

Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

Politik der Weiterbildung

Positionen, Probleme, Perspektiven

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/nuissl99_03.pdf

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

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

Abstract

Ekkehard Nüssli (Hrsg.) (1999): Politik der Weiterbildung Positionen, Probleme, Perspektiven

Bildung ist wieder auf dem Wege zum Megathema zu werden. Dies gilt in besonderem Maße für die Weiterbildung, deren Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft allerorten beschworen wird. Im 21. Jahrhundert wird sich (Weiter-) Bildung veränderten sozialen, ökonomischen und gesellschaftlichen Herausforderungen stellen müssen. Um den sich abzeichnenden Umbrüchen im Bildungsbereich begegnen zu können, müssen Weichen gestellt werden für eine zukunftsorientierte Bildungspolitik. Vor diesem Hintergrund hat das DIE im Dezember 1998 unter dem Thema „Weiterbildungspolitik“ ein erstes Forum veranstaltet, um den Akteuren der Weiterbildung, wie den Weiterbildungsverbänden, der staatlichen Weiterbildungspolitik und der Wissenschaft in der Weiterbildung, einen Diskurs anzubieten und gemeinsame Interessen und Ziele zu formulieren.

Der jetzt vorliegende Materialienband dokumentiert diese Tagung in Positionen, Problemen und Perspektiven für eine zukunftsorientierte Weiterbildungspolitik aus der Sicht der in der Weiter- und Erwachsenenbildung agierenden und die Bildungspolitik steuernden Parteien. Vertreter waren u.a.: Mechthild Bayer, Peter Faulstich, Hans-Peter Hochstätter, Peter Krug, Doris Odendahl, Edgar Sauter, Bernd Schachtsiek, Andreas Seiverth, Gerhard Schreier, Michael Svoboda, Heike Weidmann und Geerd Woortmann.

Eine Auswahl konkreter Themen der Weiterbildungspolitik wie „Qualität, Zertifizierung und Akkreditierung“, „Institutionen und Finanzierung“, „Selbststeuerung und Medien“ oder „Innovation, Forschung und Supportstrukturen“, die in den Arbeitsgruppen von den Teilnehmern der Tagung behandelt wurden, werden in Kurztexten vorgestellt.

Den Band rundet ein Diskussionsbeitrag über „Weiterbildungspolitik - Positionen zum quartären Bildungssektor“ von Hajo Dröll ab.



**Materialien für
Erwachsenenbildung**

17

Ekkehard Nuißl (Hrsg.)

**Politik der
Weiterbildung**

**Positionen, Probleme,
Perspektiven**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibnitz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.

Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

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

Die Reihe DIE-Materialien wird herausgegeben von Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Politik der Weiterbildung : Positionen, Probleme, Perspektiven /
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Ekkehard Nuissl
(Hrsg.). – Frankfurt/M. : DIE, 1999
(DIE : Materialien für Erwachsenenbildung ; 17)
ISBN 3-933222-32-X

© 1999 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Herausgeber: Ekkehard Nuissl
unter Mitarbeit von Christel Schubert
Fotos: Barbara Boeker
Redaktionelle Bearbeitung: Herbert Bohn
Titelgestaltung: Gerhard Lienemeyer
Titelsignet/Layout/Satz: Grafisches Büro Horst Engels
Druck: Druckerei Lokay
(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)
Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

Inhalt

Vorbemerkungen	5
-----------------------------	---

Eröffnung und Begrüßung

<i>Klaus Meisel</i>	7
---------------------------	---

POSITIONEN

Positionen zur Weiterbildungspolitik im Interview

<i>mit Doris Odendahl, Bernd Schachtsiek, Andreas Seiverth, Geerd Woortmann</i>	10
---	----

Positionen aus der Sicht der Teilnehmenden zur Weiterbildung	24
---	----

PROBLEME

Podium

Probleme der Weiterbildung – Gestaltungsaufgaben

<i>mit Peter Faulstich, Edgar Sauter, Michael Svoboda (Moderation: Christiane Knauf-Munoz)</i>	29
--	----

Podium

Weiterbildungspolitik der Zukunft – Handlungsbedarfe

<i>mit Mechthild Bayer, Hans-Peter Hochstätter, Peter Krug, Gerhard Schreier, Heike Weidmann (Moderation: Erhard Schlutz)</i>	46
---	----

PERSPEKTIVEN

Podium

Der Blick nach außen

<i>mit Peter Bacher (Dänemark), Peter Basel (Ungarn), Paul Bélanger (UNESCO, Hamburg), Arne Carlsen (Schweden) (Moderation: Ursula Apitzsch)</i>	69
--	----

Input-Texte der Arbeitsgruppen

AG 1 „Qualität, Zertifizierung und Akkreditierung“ <i>Dieter Gnahs</i>	80
AG 2 „Institutionen und Finanzierung“ <i>Rudi Rohlmann</i>	83
AG 3 „Selbststeuerung und Medien“ <i>Frank Thissen</i>	88
AG 4 „Innovation, Forschung und Supportstrukturen“ <i>Hajo Dröll</i>	92

Protokolle der Arbeitsgruppen

AG 1 – Felicitas von Kuchler	99
AG 2 – Gerhard Reutter	102
AG 3 – Richard Stang	105
AG 4 – Angela Franz-Balsen	108

RÜCKBLICKE

Das Forum und seine Ergebnisse: subjektive Eindrücke	113
---	------------

Schlußstatement

<i>Ekkehard Nuisl von Rein</i>	121
--------------------------------------	-----

ANHANG

Weiterbildungspolitik – Politische Positionen zum quartären Bildungssektor

<i>Hajo Dröll</i>	125
-------------------------	-----

Verzeichnis der Autor/innen und Akteure des Forums	180
---	------------

Vorbemerkungen

Seitdem die Weiterbildung nicht als vierte Säule eines tendenziell starren Bildungssystems, sondern als Investition in das Individuum für die soziale und ökonomische Entwicklung begriffen wird, ist sie Gegenstand nicht mehr nur der Finanz-, sondern auch verstärkt wieder der Bildungspolitik geworden. Zu aktuellen weiterbildungspolitischen Fragen hat das DIE als Service- und Vermittlungsinstitut für die Praxis und Forschung in der Weiterbildung zu Recht nie Stellungnahmen abgegeben – es sei denn, es wurden wissenschaftlich fundierte gutachterliche Stellungnahmen angefordert. Als unabhängiges Institut bezieht es auch keine parteipolitische Position, was aber wiederum nicht heißt, daß das DIE unpolitisch ist. Jede Institution, die für die (Weiter-)Bildung von Menschen arbeitet, also sich für die Herstellung von Bedingungen engagiert, die es den Menschen erlauben, sich fachliche Qualifikationen und Orientierungswissen anzueignen, die sozialen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu reflektieren und sich so auch als Personen weiterentwickeln zu können, arbeitet immer auch politisch.

Auch wenn das wissenschaftliche Dienstleistungsinstitut DIE sich also in aktuelle weiterbildungspolitische Debatten nicht einzumischen pflegt, bedeutet dies nicht, daß Weiterbildungspolitik kein Thema für die Institutsarbeit wäre:

Erstens ist Weiterbildungspolitik ein Thema für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Diese wiederum versorgt das DIE mit Publikationen, die Politik, Praxis und Theorie verknüpfen. Gerhard Strunk hat, nachdem die frühere Bundesbildungsministerin Wilms mit ihren Thesen zur Weiterbildung eine Wende in der Weiterbildungspolitik vorgenommen hatte, eine Analyse der weiterbildungspolitischen Programme vorgelegt und damit den Versuch unternommen, die jeweils dahinter stehenden Interessen herauszukristallisieren. Seine Analyse hat das DIE 1988 in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ unter dem Titel „Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung – Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozess gesellschaftlichen Umbaus“ veröffentlicht.

Zweitens ist es die Aufgabe eines Service- und Entwicklungsinstituts, für die relevanten Akteure aus Politik, Politikverwaltung, Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung ein Forum für den argumentativen Austausch von Meinungen und Positionen zu bieten. Dies hat das DIE Ende 1998 mit seinem ersten weiterbildungspolitischen Forum getan. Zu den zentralen politischen Aktionsfeldern in der Weiterbildung wurden öffentliche Foren veranstaltet, in denen Experten mit unterschiedlichen Positionen in einen konstruktiven Diskurs gebracht wurden. Der vorliegende Band der DIE Materialien dokumentiert diese Diskussionen, ergänzend und vertie-

find erscheint zeitgleich in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ von Hajo Dröll eine Analyse der aktuellen weiterbildungspolitischen Programme und Positionen.

Klaus Meisel

Eröffnung und Begrüßung

Herzlich willkommen, meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung war 40 Jahre alt geworden. Und Marketingexperten werden sagen: Dies müßt ihr nutzen und eine Jubiläumsveranstaltung machen. Wir wollten etwas Sinnvolles tun und haben eingeladen zu einem **weiterbildungspolitischen Forum**.

Über Bildungspolitik wird ja in letzter Zeit, spätestens nach den Streiks an den Universitäten und nach Schülerdemonstrationen, wieder viel intensiver diskutiert. Wenn man genau die Wahlprogramme der Parteien anschaut, sieht man auch, dass Bildungspolitik einen höheren Stellenwert zugeordnet bekommt. Zwar wird die Weiterbildung als ein absolut wichtiger Bereich – steigende Bedeutung „lebenslangen Lernens“ – überall benannt, aber meinem Eindruck nach bekommt die Weiterbildungspolitik doch eher eine Nebenrolle zugeordnet. Aus meiner Sicht werden auch bestimmte Positionen zumindest nicht sehr deutlich. Auf der Bundesebene wird wieder mit dem Begriff der vierten Säule agiert, und auf den Landesebenen gibt es aufgeregte Diskussionen über die Folgen staatlicher Deregulierungspolitik.

Wir wollen mit diesem Forum eine Plattform anbieten, dass unterschiedliche Positionen benannt werden, diskutiert werden können. Vielleicht werden sie auch klarer in der Diskussion. Wir wollen einen Austausch von Praxis, Verbänden, Politik, Politikverwaltung und nicht zuletzt auch der Wissenschaft der Weiterbildung und damit auch die Funktion des DIE als Vermittlungsinstitut wahrnehmen.

POSITIONEN

Positionen zur Weiterbildungspolitik im Interview

Das Interview führten Ekkehard Nuissl von Rein und Klaus Meisel vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) mit Doris Odendahl (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.) Bernd Schachtsiek (Deutscher Fernschulverband e.V.) Andreas Seiverth (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) Geerd Woortmann (Deutscher Industrie- und Handelstag).

Nuissl: Wir haben vereinbart, dass wir erst einmal kurz etwas sagen über die Institutionen und Organisationen, von denen wir kommen. Herr Seiverth – Sie sind Geschäftsführer der DEAE. Vielleicht sagen Sie kurz, was das ist.

Seiverth: Die DEAE ist die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, der Dachverband der Landesorganisationen in evangelischer Trägerschaft. Wir verstehen uns als ein Akteur innerhalb der Weiterbildungspolitik, der versucht, auf der Basis eines reflektierten, humanen, christlichen Menschenbildes in die öffentliche Debatte und die Organisation Weiterbildung auch mit einzugreifen. Ich verstehe die heutige Veranstaltung als einen Teil davon.

Meisel: Frau Odendahl – Sie in diesem Hause nach dem Stellenwert des DVV zu fragen, nach der Funktion, mag fremd sein, aber es gibt auch vielleicht noch Kollegen, die doch noch auf ein paar Informationen angewiesen sind.

Odendahl: Das genau so kurz. Der Deutsche Volkshochschul-Verband setzt sich zusammen aus den 16 Landesverbänden mit insgesamt 1.100 Volkshochschulen – und wenn ich die Außenstelle dazunehme, sind es 4.000.

Nuissl: Herr Schachtsiek ...

Schachtsiek: Der Deutsche Fernschulverband ist hervorgegangen aus einer Arbeitsgemeinschaft aus dem Fernlehrwesen. Ich glaube, das Besondere bei uns ist, dass wir Mitglieder über alle Veranstalter haben. Das heißt, zu uns gehören die Verbände, die Kirchen, die Gewerkschaften und die privatwirtschaftlichen Anbieter. Wir sind nicht so sehr eine politische Interessenvertretung, sondern eine, die sich der Fernlehre zugeordnet hat. Wir fühlen uns gleichzeitig auch als Interessenvertreter für die Lerner in diesem Bereich.

Denn es gibt keine Interessenvertreter für das Fernlernen, und der Fernschulverband repräsentiert 83% aller Fernlehrer.

Meisel: Herr Woortmann – was hat denn der Deutsche Industrie- und Handelstag mit Weiterbildung zu tun?

Woortmann: Der DIHT ist nichts anderes als ein eingetragener Verein. Ein eingetragener Verein – Körperschaft öffentlichen Rechts, also den 83 Industrie- und Handelskammern. Die Aus- und Weiterbildung hat eine ganz bestimmte Funktion, aber zu dem Netz gehören auch die 60 Außenhandelskammern weltweit. Also so gesehen können wir weltweit operieren.

Nuissl: Herr Seiverth – wir fangen mal mit inhaltlichen Fragen an. Die Kirche zahlt – soweit ich weiß – für die DEAE in der Vergangenheit zunehmend weniger Zuschüsse oder Unterstützung: Ich hab’ so gehört, das wäre an die 50% Reduktion. Hat die Kirche kein Interesse mehr an der Weiterbildung, so wie Sie sie beschrieben haben?

Seiverth: Die Kirche steht wie andere Körperschaften des öffentlichen Rechts – ich nehme den Begriff auf, denn eine solche ist sie – unter dem Zwang, dass sie direkt abhängig ist von dem, was man das Steueraufkommen und die Einflussnahmen auf das Steueraufkommen nennt. Und wir sind insofern direkt darin eingebunden. Ich muss konstatieren, dass es eine Verengung des Bildungsinteresses, der Aufmerksamkeit insofern gibt, als es sich in Zahlen ausdrückt. Aber mir liegt doch daran, deutlich zu machen, dass man die Bildungsverantwortung der Kirchen darauf nicht reduzieren kann. Und insofern sind wir selber als Dachverband sozusagen das lebendige Beispiel dafür, dass wir Balanceakte vollziehen müssen im Bewusstsein, dass wir nicht selbständige, selbstbewusste Akteure nur sind, sondern auch abhängig von Größen, die wir nicht selbst beeinflussen. Und diese Größe sehe ich vor allem darin, dass die öffentliche Hand jetzt – global gesprochen – zum Opfer einer Ökonomisierung auch der Bildungspolitik geworden ist, und dieses schlägt sich auch unmittelbar bei uns nieder. Dazu könnte ich noch ausführlich etwas sagen.

Nuissl: Ja, vielleicht ein Beispiel kurz. Damit es plastischer wird. Wie schlägt sich das nieder?

Seiverth: Einmal in Reduktionen und zum anderen im Zwang, dass die Einrichtungen sich stärker auf das konzentrieren, was man marktgängige Angebote nennt. Und damit einen Bildungsauftrag, der sich nicht an sozusagen vorfindlichen Bedürfnissen orientiert, sondern auch demokratische und natürlich auch aus dem eigenen Selbstverständnis resultierend öffentliche Fragen zu thematisieren sucht.

Nuissl: Ist es nicht ein Widerspruch zu dem, was Sie vorhin sagten als Ziel der DEAE, wenn Sie sehen, dass sich da andere Tendenzen umsetzen?

Seivert: Ich hatte gesagt, wir sind der lebendige Ausdruck eines Balanceaktes. Wir sind ein lebendiger Widerspruch. Dass wir auf der einen Seite davon abhängig sind, auf der anderen Seite zugleich dagegen opponieren. Deswegen haben wir auch das zum Thema gemacht: „Die evangelische Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Anpassungszwängen und Widerstandschancen“. Diese Widerstandschancen sehe ich darin, dass sie das auch mit öffentlich thematisiert und reflektiert, was mit Bildungsverantwortung in dieser Gesellschaft passiert ist. Und das sehe ich darin, dass wir in den letzten Jahren einen völligen Verlust zu konstatieren haben in einer Bildungspolitik, die sich noch als eine verfassungsbezogene Arbeit versteht, das heißt, es einen verfassungsmäßig begründeten Auftrag für Bildungspolitik gibt, und zwar für eine subjektorientierte Bildungspolitik.

Meisel: Frau Odendahl – ich würde Sie gerne einmal auf das Konzept der vierten Säule ansprechen. Wenn ich die Koalitionsvereinbarungen richtig gelesen habe, wird dort dieser Begriff wieder benutzt als ein anzustrebendes Politikmodell. Ist das aus Ihrer Sicht noch zeitgemäß, auch wenn man sich anschaut, wie die anderen Säulen ausschauen? Will man so sein?

Odendahl: Also dieser Begriff mit der vierten Säule begleitet uns, glaube ich, alle schon seit 20 Jahren, und wir haben ihn immer wieder gebraucht. Im Moment ist die Situation eine andere geworden. In der Zeit lebenslangen Lernens und auch eines Bekenntnisses des Bundeskanzlers zur Wissensgesellschaft bedeutet das, dass diese vierte Säule, die noch nicht einmal das Fundament bekommen hat, das sie braucht, die anderen ja mitzutragen hätte. Wichtig war für mich auch in der Regierungserklärung, dass da von einem Bundeskanzler angesprochen wurde, dass die Ausgaben in den nächsten fünf Jahren verdoppelt werden müssen. Das lässt ja Hoffnungen aufkommen. Das heißt auch, ich kann diese vierte Säule jetzt mit dem Fundament sehen. Nun, vorher sind ein paar Grundsätze genannt worden. Auf die will ich kurz zugehen. Wenn wir doch vom Recht auf Bildung reden, wieso gewöhnen wir es uns nicht wenigstens an, das Recht auf Weiterbildung einzufordern. Ich meine, das ist die wichtigste Voraussetzung.

Meisel: Frau Odendahl – nun hat dieser Bundeskanzler ja vorher die Funktion eines Ministerpräsidenten gehabt. In Niedersachsen wird gerade diskutiert, die Landesmittel direkt an die Kommunen zu geben. Die Landesmittel werden in einigen Bereichen doch stark gekürzt. Glauben Sie, dass die Kommunen da in die Lücke springen?

Odendahl: Die können das natürlich gar nicht. Deshalb habe ich vorher gerne den Bundeskanzler zitiert, dass wir die Investitionen für Bildung und Forschung in den nächsten fünf Jahren verdoppeln wollen. So, das heißt natürlich, ich kann nicht die Länder und die Kommunen sich selbst überlassen. Nun ist es ganz spannend, wie organisiere ich diesen Prozess. Die Länder können nun ihrerseits nicht sagen, nun gebt mal her, wir machen dann schon, sondern ich finde, wir müssen drangehen, im Bereich der Weiterbildung auf eine vernünftige Rahmengesetzgebung zu drängen, die erstens die Qualität sichert und zweitens den Zugang. Es darf nicht vom Zufall abhängen, wo ich gerade wohne. Und drittens auch die Chancengleichheit dann in der Weiterbildung herstellt. Um das wird es jetzt gehen.



Foto: Barbara Boecker

DIE-Forum Weiterbildungspolitik 1998

Ekkehard Nuissl von Rein (DIE), Andreas Seiverth (DEAE), Bernd Schachtsiek (DFV), Gerd Woortmann (DIHT), Doris Odendahl (DVV), Klaus Meisel (DIE)

Nuissl: Herr Schachtsiek – Sie haben ja beschrieben, dass Sie ein heterogenes und breites Spektrum von Mitgliedseinrichtungen haben. Der gemeinsame Nenner ist Fernunterricht. Wo sind denn aus Ihrer Sicht die größten Probleme Ihrer Einrichtungen, was die Entwicklungen des Fernunterrichts als Teil der Weiterbildung angeht?

Schachtsiek: Ein großes Problem ist sicherlich das, was heute alles neue Technologie heißt. Unsere Einrichtungen sind in der Regel klein, und diese neuen Technologien kosten sehr viel Geld. Da sie sich fast alle, mit Ausnahme derer, die durch ihre Institution gefördert werden, von den Teilnehmerbeiträgen refinanzieren, sind dort die Mittel sehr wenig. Das heißt, wir fördern sehr stark die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und würden uns auch freuen, dass wir mit dem Staat etwas besser zusammenarbeiten können, um diese Dinge vorwärts zu treiben ... Der zweite Bereich, der für uns eine ganz große Rolle spielt, ist, dass dieser ganze Lernmarkt sich verändert. Es gibt ein hohes Interesse an kürzer laufenden Lehrgängen, an modularisierten Lehrgängen. Auf der anderen Seite wissen Sie, sind die Deutschen papiergläubig. Sie sehen dann immer hinterher die Scheine, die man dann vorweisen kann. Wir können als kleiner Weiterbildungsbereich

nicht unsere eigenen Zertifikate installieren; die glaubt uns dann keiner mehr. Ein dritter Bereich – und ich habe das eben gesagt –, das ist die Interessenvertretung der Fernschüler. Da müssen wir immer wieder darauf pochen, dass wir bessere Chancengleichheit für diese Zielgruppe kriegen ... Und da wird es auch in Zukunft darauf ankommen, wie können wir Chancengleichheit erreichen. Ich finde es sehr unschön, dass man uns immer vorwirft, wir sind privatwirtschaftlich orientiert. Ich finde, er (der Lerner, Anm. Red.) ist mündiger, als manchmal behauptet wird. Aber er braucht eine Unterstützung.

Nuiss: Und worin sollte die erste Aktion, also die erste Aktion staatlicher Unterstützung und Rückenwind-Politik denn bestehen aus Ihrer Sicht? In einem System von Akkreditierung oder Zertifikaten oder in finanzieller Unterstützung?

Schachtsiek: Da wir ja sehr marktorientiert sind, alleine durch die Struktur, in der wir organisiert sind, ist es uns ganz wichtig, dass die Leute erkennen, dass Bildung ja eine Investition ist, die sich lohnt. Deswegen ist das genau, was Sie auch angesprochen haben. Dass das, was am Ende beim Bildungsgang herauskommt, sich gelohnt hat. Zertifizierung, Modularisierung von Weiterbildungsgängen ist ein ganz wichtiger Schritt.

Meisel: Herr Woortmann – der DIHT hatte – wenn ich das richtig in den Zeitungen lesen konnte – eine warnende Stellungnahme zu der neuen Bildungs- und Forschungspolitik abgegeben. Will der DIHT keine zusätzliche Förderung der Weiterbildung auf Bundesebene?

Woortmann: Die Äußerung bezog sich vor allem erst einmal auf die Frage der Forschungspolitik. Und da haben wir gesagt, kleckert nicht, sondern versucht Schneisen zu bilden und euch zu konzentrieren. Denn ich meine, da soll man ganz realistisch sein. Die zusätzlichen Gelder gehen überwiegend in die Forschung und nicht in die Bildung.

Meisel: Denken Sie da auch an die Bildungsforschung?

Woortmann: Das kann ich mir durchaus vorstellen. Die Frage ist nur, ob da Frau Bulmahn dabei an die Bildungsforschung (denkt) und ob die Forschungsabteilungen im Bildungsministerium es zulassen. Also von daher muss man ganz realistisch sehen, da wird es natürlich das eine oder andere Projekt geben ... Ansonsten warten wir ja nun gespannt auf das, was die Regierung unter vierter Säule versteht. Ich gebe ganz ehrlich zu, dass ich mit diesem Begriff trotz 20 Jahren Lesens nie was anfangen konnte, weil Weiterbildung kann ich mir nicht als Säule vorstellen. Und jetzt, wenn es schon drei Säulen gibt wie Schule, Hochschule – was war die dritte

Säule ... Berufsbildung. Ja, gut. Also nehmen wir die als dritte. Aber sagen wir mal – wir sind jetzt bei der beruflichen Bildung, die auf Vordermann zu bringen mit neuen Berufen und neuen Strukturen und so weiter. Und ansonsten empfehle ich, wenn man diese Säulen weiter verfolgt, sich mal an die Modernisierung des Schulsystems und der Hochschulen heranzumachen. Ich wäre sehr dagegen, wenn man die Strukturen aus dem staatlichen Bildungssektor, die sich erkennbar so nicht bewährt haben, gleich erst noch einmal als Muster für die Weiterbildung übernehme. Ich habe auch kein Problem mit der Ökonomisierung, wenn sie denn im positiven Sinne gemeint ist. Sie haben sie eher kritisch gemeint ... und die Frage ist immer nur, inwieweit wehren sich Bildungsexperten dagegen, dass Bildung auch zur Not kostet.

Meisel: Können Sie vielleicht noch etwas konkreter werden? Was sind denn Ihre Erwartungen bundesweiter Bildungspolitik? Konkrete Erwartungen.

Woortmann: Also, die konkreteste Erwartung ist erst einmal, dass sie die Weiterbildung sich so weiter entwickeln lassen, wie sie eigentlich in den letzten Jahren gute Arbeit geleistet hat ... Ich habe nichts dagegen, dass man sich darüber Gedanken macht, wie weiter mit der Fortbildung. Das Problem ist ja nicht, dass die Betriebe klagen und die Arbeitnehmer, dass sie zu wenig Fortbildung machen. Die Betriebe klagen gelegentlich, dass Arbeitnehmer nicht bereit sind, sich weiterzubilden zu lassen. Oder dass wir eine Klientel von Arbeitnehmern haben oder auch bei den Arbeitslosen, die eigentlich eine schlechte Bildungsvergangenheit hinter sich haben. Und jetzt weiß ich gar nicht, ob man so was noch in der Weiterbildung auffangen kann, wenn in der Hauptschule schon nichts getan wird, wenn es bei der Ausbildung schon schwierig ist, sie zu integrieren, und dann soll die Weiterbildung das lösen, was andere vorher nicht lösen konnten. Und da wehren wir uns dagegen. Wegen dieser 15 bis 30 Prozent müsste es jetzt einen staatlichen Weiterbildungsrahmen geben. Das kann aus unserer Sicht nicht wesentlich besser sein.

Nuissl: Also, Herr Seiverth und Frau Odendahl wollen jetzt unbedingt etwas dazu sagen.

Seiverth: Herr Woortmann, wenn Sie Schwierigkeiten haben, Ihren eigenen Bereich als eine Säule wahrzunehmen, dann wundert es mich natürlich nicht, dass Sie von dem, was Sie nicht wahrnehmen wollen, auch keine Kenntnis nehmen wollen. Also, vielleicht darf ich doch ein, zwei Hinweise geben, was mit der vierten Säule gemeint war. Die vierte Säule ist ein sicher nicht ganz glücklicher metaphorischer Ausdruck erst einmal dafür, dass die Gesellschaft in Form des Staates eine Verantwortung für das wahrzunehmen hat, was Bildung leisten soll. Und wenn Sie sagen, dass Sie das

gerne so weiterlaufen sehen wollen, dann ist es natürlich ganz klar. Denn das lief ausdrücklich zu Ihren Gunsten. Und ich wollte doch darauf hinweisen, dass es einen Gesichtspunkt gibt, der Ihnen als Ökonom doch sehr vertraut ist. Unregulierte Marktprozesse führen zu Konzentration, führen zu Machtballungen. Genau dieses haben Sie und werden Sie weiter befestigen, wenn Sie die betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung sich selbst überlassen. Befestigen damit alles das, was in der Tat ein zu veränderndes, reformierendes Schulsystem nicht leisten kann. Ich finde es allerdings eine, ja, verständliche politisch agitatorische Form, den antibürokratischen Affekt zu nutzen, indem man auf Institutionen und Bürokratien verweist, auf ihre Defizite. Aber dann sollten Sie doch auch einen Gedanken daran verwenden, dass eine Gesellschaft auch Bildungsinstitutionen braucht, die sich nicht selbst refinanzieren können. Also dieses Zugeständnis würde ich Ihnen doch gerne entlocken.

Meisel: Frau Odendahl – Sie stehen auch unter Strom?

Odendahl: Ja ziemlich. Herr Woortmann, Sie verzichten durch Ihre Erklärung ganz eindeutig auf die Grundforderung auch der integrativen Weiterbildung. Ich sag' Ihnen das auch, warum. Bildung ist keine Ware, und man kann es auch nicht essen. Wir wissen aber etwas ganz anderes. Wir brauchen die öffentlich verantwortete Weiterbildung genau deshalb, weil sie von vornherein – durch Ihre Formulierung noch einmal erhärtet – einen ganz großen Personenkreis ausschließen würde, der sonst darauf angewiesen ist, wie das die Arbeitgeberseite regelt. Wir sollten im übrigen sehr viel mehr kooperieren ... Ich möchte nur sagen, Weiterbildung kann natürlich nicht eine fehlgeleitete Ausbildung oder gar keine ersetzen, aber Weiterbildung entscheidet sich eben auch an der Partizipation in einer demokratischen Gesellschaft. Und das kann natürlich der DIHT nicht auffangen. Das sehe ich ein. Deshalb fordere ich noch einmal nachdrücklich auf – und da bin ich auch Herrn Seiverth dankbar -, dass wir die Punkte mal rausarbeiten, wo wir kooperieren können. Aber die öffentliche Weiterbildung, das ist für mich sozusagen das Fundament.

Schachtsiek: Ja, ich meine, ich bin ja auch ein Vertreter des Marktes durch die Struktur unseres Bereiches. Mir tut das immer ein bisschen weh, dass Markt zum Beispiel auf rein wirtschaftliche Gesichtspunkte verkürzt wird. Und Sie haben so schön gesagt, Bildung ist keine Ware. Sie haben sicher recht, wenn Sie da einen sehr engen Warenbegriff haben, aber was häufig verloren geht in unserer Diskussion: Trotzdem kann man keine Bildung machen, wenn auf der anderen Seite nicht die Bereitschaft zum Lernen dabei ist. Es geht ganz entscheidend darum, die Motivation für das Lernen zu fördern. Es gibt in diesem Bereich – und jetzt benutze ich ganz bewusst den Namen – Märkte, die nicht von alleine funktionieren. Zum Beispiel die all-

gemeine Bildung, die politische Bildung, das wissen wir alle. Es gibt andere Märkte, wo die Menschen sagen, das lohnt für mich, sei es aus persönlichem Interesse, sei es aus wirtschaftlichem Interesse. Und da kann ich sehr viel mehr Freiheiten gewähren. Was wir im Moment sehen, und das macht mir ein bisschen Sorgen, dass diese Bereiche sich sehr stark vermischen bei subventionierten Einrichtungen. Ich weiß, Frau Odendahl, dass Sie ja selbst ein bisschen Schwierigkeiten haben, dass die Volkshochschulen so stark in diesen Wirtschaftsbereich hineingedrängt werden. Denn da stoßen mit einem Mal privatwirtschaftliche Angebote auf subventionierte Angebote, und damit verschiebt sich auch Chancengleichheit ... Und ich glaube, man muss über diese Systeme sehr viel mehr nachdenken, wo muss das Geld hinfließen, wo existiert auch kein Markt im Sinne von Nachfrage nach Weiterbildung, wie kann ich das unterstützen. Ich glaube, dass man nicht nur an institutionelle Förderung denken darf, sondern man muss das Individuum fördern, dann haben wir auch ein pluralistisches Angebot. Und das zweite Angebot, was Sie angegeben haben für eine Zusammenarbeit, halte ich für ganz, ganz wichtig, weil ich glaube, dass sich die Systeme nicht ausschließen, sondern wohl sehr gut zusammenarbeiten können. Ich habe überhaupt keine Berührungsängste.

Nuissl: Ja, vielen Dank. Mit der Finanzierungsfrage ist in der Tat die Diskussion erreicht, die wir jetzt einmal führen müssen, nicht nur die Frage über die Höhe der Mittel, sondern die Frage der Art und Weise, wie sie fließen, wie sie gesteuert werden. Das wurde in der Vergangenheit auch – sagen wir mal – zu wenig offen diskutiert. Es gibt, wenn es um Geld geht, in der aktuellen Diskussion auch immer – nicht *nur* damit verbunden, aber *auch* damit verbunden – die Frage des selbstgesteuerten Lernens, also die Frage, ob man das Lernen nicht nur selber organisiert, sondern auch finanziert. Ich frag' mal einfach: Wie steht denn Ihre Organisation zu der Frage: selbstgesteuertes Lernen wichtig, entwickeln, fördern ja oder nein? Sollen wir das mal durchfragen. Vielleicht nach der Reihe?

Seivert: Ich wollte nur auf einen Aspekt aufmerksam machen. Es ist ja nicht so, dass die Teilnehmenden bisher nichts bezahlt hätten. Wenn man die einzelnen Angebote sich ansieht, macht der Anteil mehr als über 30% aus. Bis zu 40% finanzieren sie sich aus Teilnehmerentgelten. Insofern ist das ja auch ein Ausdruck von Selbststeuerung, obwohl ich diesen Begriff hier nicht überstrapazieren möchte. Selbstgesteuertes Lernen war eine uralte Einrichtung der Erwachsenenbildung und wird jetzt neu erfunden, neu durchdekliniert. Ich denke, wenn man sie auf ihren pädagogischen Kern zurückführt, es Sinn macht, dort wo sie benutzt wird als einen Angriff auf bestehende Institutionen, habe ich natürlich meine Vorbehalte, und da komme ich noch einmal darauf zurück: sie ist für mich auch ein Ausdruck eines antiinstitutionalen Affektes, und das, denke ich, müssen wir sorgfältig wahrnehmen.

Schachtsiek: Ja, ich würde gerne etwas ergänzen dazu. Selbstgesteuertes Lernen sollte eben auch nicht nur wirtschaftlich gesehen werden, weil ich glaube, selbstgesteuertes Lernen braucht zwei weitere Komponenten. Das ist die Betreuung und die Beratung. Ich kann ja meinen Lernprozess mit Hilfsmitteln immer wieder steuern, aber ich bin ja ziemlich allein gelassen bei den Entscheidungen, was ich lerne und ob das, was ich lerne, auch die richtige Zielrichtung hat ... Wir arbeiten mit relativ selbstgesteuerten Prozessen, und trotzdem sagen wir: Ohne Betreuung ist ein wirklicher Lernprozess gar nicht machbar. Die Komponente, die ein bisschen zu kurz kommt in diesen ganzen Diskussionen, ist die Beratungsleistung, die dazu gehört. Wenn ich einen formalisierten Lernprozess habe, brauche ich weniger Beratung. In dem Augenblick, in dem ich selber entscheiden muss, brauche ich hohe Beratungskompetenz von außen, um den Prozess zumindest in gewissen Formen zu gliedern. Und da wird im Moment sogar noch gekürzt. Insoweit sage ich einfach, es ist schade, dass die Beratung, die ja auch eine Lebensberatung wird beim lebenslangen Lernen, dass die überhaupt nicht stattfindet. Wenn das gewährleistet ist, habe ich überhaupt keine Probleme mit selbstgesteuertem Lernen.

Woortmann: Ich habe ja erst gesagt, man darf das Spiel nicht den Finanzministern überlassen, indem man sich zu lange wehrt, dass Weiterbildung eine Dienstleistung ist, die ihren Preis haben kann. Und so gesehen kann man Weiterbildung nicht essen, aber man kann sie aufnehmen. Und da meine ich eben, gibt es unterschiedliche Werte, die die Leute bereit sind zu zahlen. Das hat mit institutioneller Förderung erst einmal gar nichts zu tun. Aber in der beruflichen Weiterbildung gilt offensichtlich ein messbarer Nutzen, was die Sicherheit an Arbeitsplätzen betrifft, viel eher als vielleicht in anderen Teilen der Weiterbildung. Das ist völlig richtig. Gleichwohl wissen wir, dass die Bildungsurlaubsgesetze schlichtweg ein Marktflop geworden sind. Wenn 1 bis 2 Prozent dies in Anspruch nehmen, dann trifft man ja eigentlich nicht gerade die, die es am nötigsten hätten. Das ist – glaube ich – die Problematik der Finanzierung.

Odendahl: Also, die subtilen Widerstände wollen wir jetzt hier nicht erörtern. Dennoch ist doch eins unstrittig. Weiterbildung braucht Zeit. Und wir müssen uns auch über diesen Faktor Zeit und deren Nutzung dann unterhalten, und zwar jetzt ziemlich schnell. Nicht nur über Finanzen. Und jetzt komme ich noch mal zu diesem selbstgesteuerten Lernen. Das klingt ganz prima. Da teil' ich Ihre Meinung. Nur, das ist wie mit der Autonomie der Hochschulen. Wenn ich kein Geld mehr hab', dann sind sie autonom. Dann dürfen sie den Mangel selbst gestalten. Und so ähnlich ist es mit dem selbstgesteuerten Lernen, wo mir die Beratung, die Qualitätskontrolle und was dazugehört ebenso schwierig erscheint, dann ist das alles selbstgesteuert. Nur, wie steuere ich eigentlich – das ist meine Kernfrage – einen Alphabeten in

Deutschland, damit er lernt, wie man lernt. Vielleicht ist das etwas, was wir diskutieren. Und dann kommen wir nicht zu der Aufteilung: Hier ist das, was Arbeitgebern nützt, wo die Arbeitnehmer zum Teil teilnehmen können, Teilzeitkräfte nicht. Im übrigen, Jobsharing ist auch nicht so einbezogen. Und das andere, das ist der öffentliche Bereich, die sollen gucken, wie sie fertig werden. Das finde ich eine schlechte Aufteilung.

Seivert: (Ich) stimme auch Frau Odendahl hier völlig zu. Was wir brauchen in der Weiterbildungspolitik als erstes, aber das ist natürlich unmittelbar Finanz- und Ökonomiepolitik, ist eine veränderte Zeitpolitik. Ein Anstoß und ein Ansatz dazu, was ja auch in dem Hamburger Manifest, an dem wir ja auch mitgearbeitet haben, zum Ausdruck gekommen ist. Die Frage wäre hier ganz spannend zu sehen: Wie kann man so etwas umsetzen? Aber Zeitpolitik, veränderte Arbeitszeiten, Lebensarbeitszeiten, wären für mich eine wesentliche Rahmenbedingung, um zum Beispiel auch so eine Forderung „Bildung statt Arbeit“ gesellschaftlich hoffähig oder diskutabel zu machen.

Odendahl: Das ist aber der zweite Schritt. Ich habe vorher, weil ich dachte, wir müssen eigentlich unter uns anfangen, von der Vielfalt auch der Träger der Weiterbildung geredet. Und Sie haben ja das Hamburger Manifest angesprochen. Wir hatten gemeinsam mit dem DGB die Plattform für Weiterbildung entwickelt. Und ich hatte mich gefreut, dass es da sehr viel Zuspruch gegeben hat. Ich bin auch nicht bereit, mich nur an die Klagemauer zu stellen. Natürlich brauchen wir insgesamt für Weiterbildung mehr Geld. Das ist ganz klar. Aber wir haben die Effizienzfrage auch nicht gestellt. Die müssen wir uns selbst auch stellen. Und ich bin gerne bereit, auch unter Trägern darüber zu reden. Nicht alle müssen alles machen. Wir können uns schon konzentrieren. Das ist natürlich dann auch eine Frage der Verteilung der Mittel. Völlig klar. Denn, Herr Woortmann, ich hätte es gerne, dass ein Teil Ihrer sehr attraktiven Kursangebote, die von Arbeitgeberseite kommen, auch öffentliche Angebote wären. Dann könnten wir Absprachen treffen.

Schachtsiek: Vielleicht ist eines noch ganz wichtig. Dieser Trend von „Lean Management“, den wir in der Wirtschaft haben, der führt auch dazu – das



DIE-Forum Weiterbildungspolitik 1998

Foto: Barbara Boeker

ist meine Wahrnehmung –, dass sich die Wirtschaft aus dem Thema Weiterbildung zurückgezogen hat. Sie hat es zum Teil in die Privatsphäre der Arbeitnehmer geschoben. Aber auch der Stellenwert der Weiterbildung hat ziemlich stark abgenommen. Und ich nehme da nicht die großen Beispiele, die man da immer sieht von den Großkonzernen, die Abteilungen haben ..., sondern vor allem den Mittelstand, der eigentlich die meisten Arbeitnehmer hat. Wir drehen uns immer wieder um das gleiche Thema. Bildung kostet Geld, aber der Wert – und damit bin ich bei Motivationen und solchen Themen –, die müssen gefördert werden. Also es geht nicht nur darum, Geld zur Verfügung zu stellen, sondern auch die Nachfrageseite zu stärken, indem man die Sinnhaftigkeit rausstellt. Investitionen in den Kopf, das sind Investitionen wie in Maschinen und in allen anderen Dingen. Das ist eine Investition in die Gesellschaft.

Woortmann: Also, das möchte ich ein bisschen unterstützen. Die Zahl derjenigen, die durch betriebliche Weiterbildung gefördert worden sind und an der Weiterbildung teilgenommen haben, ist gestiegen. Das hatten Sie erst auch gesagt. Wobei gar nicht so sehr weiterbildungintensiv die Mammutunternehmen sind, weil wir von denen immer nur diese Glanzbroschüren sehen. Das sind gar nicht so sehr die weiterbildungsstarken Unternehmen, das sind eher die mittelständischen Unternehmen. Und die wiederum haben Probleme beispielsweise, moderne Lernformen einzusetzen. Das tun wieder die ganz großen Unternehmen. Denn man muss ja ein riesiges Investment vorausschicken, um überhaupt vernünftige Lernmedien für ganz bestimmte Maßnahmen zu erhalten ... Da ist ja vieles Neues in den Unternehmen entwickelt worden. Da sagen Sie auch: Öffnet das doch mal, stellt das anderen zur Verfügung. Da sehe ich auch unsere Rolle, solche Dinge auch weiterzuführen. Dass es nicht sozusagen im Monopol irgendeines großen Unternehmens ist. Das ist eine Schwierigkeit, die ich auch sehe, und wo wir natürlich in den Unternehmen dafür werben, dass man Weiterbildung nicht sozusagen auf ein Ausbilderniveau runterreduziert. Dann kann man in der Tat sagen, dann hätten wir enorm verloren. Ich habe aber den Eindruck, dass es die Wiederentdeckung der Weiterbildung gibt. In den letzten ein bis zwei Jahren sehe ich Erholungsprojekte. Nicht was die Zahl anbetrifft, das habe ich ja schon gesagt, sondern was das Image anbetrifft. Auch was das Geld anbetrifft.

Seiverth: Ich wollte auf Herrn Schachtsiek noch einmal reagieren, weil ich seine Motive, so wie ich es verstanden habe, da ja sehr unterstützen möchte, dass wir eine öffentliche Stärkung der Weiterbildungsbereitschaft brauchen. Nur habe ich Bedenken und befürchte, wenn wir sie weiter so führen, wie wir es bisher getan haben – Bildung ist Investition, und die Sprache ist hier nicht nur verräterisch, sie ist hier auch Programm –, dann sind wir auf der Ebene, auf der logischen Ebene von Herrn Woortmann. Dann

muss sich Bildung in jedem Sinne rechnen. Jetzt komme ich ganz bildungs-idealistisch, traditionell: Wenn wir Bildung nicht als einen eigenen Lebenswert legitimieren, haben wir keine Chance. Und das ist einer der Punkte, die mich in den letzten Jahren besonders bedrückt haben, dass wir eine Vermischung des Ökonomie- und Bildungsdiskurses hatten und uns dann plötzlich an Fronten wiedergefunden haben, wo wir uns auch nicht mehr verständigen konnten. Wir brauchen eine öffentliche Stärkung, aber nicht unter dem Vorzeichen: Es ist eine Investition in die Köpfe usw. Also, wir machen damit Menschen zu Humankapital. Das ist ja auch Ihre Sprache. Und sie müssen sich auch so verhalten. Wenn man sich die Zukunftsszenarien, etwa der Zukunftskommission, ansieht, dann ist das ja auch das Programmatische, was man uns andient, nämlich, dass wir jeder einzelne unserer Lebensunternehmer werden sollen. Wir werden alle zu Einzelkapitalisten, ohne die notwendigen Voraussetzungen dafür zu haben.

Meisel: Kurze Replik – Herr Schachtsiek.

Schachtsiek: Also, es ist immer so schade, wenn man betriebswirtschaftliche Begriffe benutzt, und sie werden dann auch noch so verengt gesehen. Ich habe Investition gar nicht so eng gesehen. Ich finde es auch so schlimm, wenn der Markt immer nur wirtschaftlich gesehen wird. Ich sage trotzdem, es muss einer lernen wollen, und Lerner sind ein Markt. Wenn einer lernt, um seine Persönlichkeit zu entwickeln oder weil er Interesse hat, die Welt zu verstehen. Aber diese Bedürfnisse muss man auch sehen. Mir geht es nur darum, dass man wekommt von diesem Denken: Der muss lernen. Das ist immer die Frage: Bin ich fokussiert auf den Lerner, und kriegt er die Antworten, die er braucht? Und insoweit, wenn ich Weiterbildung als Wert sehe, genau wie Sie, auch in Investition in eine Persönlichkeit, nicht nur unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten, dann kriegt sie wieder ihren alten Stellenwert. Aber im Moment habe ich das Gefühl, die Bildung wird nur als Kostenfaktor gesehen. Und das ist wirklich wirtschaftlich. Und das macht die ganze Sache so schwierig. Und solange wir in unseren Bilanzen Investitionen in – wie Sie so schön sagen – Humankapital gar nicht ausweisen, dann tut auch keine Firma was dafür. Dann ist das nur ein Kostenfaktor. Ich meine, wir haben das doch gesehen, die Leute werden entlassen und das ganze Know-how ist weg, und dann wundern sie sich, wo es geblieben ist. Weil es ja in der Bilanz nicht steht. Das sind Punkte, wo ich finde, man kann ökonomische Begriffe benutzen, aber man muss deutlich machen, dass mehr dahinter steckt als nur eine Zahl und Geld.

Frage aus dem Plenum: Ich komme aus dem Bundesland, das den jetzigen Bundeskanzler stellt. (Ich) muss meine Bewunderung für Frau Odendahl jetzt erst einmal aussprechen. Ich bin der Meinung, man sollte Politiker erst an ihren Taten und nicht an ihren Worten messen. Und der jetzige Bundes-

kanzler hat ein Erwachsenenbildungsgesetz im Lande zu verantworten, was gerade wieder auf dem Prüfstand steht. Das heißt, es ist beschlossene Sache, es wieder zu ändern ... Das, was wir jetzt zu erwarten haben, ist eine Zerschlagung der Bildungslandschaft. Also, es ist hier ja eben schon gesagt worden, die Volkshochschulen in Niedersachsen sollen kommunalisiert werden. Nicht nur das, die Mittel für die Erwachsenenbildung sind in den letzten Jahren immer runtergeschraubt worden. Sie sollen nun noch mal runtergedreht werden ... Sie sagen ja, Sie wollen Leute, die bildungsfern sind, in die Programme reinholen. Die Politiker sagen ja, das ist richtig, das ist auch wichtig, aber bezahlen können wir das nicht mehr. Das sollen mal die bezahlen, die das dann auch in Anspruch nehmen. Und ich denke, diesen Widerspruch, den müssen wir eigentlich viel offensiver nach außen tragen. Und uns dort Bündnispartner holen, die uns dort unterstützen. Vor allem aber denke ich, muss man die Politiker wieder auf ihre eigene öffentliche Verantwortung bringen. Also gerade der Bildungsurlaub ist ja in Niedersachsen einer, der von einer hohen Prozentzahl von Teilnehmern besucht wird. Insgesamt zu wenig, aber warum werben die Arbeitgeber nicht mehr für den Bildungsurlaub, warum drängen sie nicht in den Betrieben, dass ihre Leute das in Anspruch nehmen? Das wäre eine Möglichkeit, das zu unterstützen.

Meisel: Frau Odendahl – öffentliche Verantwortung ist ein Stichwort für Sie.

Odendahl: Bis vor acht Wochen war ich Politikerin. Es ist jetzt erst acht Wochen her. Aber dennoch hat sich etwas verändert. Ich stelle gerade fest, wie der Bundeskanzler, Mitglieder der Bundesregierung, die bisher für ihre Länder Verantwortung tragen, nun erklären, was sie anpacken wollen. Ich bin der Meinung, wenn man einen solch günstigen Moment hat, dann ist es – und deshalb habe ich jetzt Mut dazu – ist es also höchst notwendig, dass man sich formiert und sagt: Jetzt seid ihr an der Umsetzung, Freunde. Jetzt ist es mit der Rede von der vierten Säule vielleicht mal zu Ende, jetzt geht's ans Fundament. Aber jetzt muss ich mal was sagen: In einem Satz gesagt, wir haben es zähneknirschend akzeptiert. Wo war denn der Streik mal von Bildungseinrichtungen, Laden ist dicht, findet mal nichts statt? Ich weiß, ich bin manchmal aufsässig. Aber manchmal nützt das ja auch mal was. Dieses Zähneknirschen hat uns in der Vergangenheit überhaupt nichts gebracht. Ich rate zu Kooperation, dass wir sagen: Lasst uns sehen, wo wir gemeinsam antreten können. Und wie gesagt, da fordere ich auch die Wirtschaft mit auf. Ich will die mit dabei haben, und ein paar haben das Signal ja schon verstanden. Deshalb meine Bitte, jetzt geht es an die Umsetzung. Und natürlich stehen die Länder auch mit dem Rücken zur Wand. Man hat sie ja auch lange da stehen lassen, die Kommunen noch viel mehr. Deshalb müssen wir das Ganze wieder hinkriegen. Ein neuer Prozess. Wenn ich jetzt gerade höre, es geht los mit dem Bündnis für Arbeit. Ja, da erwarte ich aber

von Arbeitgebern und Arbeitnehmern gleichermaßen, dass der Bereich Weiterbildung mit in diesem Bündnis zur Sprache kommt. Denn das ist ein wesentlicher Bestandteil. Und das ist also das, wo ich meine, wir sind ein bisschen weitergekommen, als nur Klagemauern zu bestücken und nur Zähne zu knirschen. Jetzt geht das nicht. Wir haben ja auch 20 Jahre daran geübt.

Nuissl: Ja, Frau Odendahl, meine Herren, vielen herzlichen Dank für diesen Einstieg im Interview.

Positionen der Teilnehmenden zur Weiterbildung

Mehr staatliche Verantwortung

- Bundesweite, einheitliche Regelungen mit einer Mischform aus öffentlicher Unterstützung und marktwirtschaftlichen Kriterien
- Rahmenkompetenz des Bundes zur Qualitätssicherung; Imagewerbung: dafür Kooperation über die Institutionen hinweg; weg vom Arbeitsbegriff der Vollbeschäftigung
- Rahmenregelung notwendig: Qualität, Zertifizierung, Zugang, Professionalisierung
- Staatliche Verantwortung für eine Grundabsicherung flächen- und themendeckender Weiterbildung
- Weiterbildung mit umfassenderem Ansatz: allgemeine und berufliche und politische und kulturelle Weiterbildung → Übergangsmöglichkeiten und -gestaltungen
- EB-Gesetze, Weiterbildung sichern, Finanzierung sicherstellen, Betreuung und Beratung
- Weiterbildung muss Chancengleichheit voranbringen und für alle finanzierbare Angebote machen können
- Politische Koordination von Bund und Ländern, statt einer leeren Hülle von „Rahmengesetz“
- Klärung der Situation des „dualen Weiterbildungsmarktes“

Pluralität

- Branchentarifvertrag ergänzend zu gesetzlicher und korporativistischer Regulierung
- Politisch wünschenswert, Stärkung von kooperativen Innovationen, Stärkung von Aushandlungsprozessen
- Neues Verhältnis zwischen Eigenverantwortung und öffentlicher Verantwortung
- Pluralität im Bereich der Trägerlandschaft und des Angebots erhalten
- Beseitigung aller Hindernisse, die Trägerpluralität und Wettbewerbsgerechtigkeit entgegenstehen

Das Individuum stärken

- Information und Beratungshilfe für das Lehren und Lernen (mediengestützt, individuell, in sozialen Lernphasen)
- Lern-Beratung, Lern-Begleitung erfordert Ausbau der institutionellen Förderung
- Veränderung der Erwerbsbiografien
- Änderung von Lebens-, Arbeits-, Bildungsflexibilität, -souveränität
- Zweiten Bildungsweg stärken, weil das vor allem Bildungsbenachteiligten zugute kommt
- Vorrang für die Benachteiligten (Bildungsgeschädigte)
- Stärkung der Weiterbildungsbereitschaft der einzelnen
- Weiterbildungsbereitschaft fördern und Thema aktiv vermarkten
- Individuelle Förderung des Lerners präferieren in den Bereichen, wo es notwendig ist
- Vertretung der Interessen in Brüssel durch Bund stärken
- Recht auf Weiterbildung, Perspektive der Individuen stärken, Bildungsgutscheine einführen, Information verbessern
- Individuelle, teilnehmerbezogene Förderung in einer pluralistischen Bildungsträgerlandschaft
- Schade, dass selbstgesteuertes Lernen immer wieder im Gegensatz zu institutionellem Lernen gesehen wird
- Soll Erwachsenenbildung zukünftig noch dabei mitwirken, BürgerInnen zu verantwortlicher Mitwirkung zu befähigen?

Mehr PR für Weiterbildung

- Der Wert von Bildung muss öffentlich vermittelt werden: Wo bleibt eine systematische Medienarbeit?
- „Wert“ von Bildung bemisst sich darin, inwieweit sie einen Beitrag zur individuellen und gesellschaftlichen Bewältigung ungewisser Zukunft leistet bzw. definiert, welchen Beitrag sie dafür leistet
- Kooperation, Grundsicherung öffentlicher Weiterbildung, Marketing für Weiterbildung, Nonprofit- und Profit-Angebote
- Einsicht in Notwendigkeit und Möglichkeiten von Bildung fördern → Bildungswerbung, Qualitätsstandards sichern
- Staat und Gesellschaft müssen ebenfalls einen kulturellen Bildungs- und Weiterbildungswert spiegeln
- Qualitätsstandards vereinheitlichen, Bildungswerbung steigern
- Kooperationen zwischen Bildungsträgern ermöglichen
- Allgemein gültig: Zertifizierungssystem ermöglichen
- Bewusstsein für Notwendigkeit von Bildung schaffen/befördern

Blick Europa

- Orientierungen an europäischer Dimension
- Konstitution neuer Lernorte
- Europäische Vernetzung der Weiterbildung

Wo ist die Vision für die Zukunft?

Förderung des Lernens für den Wandel

- Neue gesellschaftliche Bedingungen brauchen neue *inhaltliche* Orientierungen der Weiterbildung
- Bildungspolitik muss sich orientieren an den Bedürfnissen der Teilnehmenden, darf dabei aber nicht die Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit aus dem Blick verlieren
- Gesamtgesellschaftliches Umdenken von „Konsum“ und „Fortschritts“-Ideologie auf Überlebens-Bewusstsein und Überlebens-Haltungen mit entsprechendem Verhaltenstraining als gemeinschaftliches Erwachsenenbildungsprojekt in Angriff nehmen
- Orientierung – Organisation: Gesellschaft, individuelle Persönlichkeit, Arbeit, Bildung, Funktion

Forschung

- Verstärkte Effizienzforschung im allgemeinen Bildungssektor
- Bulmahn → Einleiten der Verarbeitung für Bundesinitiative Weiterbildung → Datenlage, regelmäßiger Weiterbildungsbericht
- verbesserte Transparenz hinsichtlich Trägerstrukturen → Statistik

PROBLEME

Probleme der Weiterbildung – Gestaltungsaufgaben

Podiumdiskussion am 1.12.1998 mit:

Peter Faulstich (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften)

Edgar Sauter (Bundesinstitut für Berufsbildung)

Michael Svoboda (Deutsche Bank)

Moderation: Christiane Knauf-Munoz (Hessischer Rundfunk – Redaktion Bildung).

Knauf: „Probleme der Weiterbildung – Gestaltungsaufgaben“ – die sicher noch vage Überschrift zu unserem Podiumsgespräch, zu dem ich Sie hier herzlich begrüßen möchte. Das Podium ist besetzt mit Vertretern von Bund, Wissenschaft und Wirtschaft. Professor Peter Faulstich von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dann weiter Herr Dr. Edgar Sauter vom Bundesinstitut für Berufsbildung und Herr Michael Svoboda von der Deutschen Bank. Er ist dort verantwortlich für Personalpolitik und Personalentwicklung im Konzern weltweit.

Schulausbildung und Studium, auch berufliche Erstausbildung im dualen System sind selbstverständliche staatliche Aufgaben. Bei der Weiterbildung, bei der Erwachsenenbildung sieht es anders aus; Weiterbildung wird in der Öffentlichkeit als die Sache jedes einzelnen verstanden, als Privatsache. Die einen wollen Weiterbildung auf die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt reduzieren, die anderen meinen, dass lebenslanges Lernen heute mehr denn je auch Verstehen von gesellschaftlichen Zusammenhängen einschließen muss. Das erinnert mich an das Wort vom *mündigen Bürger*, das heute aus dem öffentlichen Sprachgebrauch fast ganz verschwunden ist. Heute morgen ist sie schon angesprochen worden, die Hochzeit der Bildung in den 60er bis 70er Jahren, Anfang der 70er Jahre, muss man vielleicht einschränken. Deshalb zu Beginn die Frage an Professor Faulstich, der natürlich auch solche längerfristigen historischen Zusammenhänge betrachten muss: Warum, das habe ich mich heute morgen bei der Diskussion gefragt, war es damals eigentlich so einfach, den Wert von Bildung zu vermitteln?

Faulstich: Wenn wir historisch zurückgreifen, müssen wir sehen, dass ein Argument stark war, nämlich dass gedacht wurde an eine Verbindung von Bildung als Instrument zur Herstellung von Chancengleichheit, was aber gleichzeitig dazu dienen sollte, Wirtschaftswachstum herzustellen. Im Grun-

de war die Verknüpfung von ökonomischer Diskussion und Chancengleichheitsdiskussion sehr stark. Ich sehe eigentlich im Verlauf einen Rückgang der Diskussion um die Notwendigkeit, über den Sozialstaat die Möglichkeit zu schaffen, den *mündigen Bürger* an Bildung teilnehmen zu lassen. Was wir gegenwärtig – vor allen Dingen in der Weiterbildung – haben, ist eine Situation, wo vorrangig über berufliche Weiterbildung diskutiert wird und die Verwendbarkeit und die Verwertbarkeit in den Vordergrund gestellt wird. Das könnte jetzt vielleicht kippen, weil auch in den Unternehmen deutlich geworden ist, dass diese unmittelbare Verwendbarkeit langfristig zu fatalen Folgen führen könnte. Das heißt, es käme darauf an, möglicherweise – man mag das bildungspolitisch vielleicht für anrühlich halten – ein Bündnis wieder herzustellen, zum Beispiel unter dem Titel „Bündnis für Arbeit“, das die alte Kombination von Zugangsmöglichkeiten und beruflicher Verwertbarkeit wiederherstellt.

Knauf: Ehe wir darauf kommen, möchte ich doch noch mal nachfragen. Weil ich meine, bei der Selbstverständlichkeit, bei der der Wert der Bildung für jeden einsichtig war, meine ich nicht so sehr den Bereich der Fachleute, die das natürlich schon immer gewusst haben. Sondern es war einfach ein Begriff, der sehr leicht in der Bevölkerung zu vermitteln war. Und die Menschen sind ja damals auch in die Volkshochschulen geströmt, auf das Abendgymnasium, haben das Abitur gemacht und solche Sachen.

Faulstich: Ja, es gibt einen deutlichen Bruch im Bewusstsein der Bevölkerung, weil in der alten Diskussion Bildung auch immer Aufstieg hieß. In einer Situation, wo wir eine wie auch immer zu benennende Zahl von Arbeitslosen haben, ist die Kombination von Bildung, Aufstieg und sozialer Sicherheit brüchig geworden. Es müssen andere, zusätzliche Argumente gefunden werden, die diese damals sehr starke Motivation, wenn es darum ging, Bildungswerbung zu betreiben, ersetzen können.

Knauf: Wahrscheinlich hat auch in diesem Zeitraum eine Entwicklung stattgefunden, die dazu geführt hat, dass heute mehr Menschen gebildet sind. Herr Dr. Sauter, sagen Sie uns was dazu.

Sauter: Ich kann das nur unterstützen, was Herr Faulstich gerade sagte. Es ist klar, der Zusammenhang – und das brauchte man früher den Menschen gar nicht lange zu sagen – zwischen Bildung, Verwertung, Aufstieg und Einkommen, der war sehr viel eindeutiger. In dem Augenblick, in dem man Kurse machte, Abschlüsse absolvierte, hatte man so etwas wie Berechtigungen und Zugänge geöffnet. Das alles ist – zum Beispiel gerade was die Weiterbildung angeht – ins Wanken gekommen. Denken Sie nur an die Beispiele der klassischen Abschlüsse im Weiterbildungsbereich, also Meister oder Fachwirte. Diese Abschlüsse sind zahlenmäßig im Rückgang begriffen, und

auch die Garantie, mit einem solchen Abschluss ein entsprechendes Salär bzw. eine entsprechende Stelle zu bekommen, ist erheblich weniger zu kalkulieren als früher. Derjenige, der von „unten“ mit Hilfe von Weiterbildung den Aufstieg sucht, trifft nun auch auf eine Konkurrenz, die über die Fachhochschulen kommt und ihm ganz bestimmte Tätigkeitsfelder und Einsatzbereiche streitig macht. Das heißt also, die Konkurrenz derjenigen, die über die Weiterbildung den Aufstieg versuchen, wird gebremst durch diejenigen, die über das Fachhochschulsystem und das Hochschulsystem



Foto: Barbara Boeker

DIE-Forum Weiterbildungspolitik 1998

Edgar Sauter (BIBB), Peter Faulstich (DGfE), Christiane Knauf-Munoz (HR), Michael Svoboda (Deutsche Bank)

kommen und dort natürlich auf Positionen treffen, die auch für sie ausgelegt sind. Die Arbeitsplätze in „schlanken“ Arbeitsorganisationen haben eine ganz andere Art von Herausforderungscharakter bekommen, sie sind anders zugeschnitten, und für diejenigen, die über die Weiterbildung kommen, bleiben zum Teil nur ganz bestimmte Tätigkeitsbereiche übrig, die nicht immer mit Aufstiegschancen verbunden sind.

Knauf: Wir kommen natürlich noch grundsätzlicher bei diesem Thema darauf, dass es auch eine Krise des Arbeitsmarktes gibt, die Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre nicht in dieser Form vorhanden war ... Herr Svoboda: Eigentlich kann man heute von der Deutschen Bank gar nicht reden, ohne auch von dieser Übernahme zu reden, Banker's Trust. Also damit ist wieder deutlich geworden, die Wirtschaft agiert weltweit. Die Banken agieren weltweit. Kapital und Menschen werden also auch weltweit eingesetzt, und ausschlaggebend ist dabei die Gewinnerwartung. Die Grenzen werden dabei auch in Bezug auf den Faktor Arbeit aufgehoben, denke ich, zunehmend. Wie passt in so ein Konzept Weiterbildung überhaupt noch rein? Oder sagen wir mal: nationale Weiterbildung. Aber Sie sagen, Sie sind dann auch für Weiterbildung weltweit zuständig.

Svoboda: Also ein ganzes Bündel von Stichworten ist mir gegeben worden, die mich unheimlich reizen, reinzuspringen in die Diskussion. Um auf Ihre Frage, auf den letzten Punkt, konkret zu antworten: Nationale Weiterbildung findet überall statt, wo Geschäfte national gemacht werden, also auf einer Ebene, wo Mitarbeiter und Führungskräfte mit Kunden in ihrem unmittel-

baren Umfeld zu tun haben, wo es neue Geschäfte zu lernen gibt, neue Produkte, neue Verhaltensweisen beim Kunden. Internationale Weiterbildung findet überall dort statt, wo Managementeinsatz wichtig ist, wo Geschäfte grenzübergreifend gemacht werden, und was natürlich auch noch eine große Rolle spielt heute, ist der Einsatz von Mitarbeitern über Grenzen, über nationale Grenzen hinweg; und da meine ich nicht, dass Deutsche ins Ausland gehen oder Ausländer zu uns kommen, sondern auch zwischen den einzelnen Teilen des Konzerns ...

Knauf: Also, ehe Sie auf die anderen Punkte, die Sie zum Mitdiskutieren reizen, kommen, nur noch eine Zwischenfrage. Wir haben heute morgen über die Europäisierung des Bildungswesens gesprochen. Die ist bei Ihnen schon längst verwirklicht auf einer bestimmten Ebene.

Svoboda: Unternehmensintern auf jeden Fall. Es ist vielleicht das Stichwort mit dem *mündigen Bürger* ein erster Punkt, den es zu überlegen gilt. Wir haben ungefähr bis vor fünf Jahren Weiterbildung im Unternehmen als durchprogrammiertes, durchgeplantes Vorgehen verstanden. Die Mitarbeiter, die in solche Programme hineingenommen worden sind, sind buchstäblich an der Hand geführt worden. Und eben auf die Bildungsinhalte zugeführt worden. Und die hat man sich angeeignet. Das sind Investitionen, sind Maßnahmen gewesen, die heute völlig aus der Welt sind aus zwei Gründen. Der erste Grund ist Geschwindigkeit. Die Zuschnitte der Arbeitsplätze, die Sie genannt haben, sind anders als früher, und sie sind nicht nur anders, sie sind auch nicht stabil. Ich kenne in unserem Unternehmen keinen Arbeitsplatz im letzten halben Jahr, der nicht maßgeblich seine Inhalte geändert hat ... Also, wenn ich sage maßgeblich, dann meine ich mehr als 30 oder 40 Prozent. Und die Geschwindigkeit dieser Veränderung ist – es ist nicht abzusehen, dass das jemals langsamer wird – ein unglaublicher Stress für alle Beteiligten und ein unglaublicher Stress für die betriebsinternen Bildungsplaner natürlich auch. Ein Ausweg ist die Wiedereinführung des *mündigen Bürgers* im Unternehmen. Selbstverantwortung auch bei der Weiterbildung, Verantwortung auch für die eigene Karriere im Sinne von Wahrnehmen von Bildungsangeboten, nicht vom vorprogrammierten Durchlaufen im Sinne einer Karriereplanung. In diese Kerbe kann man auch hauen, wenn man sich fragt nach der unmittelbaren Verwendbarkeit von Bildungsinhalten, von zertifizierten Abschlüssen. Das ist eine Geschichte, die ich in meinem Unternehmen, seit ich dabei bin, längst aus den Augen verloren habe. Was ich mir anschau, sind *Metaqualifikationen*, sind Qualifikationen – es klingt jetzt fürchterlich platt, aber es ist wirklich so –, die etwas mit Lernfähigkeiten und deren Möglichkeit, den Potentialen, zu tun haben – eben, sich Neues anzueignen. Es ist ein entscheidender Punkt. Und ein drittes Thema „Bildung oder Aneignung von Bildung in Stufen in direktem Zusammenhang mit Karriere“ ist im Zeitalter flacher Hierarchien und der netzwerkartigen Unternehmen

auch kein Thema mehr; das Thema hat an Bedeutung wesentlich verloren. Es gibt bei uns im Unternehmen den Ausdruck „*kompetenzbasierte Karriere*“, das heißt, Karriere – bildlich gesprochen – ist Fläche gewinnen. Fläche, die symbolisiert ist meinetwegen in einem Kreis, wo verschiedene Segmente einzelne Kompetenzen andeuten, und je größer die Kreisfläche ist, die jemand ausfüllen kann, um so mehr macht er Karriere, aber nicht im Sinne von Aufstieg, sondern im Sinne von Entwicklung.

Knauf: Ja, mehrere Stichworte, die wir hier jetzt noch ein Stück vorantreiben wollen. Ich will Sie noch nicht entlassen, Herr Svoboda. Ich muss noch einmal auf den *mündigen Bürger* zurückkommen. Wenn wir jetzt bei dem Begriff noch mal bleiben, warum soll nicht auch ein Betrieb, wie Sie es jetzt dargestellt haben, einen Nutzen davon haben, wenn er mündige Bürger hat. Ich stell's mir allerdings noch ein bisschen anders vor, als Sie es jetzt dargestellt haben. In dem Prozess, in dem die Deutsche Bank jetzt ist durch den Kauf von Banker's Trust zum Beispiel. Da wird es ungeheuerere Veränderungen geben. Sie haben eben selbst schon dargestellt, dass jeder Mitarbeiter bis zu 30 und 40 Prozent dessen, was er tut, sich auf neue Dinge einstellen muss, neu lernen muss. Das ist, glaube ich, auch ein Prozess, der generell in der Wirtschaft – zumindestens in den großen Unternehmen – zu beobachten ist und den wir, die wir in festen Institutionen oft angestellt sind, nicht so nachverfolgen können. Also, wenn das alles bei Ihnen stattfindet, brauchen Sie dann nicht auch Mitarbeiter, die diese Prozesse verstehen. Also mal platt ausgedrückt: Müsstem Sie nicht mal ein Wochenendseminar machen zu dem Thema „Die Globalisierungsfalle“?

Svoboda: Also, ich denke, Verstehen ist eine Grundvoraussetzung für diesen „mündigen Bürger“ in einem Unternehmen. Da gibt es überhaupt keine Frage. Und nicht gerade in Form von Wochenendseminaren – davon haben wir mehr als genug, also fast jeder von uns ist mehrmals im Jahr von solchen Veranstaltungen betroffen.

Knauf: Aber auch mit solchen Themen?

Svoboda: Aber natürlich. Es gibt praktisch keine Weiterbildung, die nicht in irgendeiner Form mit der Nutzbarkeit im Unternehmen zu tun hat. Diese *Metafähigkeiten*, von denen ich vorhin gesprochen habe – da gehört natürlich auch ein Metaverstehen dazu, ein Metawissen dazu –, sind Voraussetzungen, um eben diese dauernden Veränderungen, die auf der konkreten, auf ein, zwei Ebenen weiter drunter stattfinden, überhaupt bewältigen zu können. Dann ist es ganz selbstverständlich. Die „Globalisierungsfalle“ ist nun nicht gerade ein Seminarthema ... Das Stichwort ‚Seminar‘ gibt mir vielleicht noch Gelegenheit, einen Punkt, der mit frapperender Geschwindigkeit über uns alle hereinbricht, zu erwähnen. Das ist das, was unsere ame-

rikanischen Freunde „Remote Learning“ oder „Web Based Learning“ nennen. „Web Based Learning“, also diese Inhalte, die sich auf so einer Wissensenebene befinden, nehmen wir zunehmend in unser Intranet, und es gibt einen Trend seit '96, Abnahme von Seminaren und Übernahme in das Netz hinein. Es wird nie so sein, dass wir alles netzgestützt machen werden. Eine andere Erfahrung, die da hineinspielt, ist: Ab einer gewissen Grenze braucht man förmlich das Gegenstück: den *Chose Contact*, also das Zusammenkommen, die soziale Begegnung in Seminaren oder seminarähnlichen Veranstaltungen als Ergänzung. Also der Medienmix wird wirksam, und wenn Sie in unsere Datenbasis, in unser Netz hineinschauen, werden Sie solche Themen, wie Sie sie genannt haben, zuhauf finden.

Knauf: Dann sollten wir das vielleicht auch mal nutzen ... möglicherweise gibt es Angebote, die man nun auch im Internet sehen kann?

Svoboda: Im Internet – das kann ich dieses Jahr noch nicht bieten, aber Sie sprechen eine spannende Geschichte an. Natürlich, je weitere Kreise die Nutzung der neuen Lernarchitekturen zieht, um so deutlicher wird, dass man die Grenze – Sie sprachen von grenzüberschreitender Weiterbildung innerhalb des Unternehmens –, dass wir die Grenze des Unternehmens auch überschreiten müssen. Genauso wie wir externe Netze nutzen müssen für die Weiterbildung unserer Mitarbeiter, sollten wir Teile unseres Angebotes auch externen Partnern oder vielleicht auch der Öffentlichkeit – das ist noch ein Konzept – anbieten.

Knauf: Ja, jetzt haben wir von denen geredet, die in einem Unternehmen angestellt sind, die also das Privileg oder sogar den Zwang haben, ständig zu lernen, sich ständig weiterzubilden, und dazu Angebote im Unternehmen bekommen. Wie ist es, Herr Dr. Sauter, mit denen, die in ihrem bisherigen Bildungsgang benachteiligt waren? Die Unternehmen sagen, ich glaube, das habe ich auch richtig rausgehört heute morgen beim Vertreter des Deutschen Industrie- und Handelstages: Das ist nicht auch noch unsere Aufgabe, das, was die Schule nicht richtig geschafft hat, das könnt ihr nicht jetzt uns antragen. Ist jetzt bei denjenigen wieder der Staat gefragt?

Faulstich: Kann ich noch mal dazwischenfunken? [Knauf: Ja., funken Sie ...] Es ist falsch, wenn man unterstellt, das, was bei der Deutschen Bank üblich ist, sei üblich in den Unternehmen. Das gilt für einige wenige große Konzerne, aber ein Großteil der Mitarbeiter in kleineren und mittleren Betrieben hat genau diese Chancen, die hier geliefert werden, nicht. Das heißt, wenn wir jetzt fragen: Was ist notwendig an überbetrieblicher Gestaltungsnotwendigkeit, geht es nicht nur um die, die draußen sind, also um Arbeitslose oder um in ihren Lernmöglichkeiten Eingeschränkte, sondern es geht auch zum großen Teil um die Leute, die in den Unternehmen arbeiten. Das

muss, glaube ich, auch gesagt werden, sonst kriegen wir ein vollkommen falsches Licht.

Knauf: Das stimmt. Wir haben jetzt die beiden Extreme – wollte ich ansprechen. Also einerseits die Privilegierten, die bei einem solchen Unternehmen beschäftigt sind, und andererseits war zunächst erst einmal meine Frage in Bezug auf die, die aus diesem Raster rausfallen.

Sauter: Ja, die Extreme sind zum einen die Beschäftigten in Großbetrieben, in Weltfirmen ... Und auf der anderen Seite diejenigen, die keine Arbeit haben. Die also über die Arbeit gar nicht in dieses Web kommen, auch gar nicht aus ihm lernen können. Und deswegen ist es natürlich so – das stört mich immer bei den ganzen Reden über Weiterbildung –, dass man immer über Weiterbildung redet, aber nicht hinlänglich differenziert, über welche Segmente von Weiterbildung man spricht. Man kann zum Beispiel keinen Regelungsmechanismus über sämtliche Segmente der Weiterbildung werfen, also über die betriebliche und zugleich über die, über die ich jetzt rede und auf die Sie mich angesprochen haben, nämlich über die von Arbeitslosen. Die sind ja in einer ganz anderen Lage, und insofern kann man kein ‚einheitliches Gesetz für alle‘ machen. Und es ist natürlich klar, dass tatsächlich angesichts der Arbeitsmarktlage immer mehr Menschen abgeschnitten werden von Lernchancen in der Arbeit. Und jetzt ist die Frage: Wie kann man Beschäftigungsbrücken als Lernstraßen für die Arbeitslosen herstellen?

Es ist richtig, dass im Augenblick bei uns natürlich nach Brücken gesucht wird. Und dann schielt man – jetzt kommen wir wieder in die europäische Dimension hinein – nach anderen Ländern, wo versucht wird, diese Brücken zwischen der Arbeitslosenweiterbildung und der betrieblichen Weiterbildung herzustellen, eben zum Beispiel durch Modelle der Job-Rotation. Dass die, die draußen sind auf Zeit, reinkommen und diese Lernprozesse eben mitbekommen ... Die Veränderung der Tätigkeitsbereiche ist so stark, dass man keinen an die Hand nehmen kann und sagen kann, da geht es lang. Der Einzelne ist verpflichtet, sich selber darum zu kümmern. Und dieses verstärkte Selbststeuern ist auch so etwas wie ein Abschiednehmen von Fremdsteuerung und Bevormundung.

Knauf: Aber da gibt es Widerspruch von Professor Faulstich.

Faulstich: Ja, Herr Sauter, Sie haben im Grunde in Teilen von dem, was Sie gesagt haben, den Beleg dafür geliefert, warum die gegenwärtige Diskussion um *selbstorganisiertes Lernen* ein hohes Maß an Ideologiegehalt hat, weil die Unterstellung darauf zielt, dass der einzelne derjenige ist, der quasi nach dem Modell der Konsumentensouveränität sich aussucht, was im Angebot ist – das was vorhin unter dem Begriff „bürgerliche Freiheit“ oder „bürgerli-

che Mündigkeit“ genannt worden ist, nämlich die Tatsache, auswählen zu können. Wir haben – ich will jetzt vielleicht ein bisschen akademisch werden – im Bildungsbegriff uns lange mit *Mündigkeit* auseinandergesetzt und auch mit dem Paradox, dass Mündigkeit einerseits impliziert, selbst entscheiden zu wollen, zu sollen, gleichzeitig aber auch eine Hinführung zur Mündigkeit notwendig ist. Dieses ist beides aktuell kombinierbar von einerseits *fremdgesteuertem Lernen* und *selbstgesteuertem Lernen*. Es gibt dieses selbstgesteuerte Lernen, wo das Individuum auswählen kann, was es denn so gibt, und zwar mit Gründen auswählen kann, überhaupt nicht, weil es die Gründe nicht kennt. Insofern sind auch Berufsbilder nach wie vor notwendig, weil es durchaus Experten gibt, die sich mit der Frage, wie entwickelt sich der Arbeitsmarkt weiter, auseinandersetzen, wenn man berücksichtigt, was gesagt worden ist bezogen auf die schnelle Veränderungsgeschwindigkeit, kann man grundsätzlich werden. Dann ist das, was als Arbeitsplatzbezug diskutiert worden ist, eigentlich obsolet. Das heißt, es kommt darauf an, Grundlagen zu schaffen, die den Einzelnen in die Lage versetzen, dann auch wirklich mündig entscheiden zu können ... Insofern, denke ich, muss man sich nicht gegen selbstorganisiertes Lernen wenden. Insofern geht es – wenn Sie die Situation der Arbeitslosen ansprechen – ich rede eigentlich gar nicht von Arbeitslosen, sondern von Erwerbslosen. Arbeitslose gibt es gar nicht. Wir haben den Arbeitsbegriff auch zu erweitern gehabt, weil wir festgestellt haben, dass zwischen Erwerbstätigkeit und Erwerbslosigkeit ein großer Bereich gesellschaftlicher Arbeit existiert, in dem ein großer Teil unserer Bevölkerung steckt. Das heißt, Weiterbildung muss sich im Grunde an drei Gruppen richten: an diejenigen, die in den Betrieben sind, an diejenigen, die draußen vor sind, und an diejenigen, die andere Formen der Teilhabe an der Gesellschaft haben – und das ist mehr als die Hälfte unserer Bevölkerung. Insofern wird es noch komplizierter als das, was bisher angesprochen worden ist. Wir brauchen Vorgaben und Rahmenbedingungen dafür, dass die Teilhabemöglichkeiten dieser drei Gruppen verbessert werden. Das ist eigentlich die Zielrichtung, weshalb wir dann eine Rahmenordnung diskutieren, wie eine solche Weiterbildung zu realisieren sei.

Knauf: Das ist auch jetzt ein Plädoyer für einen Bundesrahmenplan, um diese Aufgaben zu regeln.

Faulstich: Eine Rahmenordnung, seien wir erst einmal vorsichtig, wie sich das Ganze dann realisiert. Meine gegenwärtige Vorstellung ist, dass wir ein Bundesrahmengesetz machen sollten. Da muss man natürlich sagen, was soll eigentlich gewährleistet werden. Und das ist das, was Herr Sauter teilweise auch schon angesprochen hat. Es geht um die Zugangssicherung, damit die Möglichkeit der Teilhabe besteht, und zwar nicht nur für diejenigen, die bei der Deutschen Bank arbeiten, sondern für einige mehr, die au-

ßerhalb sind. Dann geht es um Qualitätssicherung, da geht es um Beratung. Es geht aber auch um Sicherung der Institutionen. Es geht um Zertifizierung, und es geht – das ist die Brücke auch zu dem, was wir gerade diskutiert haben – um etwas wie Lernzeitansprüche. Wir müssen uns davor hüten, Weiterbildung nur zu diskutieren als Bildungsproblem, sondern Weiterbildung hat durchaus auch gesellschaftliche Funktionen. Und eines der zentralen gesellschaftlichen Probleme, die wir gegenwärtig diskutieren müssen, ist die Erwerbslosigkeit. Wir werden in allem, was wir machen, in allen politischen Bereichen, daran geprüft, was passiert in den Initiativen, die ihr betreibt, in Richtung auf Erwerbslosigkeit. Und wenn es gelingt, dieses Job-Rotation-Modell, was Herr Sauter erwähnt hat, in größerem Maße in der Bundesrepublik realistisch werden zu lassen, dann sind wir wirklich einen Schritt weiter.

Knauf: Bleiben wir noch einmal bei den anderen Bereichen, nämlich bei denen, die keine Arbeit haben, oder denen, die Arbeit haben. Und da jetzt eingeschlossen nicht nur die, die in einem großen Unternehmen arbeiten, sondern auch in den mittleren und kleineren Unternehmen. Sie haben anfangs gesagt – ich glaube Herr Dr. Sauter hat es eingeführt – diesen Begriff „Lernen in der Arbeit“. Das ist was anderes als berufliche Weiterbildung. Ein weiterer Begriff.

Sauter: Ein weiterer Begriff. Ich würde ihn aber unter „Weiterbildung“ fassen. Ich habe „*informelles Lernen*“ gesagt oder „*nicht formalisiertes Lernen*“. Das heißt – es gibt einen Bereich des formalisierten Lernens in Form von Kursen, Seminaren, Veranstaltungen, in denen also ein Programm da ist, ein Ziel da ist, ein Abschluss da ist ... Und daneben einen Bereich des Lernens im Prozess der Arbeit, das heißt *des informellen Lernens*, der also nicht auf diese äußeren formellen Regeln ausgerichtet ist. Dieser Bereich wird gerade von vielen Betrieben wieder entdeckt. Und dieses Lernen in der Arbeit ist natürlich auf praktische Verwertung ausgerichtet.

Knauf: Das Lernen in der Arbeit. Dahinter steckt, glaube ich, auch für jeden Einzelnen, der Arbeit hat und in dieser Arbeit lernen muss, ein ganz existenzieller Antrieb. Das ist natürlich, wenn man Arbeit hat, wenn man in einem Betrieb ist und merkt, wenn man da sich nicht weiterentwickelt und mitlernt und mit der Geschwindigkeit, wie das in vielen, vor allem in den Großbetrieben jetzt vorangeht, dass man dann auf einmal ausselektiert wird. Das ist doch sicher etwas, mit dem Sie in der Personalentwicklung ganz unmittelbar zu tun haben ... Dass nur die, die diese Bereitschaft zum Lernen in der Arbeit und vielleicht nicht nur die Bereitschaft, sondern auch die physischen und psychischen Voraussetzungen haben, die man oft nur bis zu einem bestimmten Alter hat, leisten können.

Svoboda: Also, die Sache mit dem Alter weise ich zurück, nicht nur, weil ich selber inzwischen in die Jahre gekommen bin, aber ich kann das überhaupt nicht beobachten in der betrieblichen Wirklichkeit. Soweit ich das analysieren kann.

Knauf: Dann will ich doch da schon mal eingreifen, ehe Sie da noch die Möglichkeit haben, grundsätzlicher darauf einzugehen. In Ihrem Betrieb ist wahrscheinlich das Internet, der Computer und so weiter schon lange eingeführt. Aber erinnern Sie sich mal zurück, als das begann, ob es da nicht doch eine Frage des Alters wird.

Svoboda: Also, ich gehöre einer Generation an, wo wir vielleicht alle noch vor fünf oder sechs Jahren gedacht haben, der Kelch geht an uns vorbei irgendwie. Seit uns das klar ist, dass er nicht an uns vorbeigeht, dass die Entwicklung doch schneller ist, als wir unseren Berufszyklus abschließen werden, sind wir alle dran. Natürlich nicht mit dieser Genialität, wie es die Computer-Kids – die jetzt übrigens uns vor völlig neue Herausforderungen auch in der Personalpolitik stellen, wenn die jetzt die Unternehmen stürmen –, wie die das können. Aber es geht. Nur ein Beispiel: Ich habe erst Anfang diesen Jahres das Programm von Executive Education eingeführt – also Weiterbildung für das Topmanagement, mögliche Vorstandsnachfolger. Da sind Leute, die die Hälfte oder über 60% ihres ganzen Programms auf dem Computer bewältigen müssen. *Computeralphabetisierung*, wie man das so nennen kann, ist eine Voraussetzung für das Geschäft, auch fürs Topmanagement; und die bemühen sich alle inzwischen ... Aber ich möchte ganz gerne den Begriff aufgreifen – ich verwende ihn in meinem Verantwortungsbereich –, *„arbeitsintegriertes Lernen“*, den Sie, Herr Dr. Sauter, auch genannt haben, und ich möchte es nicht reduzieren auf das Thema *„Computergestütztes oder Web Based Learning“*. Ich frage mich, wie lange man überhaupt noch formalisiertes Lernen als einen eigenständigen Bereich des menschlichen Tuns im Unternehmen wird definieren können. Ich habe vor einiger Zeit noch von 15% Lernen gesprochen, das im formalisierten, im organisierten Raum stattfindet, und von 85%, das eben ganz natürlich passiert im Rahmen der täglichen Arbeit. Und der Prozentsatz des formalen, des formalisierten Lernens nimmt weiter ab. Das heißt aber, dass wir uns – so gut es geht – der Unterstützung des arbeitsintegrierten Lernens zuwenden müssen. Der nächste Schritt, in dem wir uns jetzt mittendrin befinden, ist das Entwickeln, das Gestalten von Architekturen, die eben das Arbeitsumfeld selber verändern. Und das fängt an bei der Führungskraft, die es als eine ihrer natürlichen Führungsaufgaben eben ansehen muss, dem Mitarbeiter Lernsituationen zu schaffen. Die bei ihrer Führungsaufgabe auch darauf achten muss, dass dieses Lernen tatsächlich stattfindet in der Arbeit. Ich meine, man kann ein arbeitsintegriertes Lernen sozusagen darwinistisch ansehen und betreiben und einfach schauen, wer lernt aus dem, was der

tägliche Stress einem liefert, am meisten. Man kann aber auch da ein bisschen gestalterisch eingreifen. Ich weiß jetzt nicht, ob das dann bald mal formalisiertes Lernen heißen wird oder noch formales oder informales. Ich weiß nicht, wir wenden uns dem Thema Gestaltung von Arbeitssituationen im organisatorischen und mikroorganisatorischen Sinne zu, wir wenden uns dem Thema Nutzen der Gruppe, des Teams als Lernplattform zu. Nicht nur diesem Thema Computerunterstützung.

Faulstich: Also ich kriege die beiden Argumente, die Sie gebracht haben, nicht ganz zusammen. Sie haben eingangs gesagt, dass die Arbeitsplatzgebundenheit immer stärker abnimmt von Kompetenzen. Jetzt reden Sie über die starke Bindung an den Arbeitsplatz. Das heißt, es wird nur ein kleiner Teil dessen, was an Weiterbildung möglich ist, im Unternehmen gemacht, das andere wird dann externalisiert?

Svoboda: Nein, nein, das Gegenteil ist der Fall. Kann sein, dass wir terminologisch ein paar Klärungsrunden vor Ort hätten machen müssen. Ich habe auch gemerkt, dass der Weiterbildungsbegriff in dieser Runde terminologisch sehr streng verwendet wird. Also, arbeitsplatzgebundenes Lernen ist jetzt nicht so gemeint, dass jeder Arbeitsplatz einen bestimmten Inhalt hat, sondern hier geht es wiederum um das Thema *Metafähigkeiten*, und auch im sich verändernden Arbeitsplatz sind die Inhalte dann eben jeweils die, die aktuell da sind. Die auch im Zusammenhang mit der jeweiligen Geschäftsstrategie aktuell sind.

Knauf: Also die *Metafähigkeit*. Dann sprechen wir sie jetzt doch mal an. Ich bin mir da nicht immer so ganz klar, ob das auch nur Modeworte sind. Wie interpretieren Sie, also welche Metafähigkeiten braucht der ideale Mitarbeiter für Sie? Flexibilität, Bereitschaft zum Lernen, Teamfähigkeit?

Svoboda: Nicht jeder, also ich hänge dem Fetisch Teamfähigkeit nicht uneingeschränkt an. Es gibt Situationen, wo das Team sehr nützlich und sehr hilfreich ist. Es gibt Situationen, wo der einzelne als Individuum auch seine Privatheit braucht und alleine arbeiten und lernen soll.

Knauf: Also Sie können auch Querköpfe gebrauchen?

Svoboda: Wir können Sie nicht nur gebrauchen, wir müssen Sie haben.

Faulstich: Sie haben eine hohe soziale Kompetenz.

Svoboda: Die *Sozialkompetenz* ist ein Begriff, der sich auch auflösen lässt bei einigen Dingen, die Sie genannt haben. Da kommt wieder das Thema: „Wie gehe ich mit anderen Menschen im Team um, wie gehe ich mit ande-

ren Menschen aus anderen Teams um?“ Dazu gehört das Thema „Wie verstehe ich die Gefühle von anderen?“, nicht unbedingt wie gehe ich darauf ein, aber dazu gehört auch das Thema „Wie kann ich mich ausdrücken?“ oder „Wie kommuniziere ich?“ Es gibt je nach Kultur unterschiedliche Listen von solchen Einzelkompetenzen, die wir in Deutschland vielleicht unter dem Begriff Sozialkompetenz zusammenfassen würden. In anderen Ländern würde ich den Begriff nicht verwenden, weil er nicht verstanden werden würde. Das ist auch kulturbedingt.

Knauf: Herr Dr. Sauter: Welchen Stellenwert haben nach Ihrer Beobachtung diese *Metafähigkeiten* jetzt in der beruflichen Bildung? Sind sie nur Modeworte, oder steckt da was dahinter?

Sauter: Wir haben im Bundesinstitut ein Referenzbetriebssystem, durch das vor kurzem bestätigt wurde, dass *Sozialkompetenz* von den Betrieben ganz oben eingestuft wird. Es könnte sein, dass man jetzt kurzfristig sagt: Wir brauchen Sozialkompetenzen, und die Fachkompetenzen sind zweitrangig. Das wäre allerdings voreilig und ein ganz falscher Schluss.

Knauf: Ja, sonst wäre ja auch nicht zu erklären, warum die Betriebe klagen, dass Schüler, die ihre Schule abgeschlossen haben, nicht mehr ordentlich lesen und schreiben können.

Sauter: Man kann es nicht separat sehen, das wäre ja ein Widerspruch. Gerade vorhin haben wir ja gesagt, dass diese Arbeitslosen in Arbeit müssen, um das lernen zu können. Nicht weil sie fachlich schlecht sind, sondern weil sie den Kontakt zu solchem Lernen und solchen Fähigkeiten verlieren.

Knauf: Das klingt jetzt etwas populistisch, was ich da eingeworfen habe, aber ich will es nur erklären, ich mache es vor allem deshalb, weil ich die Diskussion immer wieder auf die Ebene holen möchte, wie ich sie als Nichtfachmann in der Weiterbildung – oder auch Nichtfachfrau in der Weiterbildung – erlebe. Denn ich denke, wir sind immer so ein bisschen in der Gefahr, zu spezialisiert zu diskutieren und es nicht mehr zu vermitteln nach außen und zu den Leuten, die damit eigentlich gar nichts am Hut haben. Die nach wie vor denken, Weiterbildung ist etwas, worum ich mich selber kümmern muss, wenn ich Fremdsprachen lerne zum Beispiel. Also deshalb entschuldigen Sie bitte diese etwas populistischen Einwürfe wie die mit Lesen, Schreiben und Rechnen. Aber ich denke, es bringt dann doch etwas ...

Faulstich: Na gut, aber Sie machen da auch Stimmung, und insofern ist es notwendig, sich damit auseinanderzusetzen. Diese ganze Diskussion über

die *Schlüsselqualifikationen* ist ja mittlerweile zur Ruhe gekommen, weil keiner mehr weiß, wovon man überhaupt redet. Nun haben wir ein neues Wort heute gelernt oder vielleicht vorher schon gehört: mit den *Metakompetenzen*. Nämlich dass Kompetenz es nicht mehr ist, nur das zu lernen, was am einzelnen Arbeitsplatz gefordert wird, sondern dass es darüber hinausgehende Forderungen gibt, also diese Öffnung. Das war im Grunde der Ursprung der Einführung des Schlüsselqualifikationsbegriffes, nämlich die Unfähigkeit der Arbeitsmarktpolitiker, zu sagen, welche Bedarfe denn überhaupt notwendig wären. Nun kehrt man mit einem großen Wortgetöse im Grunde wieder darauf zurück, dass man meint, man könne es sagen, indem man Begrifflichkeiten immer wieder neu prägt. Und vor allem die *sozialen Kompetenzen*, das hat Herr Sauter schon gesagt, können natürlich nicht in Kursen für soziale Kompetenz geprägt werden, sondern es geht immer um Inhaltlichkeit ... Dass Kompetenzen nicht an und für sich formal erworben werden, sondern in der Auseinandersetzung mit Problemen. Die Probleme sind aber nicht nur – deshalb komme ich noch einmal zurück – die Probleme des Arbeitsplatzes. Dass es notwendige gesellschaftliche Anforderungen gibt, die über das, was die Unternehmen und die Betriebe wollen, hinausgeht. Die trotzdem aber gesellschaftlich notwendig sind für das Überleben dieser Gesellschaft, wenn es nicht nur Konkurrenzkampf sein kann. Und insofern, denke ich, muss man überlegen, weil dieser Bereich, den Sie beschreiben, auch ein immer schmalerer Bereich wird; er betrifft bei den Unternehmen nur einen kleinen Sektor, und in den Unternehmen gibt es ja zunehmend auch die Spaltung in die Stammebelegschaft und die Randbelegschaft. Das heißt letztlich, Personal entwickelt wird nur noch mit den Stammebelegschaften. Wir reden also – wenn wir jetzt von Ihrem Bereich ausgehen – über vielleicht 5% der Beschäftigten, und alle anderen sind in einer anderen Situation. Also, ich denke, wenn wir über die Entwicklung und Gestaltungsmöglichkeit des Weiterbildungsbereiches reden, können wir uns nicht darauf konzentrieren, was findet denn in diesem durchaus diskutablen Beispiel statt, sondern wir müssten wissen, was passiert eigentlich mit der Mehrzahl.

Sauter: Ich würde gerne zu Herrn Faulstich Stellung nehmen, und zwar streiten wir uns ja ein bisschen darum, wie ist das mit den Vorgaben für Bildung und mit den Freiheitsgraden, die wir dann dem einzelnen zumuten beim Auswählen und bei der Selbststeuerung. Im Bundesinstitut entwickeln wir Berufsbilder auf der Grundlage des Berufskonzepts. Und Berufskonzept heißt auch: Wir denken voraus, was die Menschen in fünf, zehn Jahren an Qualifikationen, an Kompetenzen haben müssen, um in der Arbeit bestehen zu können. Aber jetzt stellt sich die Frage: Wie weit trägt dieses Berufskonzept, und inwieweit muss es ergänzt und erweitert werden? Und das ist die Diskussion, die wir im Augenblick führen, es sind nämlich zwei Steuerungsprinzipien, die zu berücksichtigen sind. Die Steuerung über die Beru-

fe, die von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und dem Staat entwickelt werden, dominiert im Bereich der Erstausbildung. Auf der anderen Seite gilt das, was wir gehört haben hier aus der Deutschen Bank und aus dem Betrieb, dass der einzelne gefordert ist, hier direkt selbst aktiv zu werden, um im Rahmen der Weiterbildung ein eigenes Qualifikations- und Kompetenzprofil zu entwickeln. Und da kommen wir auf eine Debatte, die das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung betrifft: Wie weit reicht die Erstausbildung? Und wann sollte die primär selbstgesteuerte Weiterbildung einsetzen?

Knauf: Das ist natürlich etwas, was dem Staat Sorgen machen muss. Ist das etwas, worüber Sie sich im Betrieb Gedanken machen?

Svoboda: Ja, ich würde die Antwort auf die Frage gerne verbinden mit dem Stichwort, das mir Professor Faulstich gegeben hat über das Thema „Weiterbildung über den betrieblichen Rahmen hinaus“. Ich bin jetzt natürlich kein Bildungspolitiker, darum ist mir das Feld, das Sie beide beackern, nicht so vertraut. Ich bin ja hier als Vertreter eines Unternehmens, der Weiterbildung und Personalentwicklung für einen Konzern macht. Und ich sage einen Punkt ganz deutlich: Alle Weiterbildungsmaßnahmen oder Bestrebungen, Programme, Ideen, Konzepte, Unterstützungen, die wir geben, geben wir nicht nur für die Stammsbelegschaft. Ich bin mir sehr wohl bewusst über den Trend oder über die Segmentierung von Belegschaften, die ganze Diskussion um Outsourcing und Auslagerung spielt sich natürlich auch in unserem Hause ab. Aber eines ist vielleicht wichtig hervorzuheben: Wir sprechen ja heute vielfach von diesem sogenannten neuen psychologischen Kontrakt zwischen Unternehmen und Mitarbeiter, der eine ganz andere Grundlage, eine ganz andere Geschäftsgrundlage hat als der alte. Der alte, der auf Beschäftigungssicherheit, lebenslanger Beschäftigung aufgebaut hat, zumindest was die Großunternehmen angeht, ist ja vielfach zum Teil brutal gebrochen worden. Und auf den Vertrag kann kein Unternehmen mehr bauen, und kein Bewerber, kein Mitarbeiter, der in den Arbeitsmarkt eintritt, würde auf ihn noch vertrauen. Also der neue psychologische Vertrag, den wir eingehen, baut von vornherein auf eine begrenzte Mitgliedschaft im Unternehmen auf. Das, was an die Stelle der Beschäftigungssicherheit im Unternehmen tritt, ist etwas – auch wieder ein Modewort – was man *Beschäftigungsfähigkeit* nennt. Und Beschäftigungsfähigkeit ist etwas, was die Unternehmen – ich will jetzt mal sagen – in ihrem Belohnungsportfolio ganz bewusst anbieten. Wir sagen – ich sage es jetzt mal platt: Was kann ein Unternehmen einem Mitarbeiter besseres anbieten, als seinen Marktwert im internen oder externen Arbeitsmarkt zu erhöhen, dadurch, dass es systematische Möglichkeiten zu lernen und zu wachsen gibt. Und ich investiere – ohne mit der Wimper zu zucken – tausende oder abertausende von Mark in Mitarbeiter, von denen ich nicht weiß, ob sie im nächsten Monat noch im Unternehmen sind. Wenn das alle Unternehmen machen, größere

Unternehmen, aber vielleicht auch kleinere, dann hat das Auswirkungen auch auf dem Arbeitsmarkt, nicht direkt, aber indirekt auf die Dauer.

Knauf: Wir diskutieren natürlich jetzt fast ausschließlich über die berufliche Weiterbildung. Das hängt damit zusammen, wie unser Podium zusammengesetzt ist.

Sauter (Einwurf): ... die Unterscheidung von beruflich, nicht beruflich ist eigentlich obsolet. Das wurde durch das, was im Betrieb gefordert wird, sehr deutlich. Denn keiner kann seinen Job machen, ohne nicht auch über nicht-berufliche bzw. allgemeine Kompetenzen zu verfügen.

Faulstich: Das stimmt, sofern es die Realität in den Kursen betrifft. Das stimmt aber nicht, wenn von beruflich geredet wird im Sinne von Verwendungszusammenhängen beziehungsweise von Verwertungszusammenhängen. Wir haben eine absurde Situation im Weiterbildungsbereich, dass auf der Ebene, wo zum Beispiel ein Sprachkurs stattfindet, niemand mehr entscheiden kann, ist das beruflich oder ist das Weiterbildung. Dass aber gleichzeitig durch die finanziellen Regelungen, durch die juristischen Regelungen und durch die Zuständigkeiten diese Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung weiter fortgeschrieben wird und dies zu fatalen Konsequenzen bezogen auf wirkliche Durchführung führt. Da muss man immer gucken, aus welchen Töpfen kann man das finanzieren. Also die reale Aufhebung stößt sich an der juristischen und vor allen Dingen finanziellen Trennung. Da muss was passieren, weil das die Entwicklung des Weiterbildungsbereiches insgesamt hindert. Gleichzeitig würde ich aber vorsichtig sein, zu sagen, die berufliche Bildung ist jetzt im Grunde fast schon das Ganze, weil dann drängt man sehr viele Anbieter und Träger über den Rand dessen, was zur Weiterbildung gehört, hinaus.

Sauter: Das ist eine absurde Situation. Die ist zurückzuführen auf unsere Gesetzgebungskompetenzen zwischen Bund und Ländern. Dort ist eine sehr komplizierte Arbeitsteilung in der Art niedergelegt, dass die Länder eben für die Weiterbildung zuständig sind, die in den Schulen stattfindet und für das Nichtberufliche oder Allgemeine und Politische. Und das, was in den Betrieben stattfindet und außerhalb von Schulen, das ist die Zuständigkeit des Bundes. Und aus dieser Situation ergeben sich finanzielle Förderungssichtspunkte, die die angestrebte Integration von beruflicher und nichtberuflicher Weiterbildung nicht selten wieder rückgängig machen.

Knauf: Ich habe mir hier noch einen Punkt aufgeschrieben, der nicht unmittelbar mit unserer Diskussion zu tun hat. Ich weiß nicht, ob ich ihn noch ansprechen soll. Eigentlich ein wichtiger Punkt. Nämlich die Frage, muss in dem *Bündnis für Arbeit*, was jetzt möglicherweise in Gang kommt, muss

da die Bildung eine Rolle spielen, so wie es Frau Odendahl heute morgen ganz deutlich gesagt hat? Zum Beispiel mit Lernzeitanprüchen – das haben Sie auch angesprochen, Herr Professor Faulstich. Wollen wir das noch anschließen?

Faulstich: Ja, wenn ich da noch kurz etwas zu sagen darf. Also ich denke, eine Koalition von Interessen könnte wieder hergestellt werden in einem solchen Zusammenhang. Und dabei müssten wir Acht geben, dass wir die Diskussion, wie wir sie teilweise schon hatten über selbstorganisiertes Lernen und fremdgesteuertes Lernen, nicht als Alternative führen, im Grunde als staatliche Vorgabe oder als Entscheidung des Einzelnen. Wir haben ja im Grunde in unseren Vorschlägen schon viel Genaueres gesagt. Weil Festhalten an Beruflichkeit heißt zum Beispiel nicht Festhalten an den Berufen, wie sie vor mehreren hundert Jahren entstanden sind. Wir haben den schönen Begriff einer „profilorientierten Modularisierungsstrategie“. Es geht um Module und diese aber individuell kombinierbar zu machen. Insofern gibt es schon in diesem Spektrum zwischen staatlichen Vorgaben und eigener Entscheidung ja vielfältige Modelle, die durchaus realistisch sind und die sich nicht in diese Grabenkämpfe verwickeln sollten.

Knauf: Wie könnte dieser Teil Bildung innerhalb des Bündnisses für Arbeit aussehen?

Sauter: Bündnis für Arbeit als Programmpunkt. Der Programmpunkt heißt vollständig „Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“. Und vorhin habe ich auf den Zusammenhang zwischen Aus- und Weiterbildung verwiesen, und insofern muss in diesem Zusammenhang das „*lebensbegleitende Lernen*“ thematisiert werden. Man wird darüber nachdenken müssen, wie man Lernzeiten, die im traditionellen Bildungsurlaub wenig wirksam geworden sind, neu gestaltet. Es geht um eine Neuverteilung von Lernzeiten in der Arbeit und in der Freizeit, die zum Beispiel durch Arbeitszeitverkürzung gewonnen werden kann. Das wäre eine Aufgabe. Und dann wäre das notwendig, was wir vorhin diskutiert haben, die Hereinnahme von Arbeitslosen, indem man zum Beispiel Sabbatjahre für Beschäftigte ermöglicht und damit die Voraussetzungen schafft, dass Arbeitslose Beschäftigung finden und zugleich neue Lernchancen wahrnehmen können.

Knauf: Dann hätte also derjenige, der für dieses eine Sabbatjahr, was ein anderer nimmt, die Möglichkeit, in den Betrieb zu kommen. Der hat die Möglichkeit auch des Lernens in der Arbeit, wie wir es vorhin angesprochen haben. Also ein ganz entscheidender Punkt. Andererseits weiß ich nicht, ob so ein Unternehmen wie die Deutsche Bank denn zum Beispiel bereit ist, so jemanden für ein Jahr dann auch wirklich zu integrieren und dieses Lernen in der Arbeit ihm möglich zu machen ...

Svoboda: Das Thema für mich in dem Zusammenhang ist, dass das Sabbatjahr an sich ein fantastisches Konzept ist, bei dem die meisten Personalpolitiker in großen Unternehmen sich mit großem Vergnügen nähern. Es ist nur wahnsinnig schwierig, das Angebot bei den Leuten auch wirklich so zu platzieren, dass sie es annehmen. Das Sabbatjahr ist ein Thema, das zunächst mal ein bisschen darunter leidet, dass wir zu wenige haben, die das tatsächlich machen; oder Sabbathalbjahr. Also wir würden Augenblick sechs Monate anbieten.

Knauf: Also deshalb nicht bereit sind, weil in dem Jahr so viel passiert. Wenn ich nach dem Jahr zurückkomme, bin ich weg vom Fenster und muss irgendwo ganz woanders, innerhalb des Betriebes zwar, aber ganz woanders wieder meinen Schreibtisch ordnen. Und sehen, wie geht's jetzt eigentlich weiter. Weil die Veränderung innerhalb des Betriebes so schnell ist?

Svoboda: Richtig.

Knauf: Können das auch kleinere und mittlere Betriebe sich leisten? Herr Professor Faulstich.

Faulstich: Ja, nicht alleine, aber im Zusammenhang von Verbänden ist es durchaus möglich. Die Verbände müssten dann Weiterbildungsträger beinhalten, regionale Unternehmen und auch entsprechend unter Beteiligung der Gewerkschaften organisiert sein. Dann geht das auch. Es gibt dazu auch schon Beispiele. Es ist jetzt nicht nur eine Idee, die nur aus Dänemark oder sonst woher transportiert wäre, sondern in Berlin läuft ein entsprechendes Modell, in Nordrhein-Westfalen mehrere. Im Grunde geht es aus von der Überlegung, Jahreszeitarbeitskonten einzurichten und Teile dieser Konten dann zu verwenden für Lernzeiten.

Knauf: Damit hoffe ich, dass wir Ihnen genug Stoff für die weitere Diskussion gegeben haben. Wir haben nur einiges ansprechen können. Ob wir bei dem uns vorgegebenen Thema die Gestaltungsaufgaben ausreichend bedacht haben, bin ich mir nicht so ganz sicher. Das hängt aber vielleicht auch damit zusammen, dass ich nicht so genau wusste, was das bedeutet im Rahmen der Weiterbildung. Da möchte ich mich entschuldigen, wenn wir das nicht ausreichend geleistet haben.

Weiterbildungspolitik der Zukunft – Handlungsbedarfe

Podiumsdiskussion am 2.12.1998 mit:

Mechthild Bayer (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft)

Hans-Peter Hochstätter (Hessisches Kultusministerium)

Peter Krug (KMK – Ausschuss für Fort- und Weiterbildung)

Gerhard Schreier (Hochschulrektorenkonferenz)

Heike Weidmann (Deutscher Industrie- und Handelstag)

Moderation: Erhard Schlutz (Universität Bremen).

Schlutz: Unser Thema heißt „Weiterbildungspolitik der Zukunft – Handlungsbedarfe“. Das ist ein sehr großes Thema, und ich hoffe, dass die Zukunft, von der wir heute sprechen, nicht zu weit draußen liegt, dass zweitens uns allen bewusst ist, dass es um unterschiedliche Politiken geht. Nicht um die eine Politik. In Bezug auf den Handlungsstau oder den Attentismus der Länderpolitik herrscht bei allen Interessenvertretern, Weiterbildner/innen, Verbänden und so weiter oft die Vorstellung: Die wissen ja gar nicht, wie wichtig die Weiterbildung ist, sonst würden die sich längst bewegen ... Meine These ist eher die, sie wissen sehr wohl, wie bedeutend das ist, deshalb packen sie die Aufgabe nicht an. Denn das kostet viel Geld, das kostet viel Aufwand und so weiter. Eine zweite Schwierigkeit ist die, dass natürlich auch Politiker sehen, dass die Weiterbildung sich verändert hat. Dass um sie herum Weiterbildung wächst und blüht, die öffentlich gar nicht gefördert wird. Dass es unterschiedliche Segmente von Weiterbildung gibt, wo schon unklar ist, wofür Politik eigentlich noch zuständig ist. Sie können das im Augenblick auf höchster Ebene abstrakt diskutiert lesen in dem Band von Lenzen und Luhmann¹ zum Bildungssystem ‚Was ist eigentlich das Bildungssystem? Was ist eigentlich das Weiterbildungssystem?‘ Selbst kluge Leute, werden Sie dann merken, wissen es nicht so ganz genau, und dann verlangen wir von der Politik, dass sie genau weiß, für was sie zuständig ist. Ein großes Problem. Die Bildungspolitik sieht zugleich, dass andere Ministerien in diesen Sektoren tätig werden. Denn wenn gestern gesagt wurde, die Deutsche Bank gibt mehr aus als das Land Nordrhein-Westfalen für Bildung, dann stimmt die Zahl so natürlich nicht. Ich will nicht die Zahlen der Deutschen Bank dabei infrage stellen, sondern das Land Nordrhein-

1 Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997

Westfalen gibt sehr viel mehr für Weiterbildung aus, als im Weiterbildungshaushalt steht. Dadurch wird Weiterbildungspolitik im engeren Sinne marginalisiert. Ich bin ein bisschen auf die Landespolitik eingegangen, weil sie gestern nicht erwähnt worden ist, bleibe aber dabei, wir reden hier von Politiken, von der Kommunalebene bis zur EU und in den Sektoren Wirtschaft, Kultur und so weiter. Und ich denke, vor allem diese Sektorisierung der Weiterbildung sollte uns auch bewusst bleiben.

Hier an das Podium habe ich die Bitte gerichtet, nicht zu allgemein zu bleiben. Nicht zu stark die Grundpositionen hervorzukehren, also Markt und Staat, denn wir kennen sie eigentlich. Wir sollten versuchen, zu den nächsten Forderungs- und Handlungsmöglichkeiten zu kommen. Also zu der Frage, was soll wofür, warum, von wem, wie getan werden. Ich werde versuchen, die Diskussion in zwei Teile zu gliedern: In einen ersten Teil *Handlungsbedarfe*, wo wir vielleicht auch noch einmal mit resümieren können, was hier auf der Tagung gesagt worden ist. So immer ist mir das in den einzelnen Berichten nicht klar gewesen, was die *politischen* Forderungen und Handlungsbedarfe sind. Und einen zweiten Abschnitt, *Handlungsansätze, Handlungsmöglichkeiten*. Ich möchte jetzt den Diskutanten hier vorne zunächst die Gelegenheit geben zu einem kurzen Statement. Zur ersten Frage *Handlungsbedarf*.

Herr Krug, wenn Sie einfach gleich anfangen.

Krug: Ich möchte gerne Ihre Anfangsbemerkung aufgreifen. Staatlicher Attentismus im Bereich Weiterbildung, diese Feststellung ist nicht richtig. Das sehe ich auch nicht so. Und es bewegt sich auch was. Die Frage ist nur, wohin die Bewegung geht. Es bewegt sich eine Menge, und es ist auch eine Menge in Schubladen. Es ist auch eine Menge an Veränderungen da. Und wir müssen aufmerksam sein, in welche Richtung das geht. Da denke ich, wird es vorrangig spannend sein zu überlegen, inwieweit veränderte Strukturentwicklungen im Sinne des *lebenslangen Lernens* eine völlig veränderte Situation der bisher geförderten öffentlichen Weiterbildung mit sich bringen, auch im institutionellen Rahmen, im Förderungsrahmen und im Supportrahmen. Meine These ist, dass sich durch die Konzeption des *lebenslangen Lernens*, des *lebensbegleitenden Lernens*, die eben nicht auf die Weiterbildung begrenzt ist, sondern viel eher schon in der Erstausbildung ansetzt, sich niederschlägt im beruflichen Bildungsbereich, auch in den Hochschulen, und dass sich dadurch auch eine andere Positionsbestimmung und eine andere Rolle der Weiterbildungseinrichtungen unter der bisher öffentlich geförderten Weiterbildung ergeben wird. Die zweite Frage ist dann: Wenn das so ist, wie positioniert sich dann die öffentlich geförderte Weiterbildung, wie positioniert sie sich inhaltlich? Was wären die Schwerpunkte, die Bedarfe, die wir inhaltlich konkretisieren müssten? Wie positioniert sich Weiterbildung von den Prozessen her, insbesondere von den Lernprozessen her? Ich denke, dass in diesem Zusammenhang auch die Beto-

nung des *selbstgesteuerten Lernens*, weniger des *organisierten Lernens*, ebenfalls erhebliche Veränderungen für den traditionellen Weiterbildungsbereich mit sich bringen wird, schon von den Prozessen her gesehen, aber auch von mit den Prozessen verbundenen Fragestellungen des Qualitätsmanagements, der Zertifizierung bis hin zu Akkreditierungsfragen, die ja auch hier in den Arbeitsgruppen diskutiert worden sind. Ich denke, dass natürlich auch für die Bildungsverwaltung erhebliche Veränderungen im Sinne von eher bisher regulativer Bildungsverwaltung hin zu stärkerer Selbstverantwortung – das nicht nur im finanziellen Sinne, sondern auch im Sinne von Selbstregulierung der Angelegenheiten der Weiterbildungseinrichtungen – erfolgen werden. Und das hat dann natürlich auch etwas mit völlig veränderten Finanzierungsstrukturen zu tun, weg von Subventionierung der Weiterbildung hin zur Förderung der Rahmenbedingungen zu einem Verteilungssystem über leistungs- und belastungsorientierte Parameter der Förderung bis hin zu sehr individualisierten Formen der Finanzierung, wie sie sich aus dem aktuellen Hans-Böckler-Gutachten ergeben. Von daher bewegt sich eine Menge, und es werden auch Veränderungen passieren. Es wird auch spannend sein, zu sehen, inwieweit der Ordnungsrahmen, wie er sich aus den bisherigen Positionen auch der Bundesregierung ergeben hat, tatsächlich ausgefüllt werden wird. Wir selbst, innerhalb der KMK, haben unsere 3. Empfehlung. Da stehen Positionen drin, die ich hier nicht wiederholen muss, weil sie Ihnen bekannt sind. Wir haben in anderen Programmen Entwicklungen hin auf stärkere Weiterbildungsbeteiligung und auf veränderte Strukturen innerhalb der Weiterbildung noch nicht abschließend abgestimmt. Es geht um die Fragen: Wie geht es konkret weiter mit den stärkeren Verbindungen von Erstausbildung und Weiterbildung? Was heißt das für die allgemeine Weiterbildung? Was bedeutet das für Fragestellungen von Qualitätssicherung, Akkreditierung und Zertifizierung? Was ist mit dem Forum Weiterbildung, ist das der Weg eines neuen korporativistischen Ansatzes in der Weiterbildung? Die Entwicklungen sind mir im Moment, das muss ich ganz offen sagen, nicht ganz klar, weil ich nicht die entsprechenden konkreten Optionen der Bundesregierung kenne, beziehungsweise weil es sie vielleicht auch noch gar nicht gibt.

Schlutz: Was mich interessieren würde, geht vielleicht mit einer kurzen Antwort. Sie haben gesagt, der ganze Bereich des *lebenslangen Lernens*, und damit positioniert Weiterbildung sich anders. Merkt man denn irgendwo im Bereich der Erstausbildung, dass der Gedanke des *lebenslangen Lernens* überhaupt wahrgenommen wird? Also ich denke, bei der Frage um das 13. Schuljahr hat ja keiner gesagt, wir haben ja noch ein ganzes Leben vor uns.

Krug: Ich denke schon, dass sich etwas bewegt. Also in veränderten Formen, also auch der curricularen Entwicklung für den Erstausbildungsbe-

reich, in der veränderten Lehrerfortbildung, bis hin zu Überlegungen über Veränderungen der Ausbildung von Pädagogen an den Hochschulen. Wir haben auch Reformen, zumindest in Richtung auf Verkürzung von Schulzeiten im Sinne von Vorverlagerungen von Prüfungsterminen und Modelle zur verkürzten Schulzeit.

Schlutz: Gut. – Herr Dr. Schreier.

Schreier: Meine Damen und Herren, ich kann nur für die Hochschulen über das Thema Weiterbildung sprechen. Und möchte eine kleine Vorbemerkung machen und dann zwei Punkte ansprechen. Meine Vorbemerkung: Es gehört dazu, dass geklagt wird über den Stand der Weiterbildung im Hochschulbereich. Wenn ich mir anschau, dass die Umfrage der Hochschulrektorenkonferenz, die jetzt in Form eines Handbuchs gerade erschienen ist und die wir jährlich neu auflagen, 1.400 längerfristig angelegte weiterführende Studienangebote an Hochschulen in Deutschland verzeichnet, dann will ich ein für manche vielleicht provozierendes Fragezeichen hinter diese generelle Klage über den schlechten Entwicklungsstand von Weiterbildung und weiterführenden Studien in Deutschland setzen. Es sind grob geschätzt etwa 30% dieser 1.400 Angebote Weiterbildung, jedenfalls als selbstdeklarierte Form des Angebotes. Was die übrigen Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudien angeht, ist es eine offene Debatte, in welcher Weise die zum Bereich der Weiterbildung dazugerechnet werden. In Teilen ist es sicher zu Recht der Fall, in Teilen handelt es sich um Angebote, die sich an Studierende wenden, also nicht zum klassischen Bereich der Weiterbildung gehören. Trotz allem würde ich diesen Sachverhalt hier zur Kenntnis geben wollen und fragen, ob das nicht ein Hinweis darauf ist, ob sich nicht doch langfristig ein stabiles System wissenschaftlicher Weiterbildung entwickelt. Immerhin lässt sich ein erhebliches Wachstum in diesen Bereichen in den letzten Jahren verzeichnen. Der zweite Teil meiner Vorbemerkung ist: Hochschulen in Deutschland sind staatlich reglementierte Anstalten, und ich sitze hier zwischen zwei Vertretern der Politik – ich will nicht sagen eingeklemmt. Was sich in den Hochschulen entwickeln kann, hängt zum Teil davon ab, was die staatliche Seite zumindest an Rahmenbedingungen herstellt. In dem in diesem Jahr verabschiedeten Hochschulrahmengesetz ist der §21, der bisher Weiterbildung explizit thematisiert hat, gestrichen worden. Das hat den Hintergrund, dass das HRG insgesamt auf zentrale Regelungen zurückgeführt worden ist, um unter dem Stichwort Deregulierung den Hochschulen mehr Gestaltungsfreiheiten zu geben. Und es wird jetzt von den Ländern abhängen – und wir haben einen Vertreter eines Landes hier und einen Vertreter der KMK gewissermaßen als Vertreter der Länder –, inwieweit sie in ihren Hochschulgesetzen diesen Gestaltungsspielraum an die Hochschulen weitergeben. Ich möchte jetzt zwei Punkte kurz ansprechen, was die Handlungsbedarfe angeht. Der erste ist: die Schaffung von Anreizstruk-

turen innerhalb der Hochschulen, um Weiterbildungsangebote zu entwickeln. Es hilft ja alles nichts, weder Appelle noch irgendwelche gesetzlichen Vorschriften – wir haben das in den vergangenen Jahren beobachten können. Die HRK (Hochschulrektorenkonferenz, Anm. der Red.) hat 1993 eine Empfehlung zur wissenschaftlichen Weiterbildung verabschiedet. Es wäre vermessen zu behaupten, dass diese Empfehlung nachhaltigen Einfluss auf die faktische Entwicklung vor Ort ausgeübt hat. Wir brauchen vielmehr Anreizstrukturen, und in dieser Empfehlung, die ich gerade angesprochen habe, ist einerseits angemahnt an Bund und Länder, entsprechende Rahmenbedingungen herzustellen. Dazu gehört insbesondere, Regelungen vorzusehen, die Weiterbildungsleistungen auch im normalen Lehrdeputat anrechnungsfähig machen, beziehungsweise im Rahmen von Besoldungsordnungen die Möglichkeit zu eröffnen, andere Honorare zu zahlen, als das im Moment üblich ist. Das heißt, Anreizstrukturen sind notwendig, um Finanzierungen und Ressourcen für Weiterbildung in den Hochschulen zu mobilisieren. In dem Zusammenhang wird sicherlich auch von Interesse sein, wie sich die Diskussion um die Hochschulfinanzierung insgesamt weiterentwickelt. Also das Stichwort ist genannt worden, leistungs- und belastungsbezogene Mittelverteilung, und dazu muss dann natürlich auch die Frage gestellt werden, wie sich das im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb der Hochschulen auswirken kann. Der zweite Punkt ist: Es scheint mir notwendig zu sein, Qualitätssicherungssysteme systematischer als bisher zu entwickeln. Das ist ja auch im Rahmen dieser Veranstaltung diskutiert worden. Wenn wir über Qualitätssicherungssysteme im Hochschulbereich sprechen, ist das Stichwort Evaluation zu nennen, ein Verfahren, das international standardisiert und geeicht ist, wenn Sie so wollen, wobei ich gleich hinzufügen will, dass unter Evaluation inzwischen etwas anderes verstanden wird, als das noch vor fünf Jahren der Fall war. Wir haben also – wenn wir Evaluation sagen – nicht vor Augen eine punktuelle Messung von Qualitätsmerkmalen, sondern heute wird schon mitgedacht, dass in Evaluationsverfahren Regelmechanismen integriert werden, die sozusagen Qualitätssicherungssysteme nachhaltig machen, das heißt auf Dauer stellen. Hier sehe ich im Vergleich zu manchen Bestrebungen, die in die Richtung gehen, im Weiterbildungsbereich durch bestimmte Zertifizierungsformen neue Berechtigungssysteme aufzubauen, einen wesentlichen Vorteil. Ich halte nichts von neuen Berechtigungssystemen, die – nach meiner Einschätzung – die Weiterbildung erheblich belasten würden, weil sie in vielerlei Hinsicht nicht adäquat sind. Danke!

Schlutz: Ich danke Ihnen. – Herr Hochstätter: Sie haben sich auch schon schriftlich geäußert zur Zukunftsentwicklung der Weiterbildung. Bitte versuchen Sie, es uns in Kürze zu sagen.

Hochstätter: Ich möchte eine Vorbemerkung machen: Da ich in diesem Weiterbildungsbereich erst seit zwei Jahren tätig und durch meine berufliche Laufbahn als ein Schulmensch geprägt bin, möchte ich Sie bitten, meine Aussagen nicht zu absolut zu nehmen. Meine Perspektive ist noch stark diejenige dessen, der von außen kommt. Als ich in den Bereich reingekommen bin – und ich sage es etwas verkürzt, vielleicht dadurch auch zu hart –, hatte ich den Eindruck, dass mehr Theorie gut tun würde, dass die Praxis vor Ort noch nicht in den Reden und Tagungen zum Ausdruck kommt. Die Einrichtungen haben sich aus meiner Sicht manchmal sehr weit auseinander entwickelt, so dass völlig unterschiedliche Praxen festzustellen sind. Im Verhältnis zur Politik und zur Landesverwaltung schien es mir manchmal so, als ob man einerseits einen aktiven Staat fordert, andererseits aber diesen am liebsten reduziert hätte auf die Rolle des Geldverteilers. Und in dem Moment, in dem von der Landesseite Widersprüche thematisiert werden und in dem versucht wird, Fragen anzugehen, neue Lösungswege einzuschlagen, stößt man dann auf ziemliche Widerstände.

Mit dem heutigen Forum wird ohne Zweifel der Versuch unternommen, gegenzusteuern, auch die Praxis theoretisch aufzuarbeiten. Wir haben auch von der hessischen Seite her durch das Zukunftsforum Erwachsenenbildung in Falkenstein, das am 12. November 1998 stattgefunden hat, versucht, die notwendige Diskussion über die Weiterentwicklung voranzubringen, die Entwicklung theoretisch aufzuarbeiten, Klarheit über Handlungsperspektiven zu gewinnen. Soweit zu meiner Ausgangsthese.

Wenn die These „Wandel von der Industriegesellschaft zur Informationsgesellschaft“ richtig ist, dann wird es eine weitgehende Umwälzung nicht nur der Arbeitswelt, der Berufs- und der Tätigkeitsmerkmale geben, sondern auch der ganze Bildungsprozess wird sich in diesem Prozess verändern und muss neu definiert werden. Dies hat nicht immer bequeme Folgewirkungen: Wir werden auf der einen Seite eine wachsende Gruppe haben von Menschen, die im Sinne selbstgesteuerten Lernens sich selbst bilden wollen und das aufgrund ihres Bildungsniveaus auch können. Man muss sich dann fragen, ob man dem von öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen aus entsprechen will und kann. Dies ist die eine Tendenz. Weiterhin ist damit zu rechnen, dass eine neue soziale Selektion entsteht, weil diese neuen Medien natürlich einen ganz bestimmten Bildungsgrad und eine Selbstfinanzierungsbereitschaft voraussetzen. Zwar kann man auf der einen Seite sagen, dass das Auswendiglernen von Faktenwissen nicht mehr so wichtig wird, aber wesentliche Grundbildungsbereiche wie Literalität, Textverständnis, Auswahlkompetenzen und ganz direkt auch Englisch werden so elementar werden, dass, wer in diesem Bereich nicht bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten hat, auch immer in der Gefahr steht, den Anschluss zu verlieren. Und insofern stellt sich der Weiterbildung eine doppelte Aufgabe, die einerseits bedeutet, dass man sehr differenzierte, hochentwickelte Angebote machen muss und auf der anderen Seite trotzdem Bereiche zu be-

dienen hat, die sogar die Elementarbildung betreffen. In dieser Schere sind die Weiterbildungsaufgaben zu leisten.

Jetzt noch einen Gedanken zur möglichen Zukunft der Weiterbildung und zum Finanzierungsproblem. Die herkömmlichen Strukturen des Bildungssystems sind fast durch Abschottungen voneinander gekennzeichnet, Schulsystem, Hochschulsystem, Weiterbildungssystem sind weitgehend getrennte, auf sich selbst bezogene Bildungsbereiche, wenn man so will, Bildungsiseln. Die öffentliche Hand kann es aufgrund dieser Strukturen und wegen ihrer Finanznot nicht leisten, gleichzeitig all die Mittel aufzubringen, die erforderlich wären, um überall Verbesserungen zu ermöglichen. Deshalb sollte man sich überlegen, ob nicht Verbände oder Kooperationen gebildet werden sollten, die ermöglichen, Aufgaben gemeinsam zu leisten und gemeinsam zu finanzieren. Wäre die Ablösung des bloßen Nacheinander von Schule, Berufsausbildung und/oder Studium und dann Weiterbildung und die Verknüpfung der verschiedenen Bildungssektoren nicht eine der wichtigen Zukunftsaufgaben? Könnte die Weiterbildung nicht dabei eine Schlüsselrolle übernehmen?

Die benannten Probleme stellen sich deutlich im Schulwesen. Häufig sind die Veränderungen, die sich ergeben haben, zunächst nur auf der Erfahrungsebene feststellbar, Lehrer merken z. B., dass die Schüler sich in Bereichen wie dem Internet tummeln, von denen sie selbst wenig Ahnung haben. Im Grunde wird von vielen Schülern ein ganz anderes Lernen gewünscht, was von den Vertretern der Weiterbildung als selbstgesteuertes Lernen benannt worden ist. Lehrer kennen aufgrund ihrer eigenen, anderen Sozialisation in einer anderen Zeit nicht mehr die Welt, in die ihre Schüler gehen werden. Die Weiterbildner sind aber mit dieser neuen Welt konfrontiert, haben dazu Bildungskonzepte. Hier hat der Weiterbildungsbereich eine große Chance, dem Schulwesen zu helfen, ihm seine Erkenntnisse anzubieten und Formen der Zusammenarbeit zu suchen.

Schlutz: Schönen Dank. Es ist natürlich nicht ganz einfach, wenn der schwächere Bereich (die Weiterbildung) alle diese Initiativen unternehmen soll, dem das Personal weggeschmolzen ist – die Erwachsenenbildner, die sollen das Ganze leisten, sollen die Erziehungswissenschaften retten und sonst was im Sinne des *lebenslangen Lernens*.

Jetzt ein ganz anderer Aspekt: Frau Weidmann.

Weidmann: Gar kein ganz anderer Aspekt. Meine Damen und Herren, ich freue mich, dass der DIHT hier die Interessen der Wirtschaft vertritt. Aber was erwarten Sie von mir? Ich denke, ich bin auch hier, um Brücken zu schlagen zu verschiedenen Bereichen. Zur Kooperation. Und ich freue mich sehr, dass mein Vorredner genau dazu noch gesprochen hat. Nämlich Bedarfe für die Zukunft im Bereich Weiterbildung, die können wir nicht einfach so getrennt festmachen. *Lebenslanges Lernen* ist das Stichwort, was

überall schwebt; Lernen für neue Anforderungen der Arbeitswelt der Zukunft, wo wir gar nicht so genau wissen, wie die eigentlich aussehen. Und dafür müssen die Grundlagen selbstverständlich in der Schule gelegt werden, und da müssen die Lehrer dafür qualifiziert werden, damit sie wissen, wie sieht eigentlich ein Arbeitsplatz der Zukunft aus oder wie sehen verschiedene Arbeitsplätze der Zukunft aus. Ich denke, dafür müssen wir qualifizieren. Da steht auch die Wirtschaft natürlich im Wort. Es gibt Angebote regional, dass man mal ein Praktikum für Lehrer organisiert. Aber ich denke, es gibt da auch noch ganz andere Ansätze. Ich halte es für ganz, ganz wichtig aus Sicht der Wirtschaft, dass wir alle gemeinsam uns überlegen, wo soll es hingehen. Stichwort „Kooperationen“. Dass wir über den Teller- rand auch hinausschauen, weil die Anforderung der Zukunft, die kann nicht einfach nur die Volkshochschule angehen, die kann nicht einfach nur die Kammereinrichtung angehen. Die Betriebe sind auch überfordert. Ich denke besonders an die kleinen und mittleren Unternehmen. Und wir haben ein ganz großes Problem, und ich denke, da schlage ich auch die Brücke hin – vielleicht zu meiner Nachrednerin –, wir haben ein Problem, das heißt Arbeitslosigkeit. Und bei diesem Problem, denke ich, treffen wir uns alle. Die Beschäftigungsfähigkeit können wir nur durch Weiterbildung und durch Qualifikationen herstellen. Unternehmertum ist gefordert. Wir müssen den Einzelnen dazu befähigen, dass er sich vielleicht seinen Arbeitsplatz selber schafft, und wir müssen auch natürlich sehen, dass wir die Problemgruppen oder wie auch immer wir Leute nennen sollen, dass wir die mit einbeziehen. Alles auch Stichworte, die in beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU untergebracht sind. Sie sehen schon, ich bin eine überzeugte Europäerin. Das hängt auch damit zusammen, dass ich erst seit kurzem wieder zurück bin im kleinen Deutschland. Ich habe europäische Bildungspolitik vorher von Brüssel aus beobachtet, das Programm Leonardo da Vinci wird Ihnen sicher was sagen. Von daher denke ich, der Blick über die Grenzen hinaus gibt auch so manchen guten Input. Dazu haben wir ja auch gestern schon ab und zu mal etwas gehört. Soviel für den Moment.

Schlutz: Schönen Dank! – Frau Bayer.

Bayer: Ich würde gern noch mal an Peter Krug anknüpfen. Er hat gesagt, er weiß nicht so richtig, an welchem politischen Punkt wir eigentlich im Moment sind. Die GEW hat nun als Letztes einen Bildungsgesamtplan und einen neuen Bildungsrat gefordert, also vorgeschlagen, das alte Instrument sozusagen wieder aufzugreifen. Und einen gewissen Anknüpfungspunkt gibt, wenn er auch noch ein bisschen von einer anderen Seite kommt – ich glaube, es kam mehr von FDP-Seite aus –, das Heidelberger Manifest. Die Initiatoren haben einen neuen Bildungsrat gefordert, der möglichst nahe am Bundespräsidenten dran ist. Und ich finde an diesen Initiativen eigentlich gut, dass unter allen, die wir hier sitzen, niemand von sich beanspruchen

kann, die Handlungskonzepte für die Zukunft völlig in der Hand zu haben. Sondern ich glaube, dass eine Institutionalisierung von Reformdialogen in der Weiterbildung das ist, was eigentlich im Moment notwendig ist. Daran hat es in den vergangenen Jahren gefehlt, weil der Staat sich auch in seiner Moderatorenfunktion sehr zurückgehalten hat und eine ordnungspolitische Perspektive mindestens ab Mitte der 80er Jahre eingeleitet hat, die vor allen Dingen hieß: Der Markt macht's im Prinzip. Im Prinzip steuert er das Weiterbildungsgeschehen. Und ich glaube, dass diese Lähmung, die auch im Forschungsbereich in der Weiterbildung da ist, wesentlich mit dieser Entscheidung etwas zu tun hat. Deswegen denke ich, wenn wir also jetzt, um auch noch von GEW-Seite zu reden, in dieses Forum bzw. in diesen Bildungsrat – oder wie immer er dann auch heißt – etwas einzubringen hätten, dann wäre es das: Dieses System, so wie es ist, weist trotz Wachstum in Bedeutung und Umfang erhebliche Defizite auf. Und dies ist nicht nur eine Sache, die wir als Gewerkschaften sagen. Ich erinnere noch einmal an die Große Anfrage, die die SPD an die alte Bundesregierung gerichtet hatte; dort sind jetzt diese Defizite zwar in einem „goldenen Rahmen“ präsentiert, aber im Prinzip trotzdem sichtbar. Wenn die Defizite so sind, dass sie Leistungsfähigkeit einschränken und zu Barrieren für Teilnehmer/innen werden, dann geht es im Prinzip um eine Systematisierung und den Ausbau der öffentlichen Verantwortung für den Gesamtbereich ... Wir denken, es müssen in öffentlicher Verantwortung Gestaltungsaufgaben übernommen werden, die von Planungs- über Entwicklungs- bis hin zu Beratungsaufgaben reichen. Es geht um Aktivitäten für juristische Rahmensetzung und Absicherung, die dann eben nicht nur einer Aufsichtspflicht genügen, sondern gestalterisch wirken. Es geht um finanzielle Förderung, die auch eine öffentliche Finanzierung von Weiterbildungsangeboten beinhaltet und nicht immer nur auf private Finanzierung setzt, die wir jetzt im übrigen schon sehr extensiv haben. Wir wollen eine infrastrukturelle Unterstützung, die nicht nur sozusagen die Transparenz eines Marktes erhöht, den man als funktionierend unterstellt, sondern Entwicklungsarbeit in Richtung auf eine höhere Integration gewährleistet, und wir wollen eine institutionelle Gewährleistung in dem Sinne, dass der Staat auch Grundstrukturen eines zugänglichen Weiterbildungssystems sichert und durch staatliche Trägerschaft ein Grundangebot gewährleisten muss. Diese Vorstellungen müssten sich niederschlagen in der ordnungspolitischen Ausgestaltung der Weiterbildung, zum Beispiel in einer *Bundesrahmenordnung*. In der Frage, was verstehen wir unter *Supportstrukturen*, und wie müssen die angelegt sein. In der Frage der *Qualität*. In der Frage der *Institutionen*. In der Frage des *Personals*. In der Frage, wie stehen wir zum *selbstorganisierten Lernen*. In der *Verzahnung der Politikfelder*. Also, Herr Schlutz, da bin ich – um es gleich vorneweg zu sagen – ganz anderer Meinung als Sie. Ich glaube, dass gerade in der Verzahnung der Politikfelder – also zur Arbeitsmarkt-, zur Zeitpolitik – die entscheidenden innovativen Ansätze in der Weiterbildung liegen,

ebenso in der Verbindung von Erstausbildung und Weiterbildung. So viel an dieser Stelle.

Schlutz: Wir sind in der Runde *Handlungsbedarf*. Also ich bin damit nicht ganz zufrieden, wenn gesagt wird, ja es muss sich alles neu positionieren und so weiter. In diesem Sinne noch mal eine kurze Frage: Wo ist der größte Handlungsstau, wo steckt der? Und dann gehen wir gleich über zu der Frage: Was sollte denn als Nächstes getan werden? Aber wo ist der größte Handlungsstau?

Weidmann: Ich möchte da nur ganz kurz was zu einwenden. Auch zu dem, was vorher gesagt wurde. Ich kann nicht anders, als jetzt nur negativ zu antworten. Der Handlungsbedarf ist ganz sicher nicht bei einem Weiterbildungsrahmengesetz. Weil dadurch würden wir das erleben, was wir in der Erstausbildung ja schon seit Jahren miterleben, nämlich aktuelle Entwicklungen können nicht aufgenommen werden. Gerade die Flexibilität in der Weiterbildung müssten wir erhalten. Und wir müssen sehen, dass wir uns an dem Bedarf der Unternehmen orientieren. Ich meine, ich weiß, ich bin hier ein bisschen eine Exotin, weil ich über die berufliche Bildung und nur darüber spreche. Aber ich nehme gerne auch Anregungen aus diesem Bereich mit, die hier diskutiert werden. Andererseits denke ich auch, Sie sollten in Ihre Überlegungen auf jeden Fall mit einbeziehen: Wo ist der betriebliche Bedarf, wo sind die zukunftsweisenden Wege? Und da sollten die Diskussionen auch hingehen. Also Bedarf in jedem Fall in die Zukunft gerichtet und nicht rückwärts, wie wir das gesehen haben. Und wie wir das in der Vergangenheit erlebt haben in Bezug auf die Erstausbildung und so was jetzt auch noch auf die Weiterbildung überstülpen. Da kommen wir keinen Schritt mit weiter.

Schlutz: Größter Handlungsstau. Liegt der bei der Frage Bundesrahmengesetz?

Krug: Ich glaube, dass der größte Handlungsstau darin begründet liegt, wie es von einigen Kolleginnen und Kollegen hier gesagt worden ist, und was ich auch voll teile, dass wir auch nicht hinreichend zu anderen Formen der Kooperation, der *korporativistischen Lösung* von Weiterbildungsfragen, sei es zwischen den verschiedenen Trägern, sei es zwischen den verschiedenen Ressorts in den Landesregierungen, sei es zwischen den Einrichtungen, dass wir zu diesen *korporativistischen Formen* der Konsensbildung und der Politikgestaltung, die wir alle für nötig halten, eben bisher noch nicht gekommen sind. In Ansätzen haben wir das in Rheinland-Pfalz versucht und gemeinsam entwickelt, zum Beispiel wie die Struktur der Weiterbildung aussehen kann. In Nordrhein-Westfalen allerdings können die von der Politik betroffenen Verbände ihrerseits nicht zu einem Konsens kommen. Also

ich denke, der Handlungsstau liegt darin begründet, dass wir es bisher nicht geschafft haben, durch veränderte Formen der Willensbildung in dem Bereich der Weiterbildung zu einer Linie zu kommen. Es muss möglich sein, verstärkt in diesen reformorientierten Dialog zu treten und dann unter Zurücklassung von bestimmtem Beharrungsvermögen in den jeweiligen Interessenbereichen doch zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen. Ob das immer geht bei Interessensgegensätzen, weiß ich nicht. Aber es muss noch stärker versucht werden. Es gibt Ansätze in einigen Ländern zwischen den jeweiligen Ressorts. Es gibt Ansätze bei den Landesorganisationen der Weiterbildung. Kooperation ist gut. Wir haben Weiterbildungszentren in Rheinland-Pfalz, die wir hoch schätzen. Im Sinne eines korporativistischen Ansatzes. Wissen Sie, wer da nicht mitmacht? Ich muss es hier nicht sagen. Aber ich denke, das ist ein ganz wichtiger Ansatz, auch für die Kammern, und der kann über stärkere institutionalisierte Formen des Reformdialoges – und zwar nicht von oben zentral, sondern dezentral von unten – vorangetrieben werden. Das halte ich für einen sehr wichtigen Weg.

Schlutz: Ich kann mir eine Anmerkung zu Nordrhein-Westfalen doch nicht verkneifen. Wenn die Abgeordneten aller Fraktionen auf unsere Vorstellung hin, da muss sich was ändern, man kann nicht weiter so tun, als könnte die öffentliche Hand hier die Bedarfsdeckung sichern, dann sagen: Na, das wollen wir erst einmal abwarten, jetzt verlangen wir erst einmal mehr Geld. Dann stellen sich die Verbände natürlich hin und sagen: Was sollen wir noch konstruktive Vorschläge zur gezielten Förderung machen. Also, aber es geht nicht um die Schuldzuschreibung. – Herr Hochstätter wollte auch etwas dazu sagen.

Hochstätter: Also ich möchte meine Ausgangsthese, dass Theoriedefizite da sind, dass eine Orientierungskrise besteht, nochmal verknüpfen mit der eben geführten Diskussion. Die heutige Weiterbildungspolitik ist noch stark geprägt von der bildungspolitischen Diskussion der 60er und 70er Jahre. Diese beherrscht über weite Strecken noch immer das Denken. Es ist auch zur Kenntnis zu nehmen, dass – und ich kann dazu nur etwas aus hessischer Sicht sagen –, dass die „Schöpfer“ des Erwachsenenbildungsgesetzes und Volkshochschulgesetzes in Hessen kaum noch aktiv sind. Diese haben aber eine wichtige Verbindung von Politik und Weiterbildung verkörpert. Diese Verbindung könnte verloren gehen, wenn nicht bewusst wieder an die historische Debatte, an diese positive Tradition angeknüpft wird. Schon aus dem Grund halte ich es für sinnvoll, eine neue fundamentale und politische Weiterbildungsdiskussion anzustoßen. Es muss natürlich auch eine neue Diskussion geben, weil die gesellschaftliche Realität sich so tiefgreifend verändert hat, bis tief hinein in den Bildungssektor. Die Bildungsreform – das muss man auch mal konstatieren – der 60er und 70er Jahre hat großen Erfolg gehabt, trotz aller noch bestehender Probleme und sozialer

Bildungsbenachteiligungen, die es nach wie vor gibt. Es hat sich auf dem Bildungssektor eine Menge verändert. Die Betriebe gehen anders mit Weiterbildung um und investieren hier eine Menge. Durch die neue Entwicklung – verkürzt gesagt: den Übergang zur Informationsgesellschaft – verändern sich soziale Prozesse, werden wir vor neue Probleme und Herausforderungen gestellt. Das muss reflektiert werden, und daraus müssen Folgerungen für unser Handeln gezogen werden.

Schlutz: Herr Hochstätter, ich danke Ihnen sehr, vor allen Dingen für die engagierte Rede für die große Diskussion angesichts neuer gesellschaftlicher Entwicklungen. Im Augenblick fühlen wir uns gut drin aufgehoben, weil wir in dieser Diskussion schon sind ... – Frau Bayer hatte sich gemeldet.

Bayer: Also direkt noch mal anknüpfend an Herrn Hochstätter, auch in bezug auf die Handlungsstaus. Ich glaube schon, dass gerade in der Vernetzung und in der Kooperation eine entscheidende Frage liegt. Ich würde die GEW in Anspruch nehmen, dass wir versuchen, das auf breiterer Ebene zu tun. Ich will Ihnen zum Beispiel erläutern, wie wir den Arbeitsprozess für den Entwurf eines Bundesgesetzes, den wir – sage ich mal – bis September nächsten Jahres (1999, Anm. der Red.) der politischen Öffentlichkeit vorstellen, wie wir diesen organisieren. Wir holen einen Expertenkreis aus Wissenschaft, Praxis und Politik und Gewerkschaften zusammen. Damit machen wir im Prinzip schon eine Art von Bündnispolitik. Fest steht, wir werden bundesgesetzliche Regelungen in die politische Diskussion reinbringen, auch wenn die Ministerin Bulmahn laut dpa sagt, es scheint ihr keine Lösung zu sein. Und wir haben schon Bündnisse im Kopf und hoffen, dass sich weitere Bündnisse finden lassen. Ich nenne weitere Projekte, von vornherein angelegt als „Bündnisarbeit“. Wir haben uns die ganze Diskussion zum *selbstorganisierten Lernen* angeschaut und uns entschieden, ein *Handbuch zum selbstorganisierten Lernen* herauszugeben. Es will denjenigen, die in Praxis und Theorie dransitzen, Diskussionsstoff liefern. Also machen wir es nicht alleine, sondern mit anderen zusammen. Wir wollen eine Änderung des SGB III. Das erfordert die Kooperation mit den Fachleuten und Praktikern aus der Arbeitsmarktpolitik. Wir haben im letzten Jahr schon einen großen Kongress hier in Frankfurt veranstaltet mit 300 Leuten allein zu dieser Novellierung, und wir haben eine jährliche Bestandsaufnahme angekündigt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind, wie gesagt, 300 Leute aus dem Bereich der Arbeitsmarktpolitik, der Sozialpolitik, aus den Arbeitsämtern, aus den Arbeitsverwaltungen, aus den Bildungsbereichen. Dieses Prinzip von Verzahnung und Vernetzung sichert uns eine gewisse Öffentlichkeit und dann auch eine Chance der Durchsetzung.

Und zu Ihnen [Weidmann] würde ich gerne etwas sagen. Was ich von der Wirtschaft auch gerne höre, ist die Bereitschaft zur Kooperation. Allein die Realität ist problematisch. Ich möchte noch mal an die Situation der

Fortbildungsberufe erinnern. Es ist ein entscheidender Schritt in dieser Geschichte getan, Herr Sauter hat es gestern gesagt. Aber wie ist dieser entscheidende Schritt zustande gekommen? Also an dieser Frage der Fortbildungsberufe sitzen im Koordinierungsausschuss *Berufliche Weiterbildung* auf Bundesebene die Arbeitgeber und die Gewerkschaften. Was ist passiert? Die Gewerkschaften mussten zu einer Blockade der Mitarbeit – es ist tatsächlich so weit gekommen – aufrufen, um dort die gravierende Änderung zu erreichen, die wir jetzt im Bereich der Fortbildungsberufe haben. Da war die Kooperation der Wirtschaft gleich null. Und was wir jetzt auf dem Tisch haben, ist eine wesentliche Verbesserung zur vorherigen Situation, als es 500 Fortbildungsberufe, aufgeteilt in 2.000 örtliche Prüfungsregelungen, gab. Jetzt haben wir für mindestens zwei Drittel der Fortbildungsteilnehmer so etwas wie einheitliche Abschlüsse. Und da frage ich mich, wo Ihre Kooperationsbereitschaft eigentlich lag. Ich würde sie gerne in verschiedenen Gebieten umgesetzt sehen. Letzter Punkt, der mich sehr geärgert hat, Ausgaben der Bundesanstalt für Arbeit: Entscheidung über mehr Geld für Fortbildungen und Umschulungen im nächsten Jahr. Wie war die Finanzentscheidung? Die Entscheidung war zum ersten Mal seit langem: mehr als 2 Milliarden Mark im nächsten Jahr für den Eingliederungstitel (also auch für Weiterbildung) gegen die Stimmen der Arbeitgeber. Also Staat, in diesem Fall die neue Bundesregierung, und Gewerkschaften zusammen haben sozusagen an dieser Stelle für diese Entscheidung gestimmt. Das heißt 180.000 Teilnehmerplätze mehr im nächsten Jahr. Sie waren dagegen.

Schlutz: Meine Skepsis richtet sich nur darauf, ob das soweit kommt und ob das etwas bewirkt, wie Sie das beschrieben haben. Die große Diskussion sozusagen. Es könnte ja sein, dass der Gedanke des Weiterbildungsgesetzes zunächst mal all das bündelt, was hier auch an Forderungen nach mehr Diskussion und so weiter kommt. Das wäre ja gut. Ich würde vielleicht um kurze Antwort bitten von Frau Weidmann, wenn Sie mögen, und würde dann den Vertreter der Kultusministerkonferenz fragen: Warten die Länder auf ein Bundesweiterbildungsgesetz? Und Herr Schreier hatte sich auch bei den Worten von Frau Bayer gemeldet.

Weidmann: Ganz kurz nur. Ich denke, wir diskutieren hier über konkrete Bedarfe im Bereich der Weiterbildung. Natürlich können wir gerne die politische Diskussion weiter fortsetzen, könnte zu Fortbildungsprüfungen und zu den Regelungen nach § 46.1 und 2 eine ganze Menge sagen, aber ich weiß nicht, ob das hier das richtige Plenum dafür ist. Ich kann nur feststellen – wir haben auch aktuelle Beispiele dafür – die Regelungen nach § 46.1, die treffen den Bedarf der Wirtschaft. In diese Richtung muss weitergearbeitet werden und sogar darüber hinaus. Ich nenne nur das Stichwort „Call Center Agent“, eine Anpassungsweiterbildung mit IHK-Zertifikat, die auf große Resonanz stößt und den aktuellen Bedarf der Wirtschaft aufgreift.

Schlutz: Das sollten wir auch noch loswerden können. Herr Krug bitte. Ich danke Ihnen [Weidmann].

Krug: Wir haben noch keine offizielle Beschlußlage der KMK, wohl ... [Einwurf Schlutz: Wir erwarten jetzt auch nicht, dass Sie für alle Länder sprechen. Ihre persönliche Einschätzung!] ... wohl aber so eine länderübergreifende Orientierung. Was hier angesagt ist, was wir in der Koalitionsvereinbarung auf Bundesebene finden, was wir zum Teil in der Regierungserklärung, was wir zur Aussprache von Edelgard Bulmahn zur Regierungserklärung gefunden haben: Es kann so etwas geben wie den Versuch, im Qualitätsbereich zu einer die Länder umfassenden und die Bereiche übergreifenden Ordnung zu kommen, auch in Richtung, wie sie das BIBB weiterdiskutiert hat. Es kann so eine verstärkte Information und Transparenz über Weiterbildungsangebote geben, ein stärker abgestimmtes Vorhaben in den Ländern zur Verbindung von Erstausbildung und Weiterbildung, zur tatsächlichen Implementierung von *lebenslangem Lernen*, auch verbunden mit der Idee – die ich schon vorher angesprochen habe –, in einem von korporativistischen Elementen des stärkeren Zusammenführens in einem wirklich politischen Dialog. Und ich denke – und da möchte ich meinem Kollegen aus Hessen ein bisschen widersprechen –, es ist nicht ein Theoriedefizit, das wir haben, wenn ich an die Vielzahl unterschiedlichster Positionspapiere denke. Für mich ist es eher ein Defizit der Implementationen, was tatsächlich daraus gemacht wird. Und da kommen wir dann wieder auf das Problem der Konsensbildung. Und wenn ich schon mal dran bin, dann benenne ich noch ein anderes Problem. Wir müssen noch stärker – glaube ich – dokumentieren, wie gut wir in der Weiterbildung sind. All das, was mit Evaluation zu tun hat, was ja oft bei Weiterbildungsleuten auch Ängste hervorrufen könnte, muss stärker angegangen werden. Wir müssen stärker evaluativ deutlich machen, wie sich unsere Theoreme von der Bedeutung der Weiterbildung darstellen in Ziffern, in Wirkungsbereichen. Da haben die Hochschulen noch einen großen Forschungsauftrag. Die verbalisierte Bedeutung der Weiterbildung, die wir überall hören, ist auch tatsächlich zu untermauern, um dann auch im Verteilungswettbewerb um knapper werdende Mittel auch besser dastehen zu können.

Schlutz: Sehr wichtig, ich glaube, das haben wir in der Arbeitsgruppe „Innovation, Forschung und Supportstrukturen“ auch so empfunden. Und es gehörte vielleicht auch dazu, etwas durchaus bekanntzugeben, was wir nicht so geschafft haben. Also das würde auch die Glaubwürdigkeit erhöhen. – Aber Herr Schreier hatte sich schon länger gemeldet.

Schreier: Ich wollte noch einmal das Stichwort „Handlungsstau“ aufgreifen. Aus Sicht der Hochschulen ist das relativ einfach. Der größte Handlungsstau liegt im Bereich von Haushalts- und Besoldungsrecht. Wenn – und

da sind natürlich zuerst die Länder gefragt –, wenn sie aus staatlich reglementierten Anstalten Institutionen machen, die über ein globales Budget verfügen können im Rahmen – von sagen wir – von fünfjährigen Hochschulverträgen, die sie mit ihren Hochschulen abschließen können – ich spreche jetzt mal die Länder pauschal an – und in diesem Rahmen volle Flexibilität gewährleisten, dann ist es durchaus möglich, Einnahmen flexibel zu behandeln, und dies auch im Hinblick auf die damit verbundenen Ressourcenentscheidungen, bezogen auf die Weiterbildung in der Hochschule, ordentlich zu verankern. Das ist wirklich eine Angelegenheit, wo die Politik – insbesondere die Länder – am Zug ist. Und nur noch einen Satz: Ich verspreche mir sehr viel mehr von solchen Flexibilisierungen und Anreizstrukturen als von rechtlichen Verregelungen oder von Versäumnungstendenzen, um Weiterbildung wirklich zu verankern. Jedenfalls für die Hochschulen gilt das. Vielen Dank.

Schlutz: Schönen Dank! ... Wir kommen jetzt in die Zielgerade. Ich bitte jetzt alle, noch mal so kurz wie bei der Einleitung etwas zu sagen. Von mir aus zu dem, was als Allererstes getan werden muss. Ich erinnere auch daran, dass mehrfach von Gestaltungsaufgaben der Politik geredet worden ist, die nicht in Finanzierung bestehen. Und was durch mehrere Anfangsstatements hindurchging, war die Frage der sozialen Selektion. Wenn Sie das wieder mit aufnehmen könnten, was da eigentlich von Politik geleistet werden soll, wäre ich Ihnen sehr dankbar. Aber Sie können natürlich nur das sagen, was Sie jetzt gerade im Kopf haben. – Frau Bayer.

Bayer: Also, ich knüpfe noch mal an die Frage der Kooperation und der Trennung zwischen den verschiedenen Bereichen an, weil ich dort schon einen wesentlichen Ansatzpunkt sehe. Klar ist ja, dass nicht nur die Politikfelder getrennt sind, sondern auch die Akteure, die innerhalb dieser Politikfelder auftreten. Man braucht sich bloß zum Beispiel mal den Bereich der Erstausbildung und Weiterbildung anzusehen, da kann ich aus GEW-Perspektive vieles zu sagen. Wie die Kolleg/innen aus den Berufsschulen völlig segmentiert neben den Kolleg/innen aus der Weiterbildung lange Zeit agiert und nebeneinander gestanden haben. Sie haben sich gar nicht als gemeinsame Gruppe verstanden, die sozusagen gemeinsam auch Politik machen kann. Wir haben große Anstrengungen unternommen, um auf einem Gewerkschaftstag, das war der vorletzte, dann zu erreichen, dass wir in einem Organisationsbereich diese beiden Gruppen zusammengefasst haben. So ist es uns gelungen, sie institutionell und organisationspolitisch zu verbinden. Was mir aber wichtig ist, ist, dass man natürlich diese Kooperation außerhalb unserer Institution, an der ich das jetzt ja nur beispielhaft dargestellt habe, immer wieder einfordern und einklagen kann.

Man kann auch vom guten Willen aller Beteiligten ausgehen, aber so lange diese Kooperationen kein institutionelles Zuhause haben, geraten sie auch

leicht in die Situation zu versanden. Das ist die Erfahrung bei runden Tischen, dass sie anfangen mit gutem Willen aller Beteiligten und am Ende daran scheitern, dass die, die dort sitzen, nämlich gar keine Kompetenz haben, etwas zu entscheiden. Und deswegen finde ich diesen Begriff des institutionellen Zuhauses eigentlich ganz gut. Und deswegen haben wir vorgeschlagen, dass wir auf Länderebene regionale Weiterbildungsräte oder Kammern haben wollen, am Ende ist es bei Räten geblieben, also Landesweiterbildungsräte und regionale Weiterbildungsräte. Auch die Verzahnung der Politikfelder, das wäre mir ein Anliegen. Ich glaube auch nicht, dass wir weiterkommen, indem wir permanent Bedarfe aufhäufen. Ich finde, dass wir vielmehr zeigen müssen, was zum Beispiel Weiterbildung zum Thema Arbeitslosigkeit beitragen kann. Also in einem Bündnis für Arbeit wird es mit Sicherheit um diese Frage gehen. Und was ich in so einem Bündnis für Arbeit gerne einbringen würde, ist gerade in Bezug auf die Weiterbildung die Verbindung sozusagen von Erwerbs- und Lebensarbeitszeiten mit Weiterbildungszeiten. Das heißt, das Job-Rotation-Modell, das gestern hier auch schon mal angeschnitten worden ist, wäre ja ein Instrument, Weiterbildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik zu verzahnen. Der GEW liegt eine Studie dazu vor. Wenn man dieses Job-Rotation-Modell umsetzen würde, würde das 200.000 Arbeitslose weniger bedeuten. Also mal nur in Zahlen gerechnet. Und ich glaube, wenn man so etwas in ein Bündnis für Arbeit zum Beispiel einbringt, dann ist es etwas ganz Konkretes.

Und so würde ich mir auch vorstellen, dass wir ein bisschen mit den anderen Politikfeldern verfahren, das heißt Personalpolitik (betriebliche Personalpolitik darf nicht außen vor bleiben), Arbeitsmarkt-, Sozialpolitik und Wirtschaftsförderungspolitik. Die müssen eigentlich miteinander und mit Weiterbildung verzahnt werden. Es müssen auch die Barrieren zwischen den Ressortpolitiken aufgehoben werden durch Instrumente, die wir uns ausdenken. Und da unterstütze ich sehr die Vorhaben des DIE. In diesen Bereichen fehlt es an Forschung: Also an dem Punkt, wo es dann übergeht in handlungsleitende Perspektiven, die wir dringend brauchen, würde ich sehr unterstützen, dass im Forschungsbereich einfach mehr geschieht und der Zusammenhang zur Praxis hergestellt wird.



Foto: Barbara Bocker

DIE-Forum Weiterbildung 1998

Mechthild Bayer (GEW), Heike Weidmann (DIHT), Erhard Schlutz (Univ. Bremen), Hans-Peter Hochstätter (KuMi Wiesbaden), Gerhard Schreier (Hochschulrektorenkonferenz), Peter Krug (KMK-Ausschuß für Fort- und Weiterbildung)

Schlutz: Schönen Dank! Ich denke, es war anschaulich. – Frau Weidmann.

Weidmann: Ja, ich höre auch hier die ganze Zeit „Stau“. Und höre sehr, sehr wenig konkrete Anregungen: Wo wollen wir hingehen? Ich möchte nur zum Abschluss mit einbringen, ein Unternehmen kann sich Stau, egal wo, nicht leisten. Und ein Unternehmen muss vorwärtsschauen, egal ob die Politik mitmacht oder nicht. Und ob die Gewerkschaften mitmachen oder nicht. Die Frage ist das Überleben, und die Frage ist: Finde ich qualifizierte Arbeitskräfte für die Anforderungen der Zukunft? Und da ist die Anforderung ganz klar an die Schule gerichtet. Da ist die Anforderung auch an die Ausbildung der Hochschule gerichtet. Wir brauchen zukünftige Mitarbeiter, die mit den Instrumenten der Informationsgesellschaft und der Wissensgesellschaft umgehen können, und wir sollten auch nicht vergessen, wie wir hier alle sitzen, wir diskutieren mit ganz, ganz langer Tradition ... Wir vergessen allerdings, dass vielleicht die kommende Generation ganz woanders hingeht. Das sollten wir in unsere Diskussion mit einbeziehen, sollten vorwärtsschauen und sollten vor allen Dingen – das Stichwort „Job-Rotation“, dieses Modell kommt aus dem Ausland –, wir sollten ein bisschen über die Grenzen hinwegschauen. Und ich sage Ihnen eines, das ist vielleicht ein positiver Ansatz, Kooperationen funktionieren nicht nur in Deutschland tatsächlich. Und ich sage Ihnen aus meiner europäischen Erfahrung, dort arbeiten Akteure, verschiedenste Akteure im Bereich der Weiterbildung zusammen. Da findet man eine Volkshochschule unter einem Dach mit einer klassischen beruflichen Weiterbildungseinrichtung, und die machen zusammen Projekte, weil das nämlich von der europäischen Bildungspolitik her gefordert wird, Akteursvielfalt. Ich denke, in dieser Richtung sollten wir auch was tun. Wir sollten vorwärts schauen, und wir sollten uns anregen lassen, nicht nur von Europa, sondern auch von internationalen Entwicklungen, und ich glaube, nur so können wir vorankommen. Vielen Dank.

Schlutz: Ich danke Ihnen. – Herr Hochstätter.

Hochstätter: Das Fundament ist neu zu definieren. Was bedeutet Weiterbildungspolitik heute, was ist Weiterbildung in der Informationsgesellschaft? Ich denke, das ist die Grundfrage. Ansätze zur Antwort sind durchaus vorhanden. Und wenn Sie mir gestatten, der Aufsatz² von Herrn Nuissl in dem Weiterbildungsreport vom Juni weist auf wesentliche Tendenzen, die es gibt, hin und zeigt den Diskussionsbedarf, enthält Handlungsperspektiven. Was wir mehr brauchen, ist die Antizipation möglicher zukünftiger Entwicklungen, darüber ist zu reflektieren und zu diskutieren. Und vor allem muss es

2 Nuissl, Ekkehard: (Weiter-)Bildungspolitik im nächsten Jahrhundert. In Report 1998, H. 41, S. 56-62

möglich werden, dass wir auch in diesem Sinn experimentell tätig werden. Wir sollten es wagen, rauszugehen aus Strukturen, wie sie sich in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt haben. Und die entscheidende Frage für mich ist – ich gehe mit Ihnen davon aus, dass Weiterbildung eine wesentlich größere Rolle spielen wird in den kommenden Jahrzehnten als in den letzten 30 Jahren: Welche Rolle spielt dabei die öffentliche Weiterbildung? Und weiter – das ist meine grundlegende Einschätzung –, nur wenn die öffentlichen Einrichtungen sich reformieren, sich weiterentwickeln, werden sie eine größere Rolle spielen, sonst wird sie die Rolle, die die öffentliche Weiterbildung bis jetzt gespielt hat, ein Stück weit verlieren und abgeben an private Einrichtungen, sie wird dann von den Menschen – das ist ja der entscheidende Punkt dabei – nicht mehr angenommen. Aus der Sicht des Landes ist es so, dass die Einrichtungen und die Landesförderung so gestaltet sein müssen, dass die Weiterbildungseinrichtungen mit der Zeit gehen können und als öffentliche Einrichtung eine aktive Weiterbildungsarbeit machen können. Wir brauchen auch auf der Landesebene verstärkt Supportstrukturen, wissenschaftliche Dienstleistungen. Wenn das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung irgendwann in den kommenden Jahren umzieht, dann werden wir in Hessen viel stärker die Lücke spüren, die jetzt durch das Institut verdeckt wird. Und wir werden hier verstärkt auch auf Landesebene Entwicklungsarbeiten leisten, Theorieunterstützung, Beratungsunterstützung aufbauen müssen. Wir haben in Hessen das Hessische Landesinstitut für Pädagogik, das Institut Falkenstein, – die frühere Erwachsenenbildungsstätte Falkenstein – mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Dann haben wir das HVV-Institut auf der Ebene des Volkshochschulverbandes. Das wird alles aus Landesmitteln finanziert. Ist dann nicht zu fragen: Wie können Kräfte gebündelt werden? Welche gemeinsamen Zielsetzungen bestehen? Können über Zielvereinbarungen gemeinsam Aufgaben angegangen werden? Weiter ist zu diskutieren, wie der Weiterbildungsbereich besser in der Öffentlichkeit zur Geltung gebracht werden kann, wie Leistungen, die ja vor Ort viel stärker da sind, als es sich in der Mitteilungen und Statistiken auf Landesebene niederschlägt, präsentiert und transparent gemacht werden und der Politik vermittelt werden können. Und in diese Richtung, denke ich, ist eine Menge zu tun.

Schlutz: Danke schön. – Herr Schreier.

Schreier: Ich habe mir vier Punkte aufgeschrieben, die mir im Rahmen der Diskussion von Bedeutung erscheinen. Erstens: Nach meinem Eindruck haben wir weniger einen Mangel an Programmatik zu beklagen als vielfach einen Mangel an Pragmatik im alltäglichen Handeln. Zweitens: Die Vielfalt, die gelegentlich beklagt wird im Hinblick auf die Organisationen und Strukturen und Trägerschaften von Weiterbildung, ist nach meinem Eindruck auch eine große Chance. Ein System, das relativ schwach ver-

gelt ist, hat auch viele Entwicklungsmöglichkeiten. Die Zeichen der Zeit stehen nach meinem Eindruck auch eher auf Deregulierung als auf Zentralisierung und Festschreibung und Vorschriften. Ich denke, das wäre der falsche Weg. Wir würden uns, wenn wir diesen Weg gingen, international abkoppeln. Das heißt natürlich auf der anderen Seite, dass wir sehr viel mehr die Frage von Transparenz und Qualitätssicherung diskutieren müssen. Drittens: Bezogen auf die Entwicklungen in den Hochschulen, wenn die Einführung von konsekutiven Bakkalaureus- oder Bachelor- und Master-/Magister-Studiengängen in breiterem Maße realisiert sein wird, wird sich die Frage, was Weiterbildung ist, anders stellen. In den USA kehrt ein erheblicher Prozentsatz der Hochschulstudierenden nach Abschluss eines Bachelor-Studiengangs wieder zurück, um ihren Master zu machen. Dann werden wir die Diskussion unter ganz anderen Aspekten führen. Und viertens: Nach meinem Eindruck ist es nicht unbedingt so – jedenfalls für die Hochschule würde ich sagen –, dass generell mehr öffentliches Geld mobilisiert werden muss, um die Weiterbildung zu verbessern. Oder mehr hauptamtliche Stellen geschaffen werden müssen. Ich denke, dass es vielmehr im Bewusstsein der Institution Hochschule – und ich sage mal des „normalen“ Hochschullehrers und der Hochschulleitungen – verankert sein muss. Das bedeutet, man braucht die Strukturen und die Anreizsysteme, um Weiterbildung zu einem normalen, selbstverständlichen Angebot zu machen, das dann auch durchaus marktgängig sein kann und soll, aber nicht muss. Vielen Dank.

Schlutz: Herr Schreier, ich danke Ihnen dafür, dass Sie diesen besonderen Bereich so in die Diskussion eingegliedert haben. Einen Punkt würde ich gerne aus meiner Doppelerfahrung unterstreichen: Ich glaube auch, dass die Hochschulen nicht mehr Geld brauchen. Man sollte es wahrscheinlich den Verbrauchern geben der Hochschulen, damit diese überhaupt umgesteuert werden können. Aber das ist ein anderes Thema. Nur die Weiterbildung, die übrige Weiterbildung, ist wirklich unterfinanziert. – Herr Krug.

Krug: Ich wünsche mir, ich wünsche Ihnen, ich wünsche uns eine Weiterbildungsoffensive 2000. Ich denke terminologisch nicht im Sinne des Ausbaus der Weiterbildung zur vierten Säule, weil ich das für einen falschen Ansatz halten würde, weil die Weiterbildung keine vierte isolierte Säule ist, sondern es muss darum gehen, die Weiterbildung im Gesamtsystem der Bildung stärker zu verankern und zu vernetzen. Die Elemente dazu sind nach meiner Meinung relativ deutlich in dem SPD-Papier zum lebenslangen, lebensbegleitenden Lernen angedeutet. Wir müssen diese Punkte nun pragmatisch abarbeiten, praktisch werden lassen, implementieren. Und dazu, denke ich, wird der notwendigste und der erste Schritt sein, so etwas wie ein *Forum für Weiterbildung*, so etwas wie ein *Bündnis für Weiterbildung* korporativistisch zu haben, wo die unterschiedlichsten Interessen sich

einbringen können. Und da muss dann diskutiert werden über all das, was wir hier angesprochen haben, auch die Frage: Welche Wertigkeiten haben wir denn mit diesen drei Fähigkeiten: natürlich in der Beschäftigungsfähigkeit durch Weiterbildung, aber auch in der Orientierungsfähigkeit im persönlichen Bereich, aber gesellschaftlich auch in der Partizipationsfähigkeit? Wie kriegen wir das zusammen? Da muss dann diskutiert werden: Wie haben wir diese Strukturveränderung anzugehen, was kann schon im Erstbildungsbereich passieren, wo kann dann Weiterbildung ansetzen? Wenn ich Sie erinnere an das neue Papier der KMK zur Berufsbildung, mit den Basisberufen, mit den Zusatzqualifikationen, mit den Modularisierungsbereichen. All die Positionen, die hier angesprochen worden sind, können da weiterdiskutiert werden. Und da muss es sich eben erweisen, ob dann die Gewerkschaften sagen, das geht in Richtung kleiner Gesellenbrief, und wir wollen das nicht, oder ob das wirklich ein vernünftiges modularisiertes System wird. Da muss dann diskutiert werden, wie die neuen *Lernlehrsysteme* im Sinne von *selbstgesteuertem Lernen* tatsächlich angewendet werden können. Da kann dann auch diskutiert werden, wie umgesteuert wird stärker in Richtung auf Förderung der individualisierten Nachfrage über Bildungsgutscheine, über Smart Cards, über Learning Accounts. Da kann dann auch darüber gesprochen werden, wie sich die Profession entwickeln muss im Hochschulbereich und im Weiterbildungsbereich. Da kann und muss darüber geredet werden, wie *Qualitätsentwicklung* und *Qualitätsmanagement* tatsächlich konkret werden können. Ob wir so etwas wie gemeinsame Elemente in der Qualitätsentwicklung haben können und wollen. Ob wir so etwas wie eine *Akkreditierung* haben wollen. Und ich denke, wenn dann dabei herauskommt, dass wir einige rechtliche Regulierungen oder Rahmenordnungen brauchen, dann kann das auch ein Ergebnis sein. Das würde ich nur nicht an den Anfang stellen, sondern das muss sich ergeben in diesem Prozess. Daraus könnte sich auch ergeben – als eine alte Wunschvorstellung von mir –, dass wir eine Stärkung der Profession Weiterbildung erreichen. Wir haben in ganz Deutschland keinen gemeinsamen Interessenverband, der die Weiterbildung repräsentiert. Wir haben X unterschiedliche Bereiche, die X unterschiedliche Interessen vertreten. Jeder Bäcker oder jeder Landwirt hat seinen eigenen bundesweit agierenden Verband, aber wir haben das in der Weiterbildung nicht. Und da denke ich, dass wir zumindest durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang einen vernünftigen Ansatz haben, und deswegen freue ich mich auch, dass diese Veranstaltung hier stattgefunden hat.

Schlutz: Professoren empfehlen ja gerne Bücher, das würde ich heute auch gerne tun, ein Grundlagenbuch für die Diskussion gestern und heute. Es ist viel von Flexibilisierung die Rede gewesen, vor allem auch von unserer eigenen. Finde ich alles richtig und nötig. Aber lesen Sie von Richard Sennett: *Der flexible Mensch*, wo die Entwicklung der Arbeit in den USA be-

schrieben wird und deren zerstörerische Folgen außerhalb der Arbeit.³ Und das allerdings ohne Verschwörungstheorie und ohne anklägerischen Ton. Eine Schlussfolgerung ist aber auch – und das hat mir gut gefallen: Vielleicht werden die jungen Leute mit der Flexibilisierung in ganz anderer Weise umgehen.

Ich danke Ihnen für Ihre engagierten Beiträge, aber vor allen Dingen den Rednern und Rednerinnen auf dem Podium, dass Sie sich so diszipliniert, obwohl engagiert, auch an Zeiten und Vorgaben gehalten haben ... Schönen Dank!

3 Richard Sennett: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998, 223 S.

PERSPEKTIVEN

Der Blick nach außen

Podiumsdiskussion am 2.12.1998 mit

Peter Bacher (Direktor von Danish Research and Development for Adult Education und ERDI-Vizepräsident, Kopenhagen)

Paul Bélanger (UNESCO-Institut für Pädagogik, Hamburg)

Arne Carlsen (Nordic Folk Academie, Göteborg)

Peter Basel (Deutscher Volkshochschul-Verband, Büro Budapest)

Moderation: Ursula Apitzsch (Universität Frankfurt/M.).

Die Ausführungen und Statements geben wir nachfolgend gekürzt wieder:

Peter Bacher:

I am director of the Danish Research and Development Centre for Adult Education which is a national research institute working with documentation, counselling and evaluation in adult education and popular enlightenment. As you know Denmark is a small country, only 5.2 million inhabitants, but though it is a small country we have a lot of different institutions and it is always completely impossible to explain to foreigners what all these institutions are carrying out, the different types, and who is responsible for it, if it is the state, the county or the municipality because it changes every second year. So I won't try to do that, but I will in these few minutes here tell you about four new approaches to adult education and finally I will tell you the six points of the actual policy in adult education, the six overall aims of the policy.

Then to the subject of this conference: Mr. Ekkehard Nuißl has posted that there is a „Koordinatenkreuz“ between public institutions, accreditation systems, and mechanism of selection which „verschoben wird“. That's exactly the situation in Denmark. In these years we can experience a current trend to decentralise the decisions from the state or county level to the local institutions who are now having local boards who decide more and more. At the same time the state intervenes more and more concerning quality, measurement and there have also been changes from support to institutions to support to individuals. In Denmark we are talking about the so called participant taximeter. Every time you have a participant, a full-time student for one year, you get a certain amount of money. So the money is put away from the institutions to the individuals and this individualisation is coming up more and more in Denmark. Very quickly I will mention *four examples* of new approaches. The first one is the *act of open education* from 1994. It opens up all education for young-

sters, adults; so any full-time youth or adult education can be taken part-time. All previous part-time education can be taken full-time, and teaching can take place both in the day-time and in the evening. So you now have a system that almost any kind of education is available for adults if the institutions provide it. They do not have to, so it is a precondition that they provide it.

Another new approach, actually it is in youth education area but very interesting though, is the *open use, the individual use education*, where youngsters who are not going to Gymnasium, or not going to vocational schools, could choose by themselves different modules for two or three year education. For instance, they can go to Venezuela and learn Spanish for some months. They could go to an adult education center. They could participate in a course on a Folksdayhighschool, a residential Folkshighschool, a course in the study association etc. And this gives them some credit; but for what? Nobody knows, and it is very much criticized by the employers and employees organisations. But in a way, nowadays for instance a number of big firms are really positive to this education in which people can also take a practitioner period in a firm. Of course it is because there is a lack of youngsters in Denmark at the moment.

The third approach is the *job-rotation scheme*. In Denmark we have three kinds of leave: Educational leave, parental leave and sabbatical leave. When employees go for leave, a substitute will go in and take their job. So the last six, seven years a lot of Danes have participated in job-rotation. The unemployed get a job, eventually a course as well, and the employed get a better qualification before they come back again.

The fourth thing is the plans of a competence system for adult education with three overall aims: *to create a more transparent structure in the specific adult competences and render the competence acquired in adult education more visible*, both for participants and employers, and thirdly *to add a new dimension to the educational system based on the job experience of adults*. So in this new competence system, which is still only the paper, they suggested four well defined titles who will take a year, and again here you can combine different kinds of education like in the individual youth education. The four levels are basic adult education, further adult education, diploma programme and master programme.

Finally, I just show six main points the minister of education recently has put up as aims for the future policy in the coming years.

The first one: that *the interaction between all these institutions should be improved and the development of qualification of adults should be more visible*. The second one: *that the system of study grants shall be more simple and transparent*. At the moment we have eight or nine different systems. There are two kinds of paid educational leave for instance. The youngsters have another sort of grant, so a lot of plans have been made to make the system all simple.

Then, third: *The profile of the different areas should be more distinct, it should be more distinct which target groups are tending to different educations and what are the core offers.* This is because there is a lot of competition between different institutions at the moment. Language courses could be taken very cheap at a county adult education center while it would be much more expensive if it is in a study association, for instance. Number four: This has to do again with the different areas. There should be *more equal conditions for competing – which also has to do with how big the fee for the participants is.* Because structure is so decentralised, it is very confusing for the public to find out which kind of institutions provide which kind of education. So now it is planned to have local counselling and advice centers in the municipalities. This was planned many years ago but there has been a big struggle between the Minister of Education and the Minister of Labour. Finally, *a new national evaluation center is planned to start next year, which will systematically evaluate all kinds of education,* except the study associations, and you may pose that this is a good thing for them but you may also pose that it is an indication of that the Ministry of Finance and all of us do not really think that it is a proper work they are doing.

Paul Bélanger:

I just want to mention to you from an international perspective something that strikes me within the context of the seminar as a new policy trend. The first one has to do with the shifting definition of the field. I was so surprised by this definition you have of the fourth field. Some speak of the fifth wheel. This is very unique to your country or maybe unique to your past. But what is going on now is a kind of developing a *trilogy* in the division of *life-long learning*. *Initial education, adult learning and learning environment* as the *three key components* of adult learning around the world. And I just want to make a very short comment on each one. *Initial education* has proved to be the key factor for further participation in adult education around the world, and in adult education policy it can not be dissociated for a „Verbesserung“ of initial Bildung. This is key. We talk democratisation, we are assisting in our country of a growing pocket of one third of our population on the poverty level in all European countries. If we do not take care of this we are destroying the future of adult learning. The second thing is *learning environment*. The growing policy around the world on life-long learning, the white paper in Norway, they will speak about all this. Learning environment policy is a growing concern. Policy of library, policy of controlled industry as a whole. Then an enlarged definition of adult education. What strikes me a lot in lots of countries is that the traditional, the „altmodische“ definition between the „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ does not answer anymore the reality in most countries. Literacy in Africa is as vocational as non-vocational and so on. I will not go on in this, but this *enlarged definition of adult learning* has to do also with the dispersion, with

the diversity of providers. In all countries providers are more and more numerous and diversified. Also in the public sector; we need not to forget that there is more to public adult education in Germany than the „Arbeitsmarktpolitik“ and the Volkshighschool. Much more so in health, in environment, in justice policy and so on. And also what is important in this enlarged definition is the discovery of the „Individualisierung“ not of „Individualismus“. This is very different. That is that the subject is now the new focal point of public policy. This is striking around the world that the shift for example in Denmark of financing the individual is not a „Privatisierung“. It is a new shift, because the individual is the new synthesis. The same person is learning languages in one place, is learning health in another place, in the enterprise and so forth. And we need to ask public policy to support the individual in different kinds of level. There is a „Stau“ or there is a deficit, I do not know, but there is a deficit in the reconstruction of the field. We need to reconstruct the field for all what it is. We need to monitor not only the provision, but also the demand, the social demand. The second big issue is inequality. Adult learning around the world is a mechanism to reproduce inequality. Those who are participating are those who have already a loss of advantages and there is only one way to shift this: it is to shift the policy in the firm, the policy of trade unions, the policy of the state. We need to have outreach measures, without which adult education would still be the mechanism to reproduce inequality. All our profiles are showing this, and we need to make big shifts. In my own country – I come from Canada – the last survey that we have made, is showing us that the dramatic wild „Privatisierung“ is now completely changing the perspective of adult learning in Canada, and now it is more and more elites orientated. The third thing that I would like to insist on, which fascinates me, is the issue of *financing*. The financing of our education is shifting dramatically around the world. There is not less state financing, there is different state financing, different from the mechanism of financing from the different ministries. In all countries of the world now, education is not the main source. UNESCO is not the main UN organisation in adult education. The main organisation is FAO. 80 million dollar a year to promote programmes. The other issue is policy, the *role of the state*. It is a shift not from the state to the market even the market is asking the state to play a bigger role. The shift is from the role of the state, *from rowing to steering* to use the Australian expression. *There is a new role of the state emerging where the state is now more and more steering the life-long learning economy and not rowing it*, which means a completely new role for the state. We can debate this, but certainly it's a role of monitoring, role of correcting inequality – inequality in sectors. For example, in lots of countries some industrial sectors are completely underdeveloped compared to others, small firms. The completely unidimensional, vocational approach in most country is now shifting dramatically. And also the role of the state. In lots of countries now, China, Japan to give you only two examples, we

are now seeing emerging interministerial mechanism because life-long learning is cross-ministerial, is cross-sectorial and so forth. Policy: lots of white papers are emerging around the world but not in Germany. Important life-long learning white papers. Important in Europe: In Germany, there is, as you say, „ein Stau“ and this is dramatic because it is not a potential „Stau“. The potential for a new learning policy in Germany is great, but we don't see that emerging, and what is emerging around the world is new policy. Look at the big debate now in UK on the learning age. The big debate is on the working nation, and I can go on like this. There is a huge debate. We need to redefine the role of the state, and the state is more and more needed in diversified ways. But we don't see that this is emerging rapidly. Maybe in the „Bündnis für Arbeit“-debate this will take place. It is extremely needed.

Arne Carlsen:

I am director of the Nordic Folk Academy. This academy is a joint institution for the five nordic countries and the three autonomous areas we have. And I am going to give you a little perspective on what we are now calling the new life-long learning reforms or life-long learning strategies in Norway, Finland and Sweden. It is so that all the nordic countries have established committees for life-long learning; these last two, three years they have been giving advice to the government. All the nordic countries now are eager to pass on to real operative reforms in the whole area of education and I could also say: mainly based on experiences with adult education. In Norway, the life-long learning committee gave birth now to a paper called: „The competence reform“.

And the competence reform is going to be discussed in the Norwegian parliament this coming spring. The ideas are based on a tailor-made system which is demand orientated for the demands of businesses, trade unions, individuals. It is a system that is easy to understand, very simple in its structure, and it is built on what they call in Norway *Realkompetenz*, real competence, because we need so much learning. We need to learn so many new things that the schools cannot cope with this task and



Foto: Barbara Boeker

DIE-Forum Weiterbildungspolitik 1998

Paul Bélanger (Unesco-Institute for Education, Hamburg), Peter Basel (DVV, Budapest), Ursula Apitzsch (Univ. Frankfurt/M.), Arne Carlsen (Nordic Folk Academy, Göteborg), Peter Bacher (ERDI, Kopenhagen).

therefore we now need to take into account all the learning that happens everywhere in private life, in leisure time, in schools, in workplaces and so on. And if we have to give people „Weiterbildung“ we have also to put them into the system in a place where they belong, and many people who do not have formal competencies, an exam paper, a diploma and so on, they know a lot of things they have learnt in the workplace or other places, and they just have to have a formal competence given to this real competence. In Sweden they call it „Validierung“, validation. We also may call it *accreditation*, in the English language, of prior experience. In Norway, in this reform the workplaces have a very special place. There is more and more focus on the learning that happens at the workplace and the workplaces as very good learning areas. They made an analysis and they interviewed the whole population: Where have you learnt the things that are most important for you in your life?, and more than 80% said: in the workplace. The reform is built on this. One of the consequences of this new reform is a softening of the normal borderlines between liberal adult education, the „Volkshochschulen“ so on, and work life. This is very much discussed right now. Another thing is that, as more and more companies and firms are developing into learning organisations, they adopt informal and non-formal types of learning and also this will end with softening up the classical borderline between these types of learning. It also seems that the new situation means a new role for the „Volkshochschulen“ or liberal adult education, that the borderlines are going to be raised that the work life is a dynamic learning arena, but it insists very much on cooperation between public authorities and non-governmental organisations. It sees a new role for non-governmental organisations in solving some of the tasks in the future. Sweden is the country that has come the furthest so far. The idea is that the whole population has to have qualifications or competence corresponding to gymnasium level. It means that we are very close to 12 years of compulsory school and therefore all adult pensioners everybody who do not already have 12 years of schooling or equivalent competence has to come back into the school system and get gymnasium level, experience or qualifications. They have made a reform for the next five years. Each year 120.000 people have to be taken in, unemployed or employed, and be given a level corresponding to gymnasium. This is called the biggest reform in adult education in Sweden in the 20th century. It is very expensive, the state gives the money to the municipalities, the municipalities make negotiations with former adult education centers or with „Volkshochschulen“ or other private agents to create the opportunity for one year of schooling for all these people. After five years, the experiences will be gathered in a permanent reform, life-long learning reform. What they already now call for is rejuvenation of adult education, rejuvenation of the pedagogy that we have in adult education, and of course also in relation to what we call ICT, information and communication technology, and here they think a lot about self-directed studies. If

I should sum up six themes that are common in these three countries, and by the way also in Denmark and many other European countries, I could say we all now discuss that we have to make new education and put more importance to guidance counselling. Therefore many countries have started up educations to train and educate guidance counsellors. The second thing is a new focus on the role of non-formal adult education within the whole field of life-long learning. What will be the place of value based non-formal adult education, the „Volkshochschulen“ in this new system. The third theme I mentioned is accrediting prior experience, the so called *Realkompetenz*, into formal competence, and the fourth thing or theme is the discussions about quality in education, competence and active citizenship. We do not only serve the needs of the labour market. It is an equally important element to strengthen the active citizenship. The fifth element is that now the educational systems are being changed from managed by regulations from the state into managed by goals. The state put up goals and then the institutions have to pursue these goals and evaluate themselves if they get, how they reach these goals. The last thing is evaluation, we all discuss in these nordic countries evaluations, we have to evaluate how can we evaluate, what of the denominators, and so on.

Peter Basel:

I have been working in adult education in Hungary for the last 30 years. I spent 17 years with the oldest Hungarian adult education organisation which is called Society for Dissemination of Scientific Knowledge which used to be a „Volkshochschule“-type organisation. Unfortunately, after the social change about ten years ago it turned into a rather profit oriented organisation. I have been working in the past couple of years in different organisations. I used to work for the International Council for Adult Education for a few years and now I have a part-time job. I am working for the Budapest office of the DVV Deutscher Volkshochschulverband project office in Budapest which supports all the Hungarian adult education organisations and institutions. The Hungarian adult education scene is at the moment very confused. I must tell you that I was very much impressed by the discussion in the morning in this room, because I have never attended any similar meetings in my life where competent people were discussing adult education policy. But at the same time, as we say: „Ich möchte Ihre Sorgen haben“. There is no adult education policy in my country and I presume there is no adult education policy in the former eastern Block countries. The most striking evidence was the CONFINTEA report last year to the excellent Hamburg conference. When I read it I was really shocked because 95% of this report dealt only with professional training, „berufliche Bildung“ and there was hardly any word about general education, about those very important areas Paul has just mentioned like environmental education, health education, education of senior citizens. So all the other

aspects of adult education. I cannot imagine adult education in segments if you cut it into pieces. I can imagine it only in a holistic way. So if you leave out any element that is necessary at that moment, I think it does not perform its goals. I think this is our biggest concern at the moment. Hungarians have just started to organise themselves and to influence educational policy in my country. We think that even in those institutions which are specialized in employment training or retraining programmes, there should be very strong elements of general adult education. Hungary has applied, and quite a few other eastern European countries, for membership in the European Union, as you may know. But my impression is that education is far from being prepared to be in harmony with what is expected in the European Union. There are a lot of discussions in other areas. I attended a conference a few weeks ago on accreditation or on advertising. I was invited to this meeting. There are quite a lot of discussions but there is no preparation for eastern Europe to become a European member in adult education. I think the problem is even bigger when we try to think globally. In adult education there are hardly any global issues although I think that there are quite a few areas like environment, health, security which are no more the problems of a single country and I am very strongly convinced that there are quite a few areas in social political life which are today areas where only education can do something about these things. If you take the two crucial problems in eastern Europe, the Balkan problem and the issue of Russia, the majority of the problems in these areas are educational problems. So if you think about the ethnic issues, the different problems between religious groups and minority groups they are all educational problems and you cannot solve these with political decisions or with state regulation. Coming back to Hungary, as I mentioned I used to work for one adult education organisation which has become less important in the past couple of years. We also have Folkshighschools which used to exist before the Second World War. Unfortunately they disappeared and a few enthusiastic people are trying to revive the Folkshighschools movement in Hungary but unfortunately it does not make up more than two or three percent of Hungarian adult education and we have a very huge network of community centers. In the former German Democratic Republic you had the „Kulturhäuser“. They are very similar to these institutions. They exist, unfortunately, they have three different types of activities which reduce the importance of adult education because they do a lot of cultural programmes and they are the homes of different folklore activities and only on the average one third of their activities relate to adult education. But they are very important because this is the only existing infrastructure in the country and our project office is trying to help these community centers to strengthen the adult education element. I wanted to mention the three other areas which deal with a lot education, of course we are a very strong private sector. The universities are becoming more and more important. There are some universities where

the number of regular students equals to both graduate or non-regular students, and a very growing sector in the adult education is industry. More and more big industries offer the best quality adult education. Everybody envies the Opel Werk in one of the small cities in Hungary which has the best adult education center. Just one more thing. We had one of the first adult education conferences about the future of adult education last year. And we had a mini future workshop at the end of the conference and the participants tried to define what are the most important issues in adult education and three of them were quality, research and access. I think I want to tell you a few words about the last thing which you have brought up today. I think access is in these eastern European countries one of the most serious issues, because if it is only the unemployed who have access to adult education, and we have a much higher poverty level, I think it is between forty to fifty percent of the population; if they have no access to whatever kind of adult education I think the split between different layers of society and distinction is getting more and more dangerous and it can lead to problems that we experience in the Balkan and in Russia these days.

Auf die Frage aus dem Plenum, wie das dänische Modell eines kurzen Ausstiegs aus dem Berufsleben für eine ergänzende Weiterbildung bzw. die Job-Rotation funktionieren kann, antwortete Peter Bacher:

I say very generally what normally is happening. Normally a firm decides or persons in the firm ask for paid educational leave, and then the employer has to allow them to do this. They could say that the firm is busy so you have to postpone that half a year. Then very often it is a study association or the local adult education center and the councils there who together with the firm arrange this kind of job rotation schedule. So very often of course it is necessary for the unemployed to get on a course before they get into the firm. So all this educational planning is done for once. So you ask the labour exchange office whether there could be some substitution who would like to go into it. Maybe they attend a course for three months, four months even half a year before the rotation starts. Then the employed are going into the studies for some months which are arranged on before hand and then it just starts. Sometimes, in some countries it is called an educational carousel because it is actually going like that. So all the time substitute are getting in, and the person in the staff are educated. What is a precondition for this model is that the rate of unemployment support is rather high, because else it would be very, very expensive. We know that when we looked at other countries that if the difference between the wage and the dole is big, it is very expensive, while it is not in Denmark. It is a very cheap way of getting education because the employer would not have to pay that much more for it.

Ergänzend dazu äußerten sich Peter Basel und Arne Carlsen:

Peter Basel:

We talk more and more about the fact that retraining programmes can solve the problem of unemployment. I do not know what the percentage in your country is but I think about 20% of the participants who will take part in different retraining programmes find a job after these courses which is a lot of investment. It is of course very good for these people because they get the benefits if they take part in these courses but they do not secure any jobs. So apart from job rotation which I think is very difficult in a wild capitalistic system we hear more and more about alternative ways of training where you train people not necessarily for a job but for different social and individual goals like training people to be housewives or to take care of the sick or to become social workers, to take part in civil organisations. Unfortunately, apart from a few exceptional projects it has not become an agenda of the education but if we think that this is the only way to solve the problem of unemployment, if we put more and more people in different retraining programmes, I think it will never come to an end, because there will be enough new people and there are other problems of long-term unemployment. I do not know again what your statistics are but in my country it is 90% of the long-term unemployed people who never get back to the world of work. So they need different kinds of retraining programmes where they find some social tasks, some individual tasks, some personal goals in life. Thank you.

Arne Carlsen:

Just a brief comment which you know that the need for new learning needs is so big for many companies that they cannot cope, they cannot deal with problems in „Weiterbildung“ policies. Now they have simply been forced rather often to close down the whole firms, to fire all the people. And then they start up again six months later and recruit new staff because the old staff simply did not have the qualifications that were needed for the task that the firm could perform on the labour market. And new learning needs are so big now that the only thing you can do is not maybe to create big programmes where you take people in but you can create a framework for lifelong learning policies that can be used by individuals and by companies and so on. It's very difficult to make just from a central point of view that programme, and then you take the people in, as you told us, maybe that's not but to create a framework for a new life-long learning policy that will permit individuals and others to update your system somehow in an open and flexible way. That is a difference and I do not think that is impossible either for Hungary.

Arne Carlsen äußerte sich zur Situation der Bildungspolitik in Schweden im Zusammenhang mit der Frage der Arbeitslosigkeit, der Fremdarbeiter, der Einwanderer und der politischen Flüchtlinge wie folgt:

It's interesting to see when Sweden decided about this so-called „knowledge upheaval“ initiative for the whole population, it had its most serious economical crisis maybe after the Second World War. So it's simply a priority. Due to a very high rate, as they see it, of unemployment, they had to do this thing. 11% of unemployment were so serious that they had to take the unemployed in and give them better education, better opportunities at the labour market. So it is mainly goal-orientated towards the unemployed people, this initiative. And then, the other thing, I think the nordic countries have developed counter attacks to this danger of having well qualified foreigners or immigrants coming as well; when we receive political refugees or immigrants, we immediately force them to follow two, three years of courses that will give them competences that they cannot use in our society, and we will also in that way see to that they lose the competences that they had when they arrived, because they will be outdated. And therefore they will be very competent being in marginalized positions in our society and therefore in that way there is no danger for the jobs for our inhabitants. We more and more see it that way. We discussed this problem now: Why don't we use this fantastic competences they bring, but we just throw them away.

Paul Bélanger ergänzte die Ausführungen:

Underfinancing regarding Sweden – In Sweden we have lots of research on the economics of adult learning, on the economic return of adult learning, on the benefit of adult learning, we speak about investment, in the throne speech, it's a discourse not about „Finanzierung“, about „Investierung“. A big shift; and so the debate was not whether we need finance, it was an investment debate, and this is a big shift.

We are very, very late in lifelong learning on the economics of adult learning; we need it. I think that Peter Krug referred to this, and Professor Schlutz also to the underfinancing. But the underfinancing is linked to underresearch, and the economics of adult learning.

The other thing about migrants, I just want to add another dimension of it: Many men are immigrating to other countries, accompanied by their families. When the man has a possibility to learn, to go on learning languages, very often the woman has not this right, because she's not on the Arbeitsmarkt, and this is a big problem, this has been underlined at CONFINTEA.

Arbeitsgruppe 1: Qualität, Zertifizierung und Akkrediti- tierung

Dieter Gnahs

A) Diskussionsstand

1. Die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung hat sich als nachhaltig erwiesen. Qualität ist nicht zu einem „Modethema“ geworden, das nur kurze Zeit die Gemüter erhitzt und dann wieder von der Tagesordnung verschwindet.
2. Die Form der Qualitätsdiskussion hat sich geändert. Im Vordergrund steht nun nicht mehr die grundsätzliche Auseinandersetzung über den „richtigen Weg“, sondern eher die Behandlung instrumentell-praktischer Fragen. Insgesamt ist ein Trend zur Versachlichung festzustellen.
3. Hervorzuheben ist, dass die Anlässe für die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung fortbestehen. Zu nennen sind hier in erster Linie die mangelnde Markttransparenz, der unreglementierte Marktzugang, der geringe Professionalisierungsgrad, die ungesicherte Finanzierung, die schlechten Arbeitsbedingungen vor allem der Honorarkräfte und der Kostendruck. Der Weiterbildungsbereich bleibt im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen besonders qualitätsanfällig.
4. In der aktuellen Qualitätsdiskussion werden verschiedene Konzepte der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung erörtert. Sie stehen mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander als Möglichkeiten, die Qualitätsproblematik zu lösen. Die starke Prägung der Qualitätsdiskussion – vor allem in ihrer Anfangsphase zu Beginn der 90er Jahre – durch die DIN EN ISO 9000 ff. ist nunmehr überwunden.
5. Der ISO-Ansatz hat in den letzten zwei Jahren deutlich an „Strahlkraft“ eingebüßt. Im besonderen auch aus der Wirtschaft sind kritische Stimmen laut geworden, die vor allem die mit der ISO-Zertifizierung verbundenen Bürokratietendenzen und die Verhinderung von umfassenden

Qualitätsmodellen („TQM“) beklagen. Dennoch sind mehrere hundert Weiterbildungseinrichtungen inzwischen zertifiziert.

6. Die meisten Weiterbildungseinrichtungen gehen andere Wege der Qualitätsentwicklung. Im Regelfall werden Aktivitäten im Bereich der Selbstevaluation entfaltet. Zur Unterstützung dieses Vorgehens gibt es inzwischen eine Vielzahl von Arbeitshilfen und Checklisten, die die Einrichtungen als Anleitung oder Impulsgeber nutzen können. Des Weiteren stehen auch Muster für Instrumente der ergebnisbezogenen und prozessbegleitenden Evaluation (z.B. Fragebogen, Beobachtungsbogen) zur Verfügung.
7. Qualitätsentwicklung wird in den Einrichtungen häufig mit Organisationsentwicklung verbunden. Sie wird damit zum Motor einer grundlegenden Umstrukturierung der Aufbau- und Ablauforganisation.
8. Als Kompromiss zwischen interner und externer Qualitätskontrolle wird die wechselseitige Entwicklungsberatung („Peer-Review-Verfahren“) angesehen. Dabei beraten sich zwei Weiterbildungseinrichtungen wechselseitig in Fragen der Organisations- und Qualitätsentwicklung.
9. In den Bundesländern sind sehr unterschiedliche Regelungen zur Qualitätssicherung wirksam. Im Regelfall wird über die Prüfung von Voraussetzungen einer Anerkennungs- oder Finanzhilfeberechtigung ein Mindestmaß an Qualitätssicherung betrieben. Darüber hinausgehende Regelungen sind die Ausnahme. Am weitesten geht das „Bremer Modell“. Dort wird von den Einrichtungen u.a. ein durch externe Gutachter zu bestätigender Nachweis über ein funktionierendes Qualitätsmanagementsystem verlangt.

B) Trends und Herausforderungen

1. Die Qualitätsdiskussion erfasst immer mehr auch die anderen Bildungsbereiche. Da eine stärkere Verzahnung der Bildungsbereiche angestrebt wird, werden auch die jeweiligen Qualitätskonzepte aufeinander abgestimmt werden müssen.
2. Lernkonzepte wie das selbstgesteuerte Lernen oder das arbeitsintegrierte Lernen finden immer stärkere Verbreitung. Auf diese Lernformen sind die herkömmlichen Qualitätskonzepte nur bedingt übertragbar. Sie müssten entsprechend modifiziert und weiterentwickelt werden.

3. Aus der Zunahme von Beschwerden und Rückfragen von Teilnehmenden kann geschlossen werden, dass das Qualitätsbewusstsein der Nachfrageseite gestiegen ist. Dies ist nicht zuletzt auch eine Folge der geleisteten Aufklärungsarbeit und der Bereitstellung instrumenteller Hilfen z.B. in Form von Checklisten.
4. Es zeichnet sich ab, dass die aktuell diskutierten Qualitätskonzepte in der Praxis miteinander verbunden und verwoben werden und somit eine Art „Konvergenz der Systeme“ stattfindet.
5. Die pragmatische Entwicklung und Umsetzung von Qualitätskonzepten kann dadurch unterstützt werden, dass die Einrichtungen ihre diesbezüglichen Erfahrungen untereinander austauschen.
6. Der Gefahr der Intransparenz in der Qualitätsfrage kann dadurch begegnet werden, dass die Weiterbildungseinrichtungen sich im Rahmen einer Selbstverpflichtung auf einen Katalog von Mindeststandards verständigen.
7. Alternativ oder ergänzend zu einem Selbstverpflichtungskatalog könnte ein Bundesrahmengesetz für die Weiterbildung beschlossen werden, das mit Blick auf die folgenden Aspekte Regelungen trifft:
 - Formulierung eines Leitbildes für die Weiterbildungsqualität (Vorschlag: Orientierung am Bildungsbegriff)
 - Setzung von Mindeststandards für die Zulassung von Weiterbildungseinrichtungen
 - Gestaltung und Finanzierung einer selbstverwalteten Koordinierungs- und Kontrollstruktur auf der Ebene der Regionen (Vorschlag: Einrichtung von Weiterbildungskammern)
 - Festlegung allgemeiner Geschäftsbedingungen für Schulungsverträge
 - Stärkung der Nachfragersouveränität durch Informations- und Beratungsnetze (z.B. durch nutzerfreundliche Datenbanken, Verbreitung von Checklisten)
 - Schaffung einer Struktur von bundeseinheitlichen Zertifikaten
 - Sicherstellung des internationalen Dialogs zu Qualitätsfragen.

Arbeitsgruppe 2: Institutionen und Finanzierung

Rudi Rohlmann

I. Die Quellen der Finanzierung des Weiterbildungsbereichs

Für die Aufbringung der Geldmittel zur Finanzierung des Weiterbildungsbereichs kommen grundsätzlich fünf Quellen in Betracht:

1. die Teilnehmenden mit den von ihnen gezahlten Entgelten
2. Unternehmungen, die ihren Betriebsangehörigen die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen bezahlen oder Weiterbildung selbst organisieren und die daraus resultierenden Kosten als Betriebsaufwand verbuchen
3. privatrechtlich oder öffentlich-rechtlich verfasste Organisationen oder Körperschaften, die wiederum finanziell gespeist werden aus freiwilligen Mitgliedsbeiträgen oder gesetzlich festgelegten Zwangsbeiträgen (Kammern, Sozialversicherung)
4. der Staat bzw. die öffentlichen Gebietskörperschaften (Bund, Länder, Kommunen)
5. private Sponsoren, Beiträge von Mitgliedern der Bildungsvereinigungen, sonstige Erträge der Institutionen, z.B. aus Anzeigenakquisition, Zinsen.

II. Kein Überblick über das Ausmaß der finanziellen Förderung

Über das Ausmaß der finanziellen Leistungen aus diesen vier Quellen gibt es keine verlässlichen Daten, die die Aufstellung eines Bildungsbudgets für die Bundesrepublik Deutschland ermöglichen würden. Für die Unternehmungen gibt es Partialuntersuchungen, die aus einer Komposition von Erhebungen, Schätzungen und Hochrechnungen für einzelne Jahre bestehen. Selbst für den staatlichen Sektor, zu dem Bund, Länder, Gemeinden und Gemeindeverbände in jedem Jahr detaillierte Haushaltspläne und Haushaltsrechnungen vorlegen, ist es bisher nicht gelungen, alle weiterbildungsrelevanten Titel mit ihren jeweiligen Ausgabeansätzen zu erfassen.

Eindeutig sind lediglich die in den Länderhaushalten ausgewiesenen Beträge der nach Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsgesetzen zu fördernden Weiterbildung. Gegenüber den in den Länderhaushalten ausgewiesenen Ansätzen und Beträgen für die anderen Bereiche der weiterbildungs-

relevanten Förderung sind dies aber die geringsten Anteile; der höhere Anteil setzt sich zusammen aus Beträgen für Aktivitäten der Weiterbildung in Zusammenhang mit der Wirtschaftsförderung und zur Förderung von Weiterbildung auf Spezialgebieten, z.B. Gesundheitswesen, Sozialwesen, kulturelle Aktivitäten, Frauenbildung.

Zur Arbeitsmarktförderung sind die von der Bundesanstalt für Arbeit verausgabten Beträge zur Weiterbildung eindeutig erfasst.

Über die Zusammensetzung der quellenbezogenen Einnahmen für einen institutionellen Bereich gibt es nur für die Volkshochschulen seit mehreren Jahrzehnten vergleichbare statistische Daten (Volkshochschulstatistik, zusammengestellt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M., früher: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes).

III. Drei grundlegende Modelle der Finanzierung des Weiterbildungsbereichs

In Anlehnung an die quellenbezogene Aufbringung der Geldmittel wurden in der Theorie verschiedene Finanzierungsmodelle entwickelt. Grundlegend sind drei Modelle:

1. Marktmodell

Weiterbildung wird danach als privates Wirtschaftsgut betrachtet, das der Investition in Humankapital dient und dessen Angebot und Nachfrage über Preise reguliert werden. Korrekturen des Marktmodells sind möglich durch Steuernachlässe oder die Vergabe von Bildungsgutscheinen, um soziale Benachteiligungen auszugleichen.

2. Staatsfinanzierungsmodell

Der Staat (die öffentlichen Gebietskörperschaften) finanziert die Bereitstellung eines Weiterbildungsangebots. Die öffentliche Hand kann selbst Träger der Institutionen sein oder an privatrechtlich oder öffentlich-rechtlich organisierte Institutionen Zuwendungen gewähren.

3. Parafiskalische Finanzierung

Großorganisationen und/oder Parafiski (öffentlich-rechtliche Anstalten oder Körperschaften mit der Kompetenz, Zwangsbeiträge zu erheben) finanzieren die Beteiligung Erwachsener an Weiterbildung oder unterstützen die Bereitstellung eines Bildungsangebots durch institutionelle Förderung.

Diese drei grundlegenden theoretischen Modelle kommen in der Praxis nicht in reiner Form vor. Es gibt Institutionen, die allein aus Entgelten der Teilnehmenden finanziert werden, wobei nicht sicher ist, inwieweit die Teilnehmenden von Dritten, z.B. ihrem Unternehmen, oder von öffentlichen

Stellen finanziell gefördert werden. Der größere Teil der Institutionen finanziert sich aus allen genannten Finanzierungsquellen. Die Mischfinanzierung überwiegt also.

Das reine Marktmodell wurde kritisiert wegen des für die Weiterbildung behaupteten Marktversagens, da allein am Markt orientierte Bildungsanbieter

- die Preise für das Gut Weiterbildung so hoch ansetzen, dass unter Beachtung der Preiselastizität der Nachfrage Gewinnerzielung oder zumindest Kostendeckung möglich ist,
- das Bildungsangebot unter Kostengesichtspunkten begrenzen, insbesondere durch Spezialisierung auf diejenigen Lehrfächer oder Fächerkombinationen, die durch ein Minimum an Kosten je Leistungseinheit eine Preisbildung gestatten, die den Absatz sichert.

Durch ein mit dieser Begrenzung bereitgestelltes Bildungsangebot werden (a) alle diejenigen Wirtschaftssubjekte, die infolge geringer Einkommen in Verbindung mit der Notwendigkeit, dringendere Bedürfnisse zu befriedigen, von der Nutzung ausgeschlossen und es werden b) Themen und Arbeitsformen ausgeschlossen, die zwar gesellschaftlich notwendig oder wünschenswert sind, aber den Bedingungen der Gewinnerzielung, mindestens aber der vollen Kostendeckung nicht genügen.

Das Staatsfinanzierungsmodell wurde abgelehnt wegen (a) des Subsidiaritätsprinzips, (b) der Vermeidung einer höheren Staatsquote, (c) des Äquivalenzprinzips, wonach für die empfangenen Leistungen entsprechend dem individuellen Nutzenzugang ein Äquivalent zu zahlen ist, sowie (d) Effizienzeinbußen, da wegen des Verzichts auf Gegenleistungen die individuellen Präferenzen nicht offengelegt werden.

IV. Angebotsorientierte oder nachfragebezogene öffentliche Förderung

- a) Angebotsorientierte öffentliche Förderung
Die von staatlichen Stellen oder von Parafisken gewährte finanzielle Förderung der Bereitstellung eines Weiterbildungsangebots kann erfolgen durch
 - institutionelle Förderung, die sich insbesondere bezieht auf die Gewährung von Zuwendungen zu den Personalkosten und zu (in der Regel pauschalieren) Sachaufwendungen, zum Teil auch zu Investitionen der anerkannten Institutionen,
 - Projektförderung für abgegrenzte Auftragsmaßnahmen oder Modellprojekte.
- b) Nachfragebezogene öffentliche Förderung erfolgt durch die Vergabe von Berechtigungen an bildungswillige Erwachsene, in der Regel in der Form

der Ausgabe von Bildungsgutscheinen. Die Berechtigungen können unterschiedlich ausgestaltet werden,

- indem die Gutscheine einen invers zum Einkommen der potentiellen Teilnehmenden gestaffelten Nennwert besitzen, der durch Zusatzfinanzierung der Inhaber ergänzt werden kann,
- indem Bildungsgutscheine nur für diejenigen Bildungsangebote vergeben werden, die soziale Erträge erwarten lassen (z.B. Nachholen von Schulabschlüssen, politische und normen- oder wertorientierte Bildung).

V. Kritische Fragen zu Gestaltungsparametern der Finanzierung des Weiterbildungsbereichs

1. In welcher Weise wird in Zukunft die Preiselastizität der Nachfrage auf die Präferenzstruktur der erwachsenen Bevölkerung hinsichtlich des Stellenwertes der Weiterbildung einwirken?

Was bewirkt in diesem Zusammenhang die Bildungswerbung?

Welche Folgerungen sind aus einem höheren Stellenwert der Bildung in der Präferenzstruktur der Erwachsenen mit Bezug zur Höhe der Teilnehmenden-Entgelte zu ziehen?

2. Kann eine ausschließlich nachfragebezogene öffentliche Förderung der Weiterbildung auch in Gebieten mit geringer Bevölkerungsdichte bedarfsdeckend wirken, wenn eine institutionelle Förderung, die das Ziel der Flächendeckung beinhaltet, wegfällt? Oder konkret: Was fängt die Inhaberin eines Bildungsgutscheins an, wenn am Ort (5.000 Einwohner) oder in unmittelbarer Nähe keine Bildungsinitiativen entstehen oder kommerzielle Anbieter vorhanden sind?
3. Inwieweit wird die offene (für alle Erwachsenen zugängliche) Weiterbildung eingeschränkt, wenn die Projektförderung, die sich auf begrenzte Bildungsinhalte bezieht oder an bestimmte Adressatengruppen richtet, stärkeres Gewicht erhält und die institutionelle Förderung zurückgefahren wird?
4. In welcher Weise kann gegenwärtig oder in naher Zukunft unter ceteris-paribus-Bedingungen das *Spannungsverhältnis* zwischen *Beständigkeit* der eingeführten institutionellen Förderung (die ein gewisses Maß an Planungssicherheit der etablierten Institutionen gewährleisten soll) und der projektgebundenen Förderung von *Neuerungen* im Weiterbildungsbereich hinsichtlich der Bildungsziele, Bildungsinhalte und Vermittlungsformen gemildert oder gelöst werden?

5. Wie können im dualen Weiterbildungsmarkt („dual“ in Anlehnung an das duale System der Rundfunkordnung) mögliche Wettbewerbsverzerrungen zwischen öffentlich geförderten Angeboten der Weiterbildung und Angeboten der kommerziellen Einrichtungen bewertet werden?

6. Wie können Disparitäten im System der Bildungsfinanzierung der Bundesrepublik Deutschland bewertet (oder gelöst) werden, die darin bestehen, dass für die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen im Weiterbildungsbereich Entgelte gezahlt werden müssen, die mindestens die Einzelkosten und einen Teil der zurechenbaren Gemeinkosten der Veranstaltungen decken, hingegen für Bildungsveranstaltungen gleicher Thematik im Bereich des öffentlichen Schul- und Hochschulwesens aufgrund der Schulgeld- und Studiengeldfreiheit keine Gebühren gezahlt werden?

Arbeitsgruppe 3: Selbststeuerung und Medien

Frank Thissen

Selbstgesteuertes Lernen = individuelles Lernen

1. Der Begriff des *selbstgesteuerten Lernens* ist im Zusammenhang mit dem des *lebenslangen Lernens* (*life long learning*) wieder aktuell geworden und in das Zentrum der Diskussionen über die Aus- und Weiterbildung der Zukunft gerückt. Für Berufstätige nimmt die Bedeutung des *selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens* stetig zu. Für sie ist es oft keine Alternative zu anderen Formen des Lernens, sondern der Zwang, sich in der Freizeit oder während der normalen beruflichen Tätigkeit permanent weiterzubilden.
2. Selbstgesteuertes Lernen erfordert hohe Kompetenzen des Einzelnen:
 - Analyse der eigenen Defizite
 - Definition der eigenen Lernziele
 - Beschaffung und Auswertung des Lernmaterials
 - Planung und Koordinierung des eigenen Lernprozesses
 - kognitive Auseinandersetzung mit dem Thema
 - Reflexion des Lernprozesses und des Erlernten.Diese Kompetenzen können normalerweise weder als selbstverständlich noch als durch schulische und berufliche Ausbildung erworben angesehen werden.
3. Die Unterteilung in außengesteuertes Lernen und selbstgesteuertes Lernen ist eine Illusion. Außengesteuertes Lernen ist nicht möglich, sondern kann immer nur Auslöser für kognitives selbstgesteuertes Lernen sein.
4. „Lernen gleicht mehr dem Zünden einer Fackel als dem Füllen eines Fasses!“
5. Neuere Forschungen bestätigen die alte Erkenntnis (Vico, Kant, Montessori, Reformpädagogik), dass es sich beim Lernen um einen individuellen Prozess handelt, der kein passives Aufnehmen von Wissen darstellt, sondern die aktive Auseinandersetzung mit einem Thema.

6. Lernen ist nicht das Anhäufen von Informationen, sondern ein kognitives, netzwerkartiges, dynamisches Verknüpfen von Informationen zu Konstrukten der Wirklichkeit.
7. Es gibt so viele Lernwege, wie es Konstrukte von Wirklichkeit gibt.

Neue Rolle des Lehrers und der Bildungsinstitution

1. Lehrer und Bildungsinstitutionen müssen den verständlichen Wunsch aufgeben, Lernprozesse steuern zu wollen. Sie müssen die Verantwortung für den Lernprozess an die Lerner übergeben. Diese Übertragung von Verantwortung bedeutet nicht, dass der Lehrer sich aus dem Geschehen zurückzieht. Er erhält nur eine neue Rolle als Impulsgeber, Unterstützer, Berater und Lernbegleiter.
2. Lehrer sollten in diesem Verständnis nicht fertige Wege und Antworten zeigen, sondern ein Lernumfeld schaffen, in dem Lerner eigene Wege beschreiten und Antworten finden und verstehen können. Oder, um es mit den Worten von Ernst von Glasersfeld zu sagen: *„Anschauungsmaterialien [können] Erfahrungssituationen schaffen [...], die zu den von dem Lehrer gewünschten Reflexionen und Abstraktionen führen. Alles Wahrnehmbare jedoch ist höchstens Gelegenheit zur Bildung eines Begriffs, nie seine Ursache. Die Begriffe der Lernenden werden durch das bestimmt, was sie als individuelle wahrnehmende Subjekte abstrahieren (als empirische Abstraktionen von ihren Sinneswahrnehmungen und als reflexive Abstraktionen von den Operationen, die sie selbst in diesem Prozess ausführen)“*⁴.
3. Die Trennung von Theorie und Praxis, die seit der Humboldtschen universitären Bildungsreform in Deutschland vorherrscht, ist äußerst innovationshemmend und erlaubt keine Qualifikationen für die Zukunft.
4. Bildungsinstitutionen müssen zu Orten werden, in denen ein ganzheitlicher individueller Lernprozess ermöglicht werden kann.
5. Institutionen und Lernbegleiter (die ehemaligen Lehrer) müssen es nicht nur ermöglichen, selbstgesteuert zu lernen, sondern auch helfen, Selbstlern-Kompetenzen zu entwickeln.
6. Lernen der Zukunft ist nicht nur permanentes, eigengesteuertes Konstruieren von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern muss auch den

⁴ Zitiert aus einem Vortrag von Ernst Glasersfeld, der am 6.03.1996 im Rahmen des Kongresses „Die Schule neu erfinden“ in der Stadthalle in Heidelberg gehalten wurde.

verantwortlichen Umgang mit der eigenen Person, den Mitmenschen und der Welt beinhalten. Fachliche Kompetenz muss ethisches Verhalten beinhalten.

Bedeutung der (neuen) Medien für das Lernen

1. Medien sind keine Mittler, Behälter für Lernstoff, sondern Arbeitsmittel, die es einem Lerner ermöglichen, im Umgang mit diesem Werkzeug zu lernen.
2. Der Umgang mit Lernmedien erfordert eine zusätzliche Medien-Kompetenz.
3. Gute lernfördernde Medien haben folgende Eigenschaften:
 - Sie sind keine reinen Präsentationswerkzeuge
 - sie sind klar strukturiert und zugleich vernetzt, um einen assoziativen Zugriff zu ermöglichen
 - sie ermöglichen dem Lerner individuelle Lernwege und Vorgehensweisen
 - sie führen zu einer hohen Aktivierung und größtmöglichen Eigenaktivität des Lerner
 - sie ermöglichen ein hohe Verarbeitungstiefe
 - sie fördern Transferleistungen des Lerner
 - sie sind situativ
 - sie sind problemorientiert
 - sie bieten komplexe Lernumgebungen
 - sie sprechen den Lerner als Gesamtperson (mit Gefühlen, Motiven und sozialen Bedürfnissen) an
 - sie fördern Kommunikation mit anderen Lernen, Experten, Beratern u.a.
 - sie bieten die Möglichkeit, das kognitiv Verarbeitete zu objektivieren (z.B. visualisieren)
 - sie fördern soziale Lernprozesse
 - sie regen Neugier und Phantasie an
 - sie ermöglichen Kontrollen des Erlernten durch dessen Anwendung
 - sie sind technisch einfach und unkompliziert.
4. Multimedia und internetbasierte Lernumgebungen bieten uns neuartige und effiziente Möglichkeiten des konstruktiven und kooperativen Lernens. Simulationen machen komplexe Zusammenhänge und Abläufe erfahrbar, diskursives Lernen im Netz ermöglicht orts- und zeitunabhängige Auseinandersetzung mit einem Thema.

5. Die Voraussetzung für eine effektive Nutzung multimedialer und internetbasierter Lernumgebungen ist ein Grundverständnis vom Lernen, wie es oben skizziert worden ist.

Probleme der Zertifizierung

1. Individuelle Lernwege lassen sich nicht immer eindeutig nachvollziehen und ihre Ergebnisse lassen sich nicht eindeutig messen.
2. Der Vergleich unterschiedlicher Lerner und ihrer Prüfungsergebnisse ist äußerst problematisch.
3. Die Prüfung des Lernerfolges darf sich nicht auf die Abfrage von konkreten Fakten beschränken (multiple-choice-Tests in der Medizin), die vor der Prüfung auswendig gelernt werden können.

Arbeitsgruppe 4: Innovation, Forschung und Support- strukturen

Hajo Dröll

Hajo Dröll, der sich als „neuer Selbstständiger“ in der Weiterbildung vorstellte, hat sich in den vergangenen Jahren mit dem Weiterbildungsmarkt beschäftigt. Sein Input zu den Begriffen Innovation, Forschung und Supportstrukturen sollte nicht nur der Begriffsklärung dienen, sondern war verbunden mit der Intention, „Steine ins Wasser zu werfen“. Dies gelang ihm mit je zwei antithetisch strukturierten Folien, die im Folgenden wiedergegeben werden.

Folie 1 stellt das Verständnis des Begriffs **Innovation** aus Sicht des BMBF vs. Sicht von Weiterbildungsvertretern dar (Rüttgers, Faulstich).

Folie 2 zeigt **Innovationsfelder** in der Weiterbildung auf.

Folie 3 stellt die **Forschungsförderung** der Kohl-Regierung (Schwerpunkt im Bereich berufliche Bildung) den Forderungen der SPD-Fraktion gegenüber (Mai 1998).

Folie 4: Die **Praxis** hingegen ist gekennzeichnet durch Unübersichtlichkeit, Vielzahl und Vielfalt. Bemerkenswert ist, dass in der Praxis der Weiterbildung die Volkshochschulen nicht mehr im Vordergrund stehen (Punkt 2.2) und dass die Europäische Einigung die Entwicklung beeinflussen wird (Punkt 3.5).

Folie 5 zum Begriff **Supportstrukturen** kontrastiert die Sicht der letzten Bundesregierung (Regulierung durch den Markt) mit der der Gewerkschaft (Verantwortung des Staates im Weiterbildungsbereich).

Folie 6 stellt die herrschenden marktgerechten Unterstützungsstrukturen den Forderungen der SPD-Opposition 1998 sowie der GEW nach systematischen Supportstrukturen gegenüber.

*„Innovation und Bildung“ =
Schlüssel zur Zukunft!?*



Innovation =
Stärkung der
Wirtschaftskraft/
Vorteil im
Standortwettkampf

Die Globalisierung „macht Innovationsfähigkeit zum Erfolgskriterium von Unternehmen und Volkswirtschaften, denn Wettbewerbs- und Wachstumschancen für hochentwickelte Industrieländer liegen vor allem bei neuen Produkten und Dienstleistungen, die hohe Technologiekompetenz erfordern.“

(Jürgen Rüttgers)

„Wirtschaftskraft durch nachhaltiges Wachstum und Innovation stärken und zukunftsfähige Arbeitsplätze schaffen.“

(Koalitionsvereinbarung)

Innovation =
Humanität, Reflexion,
Prozessbewußtsein
und eine Balance
zwischen Anpassung
und Widerstand

„Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Persönlichkeitsentfaltung, ist gebunden an die Gewinnung von Lebenschancen, d. h. auch von Zeitsouveränität. Um dafür Freiräume zu schaffen, ist es notwendig, Lernzeiten zu öffnen. Es geht dann um Muße als Raum für menschliche Entwicklung, um Aneignung von Kultur, um Bildung. Angesichts sich überschlagender Innovationsdynamik ist mehr Langsamkeit angesagt, statt Geschwindigkeitserhöhung eher Entschleunigung. Dann wäre die weitreichendste Innovation, Zeiträume für Muße zu schaffen.“

(Peter Faulstich)

Die Praxis Innovationsfelder in der Weiterbildung



Neue Lerninhalte:

einerseits bezogen auf berufliche Anforderungen (z. B. Informationstechniken), andererseits aber auch politische Themen wie Gewalt

Neue Lernformen:

hohe Aufmerksamkeit für selbstorganisiertes Lernen, gruppenorientiertes Lernen, Lernen am Arbeitsplatz

Neue Medien:

kräftige Anstöße über CBT und Internet

Neue Organisationsformen

zwischen Erwerbs-, Lern- und Freizeit

Neue Programme und Adressatenbezüge

durch die Verschiebung der Milieus

Neue Institutionen

im Zuge der Marktorientierung

Neue Regulationsformen

greifen durch die verschärfte Kommerzialisierung

Forschung für die Weiterbildung



*Forschungsförderung
der Kohl-Regierung
zur beruflichen Bildung:*

berufliche Weiterbildung
für Zielgruppen,

berufliche Weiterbildung
in den neuen Ländern,

berufliche Weiterbildung
und wirtschaftlicher Wandel,

berufliche Weiterbildung
und neue Medien.

*Forderungen der SPD-Fraktion
Mai 1998:*

Ausweitung der Weiterbildungs-
forschung: Sie muß sich
mit allen Fragen des Lernens
von Erwachsenen befassen, so
mit erwachsenengerechter Di-
daktik, der Entwicklung ange-
messener Organisationsformen
und Prüfungen, der Untersu-
chung von Lehrverhalten und
Lernerfolg vor dem Hintergrund
der Auswirkungen unterschied-
licher sozialer Lernerfahrungen,
der Entwicklung von modularen
Angeboten, sich wandelnden
Qualifikationsanforderungen
und der Verwertbarkeit von
Kompetenzen auf dem Arbeits-
markt sowie der Nutzung der
neuen Informations- und Kom-
munikationstechnologien."

Die Praxis Unübersichtlichkeit, Vielzahl und Vielfalt



1. Theorien und Methoden

2. Institutionen

- 2.1 Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung
- 2.2 Erwachsenenbildungsträger
- 2.3 Organisation, Marketing und Management
- 2.4 Personal
- 2.5 Weiterbildungsberatung und Supportstrukturen

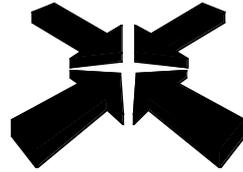
3. Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems

- 3.1 Anforderungen und Funktionen der Erwachsenenbildung
- 3.2 Geschichte der Erwachsenenbildung
- 3.3 Politik, Ökonomie und Recht
- 3.4 Finanzen und Qualität
- 3.5 Internationale Entwicklung

4. Lehren und Lernen

- 4.1 Biographie und Sozialisation
- 4.2 Frauenbildung
- 4.3 Adressatenbezug und Teilnehmerforschung
- 4.4 Didaktik und Methodik
- 4.5 Programm und Kursplanung

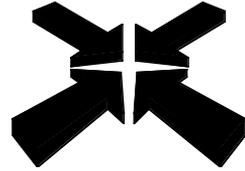
Supportstrukturen



„Die Bundesregierung lässt sich angesichts der differenzierten Lernnotwendigkeiten in Wirtschaft und Gesellschaft ordnungspolitisch von den Prinzipien der Pluralität, Eigenverantwortung und dezentralen Gestaltung durch den Weiterbildungsmarkt leiten.“
(Antwort der Kohl-Regierung auf die große Anfrage der SPD-Fraktion 1997)

„Zwar hat sich die ordnungspolitische Grundvorstellung des Weiterbildungsmarkts bewährt ... Aber die Rahmenbedingungen für diesen Markt sind nicht hinreichend. Dies gilt für Transparenz, Beratung und Qualitätssicherung ebenso wie für die notwendigen infrastrukturellen Voraussetzungen sowie die Vermeidung von Wettbewerbsverzerrungen.“
(Staatssekretär Fritz Schaumann 1996)

„Daraus folgt eine sich aus dem Sozialstaatsprinzip ableitende Politik der öffentlichen Verantwortung im Weiterbildungsbe-
reich. Der Staat hat die Pflicht, das Recht auf Bildung und Weiterbildung einlösbar zu machen. Das bedeutet: Angebote sicherzustellen, die im demokratischen Interesse liegen, negative Konsequenzen der auf Privateigentum und Gewinnorientierung basierenden Marktregulation zu beseitigen sowie ungerechte Verteilungsergebnisse zu verhindern ... Auf Landesebene und in den Regionen besteht die Anforderung an weiterbildungsbezogene Vorleistungen in Form von unterstützenden Einrichtungen ... Diese Aufgaben können in einem Landesinstitut für Weiterbildung sowie in regionalen Weiterbildungszentren erfüllt werden.“
(Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998)



Die Praxis
Marktgerechte
Unterstützungsstrukturen

Transparenz durch Datenbanken
Kooperation der Bildungsträger
Freiwillige Selbstkontrolle
Teilnehmerberatung
Qualitätssicherung
Bildungswerbung

Die Forderungen
Systematische
Unterstützungsstrukturen

Bundesinstitut für Berufs- und Weiterbildung
Landesausschüsse für Berufs- und Weiterbildung
überbetriebliche Bildungsstätten
Aus- und Weiterbildungsverbände
Integrative Weiterbildungsplanung
Regionale „Weiterbildungsdialoge“
Berufsschulzentren
Statistik

Öffentlich-rechtliche Landesweiterbildungsräte
Regionale Weiterbildungsräte
Landesinstitute für Weiterbildung
Curriculumentwicklung, Modellversuche, Evaluierung
Personalqualifizierung
Management der trägerübergreifenden Einrichtungen

Arbeitsgruppe 1: Qualität, Zertifizierung und Akkrediti- erung

Moderation: Albert Raasch

Protokoll: Felicitas von Küchler

Dieter Gnahn vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung in Hannover gab einen Überblick über den Diskussionsstand. In den Anmerkungen zu seinen Thesen wurden vor allem ergänzende Aspekte betont. So sollten nicht nur die Aktivitäten zur Etablierung eines **Qualitätsmanagements** in Weiterbildungseinrichtungen in den Mittelpunkt gestellt werden, sondern die Qualitätsdebatte sollte durch historische, weiterbildungsspezifische, pädagogische und prozessbezogene Kriterien ergänzt werden, um die unterschiedlichen Bemühungen um Qualität in den professionellen Diskurs einordnen zu können.

Zunächst wurde darauf hingewiesen, dass die mittlerweile üblich gewordene Betonung des institutionellen Managements von Weiterbildungseinrichtungen den Blick darauf verstellt, nach den **Wirkungen** der Weiterbildungsinstitutionen in ihren eigentlichen gesellschaftlichen Zielfeldern zu fragen, also zu untersuchen, ob sie einen Beitrag zur Internationalisierung, zum Abbau von Erwerbslosigkeit leisten bzw. ob sie pädagogische Zielsetzungen eigentlich erreichen.

Eine weitere Ergänzung betraf den Typus von Weiterbildungseinrichtung, den die Qualitätsdiskussion im Blick hat. Die heutige Qualitätsdiskussion stellt nicht nur die Organisationsdimension der Weiterbildungsinstitution in den Mittelpunkt, sondern konzentriert sich dabei häufig auf Einrichtungen mit hohen Anteilen beruflicher Bildung, so dass Weiterbildungsinstitutionen, die sich schwerpunktmäßig auf Nicht-Erwerbsarbeit beziehen, wie Familienbildungsstätten oder Einrichtungen der politischen Bildung, bisher nur unzureichend mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Interessen berücksichtigt wurden.

Dagegen ging es, in historischer Perspektive betrachtet, bei Qualität immer um die Qualität des Bildungsprozesses, der sich einer simplen Operationalisierung entzieht und der in den vergangenen zwei Jahrzehnten besonders durch die Qualifizierung des Personals und durch die Weiterentwicklung der Konzepte realisiert werden sollte.

Der Verbraucherschutzgedanke schließt an diesen speziellen Aspekt der Verantwortlichkeit gegenüber den Teilnehmenden an, bezieht sich heutzutage aber auf alle Elemente des Kontakts (und Kontrakts) zwischen Institution und Teilnehmer.

Da Verbraucherschutz trägerübergreifend notwendig ist, ergibt sich daraus auch die Begründung für trägerübergreifende Kriterien wie z.B. Prüfungen, Abschlüsse, Checklisten, aber auch die trägerübergreifende Transparenz von Zielen und Leitbildern von Weiterbildungseinrichtungen, deren Offenlegung erst zur Verbindlichkeit und Überprüfbarkeit führen kann. Einen Schritt in diese Richtung gehen zumeist die Einrichtungen, die mit einer Selbstevaluation ihre Qualitätsentwicklung beginnen. Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung funktioniert allerdings nur, darin waren sich die Teilnehmenden einig, wenn die Einrichtungsleitung sich aktiv einschaltet und die Prozesse unterstützt. Die bloße Delegation der Qualitätsentwicklung an einen Qualitätsbeauftragten führt allein nicht zu positiven Resultaten.

Qualitätsentwicklung mit Externen sollte sich, das machen die Erfahrungen im Sprachenbereich, aber auch die des DIE-Projekts „*Qualitätssicherung in der Weiterbildung*“ (QUEB) deutlich, als (Entwicklungs-)Beratung verstehen und den Kontrollaspekt nicht betonen.

Der zweite Teil der Diskussion drehte sich nach dem Impuls von Dieter Gnahn um die **Trends und Herausforderungen**. Auf einen breiten Konsens stieß die Feststellung, dass sich in der Praxis eine „Konvergenz der Systeme“ entwickelt hat. Die Transfereffekte in Sachen Qualität zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen, also Schule, Hochschule und Weiterbildung, nehmen ebenfalls zu.

Kontrovers verlief die Diskussion bei der Frage von Mindeststandards als Elemente eines zukünftigen Bundesrahmengesetzes. Einige der Teilnehmer der Arbeitsgruppe wandten sich gegen die Aufnahme von Mindeststandards in ein solches Gesetz. Akzeptanz fand aber die Position, dass die Diskussion von Mindeststandards für Weiterbildungseinrichtungen einen hohen Stellenwert besitzt, stellt die Weiterbildung doch einen der wenigen noch völlig unregulierten Bereiche dar. Einrichtungen können ohne jeden Kompetenz- bzw. Ausbildungsnachweise gegründet werden.

In zwei Richtungen gingen Vorschläge für zukünftige Entwicklungen und Aktivitäten. Zum einen könnten Mindeststandards nicht länder- oder bundesgesetzlich vorgegeben, sondern sollten ähnlich wie im Modell *Weiterbildung Hamburg* (Gütesiegel) in selbstverwalteten Gremien der Weiterbildung diskutiert und festgelegt werden, wobei auf eine staatliche Mitverantwortung (und Finanzierung) zu achten wäre. Zum anderen entspricht es beobachtbaren Trends, die Teilnehmer-Aufklärung in Qualitätsfragen und eine entsprechende „Qualifizierung“ der Teilnehmer-Seite voranzutreiben. Dadurch wird eine indirekte Setzung von Qualitätsstandards sowie die Etablierung entsprechender Support-Strukturen vorgenommen. Werden die

Teilnehmenden bei der Fragestellung unterstützt, was sie in guten Veranstaltungen und guten Einrichtungen der Weiterbildung legitimerweise erwarten können – darauf verweisen die Ergebnisse des Modellversuchs Teilnehmer-Telefon in Hamburg wie auch Erfahrungen aus dem Saarland im Sprachenbereich –, dann entwickeln sich daraus konkrete Anforderungen für die Weiterbildungseinrichtungen, auf die diese reagieren müssen.

Das Ziel ist die Schaffung von Qualitätsbewusstsein bei allen Beteiligten an Weiterbildung durch verschiedene Maßnahmen und mit unterschiedlichen Zeithorizonten.

Ein längerfristiges Entwicklungsmodell für Qualität könnte dann die folgenden Schritte enthalten:

1. Freiwillige Selbstevaluation
2. Fremdevaluation auf eigenen Antrag
3. Verbraucheraufklärung.

Dabei kann auf einiges Vorhandene zurückgegriffen werden, wie z.B. die in den Weiterbildungsgesetzen der Länder enthaltenen Anerkennungskriterien für Weiterbildungseinrichtungen, andere Maßnahmen, wie z.B. die Verbraucheraufklärung durch Checklisten oder Datenbanken und Beschwerdetelefone, aber auch die entsprechenden Supportstrukturen Informationen, Fortbildungen und Beratungen sollten ausgebaut werden. Erweitern sollte sich die Qualitätsdiskussion auch in die Einrichtungen hinein, die bisher aufgrund ihrer Struktur und ihrer thematischen Konzentration auf Fragestellungen außerhalb der Erwerbsarbeit noch nicht in derartige Entwicklungen einbezogen waren, deren Rückmeldungen für den Fortgang der Debatte in der öffentlich verantworteten Weiterbildung aber von Bedeutung sind.

Eine **Internationalisierung** der Perspektive ist vorzunehmen, und internationale Zusammenschlüsse sind in Analogie zu dem im Hochschulbereich neu etablierten **European Credit Transfer System** zu fördern. Ansätze sind z.B. durch die Sokrates-Projekte durchaus gegeben; so liegt als Ergebnis einer transnationalen Arbeitsgruppe nunmehr ein internationales Qualitätshandbuch für Bildungshäuser vor, ein weiteres Sokrates-Projekt zur Weiterbildungsqualität ist gerade (unter Beteiligung des DIE) angelaufen. Zahlreiche praktische Beispiele bietet der Sprachenbereich der Weiterbildung, der auf eine Vielzahl von Aktivitäten und Traditionen in dieser Richtung verweisen kann.

Zum Schluss fand eine Anmerkung von Professor Dr. Werner Lenz (Graz) noch breite Zustimmung, der darauf verwies, dass die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung zwar gefördert werden müsse, darüber aber nicht vergessen werden sollte, dass zukünftig auch andere gesellschaftliche Bereiche dringend an Qualitätskriterien zu messen seien.

Arbeitsgruppe 2: Institutionen und Finanzierung

Moderation: Hans-Christoph Ehmann

Protokoll: Gerhard Reutter

Die Diskussion in der Arbeitsgruppe gliederte sich in zwei Bereiche. Während im ersten Teil übergreifende Fragen der Legitimationsbedürftigkeit von Erwachsenenbildung im Vordergrund standen, wurde im zweiten Teil anhand der konkreten Fragestellungen in der Vorlage von Rudi Rohlmann diskutiert.

Eingangs erläuterte Rudi Rohlmann diese und wies darauf hin, dass er sich auf den thematischen Schwerpunkt Finanzierung konzentriert habe und die im Thema aufgegriffenen Institutionen keine zentrale Rolle spielen.

Zu den Quellen der Finanzierung (Teil I) wurde ergänzend die Kreditfinanzierung genannt, deren Rückzahlungen aus den ersten fünf genannten Finanzierungsquellen geleistet werden. Das Ausmaß der finanziellen Förderung von Weiterbildung lässt sich nicht annähernd genau feststellen, da bspw. in Länderhaushalten weiterbildungsrelevante Einzeltitel der verschiedenen Ressorts nicht erfasst werden. Einzig die beim DIE geführte VHS-Statistik liefert verlässliches Zahlenmaterial.

Das Modell der **parafiskalischen Finanzierung** (Teil III) wurde konkretisiert am Beispiel der Arbeiterkammern Österreichs und des Saarlands.

Zu Beginn der Diskussion erinnerte der Moderator an das ursprüngliche Begründungsmodell der Nützlichkeit staatlich finanzierter Weiterbildung aus den 70er Jahren, bei dem davon ausgegangen wurde, dass staatliche Investitionen in Humankapital sich in Form höherer Qualifikation und damit höherer Einkommen durch entsprechend höhere Steueraufkommen „amortisieren“.

Neben dieser finanzwissenschaftlichen Begründung, die heute angesichts anhaltender Massenarbeitslosigkeit und der Tatsache, dass (berufliche) Weiterbildung immer deutlicher Voraussetzung für beruflichen Stuserhalt (nicht beruflichen Aufstieg) ist, nicht mehr tragfähig ist, wurde ein anderer Begründungszusammenhang aus dem Sozialstaatsgebot des Art. 1 GG abgeleitet.

Die Definition der Nützlichkeit von Weiterbildung als Individual- oder als Kollektivgut ist abhängig vom jeweiligen Staatsverständnis, das bei großzügiger Auslegung jedes Individualgut auch als Kollektivgut begreift. Aller-

dings wird in der beruflichen Bildung diese Begründung unsinnig, wenn menschliche Arbeit zunehmend aus der Produktion auswandert.

Die bildungsökonomische Begründung über die Marktfinanzierung ist nicht nur wegen der realen Arbeitsmarktlage nicht haltbar, sie funktioniert nur auf der Basis der irrigen Annahme, dass der Nutzen von Weiterbildung monetisierbar sei. Die Fixierung auf die beiden Pole „Macht“ oder „Staat“ wurde als inadäquates Theoriekonstrukt angesehen, neue Modelle der „Mitte“ scheinen notwendig. Erforderlich ist auch ein Neuverständnis des Arbeitsbegriffs, das wieder zu einer neuen Legitimation von Bildung führen kann, weil es die Eingrenzung auf die Erwerbsarbeitsbegründung aufhebt. Die Wirklichkeit ist insofern paradox, als sich die Konzentration auf die berufliche Weiterbildung verstärkt, obwohl die Notwendigkeit zur Weiterbildung als Bestandteil zukünftiger Lebensbewältigung (außerhalb der Erwerbsarbeit) unbestritten zunimmt. Kritisch gefragt wurde im Hinblick auf die traditionellen Institutionen der Erwachsenenbildung, ob der Staat im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse noch die Verpflichtung hat, die alten Institutionen mit ihren je spezifischen Traditionen zu finanzieren, die möglicherweise einer veränderten gesellschaftlichen Wirklichkeit gegenüber gar nicht mehr angemessen seien.

Obwohl die Erwachsenenbildung in ihrem Selbstverständnis gegenüber den anderen Säulen des Bildungssystems über eine Tradition des Sich-in-Frage-Stellens verfügt, kam die Legitimationsdiskussion überraschend und unvorbereitet. Die Frage: „Was hat uns so selbstsicher werden lassen, nicht zu fragen, wie legitimieren wir nicht berufsbezogene Angebote?“ wurde mit dem nicht begründungspflichtigen Eigenwert von Bildung beantwortet. Nützlichkeitskategorien seien Ausfluss einer Orientierung am Marktmodell. Dabei impliziere eine Begründung des Ideals vom mündigen Menschen im Kontext des Marktmodells seine Aufhebung. Darüber hinaus sind Begründungen für mehr materielle Mittel nicht identisch mit Nutzenbegründungen, da Kosten klar und eindeutig definierbar sind, während Nutzen eine weiche und langfristige Kategorie darstellt. Es wurde darauf hingewiesen, dass eine Nutzenbegründung bei anderen kollektiven Gütern wie „Sicherheit“ oder „Grenzsicherung“ offensichtlich funktioniert und nicht zu staatlichem Deregulierungsverhalten führt. Harte kollektive Güter, bei denen der Nutzen als Vermeidung von Schäden eindeutig definierbar erscheint, sind im Gegensatz zum weichem Kollektivgut Bildung nicht begründungspflichtig. Es wurde dafür plädiert, auf kollektive Nutzenbegründungen völlig zu verzichten und darauf zu beharren, dass der individuelle Nutzen ausreichende Begründung sei. Ein origineller Aspekt wurde mit Hinweis auf die allgemeine, nicht begründungspflichtige Schulpflicht eingeführt. Es sei auffällig, dass bestimmte Traditionen voraussetzungslos akzeptiert würden, bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen dagegen Legitimationsbedarf bestehe. Wenn es im Zuge des lebenslangen Lernens zu einem Zwang zur Weiterbildung komme, ergäbe sich daraus auch eine öffentliche Verantwortung.

Unterschiedliche Legitimationsnotwendigkeiten für Schulpflicht und für Weiterbildungspflicht erschienen nicht einsichtig.

Der zweite, kürzere Teil der Diskussion konzentrierte sich auf die beiden ersten Fragestellungen der Rohlmann-Vorlage. Bildungswerbung als Trias von Information, Animation und Beratung so zu intensivieren, dass die Weiterbildungsbereitschaft in einem Maße anwächst, die staatliche Zuschüsse überflüssig werden lässt, wurde als illusionär verworfen, da

- das Versprechen, Bildung würde mit höherem Einkommen gratifiziert, nicht mehr haltbar ist
- die Frage nach der Preiselastizität nicht beantwortbar ist, solange Menschen nicht wissen, was Weiterbildungseinrichtungen sind, bzw. Weiterbildung nicht nachfragen. Auch die Preishöhe für Leistungen ist in ihren Wirkungen nicht eindeutig
- Bildung in den individuellen Präferenzsystemen keine Priorität hat (im Gegensatz zur boomenden Gesundheitsbildung, die fast ausschließlich von ihren Nutzern bezahlt wird, für die Gesundheit die erste Präferenz darstellt)
- die traditionellen Lernorte veränderten Bedürfnissen nicht gerecht werden.

Notwendig ist eine veränderte Begründung für die Behauptung „Bildung lohnt sich“, die den Orientierungsgedanken anstelle des Gratifizierungsgedankens sieht. Es wurde gefordert, den Begriff der Weiterbildungsabstinez genauer zu fassen, und angeregt, mehr darüber zu forschen, warum so weite Bereiche der Bevölkerung von Weiterbildung ausgeschlossen sind oder sich ausschließen. Die Erfahrungen mit dem *Lernfest '98* („Lernlustwoche“; bundesweites Lernfest vom 13. bis 17.5.1998 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) hätten gezeigt, dass Weiterbildung dann angenommen wird, wenn sie Freiräume, Freiheiten und Partizipationsmöglichkeiten für den einzelnen beinhaltet. Deswegen müsse Bildungswerbung auch stärker auf „Politik“ und nicht nur auf potentielle Teilnehmer/innen abzielen.

Die Problematik flächendeckender Angebote im ländlichen Raum wurde nur kurz andiskutiert. Die institutionelle Förderung ist für die Weiterbildung in der Fläche zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung. Neue Formen des Lernens (Telelernen, multimediales Lernen) und veränderte Zeitstrukturen der Angebote werden notwendig.

Die Fragen 3 bis 6 des Rohlmann-Papiers konnten aus Zeitgründen nicht mehr angesprochen werden.

Arbeitsgruppe 3: Selbststeuerung und Medien

Moderation: Burkhard Lehmann

Protokoll: Richard Stang

Um die Bedeutung des Konzeptes „*Selbstgesteuertes Lernen*“ im Hinblick auf die Bedeutung der Medien in Bildungsprozessen differenziert betrachten zu können, wurde die Thematik sequentiell bearbeitet. D.h., im Zentrum des ersten Diskussionskomplexes stand das Thema „Selbststeuerung“, im Zentrum des zweiten das Thema „Medien“, darauf bezogen wurde dann in einem dritten Diskussionskomplex über „Konsequenzen für die Weiterbildung“ diskutiert.

Selbststeuerung

Ausgangspunkt war die Frage nach der Karriere des Begriffs bzw. des Konzeptes „*Selbstgesteuertes Lernen*“.

Als mögliche Ursachen wurden benannt:

1. die Forderung und Notwendigkeit des „lebensbegleitenden Lernens“,
2. die zunehmende Schwierigkeit, einen verbindlichen Bildungskanon zu definieren,
3. der Verlust der Bedeutung von „*Faktenwissen*“.

Letztlich, so wurde gemutmaßt, steht die Karriere des Begriffs im Zusammenhang mit veränderten Rahmenbedingungen, unter denen Bildung heute stattfindet. Gefordert wird eine zunehmende Flexibilisierung und Steigerung der Effizienz. In der derzeitigen Diskussion besteht die Gefahr, dass „Selbstgesteuertes Lernen“ nur als politischer „Kampfbegriff“ angesehen wird, um organisierte Erwachsenenbildung auszuhebeln. Diese Einschätzung greift aber zu kurz, da die Anforderungen an die Lernenden immer größer werden und diese ihre Lernbedürfnisse auf verschiedenste Weise befriedigen. Dabei gibt es sehr unterschiedliche Typen von Lernenden: die einen, die eher individuelle Lernzugänge präferieren, die anderen, die eher sozial organisierte Lernzugänge bevorzugen. Deshalb geht es bei der Diskussion um Lernzugänge nicht um „*entweder oder*“, sondern um „*und auch*“. Angebote sollten für alle Bedarfe vorgehalten werden. So ist die Unterstützung selbstgesteuerten Lernens eben *ein* Zugang für die Weiterbildung.

Selbststeuerung ist im Blick auf die betriebliche Praxis

- Zwang und Notwendigkeit;
- Ausdruck davon, dass sich das instrumentalistische Bildungsverständnis auf einem Rückzug befindet;
- eventuell Anzeichen für eine Verlegenheit der Pädagogik, Antworten auf die neuen Anforderungen zu formulieren;
- Chance zu einer neuen Gestaltung des Lehrens und Lernens.

Selbststeuerung, das ist inzwischen Basiswissen, ist hoch voraussetzungsreich und verlangt eine Reihe von Kompetenzen auf Seiten der Lernenden. Unterstellt werden muss:

- Es wird *auch*, aber nicht nur selbstgesteuert gelernt.
- Nicht *alle* Lernenden verfügen über die notwendigen Fähigkeiten der Selbststeuerung von Lernprozessen.

Die Konzepte der Selbststeuerung schließen im Grundsatz an etablierte Vorstellungen an, die nunmehr mit neuem Leben gefüllt werden (Teilnehmerorientierung, Handlungsorientierung etc.).

Selbstgesteuertes Lernen findet sehr wohl fremdorganisiert statt. Bei dieser Gegenüberstellung handelt es sich nur vermeintlich um einen Gegensatz.

Probleme dieser besonderen (elementaren) Art des Lehrens und Lernens sind vor allem Fragen der Zertifizierung von Lernergebnissen und Lernwegen. Dies hat aber auch damit zu tun, dass es bisher nicht genügend Untersuchungen gibt, die zeigen, auf welche Weise Lernende selbstgesteuert lernen.

Medien

Selbststeuerung und neue Bildungsmedien gehen in der aktuellen Diskussion eine Art von Wahlverwandtschaft ein, die von der Position des Konstruktivismus gleichsam eine Unterfütterung erhält. Lernen als Selbstorganisation von Wissen kann durch Medien sinnvoll unterstützt werden. Allerdings sollten die Medien in diesem Zusammenhang nicht „mythologisiert“, sondern als Werkzeug angesehen werden.

Beispiele verdeutlichen, dass die heutige Technik in einem beachtlichen Umfang Simulationen erlaubt, die geeignet sind, den Inhalt von Kompendien „zu ersetzen“, indem sie die gesamte Komplexität eines Stoffes veranschaulichen können. Fraglich aber ist, ob Simulation tatsächlich ein Abbild der Wirklichkeit liefern kann. Darstellbar sind ohne Frage mathematische Prozesse. Grenzen werden allerdings dann erreicht, wenn soziale Fragen angesprochen sind. Sozialität fügt sich nicht unbedingt dem Algorithmus von Computerprogrammen.

Multimedia- und Online-Angebote bieten neue Optionen für das Lernen, weil sie u.a. eine zeitliche und örtliche Flexibilität ermöglichen. Für viele Lernenden entspricht ein solcher Zugang auch den sich zunehmend flexi-

bilisierenden Arbeitszeit- und Freizeitbudgets. Als Problem kristallisiert sich allerdings immer mehr die Frage nach der Qualität von medialen Lernangeboten heraus. Deshalb wird für die Zukunft die Evaluation von Lernprogrammen und von Lernprozessen mit Medien immer wichtiger. Hier bedarf es verstärkter Grundlagenforschung aus dem Feld der Lernmedien und der Gestaltung von Lernarrangements.

Konsequenzen für die Weiterbildung

Selbststeuerung und Medien sind im Zusammenhang mit Lernen zwei Bereiche, die eng miteinander verwoben sind. Die Anforderungen an die Entwicklung von Bildungskonzepten, die durch beide Bereiche gestellt werden, sind vielfältig. Nicht nur das Lernen (Lernenden-Perspektive), auch das Lehren (Lehrenden-Perspektive) sowie die Organisation von Bildung (Organisations-Perspektive) verändern sich.

Für die Lernenden ergibt sich u.a. eine größere Auswahl an Zugangsmöglichkeiten. Für die Lehrenden verändert sich die Rolle hin zu Moderation, Betreuung und Coaching von Bildungsprozessen. Für die Institutionen werden Neuorientierungen notwendig.

Die Institutionen der Zukunft benötigen

- Wissensmanagement,
- neue Tätigkeitsfelder, wie z.B. Online-Angebote,
- Professionalisierung ihrer Mitarbeiter/innen.

Doch sind viele Institutionen geprägt durch eine starke Verunsicherung. Bei der Entwicklung neuer Zielperspektiven stellt sich oft die Frage, ob strategisch geplant oder pragmatisch gehandelt werden soll. Als innovationshemmend erweist sich oft der Druck des Tagesgeschäfts. Deshalb erscheint eine Organisationsentwicklung notwendig, die Freiräume im Hinblick auf Entwicklung veränderter Konzepte ermöglicht, denn auch für die Weiterbilder/innen – vor allem im Hinblick auf die Zukunft der Institutionen – ist eigene Weiterbildung existentiell.

Die Medien und das Konzept „Selbstgesteuertes Lernen“ bieten aber nicht nur Verunsicherung. Sie bieten derzeit die einmalige Chance der Gestaltung und des Experiments für ein Lehren und Lernen der Zukunft.

Arbeitsgruppe 4: Innovation, Forschung und Support- strukturen

Moderation: Rolf Arnold

Protokoll: Angela Franz-Balsen

Im Anschluss an die Folienpräsentation von Hajo Dröll wurde die Diskussion so strukturiert, dass die erste Hälfte dem Verhältnis von Innovation und Bildung gewidmet war, die zweite Hälfte den Konsequenzen für Forschung und Supportstrukturen.

Da der Begriff „Innovation“ zunächst nicht strittig schien, formulierten die Teilnehmenden provokante Fragen zum Verhältnis von Innovation und Bildung:

- Wer ist Interessenträger bei Innovation, wer ist Akteur?
- Wo hat die Bildungsforschung Defizite als Ansatzpunkte für Innovation aufgezeigt?
- Innovation wird als notwendig postuliert, aber was denken die Leute in der Praxis darüber?
- Sind öffentliche Einrichtungen (z.B. VHS) nicht in der Lage, Innovation durchzuführen? Sind sie deshalb auf Supportstrukturen angewiesen? Wo kommt diese Unterstützung her?

Die Diskussion konzentrierte sich auf die Akteursfrage, d.h. auf den Gegensatz von außen vorgeschriebene Innovation (Anpassung an Modernisierung) vs. selbstgewollte und selbstinitiierte Innovation. Am Beispiel der Erfahrungen mit dem vom DIE ausgeschriebenen Innovationspreis wurde die These aufgestellt, dass die Einrichtungen selbst den Wunsch nach Innovation äußern. Allein die gefährdete Existenz vieler Weiterbildungseinrichtungen zwingt diese zur Innovation.

Es gibt aber viele Bereiche, die auch ohne Innovation pflegebedürftig sind. Diese dürfen durch das Innovationspostulat nicht vernachlässigt werden. Nicht alles, was innovativ ist, ist auch erwachsenenpädagogisch sinnvoll.

Die Akteursfrage lenkt den Blick einerseits auf systemtheoretische Aspekte, andererseits auf subjektbezogene Aspekte von Innovation. Welche dieser Ebenen ist diskursfähig?

Innovation soll der Qualitätssicherung dienen. Worüber aber diskutiert man: über die Rhetorik der Weiterbildung oder über die Praxis? Innovation ist ein Konstrukt, das nicht zwangsläufig auf Praxiserfahrungen zurückgeht. Fragen etwa die Nutzerbeiräte der Volkshochschulen nach Innovationen? Es gibt wenig aktive programmatische Teilnehmermitwirkung, die Abstimmung der Teilnehmenden erfolgt „mit den Füßen“. Echte Teilnehmerbeteiligung wäre innovativ.

Für die Erörterung der Frage, wie eine Umsetzung des Innovationspostulats in Forschung und Supportstrukturen erfolgt bzw. erfolgen könnte, richtete sich der Blick zunächst auf die Mängel im System, denn diese zeigen auf, wo Innovationen notwendig sind. Diese Mängel werden mit dem jetzigen Berichtssystem jedoch nicht erfasst werden, es gibt nicht genügend Datenmaterial und insgesamt zu wenig Systembeobachtung. Es fehlen Indikatoren, es fehlen Langzeitbeobachtungen, es gibt zu wenig empirisch-analytische Forschung. Eine „Denkschrift zur Weiterbildungsforschung“ wäre ein möglicher erster Schritt, um gegen die genannten Mängel etwas zu unternehmen.

Eine Reihe von Fragen stellt sich in Zusammenhang mit den angemahnten Untersuchungen zur Erwachsenenbildung: Wer sollte eine Statistik oder Berichterstattung durchführen, Forschungsinstitute oder die Einrichtungen selbst? Was sind geeignete forschungsrelevante Größen in Hinsicht auf ein politisches Anliegen (Unterrichtsstunden, Teilnehmerstunden)? Müssten nicht die soziale Lage des Personals und Konsequenzen für die Qualität und Kontinuität der Weiterbildung berücksichtigt werden?

Derzeit gibt es keinen Konsens über Forschungsthemen (hot topics), und die Kapazitäten sind zu gering. Nicht zuletzt deshalb sollte Forschung nicht nur auf die Lücken schauen, auf das, was noch nicht erforscht worden ist, sondern auch auf das, was man an Ergebnissen schon in der Hand hat. Damit ließe sich innovationspolitisch vielleicht etwas anfangen.

Als ein Problem wurde dem entgegengehalten, dass die politisch-öffentliche Wertschätzung der EB-Forschung gering sei. Man habe nicht genügend überzeugen können, vieles sei nicht marktgängig gewesen. Theorie und Praxis müssen in diesem Sinne enger miteinander verzahnt werden. Das impliziert, dass auf die Kommunizierbarkeit und Verwertbarkeit von Weiterbildung als Kriterien für Akzeptanz, Markterfolg und Wertschätzung geachtet wird. Dazu zwei mögliche Ansatzpunkte:

- Der gesamte Bereich der Arbeit (einschließlich Nicht-Erwerbsarbeit, Ehrenamt) muss als Lernprozess erfasst werden, im Sinne von Lernen im sozialen Umfeld.
- Die Diskrepanz zwischen Ökonomen und Pädagogen sollte beseitigt werden.

Die Schlussphase der Diskussion fokussierte das Thema Support, beziehungsweise den „Schaufelprozess“ aus Forschung plus Support, der insgesamt der Qualitätssicherung dienen soll.

Support sollte nicht missverstanden werden als „Ideegeber“, sondern muss öffentliche Verantwortung im Blick haben und zu einer Standardisierung (im guten Sinn) beitragen. Aus solchen Ansprüchen ist ein überregionaler Regelungsbedarf abzuleiten, es müssten intermediäre Strukturen geschaffen werden. Die Frage, auf welcher Ebene diese angesiedelt sein könnten, blieb offen.

Als Fazit der Diskussionen in der Arbeitsgruppe 4 formulierte deren Vertreter bei der Vorstellung der Ergebnisse, es habe sich trotz des Themas „Innovation“ eine Tendenz weniger zum Spektakulären denn zum Entwicklungsfähigen innerhalb vorhandener Ansätze gezeigt. Als roter Faden habe sich der Gegensatz „Kapitalorientierung“ versus „Humanorientierung“ durch die Debatte gezogen.

RÜCKBLICKE

Des Forum und seine Ergebnisse: subjektive Eindrücke

Eine zusammenfassende Darstellung gaben:

Mechthild Bayer (GEW)

Heinrich Schneider (VHS Stuttgart)

Bernd Thunemeyer (Universität Essen)

Ingrid Schöll (VHS Saarbrücken)

Moderation: Klaus Meisel

Meisel: Ja, meine Damen und Herren, nach dem spannenden und anregenden Außenblick möchten wir zunächst doch noch einmal einen sehr kurzen Innenblick vornehmen. Wir haben vier Kolleginnen und Kollegen um einen subjektiven Eindruck unserer Konferenz gebeten. Dazu haben wir maximal 15 Minuten Zeit ... und ich würde bitten, dass die Kollegin Bayer beginnt.

Bayer: Also erst einmal bin ich nach diesem Forum eigentlich froh, dass es das Institut gibt. Das Institut in seiner Funktion für den gesamten Bereich der Weiterbildung, natürlich auch für die verschiedenen Akteure darin, und was wir hier ja jetzt gemacht haben, ist in diesem Dialog ja, die verschiedenen Akteure aus der verschiedenen Sicht zusammenzubringen. Und ich glaube auch, dass deswegen dieses Forum, was wir hier gemacht haben, notwendig und wichtig ist, weil der Blick auf das Ganze sich sozusagen erst aus diesen verschiedenen Perspektiven eröffnet, auch wenn diese Perspektiven noch so kontrovers sein sollen. Das ist erst mal der erste Punkt. Der zweite ist, dass ich schon der Auffassung bin, dass das Forum eigentlich genau zum richtigen Zeitpunkt kommt: politisch gesehen, weil, wenn wir wirklich so etwas wie eine Weiterbildungsoffensive 2000 haben wollen und die Akteure, die hier sitzen, dafür auch streiten wollen, dann gehören solche Dialoge wie das jetzt hier dazu. Aber, ich wäre nicht Mechthild Bayer, wenn ich nicht *aber* sagen würde. Also es ist mir an vielen Punkten sozusagen – denke ich, es dürfte nur der Anfang sein, was hier gelaufen ist. Also keine Eintagsfliege, und dann war's das mal wieder für die nächsten zwei Jahre, sondern es müssen dringend vertiefende Diskussionen geführt werden zu einzelnen Politikfeldern. Also was ich am Anfang des Forums, also beim Podium auch, versucht habe, nämlich die verschiedenen Bereiche der Weiterbildung noch mal aufzugliedern, also *Personal, Qualität, Lernzeitfragen, Bundesrahmengesetz, Regulierungsfragen*, das hätte ich eigentlich gerne in der Tiefe abgearbeitet, weil ich glaube, dass in dieser Tiefe die wirklichen Kontroversen erst rauskommen. Und wir haben in zwei Tagen meines

Erachtens ein bisschen sehr auf der allgemeinen Verständigungsebene der Weiterbildung geredet. Also ich will es an zwei Beispielen noch einmal deutlich machen. In der *Finanzierungsfrage*: Ich glaube, wir sind uns alle sehr schnell einig, dass wir auf jeden Fall mehr Geld und mehr Ausstattung für den Bereich brauchen. Angesichts der Finanzlage stellt sich dann natürlich trotzdem der Punkt, wo soll das „mehr Geld“ herkommen. Und dann sind wir schnell bei einer Umschichtungsdiskussion. Und ich glaube, dass man in wirkliche Auseinandersetzung mit Politik nur dann kommen kann, wenn man für diese Umschichtung tatsächlich auch sozusagen Diskussionen vorlegt, und da bedarf es eigentlich vertiefter Diskussion und Handlungsinstrumente. Wo soll Umschichtung aus welchen Bereichen wo hin, oder noch ein Beispiel: *Lernzeiten* – also wenn wir es gut finden, dass wir sozusagen einen Wechsel zwischen Vollerwerbs-, Teilarbeits- und Weiterbildungszeiten in Zukunft wollen, müssen wir uns natürlich darüber unterhalten, wie die eigentlich versicherungsrechtlich, arbeitsrechtlich und institutionell abgesichert werden sollen. Und dann heißt es natürlich auch, dass man da eben genau auch Instrumente diskutieren muss. Und das kann man in so einem Forum, wie wir das jetzt gemacht haben, einfach nicht machen. Da bleibt es sozusagen bei der Willenserklärung stehen. Einen Schritt vorankommen also – denke ich –, wenn vertiefte Workshops gemacht werden. Also das wäre mein Wunsch für die Zukunft, vertiefte Workshops, die dann auch den Charakter sozusagen von Politikberatung oder – verstärkter noch – auch von Druck auf Politik haben könnten. Ja, Wünsche habe ich gesagt.

Meisel: Recht herzlichen Dank! Wir wollen das mit diesen subjektiven Positionen so nehmen, wie man das in der Erwachsenenbildung mit den Blitzlichtern macht. Sie bleiben stehen – unkommentiert. Und jetzt würden wir Herrn Dr. Schneider bitten.

Schneider: Heinrich Schneider. Ich leite die Volkshochschule Stuttgart und gebe jetzt also interessensgeleitete – aus Sicht einer Institution – Wahrnehmung und Folgerungen wieder von diesem Forum. Ich hängele mich durch die verschiedenen Bestandteile des Forums, beginne mit dem gestrigen. Und da ist mir hängengeblieben eine Information, die Klaus Meisel mir neulich auf der Konferenz der großstädtischen Volkshochschulen gegeben hat. Die stand unter dem Motto „Die ökonomische Wende und ihre Folgen für die Volkshochschulen“, also das, was gestern immer unter dem Stichwort der „Marktorientierung“ diskutiert wurde. Und da war interessant die Information, dass im Bereich der großstädtischen Volkshochschulen in dieser Zeit der ökonomischen Wende der Anteil der Angebote für Zielgruppen zugenommen hat bei allgemeiner Programmreduzierung. Ich denke, das ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass neben all den diskutierten und nur allzu bestätigenden Negativwirkungen dieser ökonomischen Wende doch

auch eine positive Wirkung zu verzeichnen ist, und die ist nicht wenig, nämlich, dass es dadurch erzwungen oder ermöglicht wurde, sich vielleicht wieder stärker auf die Aufgaben zu besinnen und zu konzentrieren auf Wesentliches in den Einrichtungen. Ein anderer wichtiger Punkt von gestern war, dass mir die Wahrnehmung geblieben ist, dass das *selbstgesteuerte Lernen* mit seinen ganzen Anforderungen an die Individuen offensichtlich dazu geeignet ist, eine Chance für die Institutionen zu eröffnen, nämlich zu sagen, gerade um diese ganzen Kompetenzen zu erreichen bei den Individuen, braucht es sichere und arbeitsfähige Institutionen und braucht es gerade die Förderung und Sicherung von Institutionen. Zum zweiten Teil der gestrigen Diskussion sind mir zwei Schlagworte hängen geblieben. Das eine ist das Interessante: die Wiedereinführung des „mündigen Bürgers“. Das fand ich schon sehr reizvoll. Ich denke, da lohnt es sich, mal nachzufragen und abzuklopfen, ob damit wirklich auch das gemeint ist, was wir immer unter *mündigem Bürger* und *Bildung zu Selbständigkeit* und *Selbstbewusstsein* verstehen. Ich denke, da liegen auch Chancen drin, Chancen, nämlich zu erkennen, dass wir vielleicht unser Licht unter den Scheffel stellen und gar nicht bewusst machen, wie modern unsere Prinzipien eigentlich sind.

Und das zweite Stichwort ist von Herrn Faulstich gegeben worden – da muss ich jetzt lesen: „Die profilorientierte Modularisierungsstrategie“. Ich übersetze mir das mit: zielgerichtete Modularisierung und Differenzierung des Angebots und beziehe das jetzt auch wieder auf das *selbstgesteuerte Lernen*. Und da macht es mir deutlich, dass da eine starke Aufgabe auch darin liegt zu erkennen, dass in dieser Differenzierung zwischen dem selbstgesteuerten Lernen und dem fremdbestimmten die große Aufgabe auch der Institutionen liegt und da auch großes Entwicklungspotential zu finden ist. Zur heutigen Diskussion, denke ich, hat Herr Schlutz mit seinem Eingangsstatement mit dem Dilemma, das er festgestellt hat, dass ausgerechnet die schwächste unter den sogenannten „Säulen“ jetzt das leisten soll, die Kooperation und die Grenzüberschreitung und die Vernetzung unter den Säulen zu leisten, denke ich, dieses Dilemma sehr genau benannt. Aus meiner Sicht – für eine Institution gesprochen – ist Kooperation und Vernetzung das eigentliche Moment, was derzeit eine Institution sichert. Aber derzeit ist das größte Hindernis – das möchte ich noch nachtragen aus baden-württembergischer Erfahrung –, dass die Forderung nach Vernetzung und Kooperation gleichläuft und zum Teil sogar verbunden ist mit einer Existenzbedrohung und mit dem Versuch, darüber Mittel einzusparen. Und über Verunsicherung und Existenzbedrohung erreichen zu wollen, dass man Grenzen überschreitet, sich in Frage stellt, das ist, glaube ich, das ungeeignetste Instrument, dieses Ziel zu erreichen, sondern es müssten Anreize geschaffen werden, und es müsste Sicherheit zunächst einmal vermittelt werden. Und da liegt dann auch eine kritische Anmerkung zu Frau Bayers Forderung nach den regulierten Kooperationen. Ich denke, vielleicht müssten wir da über den Begriff „Regulierung“ reden. Vielleicht wäre besser von Moderationen

und von Anreizen zur Kooperation zu sprechen. In Baden-Württemberg sind jedenfalls die Kreiskuratorien die Instrumente zur Verhinderung und zur Vermeidung von Kooperation. Und deswegen, denke ich, muss man weniger über Regulierung, sondern über Anreiz und Moderationen sprechen. Und da setzt dann noch etwas an, was ich zum Schluss über die Veranstaltung auch sagen wollte. Ich fand es äußerst erfrischend: den Schlussüberblick mit dem Blick von draußen, weil es uns auf den Boden geholt hat – das ist immer wieder notwendig – und weil es auch Begriffe in die Diskussion gebracht hat, statt von *Finanzierung* von *Investition* zu reden.

Also solche Anstöße von außen sind, glaube ich, unbedingt notwendig, und dies kann in der derzeitigen Situation offensichtlich nur das Institut so in Gang setzen, dass solche Diskussionen laufen.

Eine kleine kritische Anmerkung: Neben der Vielfalt der Präsentationsformen wäre vielleicht eine Stärkung der Eigenaktivität der Teilnehmenden im Sinne von Arbeitsgruppen, aber dann von moderierten Arbeitsgruppen. Und man sollte bei neuen Methoden auch immer mal auf Bewährtes zurückgreifen. Es gibt in Arbeitsgruppen bewährte Moderationsinstrumente, die sollten dann auch zur Anwendung kommen. Aber ansonsten: weiter so!

Meisel: Schönen Dank! Ich würde nun Herrn Dr. Thunemeyer bitten.

Thunemeyer: Ja, meine Damen und Herren: Bernd Thunemeyer. Ich arbeite in Essen an der Universität, komme also aus Nordrhein-Westfalen. Subjektive Eindrücke: ... ich bin irritiert worden, ich habe etwas gelernt, und ich habe eine Utopie gewonnen.

Ich bin irritiert worden durch die scheinbare Unkompliziertheit der Adaption des Begriffs „*mündiger Bürger*“ in ein weltweit operierendes Dienstleistungsunternehmen. Ich habe immer gedacht, dass mündige Bürger daran beteiligt sind, den Gesamtzusammenhang ihrer Lebensverhältnisse zu gestalten. Das scheint mir in einem Dienstleistungsunternehmen nicht ganz gegeben zu sein. Wahrscheinlich muss man sich das kritisch angucken. Ich bin irritiert worden, weil wir seit 25 Jahren die Diskussion führen: Wie bringen wir eigentlich den Nachweis der Sinnhaftigkeit unseres Tuns in die Köpfe der Politiker? Das war gestern Nachmittag eine ausgiebige Diskussion unserer Arbeitsgruppe. Und wenn ich heute höre, dass es in Schweden offensichtlich praktikable, im politischen Prozess handhabbare, wissenschaftliche Untersuchungen über die Effizienz und die Effektivität von Weiterbildung gibt, sowohl im Bereich der gesellschaftlichen Orientierung wie auch im Bereich der Verarbeitung gesellschaftlicher Problemlagen, müssen wir etwas falsch gemacht haben.

Mir ist deutlich geworden im Rahmen dieser Diskussion, dass wir, glaube ich – in meinem Verständnis, in meiner Wahrnehmung –, doch noch mal die Staatsdiskussion führen müssen, weil es nicht reicht, sozusagen zu verweisen auf alte Positionen aus den 60er Jahren und weil es nicht reicht zu

sagen, wir müssen nur praxeologisch versuchen, Probleme zu lösen. Der Hinweis, der heute morgen irgendwann gekommen ist: Vielleicht denken ja die nach uns folgenden Generationen ganz anders darüber, scheint mir auf ein Desiderat zu verweisen.

Und ich denke, es wäre auch wichtig, die Staatsdiskussion zu führen, weil ich persönlich eigentlich mit diesem vorschnellen Übernehmen ökonomischer Argumentationsfiguren nicht mehr ganz zufrieden bin, weil es offensichtlich kritische Positionen auch zu diesen ökonomischen Argumentationsfiguren gibt, die sagen: Na ja, lass' uns mal genauer gucken, ob die eigentlich so zutreffen. Ob das eigentlich richtig ist, was uns da präsentiert wird.

Meine Utopie: Mir ist deutlich geworden, dass ich glaube, dass sowohl von der Konstruktion her als auch von dem selbstgewählten Arbeitsauftrag her dieses Institut die Möglichkeit bieten könnte – wenn es das will und wenn es die Ressourcen dafür kriegt –, eine Plattform darzustellen, wo sozusagen konfigurierende Interessen, unterschiedliche Akteure ihre eigenen Aktivitäten präsentieren können und über die Präsentation einen Austausch über differente Erfahrungen möglich wird, damit der Beginn einer Reflexion möglich wird, und damit das Institut – denke ich – eine zentrale Funktion kriegen könnte beim Einblick und bei der Verarbeitung in die sich entfaltende Komplexität. Vielen Dank!

Meisel: Schönen Dank! – Ingrid Schöll.

Schöll: ... Ich wollte vorab eine Bemerkung machen, die die Form (dieses Forums) angeht. Ich muss sagen, ein großes Kompliment zum formalen Ablauf der gesamten Veranstaltung. Mir kam zwischendurch der Gedanke, Alfred Biolek hätte seine Freude daran gehabt, wie professionell hier vorne moderiert wurde, wie das auch in der Form angepasst wurde. Ich habe schon X Konferenzen erlebt, bei denen man immer über Form und Inhalt jammerte; also das Institut geht da neue Wege, die ich ganz gut finde.

Jetzt aber mal zu meinem Resümee. Ich habe versucht, es zu strukturieren ... Und ich habe mir die Konferenz unter Gestern, Heute und Morgen angeguckt. Unter fünf Kriterien von Gestern, Heute und Morgen. *Geld*, die *Trägerstruktur*, unsere *eigene Begrifflichkeit*, mit der wir uns in die politische Landschaft kommunizieren, *Motivation* für Bildung, die *Rolle des Individuums*. Und jeweils wie gesagt fünf kurze Statements zu Gestern, Heute und Morgen.

Das **Gestern**, was nicht nur gestern und heute zum Tragen kam, also der Blick auf die Vergangenheit war geprägt von Sentimentalität, von Idylle.

Das **Geld**, die finanzielle Situation war anscheinend nie so dramatisch. Also Geld war zwar immer knapp, aber es war anscheinend im sogenannten Gestern immer da. Es war zumindest so da, dass es nicht so dramatisch beschrieben wurde. Die Trägerstruktur war zwar schon immer unübersicht-

lich, aber sie war von einer noch – ich sage mal – moderierbaren Unübersichtlichkeit geprägt. Man trat sich nicht so auf die Füße. Bei der Begrifflichkeit gab es diese berühmte vierte Säule, auch wenn sie sich nicht setzte – dazu komme ich noch. Bei der Motivation – das wurde gestern ziemlich deutlich gesagt – gab es die Aufstiegs motivation. Deshalb war das Selbstlernen auch in der Vergangenheitsdebatte kein Thema. Es wurde einfach gemacht ... Wenn man sich weiterbildete – mit dem Blick auf Gestern –, hatte man ein große Chance gehabt.

Wenn ich den Blick auf das **Heute** richte unter diesen fünf Aspekten, tue ich das ganz bewusst auf die deutsche Szene, denn ich war sehr begeistert über das, was eben im letzten Podium noch kam. Ich denke, wir haben unsere Möglichkeiten des professionellen Jammerns, die verfeinern wir von Mal zu Mal, und da müssen wir irgendwie rauskommen. Und da denke ich, wie sind doch die Europäer ein sehr angenehmer und sehr kompetenter Gesprächspartner.

Ich komme zum Thema *Finanzen*: Es wird gejammert, es ist kein Geld da. Ich bleibe bei meiner Position: Es ist Geld da, aber es ist Geld in den falschen Töpfen da. Ich bin Leiterin einer Volkshochschule – ich verweigere mich nicht den Sparkonzepten, die überall gefordert werden, aber ich denke, wir brauchen Konzepte für intelligentes Sparen. Aus der AG 4 [*Innovation, Forschung und Supportstrukturen*] kam die Bemerkung, dass durch Kostendruck Innovationsgewinn kam, aber das ist mir zu zufällig. Wenn also Kostendruck zufällig Innovationsgewinne bringt, denke ich, müssten wir das systematisieren in Konzepte für intelligentes Sparen.

Bei der *Trägerstruktur* ist es ganz bunt. Es wurde gesagt, dass die Vielfalt eine Chance haben könnte, aber ich denke, wir haben es eher mit einer gehobenen Form der Unübersichtlichkeit zu tun, die auch für die Träger – seien sie im privaten oder im öffentlichen Raum – zur schleichenden Bedrohung wird. Und wenn wir da keine Verständigung schaffen, dann wird's kritisch. Das dänische Modell hat mir da sehr gut gefallen. Ob das so operationalisierbar ist, ist eine zweite Frage. Aber überhaupt mal den Weg einer Ordnungssystematik zu gehen – da haben wir natürlich mit unserem Föderalismus immer ein Problem, das ist mir klar –, aber den Weg zu gehen, halte ich für erforderlich.

Bei den *Begrifflichkeiten* musste ich gestern einfach schmunzeln. Als Herr Woortmann die vier Säulen nicht mehr kannte, habe ich gedacht: Wir verabschieden uns einfach mal davon. Also wir haben uns da auf einen Weg eingelassen, den anscheinend keiner hören will. Dazu komme ich gleich noch.

Bei der *Motivation* muss ich sagen: Momentan, denke ich, haben wir nicht mehr die Situation, dass Bildung Aufstiegschancen bringt, sondern sie bringt für viele Menschen – nicht für alle –, aber für viele die Sicherung der gegenwärtigen Arbeitsverhältnisse. Das Individuum, was früher eigentlich durch die Weiterbildung ein Füllhorn von Möglichkeiten hatte, ist für mich

momentan in der Situation, durch die Individualisierungs- und Flexibilisierungsprozesse latent überfordert zu sein, latent. Da müssen wir Wege weisen, und da komme ich dann noch mit Blick auf das Morgen zu sprechen. Es stellt sich für mich momentan so dar, dass wir uns in einem Prozess befinden, wo *Weiterbildung* und *lebenslanges Lernen* in einer Gesellschaft stattfindet, die an einem wirtschaftlichen und sozialen Transformationsprozess verankert ist, und dass wir dabei nicht trennen dürfen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, das – denke ich – ist eine uralte Weisheit Ich komme auf das **Morgen**. Und in dem Morgen, in den Anforderungen der Bildung für das Morgen, da steckten eigentlich einige Hoffnungen drin. Ich habe schon gesagt, das Bild, was wir für morgen brauchen, das müssen wir uns intelligenter beschaffen, und wir müssen auch – da habe ich viel von Paul Bélanger gelernt –, wir müssen auch in unserer Begrifflichkeit da auch einfach intelligenter operieren. Wir dürfen nicht ständig als die Bettler ankommen und sagen, dass das Geld – was für meine Begriffe wirklich noch da ist – per Zuschuss an uns geht, sondern dass es eine Investition in das Individuum ist. Und alleine, wenn wir uns auf diese Begrifflichkeit einmal neu verorten, denke ich, werden wir mit den Mitteln – die für meine Begriffe in Deutschland vorhanden sind – so umgehen können, dass wir sie auch dort bündeln, wo sie notwendig sind.

Ich komme zur **Trägerlandschaft**: Die Institutionen, von denen wird immer gefordert, dass sie noch flexibler werden sollen, dass sie hyperflexibel sein müssen, dass sie ständige Innovationen in Menschen und Maschinen bringen sollen. Ich denke, da wird es zu weiteren Konzentrationsprozessen kommen. Und ich denke, die öffentliche Weiterbildung braucht exakt deshalb das Geld, damit sie diesem Investitions-, diesem Kosten- und diesem Flexibilitätsdruck auch standhalten kann. Dass die private Bildung, dass die betriebliche Bildung diese Ressourcen hat, das haben wir sehr eindrucksvoll erfahren. Und Andreas Seiverth ..., hat in unserer Arbeitsgruppe die Befürchtung einer Refeudalisierung von Bildung geäußert, indem er sagte, also in bestimmten Bereichen wird die Bildung ein Privileg sein, was zur Ausgrenzung vieler führt.

Wenn ich auf die **neue Begrifflichkeit** komme. Ich habe immer gedacht, welchen neuen Begriff könnten wir uns denn suchen statt der vierten Säule. Paul Bélanger hat uns gehörig den Kopf gewaschen. Er hat gesagt, wir sollten da etwas mutiger sein. Ich habe noch keinen gefunden, aber ich denke, wir sollten uns von dem Begriff verabschieden und sollten im Kontext seiner Überlegungen nach neueren und kommunizierbarerem suchen. Die Motivation für Bildung – wir werden kein Problem haben, die Leute zu motivieren, die zu den Gewinnern der Arbeitsgesellschaft gehören. Wir haben ein riesiges Problem, die Leute zu motivieren, die zu den Verlierern gehören. Ich denke, da stehen wir auch alle, zumindest in Deutschland, relativ ratlos vor. Das Beispiel mit den Hauptschülern wurde ja häufiger schon erwähnt, wenn der fragt: „Warum soll ich denn das tun, warum soll

ich das denn machen?“ – stehen wir erst einmal da und haben keine Antwort. Das Individuum werden wir künftig stärken müssen. Wir werden eben neue Konzepte einer *lebensbegleitenden Bildungsberatung* geben müssen. Da wird es nicht reichen, dass man sagt: Geh’ zu diesem Institut oder geh’ zu jenem, das ist zertifiziert. Das ist, glaube ich, eine Möglichkeit einer Form der Orientierung in der Bildungsgesellschaft. Aber die Stärkung des Individuums kann viel intelligentere Konzepte haben. Und diese intelligenteren Konzepte habe ich eben gerade wirklich – muss ich sagen – sehr gut abschließend zu dieser Konferenz aus den skandinavischen Ländern gehört. Ich denke, wir müssen einen kreativen Umgang in der Stärkung des Individuums im Prozess der Bildungsgesellschaft haben.

Ich komme zum Schluss: Die künftige Weiterbildung wird sich für meine Begriffe in zwei Segmenten vollziehen, und da hat mich Peter Basel am Schluss noch einmal mit einem Argument sehr nachdrücklich bestärkt. Wir werden eine Bildungsgesellschaft haben, die vielen Menschen auf dem Weg von der Industriegesellschaft zur Informationsgesellschaft – wie wir heute morgen gehört haben –, die von vielen Menschen abverlangt wird das lebenslange Lernen zur Sicherung des Aufstiegs und zur Stabilisierung des beruflichen Lebens in einer Gesellschaft, die immer schneller, mit immer neuen, mit immer rasanteren Medien lernt – Web Based Learning haben wir gestern gehört. Wir haben ja auch schon diesen für mich etwas zynischen Begriff des „*Fast Food Learning*“. Also diejenigen, die in Arbeit sein werden, werden mit einer dynamischen Beschleunigung von Lernprozessen zu rechnen haben. Wir werden sie darin stärken müssen, diese überhaupt zu bewältigen.

Wir werden aber auch eine andere Anforderung an die Weiterbildung haben, und zwar Lernen im Rahmen ganz neuer Arbeitsformen. Wir haben dieses Fass bewusst nicht geöffnet, aber Peter Basel hat am Schluss noch einmal darauf verwiesen: Wir werden Lernkonzepte benötigen für ganz neue Formen von Arbeit. Für die Formen gesellschaftlicher Arbeit, die notwendig sind und die wir momentan noch nicht im Fokus unserer Überlegungen haben. Wir sehen im Moment bei unseren Konzepten der Bildung immer noch den ersten Arbeitsmarkt und ich denke, wir werden gesellschaftliche Arbeit neu definieren müssen. Hier gibt es Felder, in denen wir tätig werden müssen, und hier gibt es auch Erfordernisse neuer Konzepte, sonst machen wir das, was wir eigentlich bislang immer gemacht haben, wir suggerieren, dass wir durch Bildung alle Menschen in diesen sogenannten ersten Arbeitsmarkt bringen können. Das geht nicht mehr. Und deshalb, denke ich, müssen wir auf einen neuen Weg gehen. Dass das immer ganzheitlich laufen muss und nicht mit einer Konzentrierung nur auf berufliche Bildung, das ist mir natürlich völlig klar. Jetzt habe ich die eine Hälfte vergessen – aber wie gesagt, das war auch ein relativ komplexes Thema. Danke!

Schlußstatement

Ekkehard Nüssl von Rein

Ja, meine Damen und Herren ... Also was ich – um mal anzuknüpfen an subjektive Eindrücke – interessant gefunden habe, waren natürlich die Begriffe, die genannt und auch problematisiert wurden.

Und so ist es wahrscheinlich immer: Wenn aus unterschiedlichen Bereichen Leute zusammenkommen und sich austauschen, stellen sie plötzlich fest, dass sie mit Begriffen operieren, die für die anderen etwas Anderes bedeuten oder die denen noch nicht bekannt sind. Also beispielsweise den Begriff der *Realkompetenz* aus den nordischen Ländern fand ich sehr interessant; die Wiederbelebung des Begriffs des *mündigen Bürgers* fand ich sehr interessant, und sehr interessant fand ich auch den heute betonten Begriff des „*Staus*“, den auch Paul Bélanger noch einmal aufgegriffen hat. Wir haben ja früher von den Wenden gesprochen in der Erwachsenenbildung, also realistische Wende und so weiter; es waren ja auch verschiedene Wenden. Wenn wir jetzt heute den Begriff des „*Staus*“ verwenden, könnte man auch sagen: der „realistische Stau“ – „*Stausituation*“. Dann sind wir – glaube ich – genau an dem Punkt, was im Moment not tut und was dieses Institut auch als seine Aufgabe definiert. Wir wollen in einer Situation, in der es in der Tat eine gewisse – zumindest in Deutschland – unzureichende Kommunikation in der Weiterbildung gibt, diese Kommunikation beleben, aufgreifen, verstärken und nach vorne bringen mit dem Ziel, das jetzt auch verschiedentlich angesprochen worden ist, dass Weiterbildung als Gesamtbereich politisch stärker wird, sich stärker auf unterschiedliche Positionen, aber auch vor allen Dingen auf die Gemeinsamkeiten besinnt. Denn nur mit einer Definition der Gemeinsamkeiten und des gemeinsamen Ziels kann man es erreichen, es zu einem so bedeutsamen Politikfeld wieder zu machen, wie es im Grunde – gemessen an seiner Größe und Bedeutung in Deutschland – auch sein sollte.

Die Stimme der Weiterbildung im politischen Konzert sollte wieder so stark werden oder sollte überhaupt erst so stark werden, wie sie es verdient hat und wie sie auch sein muss. Das heißt also nicht nur vierte Säule – dieser Begriff könnte missverstanden werden -, aber auch nicht fünftes Rad, lieber Paul Bélanger, sondern viertes Rad. Viertes Rad, also etwas, was unerlässlich ist und unbedingt notwendig ist, um Bildung insgesamt in der Gesellschaft voranzubringen. Ich denke – und da greife ich vielleicht auch mal das auf, was Mechthild Bayer gesagt hat: Wir haben hier eine Initialveranstaltung für das Institut. Es ist die erste größere Veranstaltung des Instituts in der – wenn man so will – in der neuen freien Rolle, in der pluralen Rolle der Weiterbildung. Und diese Initialveranstaltung soll natürlich wei-

tergehen. Sie soll weitergehen vielleicht nicht in der Breite, in der wir diesmal diskutiert haben, sondern in der konkreten Behandlung einzelner Felder, die wir auch angesprochen haben, beispielsweise „Finanzierung“ oder auch – was ich mir aufgeschrieben habe – „Verregelung“, also Fragen von Verregelungen oder Fragen von Kooperationen.

Und wenn ich das Resümee ziehe, was wir diskutiert haben, denke ich, es geht nicht nur darum, weiter zu diskutieren in Richtung auf *konkrete* Diskussionen, sondern auch weiter zu diskutieren in Richtung auf *theoretische Konzepte*. Also beispielsweise die Frage der *Finanzierung* ist mir als Finanzierungsdiskussion auf einer mittleren Ebene sowohl zu wenig konkret als auch zu wenig abstrakt. Man merkt, es fehlt ein Stück bildungsökonomischer Theorie. Wir sind seit zwanzig Jahren nicht mehr bildungsökonomisch aktiv gewesen. Das hatte irgendwie so ein marxistisches Geschmäckle. Und dann hat man es ganz bleiben lassen. Aber das ist verkehrt! Wir brauchen im Grunde wieder eine weitergehende bildungsökonomische Theoriebildung und eine konkretere Diskussion der Umsetzung bestimmter bildungsökonomischer Theorien in bestimmten Feldern.

Oder auch bei Verregelungsdiskussionen: Wir brauchen im Grunde eine Reformulierung staatstheoretischer Ansätze, um zu sagen: Was heißt die veränderte Funktion des Staates im Bildungsbereich, nicht nur in Bezug auf seine veränderte Rolle in konkreten Politikfeldern, sondern auch in Bezug auf die Rolle des Staates insgesamt.

Also die Idee wäre im Grunde, dass man einzelne Aspekte herausgreift und sie nach oben und unten konkret und konsequent weiterdiskutiert, und ich denke mal, das DIE würde das gerne tun. Denn dieses Forum soll nicht das letzte geblieben sein. Ich glaube, dass wir im nächsten Dezember wieder eins machen mit einem konkreteren Thema; dann in der Verbindung von oben und unten, und vielleicht auch mit einer stärkeren Beteiligung der Bundespolitik, die diesmal aus verständlichen Gründen – wegen der Neuwahl und der noch unklaren Zuständigkeiten – hier noch nicht sehr vertreten war. Vielleicht soweit aus meiner Sicht und auch als Ankündigung dessen, was wir tun werden.

Ich würde mich freuen, wenn die aktive Beteiligung, die diesmal festzustellen war und die für mich auch sehr positive, unterschiedliche Sichtweise und Diskussionsbereitschaft sich dann auch fortsetzen wird. Und ich möchte dann eigentlich zum Schluss Ihnen allen dafür danken, dass es so gewesen ist, dass wir uns austauschen konnten ...

Ich möchte den Aktiven ganz besonders danken. A special thank you for the international guests ...

So, Ihnen allen wünsche ich einen schönen Heimweg und hoffe, dass Sie einen Gewinn mitnehmen. Über weitere Aktivitäten des Instituts werden Sie unterrichtet.

ANHANG

Weiterbildungspolitik

Politische Positionen zum quartären Bildungssektor

1. Eine schwer überschaubare Debatte

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

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

- Unterschiedliche staatliche (und zwischenstaatliche) Ebenen bis hinunter in die Gemeinden sind verantwortlich für die Gestaltung des vierten Bildungssektors.
- Unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen haben den quartären Bereich seit seiner Herausbildung kritisch begleitet, Stärken und Schwächen aufgezeigt und Forderungen zu seiner Ausgestaltung formuliert.
- Die Arbeitgeberseite vertritt ihre Positionen vor allem im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit großem Nachdruck.
- Der Widerpart auf gewerkschaftlicher Seite nimmt sich seit einiger Zeit verstärkt der Weiterbildung an. Eine der Gewerkschaften, die GEW, hat innerorganisatorische Reformen eingeleitet, um den Herausforderungen, die das Wachstum der Weiterbildung mit sich bringt, besser begegnen zu können.
- Die bestimmenden politischen Parteien entwickeln in unterschiedlichem Ausmaß Programmatiken zur Weiterbildung.
- Schließlich agieren die Weiterbildungseinrichtungen selbst – in völlig unterschiedlicher Intensität und mit völlig unterschiedlichen Ansprüchen – politisch.

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

1.1 Staatliche (und überstaatliche) Verantwortungsebenen

Ohne die Möglichkeit konkreter Einwirkungsmöglichkeiten, aber mit dem Anspruch, „Normengeberin für ihre Mitgliedsstaaten“ zu sein, befasst sich die **UNESCO** umfassend mit Bildungsfragen, besonders streicht sie das Lernen im Erwachsenenalter heraus. Anfang 1993 wurde eine Internationale Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ unter dem Vorsitz von Jacques Delors eingesetzt, nach der „das Konzept des lebenslangen Lernens ... der Schlüssel zum 21. Jahrhundert“ sei.¹ 1997 fand in Hamburg die Fünfte Internationale UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung (CONFIN-TEA) statt, die „die Grundlinien einer Erwachsenenbildungspolitik der Zukunft“ festlegen wollte. Die Konferenz verabschiedete eine „Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter“ und eine „Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalters“, denen die Bundesregierung eine „möglichst breite Wirkung“ wünschte. In der Deklaration heißt es: „Der Staat ist weiterhin der wichtigste Garant für die Gewährleistung des Rechts auf Bildung für alle ...“ Und in der Agenda wird gefordert, „mindestens 6% des Bruttosozialprodukts der Mitgliedsstaaten in Bildung zu investieren“, wovon „ein gerechter Anteil“ in die Erwachsenenbildung fließen soll.²

Auch die 25 Bildungsminister der **OECD** haben 1996 einen umfangreichen Maßnahmenkatalog³ für eine weltweite Bildungsreform mit dem lebenslange Lernen im Zentrum vorgelegt.

Im Gegensatz zu den Empfehlungen von UNESCO und OECD wirkt die Weiterbildungspolitik der **Europäischen Union** viel direkter auf die Bundesrepublik ein. Verschiedene europäische Bildungsprogramme sind mit erheblichen Geldsummen ausgestattet, und im Maastrichter Vertrag sind Grundsätze, wie Fremdsprachenerwerb, Mobilität, Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen, festgeschrieben. Allerdings sind die Mitgliedsstaaten in ihrer Bildungs- und Berufsbildungspolitik autonom und können nicht gezwungen werden, ihre Rechtsvorschriften zu harmonisieren.

Die Kompetenzen des **Bundes** für die Weiterbildung beziehen sich wesentlich auf die berufliche Weiterbildung. Die Regierungspolitik findet ihren Niederschlag in verschiedenen Gesetzen, von denen das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und das Sozialgesetzbuch III (Arbeitsförderungsrecht) sicher die wichtigsten sind. Das zuständige *Bundesbildungsministerium* betonte ständig und vehement die große und wachsende Bedeutung der Weiterbildung, in seinem praktischen Handeln sind große Veränderungsschritte aber bisher ausgeblieben. Anfang der achtziger Jahre richtete das

Ministerium die *Konzertierte Aktion Weiterbildung* (KAW) ein, in der über fünfzig Verbände, Experten und Institutionen sich mit der Reform des Weiterbildungssektors beschäftigten und Empfehlungen verabschiedeten. In letzter Zeit ist die KAW in eine Krise geraten. Im Geschäftsbereich des Bildungsministeriums ist das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) in Berlin angesiedelt, das hilft, die berufliche Weiterbildung zu erforschen, und das u. a. wichtige Empfehlungen liefert, die in das Verwaltungshandeln einfließen und die Weiterbildungsrealität mitgestalten sollen. Ebenfalls vom Bundesbildungsministerium (kofinanziert mit EU-Mitteln) wird im wesentlichen die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (QUEM) getragen, die sich überwiegend mit der weiterbildungspolitischen Einflussnahme auf die Umgestaltung in den neuen Ländern befasst.

Bei der Auseinandersetzung des *Deutschen Bundestages* mit Fragen der Weiterbildungspolitik sei für die letzten Jahre auf zwei Ereignisse verwiesen, die die politischen Unterschiede der im Parlament vertretenen Kräfte ausleuchten. 1990 legte die *Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“* ihren Schlussbericht⁴ vor, der (neben anderen Bereichen) für die Weiterbildung ein Mehrheits- und ein Minderheitenvotum enthielt. 1997 antwortete die Bundesregierung⁵ auf eine Große Anfrage der SPD-Fraktion zum lebensbegleitenden Lernen,⁶ in der 91 Fragekomplexe angesprochen wurden.

Die **Länder** haben hauptsächlich im Bereich der sogenannten allgemeinen und politischen Weiterbildung die Gesetzgebungskompetenz, welche vorwiegend durch Erwachsenenbildungs-, Volkshochschul- oder Bildungsurlaubsgesetze ausgefüllt wird. In den Ländern Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen gibt es – durch Namensgebung explizit so bezeichnete – Weiterbildungsministerien. Verschiedene Bundesländer haben *Studien zur Situation der Weiterbildung* veranlasst,⁷ die in unterschiedlichem Umfang die Weiterbildungstätigkeit in den einzelnen Ländern dokumentieren, Probleme benennen und politische Zielsetzungen formulieren.

Im Zuge der Debatte um das lebenslange Lernen fehlt auch bei den Schulpolitikern und -politikerinnen der Hinweis auf die Notwendigkeiten der Weiterbildung immer seltener. Ein Beispiel hierfür ist die berühmt gewordene Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, die beruflicher Bildung und Weiterbildung ein eigenes Kapitel und dem lebenslangen Lernen einen eigenen Abschnitt widmet.⁸

Die *Kultusministerkonferenz* (KMK) hat 1964 und 1971 Empfehlungen zur Erwachsenenbildung verabschiedet. 1964 forderte sie vor allem eine intensivere Förderung der Erwachsenenbildungseinrichtungen und 1971 eine engere Verknüpfung mit Umschulung und Fortbildung. Die „Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung“ vom Dezember 1994⁹ will die Veränderungen der letzten zwanzig Jahre aufgreifen. In der KMK gibt es einen eigenen Hauptausschuss Fort- und Weiterbildung,

was die Bedeutung unterstreicht, die die Kultusminister der Weiterbildung zumessen.¹⁰

Schließlich ist auch die **kommunale Ebene** mit Weiterbildungspolitik befasst. In vielen Kreisen und Gemeinden sind die Volkshochschulen kommunale Einrichtungen, die zwar Landesgesetzen unterliegen, aber große gestalterische Freiräume über Leitung, Finanzierung und kommunalpolitische Willenserklärung lassen. Über die Volkshochschultitel hinaus verfügen die Kommunalhaushalte über entsprechend deklarierte Weiterbildungshaushalte, aber auch über Haushalte, die völlig verschiedenen Ressorts unter völlig unterschiedlichen Namensschildchen zugeordnet, aber faktische Weiterbildungshaushalte sind.¹¹ Die Spannweite ist enorm und kann nicht annähernd aufgeführt werden.¹²

Die Bedeutung, die die einzelnen Kommunen ihren weiterbildungspolitischen Möglichkeiten zumessen, ist wohl sehr unterschiedlich ausgeprägt. Offiziell spricht der (damalige) Präsident des Deutschen Städtetages davon, daß „die Städte, Gemeinden und Kreise ... die Weiterbildung, allgemeine und berufliche Weiterbildung, schon seit Jahrzehnten als wesentlichen Bestandteil der kommunalen Daseinsvorsorge erkannt (haben). Weiterbildung ist im kommunalen Raum unverzichtbares Element jeder Strukturentwicklung und Wirtschaftsförderung.“¹³

1.2 Wissenschaft

Die Rolle der Wissenschaft bei der Formulierung weiterbildungspolitischer Forderungen hat Tradition. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, der 1960 mit seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“¹⁴ erstmals forderte, dass die Erwachsenenbildung zu einem unentbehrlichen Teil des öffentlichen Bildungswesens werden sollte (s. u.), war überwiegend mit Wissenschaftlern, dabei vorwiegend Pädagogen, besetzt. Die Rolle als Politikberater haben Wissenschaftler/innen für den Weiterbildungssektor seitdem so durchgehalten, dass in Zusammenhang mit der Verabschiedung von Weiterbildungsgesetzen Peter Krug sogar von einer „scheinbaren Dominanz“ der Wissenschaft spricht.¹⁵

Als jüngstes Beispiel der Einbindung von Erwachsenenbildungswissenschaftlern in die politische Auseinandersetzung und die Formulierung von Entwicklungsvorschlägen mag das „Hamburger Manifest zur Weiterbildung“¹⁶ gelten, das anlässlich des „Lernfestes“ im Mai 1998 und „der wachsenden Lücke zwischen Sonntagsreden und tatsächlichem Handeln“ verabschiedet worden ist.

In zahlreichen Veröffentlichungen haben Wissenschaftler/innen sich politisch positioniert. Ihre Bedeutung für die Weiterbildungspolitik ist wohl auch deshalb so groß, weil das Weiterbildungspersonal – von Ausnahmen abgesehen – noch weit davon entfernt ist, sich politisch zu artikulieren, und

weil Wissenschaftler/innen so einen Part mit übernehmen müssen, der im öffentlichen Schulwesen ganz selbstverständlich von den Lehrkräften auf dem Dienstweg oder über die Berufs- oder Standesorganisationen wahrgenommen wird. Es sind aber nicht nur Pädagogen, die sich wissenschaftlich (und politisch) mit dem Weiterbildungssektor auseinandersetzen. Traditionell ist Weiterbildung auch ein Beobachtungsfeld der Soziologie und – in letzter Zeit mit der zunehmenden Marktorientierung der Weiterbildungseinrichtungen immer häufiger – eins der ökonomischen Disziplinen.

1.3 Wirtschaft

Die berufliche Weiterbildung haben Unternehmen und ihre Verbände seit jeher als ihre Einflusszone betrachtet. Selbstverständlich formulieren die Spitzenverbände der Wirtschaft aber auch Anforderungen an das gesamte Bildungs- und Weiterbildungssystem, die programmatisch unter dem Namen „Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung“ zusammengefasst sind.¹⁷ Dem Schlankeitsgebot der Unternehmen solle sich auch das Bildungswesen anschließen.¹⁸ Hans Peter Stihl appelliert an die Politik, „endlich ernst zu machen mit der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Es muss Schluss sein mit der Förderung einer einseitig sozial ausgerichteten Bildungspolitik ohne Leistungsansprüche. Während Schulen und Hochschulen zum Nulltarif und ohne finanzielles Risiko besucht werden können, verlangen wir von den Beschäftigten, sich in der Freizeit weiterzubilden und finanzielle Opfer zu bringen. Mit dieser einseitigen Politik trägt der Staat zur Schiefelage unseres Bildungssystems direkt mit bei.“¹⁹

Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung²⁰ propagiert „das in der Weiterbildung unabdingbare marktwirtschaftliche Grundprinzip der freien Konkurrenz und außerbetrieblichen Trägern und Angeboten“,²¹ ebenso wie der Deutsche Industrie- und Handelstag die weitere Deregulierung der beruflichen Weiterbildung fordert²² und jede weiterbildungsgesetzliche Regelung ablehnt.²³ Der DIHT gibt eine jährliche Buchreihe „Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik“ heraus, in der nicht nur bildungspolitische Beiträge veröffentlicht werden, sondern auch Statistiken über die Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern. Bedeutend sind die Weiterbildungskongresse des DIHT, die 1983, 1987, 1990, 1993 und 1996 stattfanden. An dem 96er Kongress „Qualifizieren für den internationalen Standort-Wettbewerb“, dem ein „10-Punkte-Programm der Wirtschaft zur beruflichen Weiterbildung“ vorlag, nahmen über 1.000 Fachleute teil.²⁴

Eine wichtige Rolle bei der Formulierung weiterbildungspolitischer Grundsätze und Forderungen spielt das Institut der deutschen Wirtschaft (IW). Das Kölner Institut formuliert Grundsatzpositionen, die die Debatte nachhaltig bestimmen.²⁵

Der Einfluss der Unternehmen und ihrer Verbände auf die berufliche Weiterbildung ist so groß, weil sie den größten Anteil der Kosten tragen und die Weiterbildungsmaßnahmen vielfach in eigener Regie veranstalten.²⁶ „Die Schule der Nation ist der Betrieb“, lautet ihr Credo.²⁷ Die Gewerkschaften befürchten sogar, dass die Arbeitgeber nach der „Alleinherrschaft in der beruflichen Weiterbildung“ greifen.²⁸ Der Koordinierungskreis Berufliche Weiterbildung (KKWB), der 1985 als Clearingstelle zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften zu Fragen der beruflichen Weiterbildung geschaffen wurde, führte zu keiner wirkungsvollen Abstimmung der Interessen der Sozialparteien.²⁹

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

1.4 Gewerkschaften

Wie auf der Arbeitgeberseite gibt es auch auf gewerkschaftlicher Seite mehrere Zentren, die sich mit Weiterbildungspolitik befassen. Der Deutsche Gewerkschaftsbund positioniert sich neben grundlegenden Fragen des Bildungssystems vor allem im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Jüngst ist ein Appell des DGB zum Handeln, „Bewegt Bildung“, veröffentlicht worden, der eine neue Bildungsreform fordert.³⁰ Kurz zuvor erschien eine Plattform zur Weiterbildung, die den Ausbau des vierten Bildungsbereichs fordert. Die Plattform wurde nicht nur von führenden Gewerkschaftern unterschrieben, neben Wissenschaftler/innen haben auch Oskar Lafontaine und Rita Süßmuth unterzeichnet.³¹

Die Industriegewerkschaft Metall (IGM) hebt ebenfalls hauptsächlich auf die berufliche Bildung ab, während die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sämtliche Bereiche des Bildungssektors in den Blick nimmt, zum einen, weil sie den Anspruch erhebt, *die* Bildungsgewerkschaft zu sein, zum anderen aber auch, weil sie quer durch alle Weiterbildungsbereiche Mitglieder organisiert.³² Die GEW steht so für Bildungspolitik *und* Interessenvertretung der Beschäftigten. 1993 hat sie ein weiterbildungspolitisches Programm verabschiedet und seitdem umfangreiche Materialien zu vielen Problemen der Weiterbildung erarbeitet. Neben dem Bundesverband der GEW entwickeln einige Landesverbände, die aufgrund des Kulturföderalismus weitestgehend autonom agieren, Initiativen zur Weiterbildungspolitik.³³ Dagegen blieb das Engagement der Gewerkschaft ÖTV³⁴ zum Thema episodenhaft.

Die Deutsche Angestelltengewerkschaft (DAG) hat im September 1994 Zielvorstellungen zur Bildungspolitik mit einem breiten Weiterbildungsteil

veröffentlicht, die ihr vorheriges Konzept von 1975 aktualisieren. Die ein dreiviertel Jahr später erschienenen „Thesen der DAG zur Weiterbildung“ vom Juli 1995 verstehen sich auch als „eine Hilfestellung zur Beschreibung der Position der DAG-Bildungseinrichtungen“.³⁵

Auf gewerkschaftlicher Seite spielt schließlich der Arbeitskreis der Gesamtbetriebsräte überregionaler Weiterbildungsträger eine wichtiger werdende politische Rolle. In dem Arbeitskreis sind Gesamtbetriebsräte aus fünf Gewerkschaften vertreten, die die einzige branchenweite Vertretung der Einrichtungen darstellen, die Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen (seit 01.01.1998 Maßnahmen der Förderung der beruflichen Weiterbildung) im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit durchführen.³⁶ Der Arbeitskreis repräsentiert Zehntausende Beschäftigte, ist unabhängig und arbeitet mit der GEW zusammen. Sein politisches Handeln ist auf die Rahmenbedingungen der arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen bezogen.³⁷

1.5 Parteien

Die nach außen getragene weiterbildungspolitische Arbeit der Parteien³⁸ ist sehr unterschiedlich entwickelt. CDU und FDP zehren von langer Regierungsbeteiligung. Ihre Vorstellungen sind durch Regierungshandeln zum großen Teil umgesetzt, entsprechend schwächer ausgeprägt scheint die Notwendigkeit, Programmatiken zu entwickeln. So verweist die Pressestelle der CDU auf Reden des Bundesbildungsministers Rüttgers, und die „Grundsätze der CDU im Bereich der Weiterbildung“ umfassen gerade eine Schreibmaschinenseite. Aus dem Jahre 1990 stammen „Leitsätze zur Weiterbildung“, die der Bundesfachausschuss Kulturpolitik verabschiedet hat.³⁹ Nicht besser sieht es bei der F.D.P. aus. Im 112seitigen „Wahlprogramm der Liberalen zur Bundestagswahl 1998“ sind immerhin zwölf Seiten „für eine Bildungsoffensive“ reserviert, der Weiterbildung ist darin aber nur etwas mehr als eine halbe Seite gewidmet, auf der der Wettbewerb gelobt und Eingriffe in den Weiterbildungsmarkt abgelehnt werden.⁴⁰

Naturgemäß sieht dies bei den Oppositionsparteien der 16jährigen Kohl-Ära anders aus. Über das Internet teilen Bündnis 90/Die Grünen mit, dass sie ein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung fordern und lebenslanges Lernen unverzichtbar sei. Auf 23 Seiten hat die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung von B 90/Grüne ihre Vorstellungen von der „Reform der beruflichen Bildung und Weiterbildung“ 1998 aufgeschrieben.⁴¹ Und Ende 1997 hatte die Fraktion einen Antrag im Bundestag eingebracht, der forderte, die berufliche Weiterbildung in Deutschland auszubauen.⁴² Schon 1996 hatte sich die Fraktion ein Gutachten⁴³ vorlegen lassen, in dem Handlungsmöglichkeiten für die Weiterbildung ausgelotet werden.

1991 verabschiedete der Bremer Parteitag der SPD ein Programm „Weiterbildung für eine menschliche Zukunft“, das die „Sozialdemokratischen Grundsätze zur Weiterbildung“ von Mitte der 70er Jahre fortschrieb.⁴⁴ Auf

die Große Anfrage der SPD-Fraktion von 1997 ist bereits oben hingewiesen worden. Als Reaktion auf die Antwort der Bundesregierung stellte die SPD einen Antrag, der als Leitlinie für ihre künftige Politik zur Weiterbildung gelten kann. Nach zwölf Grundsätzen, von integrativer Weiterbildung bis Planung und Koordination in der „lernenden Region“, soll der Ausbau der Weiterbildung organisiert werden,⁴⁵ wobei allerdings keine explizite Forderung nach einem Bundesrahmengesetz mehr enthalten ist, was in einem SPD-Antrag im Bundestag vier Jahre zuvor noch der Fall war.⁴⁶

In ihrer Koalitionsvereinbarung vom Oktober 1998 legen sich SPD und Grüne auf den „Ausbau und die Verankerung der Weiterbildung als vierte(r) Säule des Bildungssystems“ fest. „Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens macht eine enge Verzahnung zwischen Berufsleben und Weiterbildung erforderlich. Für die Weiterbildung werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Vielfalt der Träger, die Qualität und Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowie die Transparenz der Angebote gesichert wird. Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung wollen wir stärken.“⁴⁷

Vom Volumen her äußerst dünn, von den Folgerungen her aber weitreichend sind die Forderungen der PDS. Die Möglichkeiten bezahlter Freistellung sollen verbessert und das Recht auf Bildung, einschließlich des lebenslangen Lernens, soll ins Grundgesetz und die Länderverfassungen als Grundrecht mit Individualanspruch aufgenommen werden.⁴⁸

1.6 Weiterbildungseinrichtungen

Politischen Einfluss sucht auch ein Teil der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen zu nehmen. Man sollte erwarten, dass sie dafür Interessenverbände nutzen. Aber diese Erwartung hat keine Entsprechung in der Wirklichkeit. Bislang war die Konkurrenz der Einrichtungen untereinander immer noch stärker als ihre gemeinsamen Interessen gegenüber Politik und Finanziers, so dass jeder Träger allein oder in partiellen Bündnissen mit anderen Politik betreibt. Es existieren zwar Verbände, zum Beispiel der Verband Deutscher Privatschulen (VDP) oder der Profil-Verband, aber keiner kann von sich behaupten, auch nur annähernd einen relevanten Teil von Einrichtungen zu vertreten.⁴⁹ Und auch die temporären Bündnisse einzelner Träger sind eher fragil. Wie kurios die Verhältnisse sind, wird daran deutlich, dass der Arbeitskreis der Gesamtbetriebsräte überregionaler Weiterbildungsträger zusammen mit der GEW seit Jahren versucht, die Gründung eines *Arbeitgeberverbandes* anzuschieben (um einen Tarifpartner zu bekommen). Ergebnis ist bislang lediglich, dass die Geschäftsleitungen der drei (sehr) großen Bildungswerke Internationaler Bund (IB), Berufsbildungswerk des DGB (bfw) und Bildungswerk der DAG im November 1997 *erstmalig eine gemeinsame Erklärung* „Für die Stärkung des Wirtschaftsstandortes Deutschland – Für berufliche Weiterbildung“ verabschiedet und in einer gemeinsamen Pressekonferenz vorgestellt haben.⁵⁰ Aber selbst so ein begrenz-

tes gemeinsames Vorgehen stellt immer noch die absolute Ausnahme dar.

Überregionalen politischen Einfluss können in der Regel nur Träger einer bestimmten Größe ausüben, die unter einem Dachverband leben. Sie haben manchmal publizistische oder lobbyistische Möglichkeiten, mitunter werden sie um fachliche Stellungnahmen von politischen Entscheidungsträgern gebeten. Dies trifft etwa für die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung oder den Deutschen Volkshochschul-Verband und seine Landesverbände zu. Besondere politische Durchsetzungsfähigkeit kann man allen bislang erwähnten Zusammenschlüssen von Weiterbildungseinrichtungen nicht attestieren. Alle Erfahrungen haben bisher nicht dazu geführt, dass gleiche Interessen von Weiterbildungseinrichtungen nennenswert gebündelt vorgetragen worden wären.

2. Wandel und Weiterbildung

Aufgabe und Bedeutung der Weiterbildung werden seit ihrer relativen institutionellen Verfestigung üblicherweise mit gesellschaftlichen und technischen Umwälzungen und Anforderungen begründet. Einerseits muss sich der vierte Bildungsbereich immer wieder und immer neu legitimieren, andererseits werden ihm „von außen“ Aufgaben zugewiesen, für die er in Dienst genommen werden soll.

2.1 Impulse des Wandels

Der Bericht der baden-württembergischen Kommission Weiterbildung von 1984 markierte einen Wendepunkt, weil er den Neubeginn einer eingeschlafenen weiterbildungspolitischen Debatte darstellte.⁵¹ Als globale gesellschaftliche Herausforderungen gelten Mitte der 80er Jahre der Hunger, die Bevölkerungsexplosion, die Knappheit der natürlichen Ressourcen, die Umweltgefahren und die Gefahren der weltweiten Rüstung (Nuklearkrieg). Als nationale gesellschaftliche Herausforderungen kommen die Überlastung der Institutionen, das Misstrauen gegenüber Eliten, die Arbeitslosigkeit, der wirtschaftliche Strukturwandel, die Kostenexplosion der sozialen Sicherung und die Behinderung privater Initiativen durch staatliche Reglementierung hinzu. Einen anderen Zugang zum „Verständnis der Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte“ wählt das Gutachten über die Untersuchung sozialstruktureller Veränderungen. Hier wird auf die Bildungsexpansion, die Ausweitung der Transfereinkommen, die ausländische Bevölkerung und neue Ausleseprozesse durch soziale Benachteiligungen hingewiesen. Die Veränderungen der Lebensläufe, unterschiedliche demographische Wellen und die Pluralisierung der Lebensstile werden in ihrer Bedeutung für die Weiterbildung betont.⁵² Insgesamt soll die Weiterbildung nach den Anforderungen der Arbeitswelt ausgelegt werden.

Wie wenig sich in der „Analyse der gesellschaftlichen Herausforderungen“ politische Grundüberzeugungen und weitgehend unbestrittene Entwicklungslinien voneinander trennen lassen, wird sehr deutlich daran, dass die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ sechs Jahre später einen Abschlußbericht vorlegte, der unter „Grundherausforderungen und Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik“ eine Mehrheits- und eine Minderheitsauffassung enthielt, die sich streng an Parteigrenzen orientierte. Während die Minderheitsauffassung zunächst vom individuellen Nutzen der Bildung (Bildung ist Menschenrecht) ausgeht und ökologische, demokratische, soziale und wirtschaftliche Zielvorstellungen miteinander versöhnen will, hebt die Mehrheitsauffassung auf „Problemlagen der ersten Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts“ ab. Als Grundherausforderung der Bildungspolitik streicht die Mehrheit der Berichtsverfasser nun die wissenschaftlich-technologische Entwicklung in Gestalt der Informationstechnologien heraus. Strukturwandel wird als „Ausdruck der Freiheit“ verstanden. Europäische Integration, deutsche Einheit und das Geschlechterverhältnis sind neue Stichwörter, die 1984 noch keine Rolle gespielt haben.⁵³

Wiederum fünf Jahre später betont die Rau-Kommission 1995, dass es keinen verbindlichen Begriff vom Wandel gebe. „Die Gegenwart hat kein klares Bild von ihrem Wandel und von der Gesellschaft der Zukunft. Dies machen bereits so unterschiedliche Bezeichnungen wie postmoderne Gesellschaft, Informationsgesellschaft und Risikogesellschaft sowie die unterschiedlichen Zukunftsprognosen und Entwicklungsszenarien deutlich.“ Statt dessen beschreibt die Kommission „Zeitsignaturen“. Niemals sei der gesellschaftliche Wandel dynamischer gewesen als zu Ende des 20. Jahrhunderts. Pluralisierung der Lebensformen und sozialen Beziehungen sei das dominante Merkmal der Gegenwart, wobei neue soziale Ungleichheiten sich herausbildeten und die Zwei-Drittel-Gesellschaft zur Realität werde. Gesellschaftliche Lebensformen, wie Familie, Freizeit, Beruf, partikularisierten sich, Lebensstile verlören an Verbindlichkeit. Alternative individuelle Optionen eröffneten Chancen und Risiken für ein selbstbestimmtes Leben. Gen- und vor allem Kommunikationstechnologien revolutionierten Arbeit und Wirtschaft in nie dagewesenem Umfang. Der Dienstleistungssektor expandiere bei gleichzeitigem Niedergang der traditionellen Industrie. Dezentrale Arbeitsorganisation und ganzheitliche Produktionskonzepte stellten neue Anforderungen an die Beschäftigten. Chancen und Gefahren dieser Prozesse seien noch nicht eindeutig vorherzusagen. Die Kommission betont die ökologische Frage, Wachstum und Wanderungsbewegungen der Erdbevölkerung, die Globalisierung und den Wertewandel. Bei all dem dürfe die zentrale Idee der Mündigkeit nicht aufgegeben werden.⁵⁴

Ebenfalls 1995 versucht Ekkehard Nuisl, künftige, für Bildungsprozesse wichtige Entwicklungen zu antizipieren. Er nennt zunächst die Änderungen der Sozialstruktur (Individualisierung, Pluralität der Lebensformen, Zwei-

Drittel-Gesellschaft), betont dann aber die geänderte Rolle des Staates, die in den Privatisierungen deutlich werde. Privates werde staatlich finanziert, es bestehe eine Tendenz zur öffentlichen Vorsorge ohne öffentliche Verantwortung. Die Totalität des Marktprinzips vermindere den Einfluss des Staates als Subjekt gesellschaftlichen Handelns. Über die Änderungen in der Arbeitswelt kommt Nussli zu den Änderungen der Identität der Gesellschaft. „Das, was heute als Ausländerhass thematisiert wird, ist womöglich nur die Vorstufe einer tiefgreifenden Entsolidarisierung bei der Teilung des Wohlstands.“ Schließlich sei der Mangel an gesellschaftlichen Utopien verbunden mit einem Verlust des Zukunftsglaubens. Die Grenzen des Wachstums bestünden nicht nur im materiellen, sondern auch im ethischen und moralischen Bereich, weshalb eine Verständigung über neue gesellschaftliche Utopien nötig sei.⁵⁵ Drei Jahre später fasst Nussli fünf Megatrends zusammen: einen Prozess allgemeiner Deregulierung; einen Prozess der Globalisierung als Orientierung am Globalen wie am Lokalen; einen Prozess der Individualisierung; einen Prozess der Vermarktlichung verschiedener Lebensbereiche; einen Prozess der Mediatisierung, mit dem technische Medien in quasi alle Lebensbereiche eindringen.⁵⁶

1996 notiert Peter Faulstich teilweise unbemerkt entstandene „gesellschaftliche Trends“, „welche langfristig die Erwachsenenbildung erfassen.“⁵⁷ Es gehe um sieben Bereiche. Folge der *Bevölkerungsentwicklung* seien höhere Ausländeranteile, ein steigender Anteil von Älteren, Frauen und besser Gebildeten. *Umweltfragen, Probleme der Technikentwicklung und -anwendung, Organisation und Qualifikation der Arbeit, das Sinken gesellschaftlich notwendiger Arbeitszeit* stellten neue Anforderungen an die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Der *Wertewandel*, wonach das Streben nach „höheren Werten“ wichtiger als die Befriedigung materieller Bedürfnisse werde, sei durch den veränderten Bezug zur Arbeitstätigkeit ausgelöst. Schließlich änderten sich die *Partizipationschancen* des Einzelnen, da die traditionellen Institutionen ihre Entscheidungskompetenzen verlorren, was Wirkungen auf die hergebrachten Formen politischer Bildung habe.

Das Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (1996) verzichtet nicht darauf, seinen praktischen politischen Antworten, nämlich Allgemeinbildung stärken und Eignung zur Beschäftigung herstellen, eine Beschreibung der drei großen Umwälzungen, die die europäische Gesellschaft derzeit durchlaufe, voranzustellen.⁵⁸ Die erste Umwälzung sei die Herausbildung der Informationsgesellschaft. Im Unternehmen werde die Rolle des „Faktors Mensch“ größer, aber gleichzeitig sei er stärker den Veränderungen der Arbeitsorganisation ausgeliefert, da er sich einem komplexen Netzwerk gegenübersehe. „Daher ist es notwendig, dass sich jeder nicht nur an die neuen technischen Hilfsmittel, sondern auch an die Veränderungen der Arbeitsbedingungen anpasst.“

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

Karlheinz Geißler und Michael Orthey analysieren die für zukünftige Bildung entscheidenden Modernisierungstendenzen viel kritischer. „Nix ist fix – das ist die Kurzformel für die gesellschaftliche Modernisierungsdynamik. Die Zeit der großen wärmenden Gewissheiten ist vorbei.“ Die ambivalente Individualisierungstendenz, das Bemühen um Reflexivität, Globalisierung und Internationalisierung sowie die technologische Dauerrevolution mit dem zunehmenden Einsatz abstrakter Maschinen mit weltumfassenden Vernetzungsmöglichkeiten seien die vier Modernisierungsmerkmale. „Seine aktuelle Attraktivität gewinnt das breit verwendbare Veränderungsmodell ‚Lernen‘ dadurch, dass es sowohl individuell als auch gesellschaftlich Sinnstiftungen verheißt. Lernen ist ein Konzept, das die Vorstellung vermittelt, anstehende Probleme besser lösen zu können ... Diese Zuschreibungen und Hoffnungen führen zu einer allseits beobachtbaren Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen. Weil keiner weiß, wie es eigentlich weitergehen soll, muss immerzu gelernt werden. Lernen wird damit zum favorisierten Erklärungsprinzip für Veränderungen unter unsicheren Bedingungen.“⁵⁹

Oskar Negt hebt die Krisenhaftigkeit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung hervor. „Es ist offensichtlich, dass die herkömmliche Arbeits- und Erwerbsgesellschaft an ihrem historischen Ende angekommen ist, Erziehungs- und Sozialisationsorte wie Familie, Öffentlichkeit und Schule sind zunehmend instabil. Diese gesamtgesellschaftliche Krisensituation stellt ganz neue Anforderungen an Lernprozesse der Erwachsenen ... Keiner der genannten Krisenherde ist aus dem anderen herzuleiten; sie haben ihren jeweils eigentümlichen Begründungszusammenhang ... Was sich in der Welt objektiv verändert hat, zu begreifen, wahrzunehmen, was davon den eigenen Lebenszusammenhang berührt, ist mittlerweile kein Luxus mehr, auf den man notfalls auch verzichten könnte. Es ist eine existentielle Notwendigkeit für eine demokratische Gesellschaftsordnung.“ Politische Bildung sei nötiger denn je, um nicht die Suche nach Ersatzschuldigen zu beschleunigen. „Wo die Aufspaltung der Gesellschaft in Gewinner und Verlierer zum vorherrschenden Strukturierungsprinzip wird, findet fortwährend auch die Umdefinition des Lebens statt. Die fatale Idee vom unwerten Leben wird plötzlich gesellschaftsfähig; Behinderte, Obdachlose, Verarmte, sie sind bevorzugte Objekte solcher Ausgrenzungs- und Vernichtungsphanta-

sien.“ Weil die Gesellschaft sich in einer epochalen Umbruchphase befinde, sei es höchste Zeit, einen neuen Lernzyklus zu eröffnen.⁶⁰

So unterschiedlich die genannten Schriften und Autoren und ihre politischen Implikationen auch sein mögen, schälen sich doch Gemeinsamkeiten, nicht in der Wertung, aber in der Bedeutung der für die Weiterbildung bestimmenden gesellschaftlichen Entwicklungen heraus. Peter Krug, Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz, fasst 1997 als gegenwärtige Zukunftsherausforderungen vier „Megatrends“ für die Weiterbildung zusammen: 1. Die Krise des Arbeitsmarkts, 2. Die Entwicklung zur Informationsgesellschaft, 3. Sozialstrukturelle Wandlungsprozesse und 4. Wertewandel.⁶¹

2.2 Eine neue Gesellschaft?

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

Nach Ansicht der Europäischen Kommission befindet sich die europäische Gesellschaft in einer Übergangsphase zu einer neuen Gesellschaftsform: der **Informationsgesellschaft**. Die mikroelektronische Revolution verändere das Wesen der Arbeit und die Arbeitsorganisation, was zu einer tiefgreifenden Veränderung der Gesellschaft führe. Statt Massenproduktion greife differenziertere Produktion um sich, was gesteigerte Flexibilität und Dezentralisierung in den Unternehmen nach sich ziehe. „Der langfristige Trend zu einer dauerhaften Erwerbstätigkeit, d. h. zur unbefristeten Vollzeitbeschäftigung, scheint sich umzukehren.“ Routinearbeiten fielen der Automatisierung anheim, die Arbeitsinhalte erforderten Initiative und Teamarbeit. Der einzelne Arbeitnehmer werde eigenständiger, zugleich überblicke er immer weniger die Vernetzung seiner Tätigkeit. Die Informationstechnologien bewirkten eine Annäherung von Lern- und Produktionsmethoden. Die wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen seien eine Zunahme der selbständigen Erwerbsarbeit und der Dienstleistungstätigkeiten, neue Arbeitsorganisation, dezentrale Verwaltung und flexible Arbeitszeit.⁶² Die Informationsgesellschaft erscheint so als eine gesellschaftliche Entsprechung der Änderung der Arbeitsorganisation in den Unternehmen bei der Abkehr vom Taylorismus.

Nach Definition der UNESCO hat die lernende Gesellschaft vier Prinzipien: lernen, Wissen zu erwerben; lernen zu handeln; lernen zusammenzuleben; lernen für das Leben.⁶³ Von der **Lerngesellschaft** bestünden drei unterschiedliche Vorstellungen. Jede und jeder solle die Möglichkeit haben, die bestehenden und auszubauenden Bildungseinrichtungen mit gleichen Zugangschancen zu nutzen. Dem stehe die Vorstellung eines freien Bildungsmarkts gegenüber, auf dem unterschiedliche Lernarrangements zur Verbesserung der Qualifikation der Teilnehmer/innen und der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft angeboten werden. Schließlich gebe es die „post-moderne“ Idee der offenen Lern-Netzwerke, die jede und jeder nach seinen Bedürfnissen selbstgesteuert nutzen könne.

Dohmen propagiert anhand der japanischen Erfahrungen, wo das non-formale Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen gefördert wird, den Gedanken der offenen Netzwerke. Alle gesellschaftlichen Einrichtungen und alle Lebensfelder werden zu Lernorten, wobei die bestehenden Bildungseinrichtungen sich für die Unterstützung des nicht-formalen Lernens öffnen sollten.⁶⁴ Dohmen fasst den Begriff der Lerngesellschaft aber noch viel weiter und grundsätzlicher als das Auswandern von Bildungsprozessen aus den traditionellen Institutionen. „Wenn die Menschen den sozialen Zusammenhalt ihres Lebens, den sie offenbar brauchen, nicht mehr durch Kontinuität der Berufsarbeit und der Firmenzugehörigkeit gewinnen können, was kann dann ihrem Leben innere Stabilität und sozialen Rückhalt geben und was kann eine neue Lifelong-Learning-Gesellschaft eventuell dazu beitragen?“ Eine entwickelte Lerngesellschaft könne die persönliche und soziale Identitätsbildung fördern und neue Lern-Arbeitsmöglichkeiten schaffen. „Je mehr aber die Erwerbsarbeit ihre Funktion, Lebenserfüllung und Lebenssinn zu vermitteln, verliert, je mehr sich Lebenssinn in die Freizeit verlagert und die Arbeit nur Mittel zum Geldverdienen für die Lebenserfüllung in der Freizeit wird, je größer die Zahl der Menschen wird, die gar keine oder keine für sie sinnvolle Erwerbsarbeit mehr finden und je weniger auch eine stabile Familie den nötigen sozialen Rückhalt gibt, desto dringlicher stellt sich die Frage, wie weit das lebenslange Lernen als eigenständige menschliche Grundtätigkeit helfen kann, für die Menschen sowohl sinnerfüllte Lebensperspektiven wie verlässliche wirtschaftliche Lebensgrundlage zu erschließen.“⁶⁵

Der ehemalige Bundesbildungsminister Rüttgers geht davon aus, dass der Trend zur **Wissensgesellschaft** der Globalisierung eine entscheidende inhaltliche Richtung gebe, denn Wettbewerbs- und Wachstumschancen lägen vor allem bei Dienstleistungen und Produkten, die hohe Technologiekompetenz erforderten.⁶⁶ Zur Erklärung der Wissensgesellschaft führt er die „exponentielle Zunahme des Wissens auf allen Gebieten“ an. „Bildung und Wissen entwickeln sich zu Standortfaktoren ersten Ranges.“ Rüttgers definiert: „Wer von der Wissensgesellschaft spricht, meint, dass dem Wissen als charakteristischem Merkmal der sich derzeit wandelnden Gesellschaft – in Abgren-

zung zu früheren Zeiten – in Zukunft vermehrte Bedeutung zukommt. Nicht mehr – aber auch nicht weniger.“⁶⁷

Eine viel grundsätzlichere Bedeutung weist der Systemtheoretiker Helmut Willke der Wissensgesellschaft zu. Im Übergang zum 21. Jahrhundert entstehe ein Supervisionsregime, und zwar nicht im Sinne von Kontrolle oder Aufsicht, sondern „im Sinne einer Verstärkung der Beobachtungskapazität zu dem Zweck, durch zusätzliche Perspektiven und Sichtweisen blinde Flecken der Operationsform eines Funktionssystems kenntlich zu machen ... Supervision ist die Form der politischen Selbststeuerung einer sich abzeichnenden Wissensgesellschaft. Deren dominantes Problem liegt in der Überlebensfähigkeit (Viabilität) vernetzter, interdependenter Gesellschaften unter den Bedingungen ökologischer Gefährdungen, technologischer Risiken und kognitiver Überlastung ... Von einer Wissensgesellschaft oder einer wissensbasierten Gesellschaft lässt sich sprechen, wenn die Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden.“

Der alte Staat sei für immer Geschichte. Die fundamentalen Transformationen moderner Gesellschaften, nämlich die Ausdifferenzierung hochgradig spezialisierter und operativ autonomer Funktionssysteme, sei unhintergebar. „Noch spiegeln die geschriebenen Verfassungen der Demokratien dieses Strukturprinzip in der Vielfalt der Autonomien und autonomen Bereiche: Autonomie der Ökonomie (Tarifautonomie und Eigentumsgarantie), Autonomie der Wissenschaft, der Familie, der Religion, der Kunst etc. Aber in der Verfassungswirklichkeit bohren sich die Tentakel der Interdependenzen längst schon in die äußeren Schutzschichten der Funktionssysteme ein – und die Frage ist, ob die sozietale Vernetzung und die gesellschaftliche Organisation der Interdependenzen nicht eine Qualität erreicht haben, die eine Revision der Idee der Politik erzwingt.“⁶⁸ In diesem Begriff von Wissensgesellschaft steckt erheblicher politischer Sprengstoff, denn: „Nun wird denkbar, dass die Ordnung komplexer Gesellschaften durch Demokratie allein nicht mehr gewährleistet ist.“ Dabei gehe es „nicht um eine Demission der Demokratie..., sondern um die Frage einer Revision unter dem Gesichtspunkt ihrer Tauglichkeit als Steuerungsmodell.“⁶⁹

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

3. Grundsätzliche Streitpunkte

Die historischen Bezugspunkte für die weiterbildungspolitische Debatte der Gegenwart sind das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 und der Strukturplan des Deutschen Bildungsrats von 1970.

3.1 Die Voraussetzungen: relative Verfestigung der Weiterbildung

Das Gutachten *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* versucht, die Erwachsenenbildung den Anforderungen der modernen Arbeitswelt anzupassen. Es wird eine „realistische Wende“ vollzogen. Die eher zufällig und personenabhängig zustandegekommene Erwachsenenbildung wird nun langfristig geplant.⁷⁰ Der Ausbau der Erwachsenenbildung wird als Ausbau der Volkshochschulen (und Volksbüchereien) gesehen, ganz so wie es 15 Jahre später noch der Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung⁷¹ tut. Die Lehrer, 1960 noch ein Mangelberuf, sollen an den Volkshochschulen und -büchereien mitarbeiten, insbesondere die Landlehrer werden dazu aufgefordert. Der Staat soll die Erwachsenenbildung als Teil des öffentlichen Bildungswesens anerkennen und finanziell fördern. Mit der finanziellen Förderung sollen vor allem hauptamtliche Stellen geschaffen werden. Der Staat soll die Weiterbildung seiner beamteten Lehrer zu Volkshochschulbildner fördern und ihre Tätigkeit auf die Pflichtstundenzahl anrechnen. Die Staatsbediensteten sollen Bildungsurlaub erhalten, und es sollen Volkshochschulgesetze erlassen werden.⁷²

Unter sozialdemokratischer Regierung kommt es in den siebziger Jahren zu einem rasanten Ausbau der Bildungsinstitutionen, wobei die Bundesregierung schon seit Mitte der sechziger Jahre um die neue Bedeutung der Weiterbildung bemüht war.⁷³ Es herrscht ein großer Planungsoptimismus, der sich u. a. in der Verabschiedung zahlreicher Weiterbildungsgesetze auf Länderebene niederschlägt. Im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats heißt es: „Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden, nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten. Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes.“⁷⁴

Der Strukturplan fordert eine Kooperation staatlicher, kommunaler und privater Träger. Er stellt eine Verkürzung der Erstausbildungszeiten in Aussicht, wenn das organisierte Lernen über den ganzen Lebenszeitraum verteilt werde. Die Lernprogramme sollten nach einem Baukastensystem entworfen werden, jede erworbene Qualifikation solle zertifiziert werden, so dass auch Abschlüsse der ersten Bildungsphase erworben werden könnten. Der Plan fordert einen Freistellungsanspruch von der Arbeit für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen, ebenso wie erheblich mehr haupt-

amtliche Lehrkräfte. Weiterbildung unterliege der „öffentlichen Verantwortung wie alle anderen Teile des Bildungssystems“. Es müsse eine Informationszentrale geschaffen werden, die mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung zusammenarbeite. Auch auf lokal-regionaler Ebene sollten Foren für die an Weiterbildung Beteiligten geschaffen werden. Um Transparenz herzustellen, sei eine Melde- und Auskunftspflicht der Veranstalter nötig.⁷⁵ Die großen Pläne allerdings blieben in der Rezession stecken.⁷⁶ Von Planungseuphorie und Versuchen, die Weiterbildung zur gleichberechtigten vierten Säule des Bildungswesens zu machen, blieben Gesetze übrig, die durchgängig erklären, dass die Weiterbildung lediglich „zu fördern“ sei, was ihre schwache Position gegenüber den anderen Bildungsbereichen bestimmt.⁷⁷

Vor dieser Ausgangssituation, nämlich der seit zweieinhalb Jahrzehnten überwiegend eingeschlafenen staatlichen Weiterbildungsplanung, spielen die weiterbildungspolitischen Kontroversen der Gegenwart.⁷⁸ Es gibt zwei große prinzipielle Streitpunkte, die sich in zahlreiche nachgeordnete Kontroversen verästeln: zum einen Markt oder Staat,⁷⁹ zum anderen funktionales oder personales Verständnis von Weiterbildung.

3.2 Markt versus Staat als Ordnungsprinzip

Die „Thesen zur Weiterbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von 1985⁸⁰ markierten eine Übergangspassage vom bildungsreformgeprägten Ausbau des Weiterbildungssystems zur Dominanz der Marktsteuerung. 1988 formulierte das Institut der deutschen Wirtschaft in zehn Thesen unter dem Titel „Mehr Markt in der Weiterbildung“ seine Ordnungsvorstellungen vom Weiterbildungssektor. Weiterbildung sei zur Bewältigung des Strukturwandels und zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit zunehmend wichtig und unverzichtbar. Die Qualifikation der Arbeitskräfte sei ein wesentlicher Standortfaktor. Stärke der Weiterbildung gegenüber dem allgemeinen Bildungswesen sei der freie Zugang zu den Angeboten, der Wettbewerb der Anbieter und die schnelle Reaktionsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtungen auf wechselnden Bildungsbedarf.

Aus „ordnungspolitischen Erwägungen“ fordert und stellt das Institut fest: „1. Der Weiterbildungsmarkt befindet sich in einem nicht regulierten Zustand. Im Interesse seiner Dynamik, Anpassungsfähigkeit und Elastizität muss er vor bürokratischer Einengung geschützt werden und von staatlichen Interventionen frei bleiben. Der Staat kann zwar Rahmenbedingungen setzen, sollte aber seine Aufsichtspflicht auf das Notwendigste beschränken und den Wettbewerb zwischen den Trägern nicht behindern.“ 2. Der Wettbewerb beziehe auch die Unternehmen ein, die um die bestmögliche Qualifikation der Mitarbeiter konkurrierten, wodurch die Innovationsfähigkeit gestärkt werde. 3. Datenbanken sollten Informationen für die Nachfrager sammeln. 4. Eine freiwillige Selbstkontrolle der Anbieter müsse Qualität und Verbraucherschutz garantieren. 5. Staatliche Subventionen dürften nicht zu

Wettbewerbsverzerrungen zu Lasten privater Anbieter führen. 6. Die Qualifikationsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit beeinträchtigten die Marktmechanismen nicht. 7. Öffentliche Förderung solle personen- und nicht einrichtungsbezogen sein, wobei Steuervorteile am wirksamsten seien. 8. Der einzelne Mitarbeiter habe für seine Weiterbildung mitzuzorgen. 9. Tarifvertragliche Regelungen zur Weiterbildung dürften nicht überperfektioniert sein. 10. Die Kooperation von Bildungsträgern sei zu begrüßen.⁸¹

Die Thesen von 1988 werden seitdem von Wirtschaftsseite immer wieder wiederholt und variiert.⁸² Deregulierung heiße das Gebot der Stunde,⁸³ über Wettbewerbsverzerrungen durch öffentliche Anbieter gegenüber Privaten wird geklagt,⁸⁴ und es wird eine Überlegenheit der privaten Initiative gegenüber staatlichem Handeln postuliert.⁸⁵

Die Grundsatzposition, das Geschehen in der Weiterbildung dem freien Spiel der Kräfte zu überlassen, ist faktisch in den letzten Jahren durch die staatliche Finanzkrise gestärkt worden. Es ist zu beobachten, dass sich das Verhältnis von „privat“ und „öffentlich“ in der Richtung verschiebt, dass durch zunehmende Marktorientierung auch im (ehemals oder immer noch) öffentlichen Bereich der Weiterbildung der Einfluss des Staates geringer wird.⁸⁶

Eine grundsätzliche Kritik am deregulierten Weiterbildungssystem hat 1993 der Gewerkschaftstag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft verabschiedet. In den „Positionen zur Weiterbildung“ wird herausgestellt, dass Weiterbildung immer noch kein anerkannter und gleichberechtigter Teil des Bildungswesens sei. Das „plurale“ System und der insgesamt unsystematische Charakter des Weiterbildungsbereichs bedeuteten eher Chaos als Vielfalt. Es gebe keine bedarfsgerechte Versorgung der Bevölkerung. Weiterbildung wirke selektiv zugunsten qualifizierter und privilegierter Teilnehmer/innen, und bestimmte Zielgruppen würden nicht erreicht. Schulische, berufliche, altersgemäße und geschlechtsspezifische Benachteiligungen würden verstärkt statt abgebaut, die Arbeitsmarktsegmentierung verschärfe sich dadurch. Die „plurale“ Gesamtstruktur begünstige die mächtigen Träger. Kommerzialisierung und Privatisierung brächten Parallelen zur Rundfunklandschaft, den öffentlichen Einrichtungen blieben Grundversorgung und wesentlich weniger einträgliche Angebote. Die GEW beklagt die Stop-and-go-Politik bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung nach dem AFG, die fehlende Kooperation der Einrichtungen, die fehlende Transparenz der Angebote und die fehlende Beratung der Teilnehmer/innen. Ganzheitliche Bildung im Sinne der Integration von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung gebe es nicht, dafür aber ein Übergewicht der beruflichen Bildung über die politische und allgemeine Weiterbildung. Der Professionalisierungsgrad sei gering. Die faktisch hauptberuflichen Honorarkräfte hätten unzumutbare Arbeitsbedingungen. Sie müssten von einem äußerst niedrigen Honorar leben und seien von wesentlichen Bestimmungen des Arbeits- und Sozialrechts

ausgeschlossen (Kündigungsschutz, Interessenvertretung als Arbeitnehmer, Lohnfortzahlung bei Krankheit und Urlaub, Arbeitslosenversicherung etc.).⁸⁷

Die Nicht-Regulierungsideologie, betont Klaus Heimann von der IG Metall, schütze nur die Mächtigen.⁸⁸ Und sein Kollege Karlheinz Hiesinger betont, dass eine ausschließlich privatwirtschaftliche, nach den Grundsätzen eines Marktmodelles organisierte Weiterbildung eindeutig zu Lasten der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen gehe.⁸⁹

Auch aus der Wissenschaft wird die Marktorientierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung heftig kritisiert. Erhard Meueler weist auf die „normative Verklärung“ des Marktes hin. „Neuerdings wird der Markt als die ‚gesellschaftlich bezwingende Größe‘ immer stärker normativ verklärt (Neoliberalismus). Ihm wird seitens der Marktführer und Politiker ‚die Rolle eines Naturgesetzes exekutierenden Supersubjekts‘ zugeschrieben.“⁹⁰ Ekkehard Nuissl formuliert das so: „Die Prinzipien kapitalistischer Gesellschaftsformen sind so allgültig geworden, dass sie gar nicht mehr als hinterfragbar gelten.“⁹¹

Im Grundsatzstreit Markt versus Staat hat die Kohl-Regierung Partei ergriffen. 1997 antwortet sie auf die Große Anfrage der SPD-Fraktion zur Weiterbildung eindeutig: „Mehr als Schule, Hochschule und Berufsausbildung muss berufliche Weiterbildung den Entwicklungen in der Wirtschaft Rechnung tragen. Eine Gestaltung des Weiterbildungsbereichs allein unter Aspekten des Bildungssystems wird deshalb den Anforderungen, vor die die berufliche Weiterbildung gestellt ist, nicht gerecht ... Die Bundesregierung lässt sich angesichts der differenzierten Lernnotwendigkeiten in Wirtschaft und Gesellschaft ordnungspolitisch von den Prinzipien der Pluralität, Eigenverantwortung und dezentralen Gestaltung durch den Weiterbildungsmarkt leiten.“⁹²

Dort, wo die politische Konkurrenz von SPD und Grünen die Verantwortung trägt, ist das Verhältnis zur Marktorientierung der Weiterbildung differenzierter. In vielen Bundesländern gibt es Erwachsenenbildungs- oder Volkshochschulgesetze, die eine gewisse staatliche Gestaltung und Regulierung von Teilbereichen der Weiterbildung beinhalten. Mitunter kommt von dort scharfe Kritik,⁹³ die aber nicht bedeutet, dass es als Gegenstück zur Marktsteuerung Vorstellungen von einer regelungswütigen Staatssteuerung gäbe. Vielmehr herrscht ein Verständnis vor, „dass weite Bereiche der Weiterbildung marktmäßig organisiert sind und auch bleiben können und dass andere Bereiche der Weiterbildung der Intervention der öffentlichen Hand bedürfen, um funktionsfähig zu sein. Probleme tauchen da auf, wo die Grenze zwischen beiden Bereichen definiert werden soll.“⁹⁴ Die Minderheitauffassung der Enquete-Kommission des Bundestages spricht von einem „Balanceakt zwischen partiell weniger und partiell mehr“ Staat im Bildungswesen, wobei in der Weiterbildung „öffentliche Kontrolle angemessen gesichert und verbessert werden soll.“⁹⁵

Inzwischen wird in den Ländern den öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen breit angedient, sich auf den Weiterbildungsmarkt zu orientieren⁹⁶ (s. 4.2.2). Der zuständige (grüne) Referent im Hessischen Kultusministerium schreibt im Frühjahr 1998: „Der schrittweise, aber letztlich unvermeidbare Übergang von einem öffentlich geförderten Weiterbildungsträger zu einem auf Wachstum programmierten Bildungsanbieter, der eine breite Produktpalette an Bildungs- und Serviceleistungen für Einzelkunden, Gruppen, Vereine, Initiative und Firmen verkauft, ist daher ins Auge zu fassen ... Da bereits Klagen wegen Wettbewerbsverzerrung laufen, die exemplarische Bedeutung für die gesamte öffentliche Erwachsenenbildung haben, könnten weitreichende strukturelle und rechtliche Veränderungen notwendig werden, um das Agieren der öffentlich geförderten Institutionen der Erwachsenenbildung auf dem kommerziellen Weiterbildungsmarkt zu ermöglichen und in Einklang mit dem Wettbewerbsrecht zu bringen.“⁹⁷

Die Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und Grünen vom Oktober 1998 stellt unter dem Punkt „Bildung, Forschung und Wissenschaft stärken“ zwar die Chancengleichheit als Ziel heraus, formuliert als Ziel aber auch: „... weniger Bürokratie, dafür mehr Leistung, mehr Effizienz und mehr Wettbewerb. Wir setzen auf demokratische Selbstbestimmung und Autonomie statt auf staatliche Bevormundung.“⁹⁸

3.2.1 Mittlere Systematisierung

Beim Weiterbildungssystem handelt es sich um ein „gemischtwirtschaftliches“ System.⁹⁹ Als Anbieter treten staatliche, gemeinnützige und kommerzielle Einrichtungen auf, als Nachfrager öffentliche und private Institutionen und Einzelpersonen. Preise werden zwischen 0% und 100% öffentlich subventioniert, so dass man von einer „Mittellage Markt und Staat“ sprechen kann.¹⁰⁰

Peter Faulstich hat für das gegenwärtige Entwicklungsstadium der Weiterbildung erstmals im Gutachten für den Hessischen Landtag den Begriff der „mittleren Systematisierung“ gebraucht, der sich seitdem zunehmend durchgesetzt hat. Damit ist ein qualitativer Sprung gemeint. „Zum einen entsteht durch die ‚Besonderung‘ von Erwachsenenlernen gegenüber anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten und durch die dadurch ausgelöste Entwicklung ein spezifisches Partialsystem der Bildung für Erwachsene; ein ‚vierter Bildungsbereich‘ etabliert sich allmählich ... Zum anderen soll mit der Bezeichnung ‚mittlere‘ Systematisierung zum Ausdruck gebracht werden, dass ... Weiterbildung auch auf Dauer nicht das Maß von Systematisierung ... erhalten soll, wie sich dies im Bereich der Schulen und Hochschulen entwickelt hat.“¹⁰¹

Der Begriff wendet sich „sowohl gegen überorganisierte staatliche Entscheidungsstrukturen und Steuerungsinstanzen wie auch gegen eine absolute Marktorientierung der Weiterbildung.“¹⁰² Die Polarität staatlicher Re-

gulierung versus Marktsteuerung simplifiziere das Problem des Handlungsbedarfs. Es komme darauf an festzustellen, wo regulative Eingriffe notwendig und wo Optionen offenzuhalten seien.¹⁰³ Eine „mittlere“ Lösung stelle ein konsequentes strategisches Konzept dar und kein unentschlossenes Verharren zwischen den Extremen staatlicher Steuerung und Marktregulierung.¹⁰⁴

Grundsätzlich anders als in der Gegenüberstellung Markt/Staat geht Faulstich die Steuerungsproblematik an. Es müsse ein elaboriertes und komplexes Konzept des Zusammenspiels unterschiedlicher Regulationsmechanismen greifen. Das Verhältnis von Wissenschaft und Politik sei neu zu diskutieren, da die Machbarkeitsillusionen zerbrochen seien. Komplexe Systeme könnten von einer hierarchischen Spitze nicht adäquat gesteuert werden, ebenso wenig wie Marktsteuerung Kollektivgüter wie Weiterbildung erstellen und sichern könne.

„In einem polyzentrischen politischen System, das der Entwicklung gerecht wird, dass der Staat nicht mehr der Kopf des Körpers der Gesellschaft ist, sondern dass eine Vielzahl von Interessengruppen agiert, werden intermediäre Strukturen gewichtiger und unentbehrlicher ... Interessant werden also Überlegungen über Kommunikation und Kooperation in politischen Aktionsfeldern, in denen weder der Markt, also dezentrale Unternehmensentscheidungen, noch ein hierarchisch steuernder Staat erfolgreich sein können. Es bestehen immer schon Netzwerke korporativer Akteure, mit Konstellationen von Interessen und Macht, welche das stereotypische Bild einer klaren Trennung von Staat und Gesellschaft und vom Staat als höchstem Kontrollzentrum widerlegen. Dabei wächst die Problemlösungskapazität durch eine dezentrale Form der Entscheidungsselektion und Handlungskoordination. Mit nachlassender Wirkung marktmaßiger Regulierung ebenso wie hierarchischer Steuerung wird die vorhandene Realität einer ‚dritten Art‘ gesellschaftlicher Systemkonstitution wiederentdeckt. Es bestehen immer schon notwendige Handlungszusammenhänge, welche Nicht-Markt- und gleichzeitig Nicht-Macht-Beziehungen sind. Sie stützen sich auf Beziehungsgefüge, welche auf Verständigung und Vertrauen beruhen. Modisch formuliert geht es um polyzentrische regionale Netzwerke, welche ein Zusammenwirken von staatlichen, kommunalen und privaten Institutionen, Vertretern der Sozialpartner, der Lehrenden und Lernenden sowie staatlichen Verwaltungs- und Förderungsinstanzen und Wissenschaftlern ermöglichen.“¹⁰⁵

3.2.2 Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung?

Die unterschiedlichen Regulierungsansätze in der Weiterbildung spiegeln sich in den Nuancen, mit denen der Begriff der „öffentlichen Verantwortung“ gebraucht wird. Den Begriff verwendete der Deutsche Bildungsrat in dem Sinne, dass der Weiterbildungssektor wie alle anderen Bereiche des

Bildungswesens dieser Verantwortung unterliegen solle. Dabei war klar, dass es nicht um ausschließlich staatliche Trägerschaften,¹⁰⁶ sondern dass es um ein „Nebeneinander von staatlich-kommunaler und privater ‚verbrauchernaher‘ Trägerschaft“ gehe. „Die Einbeziehung der Weiterbildung in das Bildungssystem und die mit ihr verbundene *stärkere Inpflichtnahme der Träger durch den Staat* darf nicht den Verlust der Fähigkeit nach sich ziehen, Bedürfnisse und Anforderungen als gesellschaftliche Impulse rasch aufzunehmen und in die Lernprogramme einzubringen.“¹⁰⁷ „Öffentliche Verantwortung“ aber hatte auch eine inhaltliche Seite. Es ging darum, „dass die Gesellschaft es als ihre Aufgabe betrachtet, allen Menschen den Zugang zur Bildung zu ermöglichen, sie in ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und zu entfalten und dem Ziel einer humanen Gesellschaft über Bildung näher zu kommen.“¹⁰⁸

Die öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung reklamieren unterschiedliche Interessen. Neben den neuen Regierungsparteien und Gewerkschaften beschwört sie der Deutsche Volkshochschul-Verband¹⁰⁹ genauso wie der Verband Deutscher Privatschulen¹¹⁰, die Evangelische Erwachsenenbildung¹¹¹ ebenso wie namhafte Vertreter/innen der Erwachsenenbildungswissenschaft.¹¹²

Der Beschluss des GEW-Gewerkschaftstages von 1993 fordert unter dem Punkt „Öffentliche Verantwortung durchsetzen“ den Ausbau der Volkshochschulen, hebt aber die Organisation von Rahmenbedingungen für das gesamte Angebot und alle Träger hervor. Öffentliche Verantwortung müsse der Transparenz des Angebots und der Beratung, der Qualitätssicherung, der Kooperation der Träger und vernachlässigten Zielgruppen gelten. Juristische Rahmensetzung (z. B. Bundesrahmengesetz), finanzielle Förderung, institutionelles Engagement und Mehr-Leistungen für die Infrastruktur seien zentral.¹¹³

Der Deutsche Gewerkschaftsbund erklärt im März 1998 in seiner Plattform Weiterbildung: „Öffentliche Verantwortung sichert die Rahmenbedingungen und die Grundversorgung. Der Staat garantiert Pluralität und nutzt seine Kompetenzen, um den Teilnehmerschutz, die Zertifizierung und Anerkennung von Weiterbildungsleistungen zu gewährleisten sowie Forschung und Lehre in der Weiterbildung zu fördern. Unterstützend und moderierend soll der Staat seine Verantwortung für die Weiterbildung in Kooperation mit den gesellschaftlichen Gruppen, Wirtschaft und Gewerkschaften, den Trägern und den sonstigen an der Weiterbildung Beteiligten wahrnehmen.“¹¹⁴

Diese Vorstellungen zur öffentlichen Verantwortung sind nicht allzu weit von der „Dritten Empfehlung“ der Kultusministerkonferenz entfernt. Danach tragen Verantwortung für die Weiterbildung „die einzelnen Bürgerinnen und Bürger, aber auch die öffentliche Hand (Kommunen, Länder, Bund, Europäische Union), die Wirtschaft, die gesellschaftlichen Gruppen, die Weiterbildungseinrichtungen und die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten.“ Zur öffentlichen Verantwortung gehöre die Sicherung der Rahmenbedingun-

gen für die Grundversorgung, die Wahrung der Pluralität, die Kooperation und Koordination, die Setzung innovativer Schwerpunkte, Information, Beratung und Werbung, Qualitätssicherung und Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen, die Zertifizierung und der Teilnehmerschutz sowie die Forschung und Lehre in der Weiterbildung. „Die öffentliche Hand nimmt ihre Verantwortung für die Weiterbildung in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, den gesellschaftlichen Gruppen und den sonstigen an Weiterbildung Beteiligten wahr.“¹¹⁵

Der gegenüber der Ursprungsintention des Bildungsrates eingeschränkte Begriff von öffentlicher Verantwortung, wie ihn die Kultusministerkonferenz vertritt, ist in einem politischen Lager hoffähig. Die Sozialdemokratische Partei benutzt ihn sinngemäß¹¹⁶ ebenso wie B 90/Die Grünen¹¹⁷ und sozialdemokratisch geführte Bundesländer.¹¹⁸ Dieses Verständnis von öffentlicher Verantwortung hängt eng mit dem Begründungszusammenhang der „mittleren Systematisierung“ zusammen,¹¹⁹ wenngleich es damit auch nicht identisch ist. „Das Ausmaß öffentlicher Verantwortung wird, verglichen mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats, zurückgeschraubt und in ein neokorporatistisches Modell einbezogen, in welchem die Intensität staatlichen Handelns ungeklärt bleibt ... Hier könnte die Kritik greifen, dass das Prinzip der öffentlichen Verantwortung – ursprünglich entwickelt aus den bildungsbezogenen Grundrechten des sozialen Rechtsstaats – entweder zur Sozialhilfe oder zum Verbraucherschutz verkommt.“¹²⁰

Unternehmer¹²¹, CDU¹²² und FDP¹²³ suchen den Begriff der öffentlichen Verantwortung zu meiden. Sie sprechen von „Rahmenbedingungen“, die der Staat setzen könne, betonen aber Eigeninitiative des Einzelnen und wettbewerbliche Regelungen. Sehr zurückhaltend war auch die Mehrheit der Enquete-Kommission des Bundestages mit dem Begriff der öffentlichen Verantwortung umgegangen, den sie hauptsächlich im Zusammenhang der Förderung benachteiligter Zielgruppen benutzte.¹²⁴

Gemeinsam ist allen dargestellten Positionen zur öffentlichen Verantwortung, dass an der gewachsenen Trägerstruktur nicht grundsätzlich gerüttelt werden soll. Pluralität und Subsidiarität der Weiterbildung sind trotz einzelner grundsätzlicher (älterer) Kritiken¹²⁵ am Ende der Ära Kohl faktisch sakrosankt.

3.2.3 Gesetzliche Regelung der Weiterbildung?

Neben der Frage einer bundeseinheitlichen Regelung des Bildungsurlaubs wird für die Kompetenzen des Bundes immer wieder ein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung angemahnt. Die grundsätzlichen Positionen, Deregulierung oder begrenzte Regulierung der Weiterbildung, finden sich auch bei dieser Frage in der gewohnten Schlachtordnung wieder.

Die Forderung nach einem Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung ist eine alte gewerkschaftliche Forderung, die in letzter Zeit vor allem von der

GEW¹²⁶, aber auch vom DGB¹²⁷ vertreten wird. Das Rahmengesetz solle helfen, die vierte Säule auszubauen und die öffentliche Verantwortung durchzusetzen. Ganzheitliche Weiterbildung im Sinne der Integration von allgemeiner, beruflicher, kultureller und politischer Bildung, die Sicherung der Finanzierung durch Koordination und der Abbau von Benachteiligungen seien Ziele eines Rahmengesetzes. Ein individuelles Recht auf Weiterbildung müsse gewährleistet, die Qualität gesichert, der „Qualifikationsstandort“ entwickelt und lebensbegleitendes Lernen ermöglicht werden. Schließlich müssten vergleichbare Freistellungsregelungen in allen Bundesländern geschaffen werden.¹²⁸

Ein Rahmengesetz zur Weiterbildung – wesentlicher Inhalt der Minderheitsauffassung der Enquete-Kommission Bildung 2000¹²⁹ – wurde von der SPD zuletzt 1994 gefordert, im jüngsten parlamentarischen Antrag gegen Ende der Kohl-Regierung fehlte aber diese Forderung. Dafür machen B 90/ Die Grünen sich für ein solches Gesetz stark, das Bestandteil ihres Wahlprogramms 1998 ist. Sie forderten Ende 1997 die Kohl-Regierung auf, eine Bundesrahmenordnung vorzulegen, die den grundsätzlichen Anspruch aller Arbeitnehmer/innen auf Weiterbildung garantiert, die plurale Trägerlandschaft festschreibt, die Qualität definiert, Abschlüsse zertifiziert, Ausbildungsgänge modularisiert, die Organisation der beruflichen Weiterbildung dezentralisiert und die Regierung verpflichtet, analog zum Berufsbildungsbericht einen Weiterbildungsbericht vorzulegen.¹³⁰ Auch der Deutsche Volkshochschul-Verband unterstützt die Forderung nach einem Bundesrahmengesetz.¹³¹

Im Gegensatz zur Kultusministerkonferenz¹³² konnte sich die Kohl-Regierung kein Bundesrahmengesetz vorstellen.¹³³ Darin stimmten alle Parteien der bürgerlichen Koalition der Mitte überein.¹³⁴ Die Spitzenverbände der Wirtschaft lehnen ebenso kategorisch gesetzliche Regelungen ab.¹³⁵ Der Deutsche Industrie- und Handelstag sieht in Weiterbildungsgesetzen eine „Sackgasse“ und einen „Eingriff in Unternehmensfreiheit“.¹³⁶

3.3 Personale oder funktionale Weiterbildung?

Neben der Frage des Ordnungsrahmens der Weiterbildung gibt es fundamentale Unterschiede im Bildungsbegriff. Diese Unterschiede korrespondieren in gewisser Weise mit den oben dargestellten unterschiedlichen Ordnungsvorstellungen über die Weiterbildung. Etwas vergrößert ausgedrückt, geht es um „Ökonomisierung oder Demokratisierung“¹³⁷, es geht darum, wem Weiterbildung zu dienen habe: dem Individuum oder gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen.¹³⁸

Unter der Überschrift „Bedarfsorientierung oder Anspruchsorientierung“ schreibt das IW: „Der Weiterbildung kommt aus Sicht der Wirtschaft vor allem die Aufgabe zu, den Prozess der betrieblichen Leistungserstellung zu unterstützen und seine Ergebnisse zu verbessern. Die Planung der be-

trieblichen Weiterbildung hat sich deshalb vorrangig am betrieblichen Bedarf zu orientieren. Daraus folgt, dass betriebliche Weiterbildung weder ein Instrument der allgemeinen und politischen Weiterbildung darstellt, noch Qualifikationsunterschiede aus vorangegangenen Bildungsphasen kompensieren oder eine für alle Mitarbeiter gleiche Weiterbildung bieten kann.¹³⁹ Wissen und Können sollen an den fortschreitenden Wandel angepasst werden. „Betriebliche Weiterbildung hat Investitionscharakter und steht damit auf der gleichen Stufe mit zum Beispiel den Aufwendungen für Public-Relations-, Werbungs- oder Forschungs- und Entwicklungsmaßnahmen. Wie jede Sachinvestition müssen sich auch Weiterbildungsinvestitionen rechnen, das heißt, sie sind auf Dauer über die Erträge zu decken.“¹⁴⁰ Vor allem in Zusammenhang mit der Standortdebatte trugen die Wirtschaftsverbände ihre Vorstellung der Humankapital-Bildung vehement vor. Breit angelegte Weiterbildung sei „der wesentliche Faktor für die Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland.“¹⁴¹ Den Zusammenhang von Weiterbildung und Standortwettbewerb stellt auch die EU-Kommission her.¹⁴²

Die Kultusministerkonferenz¹⁴³ (ebenso wie der Deutsche Volkshochschul-Verband¹⁴⁴) geht zu diesen Vorstellungen der Europäischen Kommission auf vorsichtige Distanz, indem sie ihren Begriff von Bildung als Persönlichkeitsbildung hervorhebt. „Weiterbildung soll allen Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht und Alter, ihrer Bildung, sozialen und beruflichen Stellung, politischen oder weltanschaulichen Orientierung und Nationalität, die Chance bieten, sich die für die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Mitgestaltung der Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen.“¹⁴⁵

Gegen die Einvernahme von Bildung als Produktionsfaktor und ihre Instrumentalisierung im Standortwettbewerb, die die Menschen zur Hardware machen, und gegen die Ökonomisierung von Politik formuliert Regina Görner vom DGB: „Der Mensch und seine Entfaltung als Ziel politischen Handelns sind mehr und mehr aus dem Blick geraten. An dem humanen Impuls anzusetzen, der in den 60er/70er Jahren maßgeblich war, gilt inzwischen als peinliche Rückschrittlichkeit – nicht nur im Feld der Bildungspolitik! Gewerkschaften bekennen sich zu dieser Rückschrittlichkeit. Es ist und bleibt unsere Aufgabe, allen Ökonomisierungstrends zum Trotz, die Politik am Menschen und seinen Bedürfnissen und Zielen zu messen. Gewerkschaften müssen unverändert dafür eintreten, dass Wirtschaft dem Menschen zu dienen hat – und nicht umgekehrt. Und sie fragen daher bei Bildung auch zunächst nach dem Nutzen für das Individuum.“¹⁴⁶

Die Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und Grünen vom Oktober 1998 betont die personale Funktion von Bildung: „Unsere Leitidee ist das Recht auf Bildung, das heißt die bestmögliche Bildung für alle. Ziele sind mehr Chancengleichheit, Gleichwertigkeit aller Bildungsgänge und die Förderung unterschiedlicher Begabungen ...“¹⁴⁷

4. Aktuelle Streitpunkte

Etliche der prinzipiellen Streitpunkte lassen sich in die Themen der aktuellen Auseinandersetzung durchdeklinieren. Aber es gibt auch Überschneidungspunkte, bei denen einvernehmliche Lösungen denkbar scheinen.

4.1 Bewertung von Weiterbildung

Bei allen Fragen, die mit der Bewertung von Weiterbildungseinrichtungen oder Weiterbildungsangeboten zusammenhängen, ist die Frage auf die Tagesordnung gesetzt, wer bewerten soll, was den Grundkonflikt Markt versus Staat aktualisiert.¹⁴⁸ Allerdings ist die politische Marktgegnerschaft überwiegend nicht von Staatsgläubigkeit, sondern eher vom Konzept der mittleren Systematisierung geprägt.

4.1.1 Qualität

Seit Mitte der siebziger Jahre ist das Problem der Qualitätssicherung aktuell.¹⁴⁹ Die Qualitätsdiskussion wurde insbesondere in die finanzielle Kürzungspolitik eingebunden.¹⁵⁰

Die Frage der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen hatte das IW in seinen Thesen von 1988 als ein Problem der freiwilligen Selbstkontrolle der Weiterbildungsträger angesprochen,¹⁵¹ worin ihm die Mehrheit der Bundestagskommission Bildung 2000 zwei Jahre später folgte.¹⁵² Auf dem Hintergrund zahlreicher Initiativen zur Qualitätssicherung zieht das Kölner Institut 1996 sein Fazit, dass durch die Datenbank KURS DIREKT die notwendige Markttransparenz hergestellt sei. „Die Frage der Qualitätssicherung kann nicht mit einer Patentregelung oder Vorschrift gelöst werden. Die vielfältigen Möglichkeiten und vorhandenen Bemühungen der Weiterbildungsanbieter, die Qualität ihrer Angebote zu sichern und weiter zu verbessern, zeigen, dass diese ihre Aufgabe eines guten Seminarangebotes ernst nehmen. Überlegungen, den Staat in diesen Bereich stärker einzubeziehen, würden den großen Vorteil der Marktnähe und Anpassungsfähigkeit des bestehenden Systems bedrohen.“¹⁵³

Der angesprochene Staat drückt sich – in Gestalt der Kultusministerkonferenz – sehr vorsichtig und gegenüber den Wirtschaftsvorstellungen eher nachgiebig aus: „Qualitätssicherung bedarf der Kontrolle, die auch Selbstkontrolle sein kann, und ist als Schutz für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie als Gütenachweis für die Einrichtungen der Weiterbildung unverzichtbar.“¹⁵⁴

Konträr zu den Vorstellungen der freiwilligen Selbstkontrolle fordert die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft nicht, die Qualitätskontrolle staatlich, etwa nach dem Modell der Schulaufsicht, zu regeln,¹⁵⁵ sondern öffentlich-rechtlich. Dazu müssten Standards festgelegt werden, welche die

verschiedenen Aspekte von Qualität berücksichtigten. „Von zentraler Bedeutung für die Sicherung der Qualität ist qualifiziertes und abgesichertes Personal. Darüber hinaus sollen Evaluationsinstrumente entwickelt werden, welche die Möglichkeit der Rückmeldung bezogen auf die Qualität der Institutionen und Programme durch die Teilnehmenden erhöhen. Die institutionelle Zuständigkeit für die Qualitätskontrolle liegt bei auf Landesebene neu einzurichtenden Organen,“ womit öffentlich-rechtliche Weiterbildungs-räte gemeint sind. „Die Landesweiterbildungsräte setzen sich aus den Weiterbildungsträgern zusammen. In ihrem Vorstand und ihren weiteren Gremien sind die Arbeitgeber und Beschäftigten der Weiterbildungseinrichtungen sowie die Teilnehmer/innen angemessen zu beteiligen. Darüber hinaus sollten ihnen die Vertreter des öffentlichen Interesses (des Staats, außerdem z. B. der Landesarbeitsämter, Hochschulen, Landesausschüsse für Berufsbildung) angehören.“¹⁵⁶

Die Frage der Qualitätssicherung in der Weiterbildung erreichte einen vorläufigen Höhepunkt mit der Auseinandersetzung über DIN EN ISO 9000ff. Im November 1994 hatten die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft und der Wuppertaler Kreis die Zertifizierungsgesellschaft CERTQUA gegründet, was ihnen auf dem Hintergrund des ausbrechenden ISO-Fiebers von den Gewerkschaften den Vorwurf eintrug, „sich als Akkreditierungsstelle für alle Weiterbildungsträger zu verankern.“ Der DIHT, der staatliche Eingriffe in das Weiterbildungsgeschehen immer abgelehnt habe, sei dabei, „sich in Schlüsselbereichen als quasi staatliches Ersatzorgan zu etablieren.“¹⁵⁷ So sei der Schiedsrichter zugleich Spieler einer Mannschaft.¹⁵⁸

Die Kritik am ISO-Konzept kam zusätzlich vor allem von Trägern der sog. allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung. Die Qualitätsdiskussion sei offenbar eine Diskussion um Marktanteile.¹⁵⁹ Und: „Wir erkennen vielmehr in der Qualitätssicherungsdiskussion eine massive Tendenz, ein technisches Normierungsdenken und dessen Kategorien sowie Effektivitätskriterien aus dem Bereich der Produktion und des Absatzes von Waren als orientierenden und bestimmenden Maßstab in den Bildungsbereich einzuführen.“¹⁶⁰

Aus der Kultusministerkonferenz kommt eine – möglicherweise¹⁶¹ die Gegensätze versöhnende – Position. Peter Krug bringt das Stichwort ISO 9000 Plus in die Diskussion. ISO 9000ff könne nicht ignoriert, bekämpft, aber auch nicht einfach nur nachvollzogen werden. „Deutsche Weiterbildungsqualität in Europa“ müsse in öffentlicher und korporativistischer Verantwortung veranstaltet sein. Öffentliche Träger- und Maßnahmenerkennung müssten mit korporativistischer Beteiligung und Kontrolle stattfinden.¹⁶²

Inzwischen ist die ISO-Diskussion deutlich abgeflaut. Dieter Gnahn sieht eine Tendenz, dass der Staat sich verstärkt dem Qualitätsproblem widme und verstärkt pädagogische Akzente gesetzt würden. Er glaubt, dass die diskutierten Qualitätskonzepte sich annähern und miteinander verwoben wür-

den. „Das vom KMK-Ausschuß und einigen seiner Mitglieder ins Spiel gebrachte Konzept ‚ISO 9000 Plus‘ wäre so eine Symbiose, die die Prozeßorientierung der ISO-Norm verbindet mit der Definition von allgemein akzeptierten und gültigen Standards für die Weiterbildung, also eine Art deutsche Weiterbildungsnorm, deren Einhaltung dann die Grundlage für die Förderung aus allen Töpfen wäre.“¹⁶³

Zu einem neuen Streitpunkt in der Qualitätsdiskussion scheint sich die soziale Lage des Weiterbildungspersonals zu entwickeln. Unbestritten gilt das Personal als Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität.¹⁶⁴ Die GEW rückt nun aber die Beschäftigungsbedingungen des Weiterbildungspersonals gerade unter dem Qualitätsgesichtspunkt in den Vordergrund. Sie stellt auf ihrem Gewerkschaftstag 1997 fest, dass die Masse des Weiterbildungspersonals unter prekären Beschäftigungsbedingungen arbeite, hauptsächlich im Honorarverhältnis. Dies habe gravierende Folgen für die Qualität der Weiterbildung. Unter der fehlenden Arbeitsplatz- und sozialen Sicherheit leide die Identifikation mit der auftraggebenden Einrichtung, oft entstehe eine negative Einstellung zur eigenen Tätigkeit. Die Einbindung in die Organisationsstrukturen der Weiterbildungseinrichtungen sei durch das Konstrukt der freien Mitarbeit ausgeschlossen, Honorararbeit erzwingt Mehrfachbeschäftigungen und hohe Fluktuation, behindere Koordination, Vorbereitung und Fortbildung, da diese von den Lehrkräften mit ihren ohnehin schmalen Einkünften selbst bezahlt werden müsse.¹⁶⁵

4.1.2 Zertifizierung

Die Forderung nach Zertifizierung von Bildungsleistungen war bereits im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats enthalten, und zwar im Zusammenhang mit dem Nachholen schulischer Abschlüsse. Die Europäische Kommission stellt 1996 die Frage der Lernnachweise in ihrem Weißbuch als zentral heraus. „In der kognitiven Gesellschaft muss der einzelne die Möglichkeit haben, grundlegende fachliche und berufliche Fähigkeiten anerkennen zu lassen, unabhängig davon, ob er eine Ausbildung mit Abschlussdiplom durchläuft bzw. sich eine Praxis beispielsweise in den Bereichen Führerschein, Englisch (TOEFL-Test) oder Mathematik (Känguruh-Test) aneignet.“¹⁶⁶

Der Antrag der oppositionellen SPD-Fraktion im Bundestag vom Mai 1998 knüpft inhaltlich an diesen Vorstellungen an. EU-weit sollten Zeugnisse und Zertifikate einheitlich dokumentiert und anerkannt werden. Der „EG-Weiterbildungspaß“ von 1990 kommt jetzt unter dem Namen „WeiterbildungsCard“ zu neuen Ehren (er wird auch unter den Namen „Zertifikatsheft“¹⁶⁷ oder „Kompetenz-Pas“¹⁶⁸ gehandelt, die Kohl-Regierung sprach von einem „persönlichen Portfolio der beruflichen Qualifikationen“¹⁶⁹). Die Modularisierung der beruflichen Weiterbildung durch Teilqualifikationen und Zertifikatsstufen, die mit Abschlüssen des übrigen Bildungs-

wesens verknüpft werden könnten, sei wichtig für den beruflichen Aufstieg.¹⁷⁰

Die Kultusministerkonferenz beschränkt in ihrer Dritten Empfehlung Teilnahme- und Leistungsnachweise 1994 noch auf „bestimmte Bereiche der Weiterbildung“. Die Gewerkschaften fordern ebenfalls die Zertifizierung von Weiterbildungsmaßnahmen, betonen aber die Notwendigkeit, dass die beurkundenden Einrichtungen unabhängig sein müssten.¹⁷¹

Die Wirtschaftsverbände setzen auf Qualitätssicherung durch Wettbewerb und auf eine Zertifizierung des Qualitätsmanagements. „Die Wirtschaft legt größten Wert darauf, den Weiterbildungsmarkt elastisch, dynamisch und anpassungsfähig zu halten und wehrt sich deshalb gegen bürokratische Einengungen und staatliche Interventionen. Dennoch können Beliebigkeiten, Wildwuchs und mangelndes Niveau vermieden werden, denn Qualitätssicherungs- und Zertifizierungssysteme sowie auch eine Selbstkontrolle der Bildungsträger sorgen dafür, dass den vorhandenen Bildungspuschern ihr Handwerk gelegt wird.“¹⁷² Und: „Die Entwicklung der letzten Jahre hat gezeigt, dass eine Qualitätssicherung, wie sie auf privatwirtschaftlichem Wege durch die Qualitätsgemeinschaften und die Zertifizierung nach DIN EN ISO-Normen zustande gekommen ist, einer staatlichen Reglementierung vorzuziehen ist. Durch die Zertifizierung werden die Weiterbildungseinrichtungen unter einen erheblichen Wettbewerbsdruck gesetzt.“¹⁷³

Hinter der Auseinandersetzung um die Zertifizierung lauert die alte Grundsatzfrage nach mehr Markt oder mehr Staat in der Weiterbildung. Wolfgang Wittwer fasst den Kern der Auseinandersetzung so zusammen: „An die Stelle öffentlicher und allgemein anerkannter Titel treten jetzt private Titel. Bei diesen handelt es sich jedoch um ‚Haus-Zertifikate‘ bzw. ‚Haus-Titel‘. Sie gelten in der Regel nur für den Einflussbereich des jeweiligen Weiterbildungsträgers. Bei der betrieblichen Weiterbildung beispielsweise, der ja die größte Bedeutung in der beruflichen Weiterbildung zukommt, vergeben die Unternehmer bzw. die Personal- und Bildungschefs die Titel. Sie bestimmen damit, wer von den Erwerbstätigen am Karriere Rennen teilnehmen kann. Sie sind jetzt die Instanz, die soziale Chancen verteilt. Damit schaffen die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen gerade die Abhängigkeiten, die durch die berufliche Weiterbildung eigentlich verringert werden sollten. ‚Die Anerkennungsmacht von Titeln verlagert sich von den öffentlichen Institutionen auf private. Staatliche, das heißt öffentliche Legitimationsmacht, wird ersetzt durch private Definitionsmacht.‘“¹⁷⁴

4.1.3 Akkreditierung

Eng mit dem Streit über die Zertifizierung hängt die Auseinandersetzung zusammen, wer das Recht erhalten soll, allgemeingültige Zertifikate zu verteilen bzw. wer welche Einrichtungen mit einem solchen Recht beleiht. Die

Spannweite der Vorstellungen reicht von staatlichen Akkreditierungsstellen über öffentlich-rechtliche Einrichtungen hin zum anderen Pol, zu den kommerziellen Zertifizierungsgesellschaften und schließlich zur freiwilligen Selbstkontrolle der Weiterbildungsanbieter. Es ist deutlich geworden, dass es sich dabei um mehr als einen Streit über Kompetenzen handelt, vielmehr ist die Verteilung der Gewichte zwischen den Sozialparteien betroffen.

Die Position der Spitzenverbände der Wirtschaft zur „Qualitätskonkurrenz“ ohne regelnden Eingriff wurde faktisch durch den Einstieg in die ISO-Zertifizierung aufgegeben. Plötzlich waren Kriterien für Qualitätsbewertung und Kontrolle formulierbar, und auch der Aufbau von Bürokratien schreckte nicht mehr. Auf den Aufschrei, den die Gründung von CERTQUA bei den Gewerkschaften verursacht hat, ist bereits hingewiesen worden. „Was unter öffentlicher Verantwortung immer abgelehnt wurde, war in privater Regie jetzt kein Tabuthema mehr. Die Weiterbildungssträger müssen sich ein Gütesiegel bei der CERTQUA kaufen.“¹⁷⁵ Gewerkschaftsvertreter forderten statt CERTQUA eine Zertifizierungsgesellschaft, die von Staat und Sozialparteien gemeinsam getragen werde.¹⁷⁶

Die Europäische Kommission drückt ihre Vorstellungen, wer Kompetenzen verbindlich beurkunden könne, nicht sehr scharf aus, es fällt aber eine gewisse Wirtschaftslastigkeit auf.¹⁷⁷ Bei den Vorstellungen, die Akkreditierung von Einrichtungen und Veranstaltungen öffentlich geregelt sehen wollen, fällt auf, dass sie nicht sehr einheitlich sind. Der Deutsche Volkshochschul-Verband regt an, dass die akkreditierenden Institutionen „öffentlich legitimiert“ sein sollten,¹⁷⁸ was sicherlich keine besonders präzise Formulierung darstellt und Raum für weitreichende Interpretationen lässt. Die GEW ist präziser: „Für Institutionen, die offene Weiterbildungsangebote bereitstellen, sollen Mindestvoraussetzungen festgelegt werden. Auch für kommerzielle Weiterbildungsanbieter muss deshalb ein Verfahren der Zulassung eingeführt werden.“¹⁷⁹ Als Akkreditierungsinstanz sollen Weiterbildungsräte fungieren, in denen Arbeitgeber und Beschäftigte der Weiterbildungssträger, Teilnehmer/innen und Vertreter des öffentlichen Interesses vertreten sind. Peter Faulstich wirft in Zusammenhang mit der Zulassung kommerzieller Anbieter den Begriff der „öffentlich-rechtlichen Weiterbildungskammer“ in die Debatte.¹⁸⁰ Und Edgar Sauter kann sich vorstellen, dass Qualitätsstandards von Sozialparteien und Staat entwickelt und arbeitsteilig zertifiziert werden könnten, „d. h. von staatlichen und privaten Stellen“.¹⁸¹ Klaus Heimann von der IG Metall denkt an eine regional gegliederte Selbstverwaltung nach dem Beispiel der Bundesanstalt für Arbeit in einem öffentlich kontrollierten System der Weiterbildung, bei der alle öffentlichen Aufgaben der beruflichen Bildung konzentriert sein sollten. Diese neue zuständige Stelle könne das Akkreditierungsverfahren von Weiterbildungseinrichtungen regeln,¹⁸² eine Vorstellung, die sich auch im SPD-Programm von 1991 findet.¹⁸³

4.2 Nervus rerum

Dass nicht mehr (öffentliches) Geld (für Bildung und andere Aufgaben des Sozialstaats) da sei und es, wenn nicht absolut, so doch relativ immer weniger werde, hat sich in den letzten Jahren zu einem scheinbar ehernen Naturgesetz verfestigt. Nur sehr selten wird in der erwachsenenpädagogischen Debatte darauf hingewiesen, dass die Krise des Sozialstaats inszeniert und Folge von gigantischen Umverteilungsprozessen sei.¹⁸⁴ Die staatliche Finanzkrise wird vielfach als unabänderlich hingenommen, und die Gedanken kreisen vor allem darum, wie Weiterbildung mit den sinkenden öffentlichen Zuschüssen umzugehen habe.

4.2.1 Finanzierung

Die Finanzierung der Weiterbildung speist sich im Wesentlichen aus drei Quellen. Neben der Wirtschaft¹⁸⁵ zahlen öffentliche Hände und Teilnehmer/innen den Löwenanteil der Kosten. Hinzu kommen in geringerem Umfang Mittel von Verbänden oder gesellschaftlichen Institutionen, die aber in vielen Fällen, etwa bei der kirchlichen Erwachsenenbildung, den Krankenkassen oder Rundfunkanstalten, letztendlich auch aus Steuer-, öffentlichen Gebühren- oder Versicherungseinnahmen gedeckt werden.

Die Mischfinanzierung der Weiterbildung wird von niemandem in Frage gestellt und immer wieder als Prinzip betont.¹⁸⁶ Probleme ergeben sich aus der finanziellen „Unterausstattung“¹⁸⁷ und daraus, dass Weiterbildungspolitik „zur abhängigen Variablen konjunktureller Schwankungen“¹⁸⁸ geworden sei, was Einrichtungen in ihrem Bestand gefährde¹⁸⁹ und was vor allem für die Stop-and-go-Finanzierung der arbeitsmarktpolitischen Weiterbildung gelte.¹⁹⁰ Grundfrage hinter den Problemen der Finanzierung ist die Gefährdung „der sozialstaatliche(n) Verpflichtung zur Gewährleistung von Bildungsangeboten für alle“,¹⁹¹ ist die Gewährleistung der „gesellschaftlichen Teilhabe“,¹⁹² zu deren Voraussetzung Weiterbildung geworden ist.

Aus Wirtschaftssicht gilt: Die betriebliche Weiterbildung solle von den Arbeitgebern bezahlt werden, bei beruflicher Weiterbildung, die der Mitarbeiter aus eigener Initiative ergreife, solle der Arbeitnehmer eine angemessene finanzielle Eigenbeteiligung tragen. „Eine ergänzende staatliche oder parafiskalische Finanzierung der Weiterbildung kommt entsprechend dem Subsidiaritäts- und Solidaritätsprinzip dort in Betracht, wo eine privatwirtschaftliche Finanzierung nicht oder nur in geringem Maße zustande kommt und/oder ein gesellschaftspolitisches Interesse vorhanden ist. Dies gilt zum Beispiel für das Nachholen allgemeinbildender oder beruflicher Abschlüsse, in der politischen Weiterbildung oder bei der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen für einkommensschwache Bevölkerungskreise wie Arbeitslose oder Aussiedler.“¹⁹³

Der Grundgedanke der Finanzierung der Weiterbildung durch die jeweiligen Nutzer ist vom Kieler Institut für Weltwirtschaft inzwischen dahingehend weiterformuliert worden, dass dies für alle Bereiche des Bildungswesens, also auch für die öffentlichen Schulen, zu gelten habe und der Staat lediglich einen Bürgerschaftsrahmen zur Verfügung stellen solle.¹⁹⁴

Von Christoph Ehmann (als sozialdemokratischem Staatsvertreter) stammt – in Übereinstimmung mit dem SPD-Programm von 1991¹⁹⁵ – der Vorschlag, die individuellen Weiterbildungskosten nicht nur von der Steuer, sondern von der *Steuerschuld* absetzen zu können.¹⁹⁶ Im Antrag der SPD-Fraktion im Bundestag vom Mai 1998 taucht dieser Vorschlag auch acht Jahre später wieder auf.¹⁹⁷ Die Mehrheit der Enquete-Kommission des Bundestages aus CDU/CSU und F.D.P. spricht sich ebenfalls für „teilnehmerbezogene steuerrechtliche Maßnahmen“ aus, um zusätzliche Weiterbildungsanreize zu schaffen. „Die Förderung der Weiterbildungsteilnehmer geht grundsätzlich einer Förderung von Weiterbildungsträgern vor.“¹⁹⁸ Neben anderen bringt Hermann Schmidt die Idee von Weiterbildungsgutscheinen ins Spiel, die sowohl vom Staat als auch von Betrieben vergeben werden könnten.¹⁹⁹

Klaus Heimann von der IG Metall fordert 1990 eine Fonds-Finanzierung.²⁰⁰ Natürlich gehen die Gewerkschaften auch von der Steuerfinanzierung der Weiterbildung aus. Wilhelm Adamy hebt – im Zusammenhang der FuU-Maßnahmen und der Abhängigkeit des Haushalts der Bundesanstalt für Arbeit von der Arbeitslosenquote und damit des Beitragsaufkommens – hervor, dass „zentraler Eckpfeiler der Finanzverfassung der Bundesanstalt für Arbeit ... der Bundeszuschuss sein (muss).“²⁰¹ Die GEW fordert ebenfalls die Umstellung der Finanzierung der BA „auf eine breitere Basis als die bisherige“ und will auch allgemeinbildende Weiterbildungsinhalte durch das AFG (jetzt SGB III) gefördert sehen. Außerhalb der BA-geförderten Weiterbildung sei es notwendig, „eine haushaltsunabhängige Kontinuität der Finanzierung zu sichern“.²⁰²

Ein gänzlich „neues Finanzierungssystem“ hat der „Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung“ vorgelegt. Dem „Sachverständigenrat“, der an die Tradition des Deutschen Bildungsrats anknüpfen will, gehören hochkarätige Vertreter/innen aus Wissenschaft, Wirtschaft, Verwaltung und Bildungspraxis an. Die Zeitungsberichte über die Schrift „Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“ lösten noch am Tag ihres Erscheinens ein Beben in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft aus.

Der Sachverständigenrat empfiehlt, die „Ansätze des Bildungssparens, des Bildungsdarlehns und des Bildungsgutscheins zu einem einheitlichen Instrument, dem Bildungskonto, zusammenzufassen. Dieses Instrument ... möchte der Sachverständigenrat begrenzt sehen auf die an die Schulpflicht im allgemeinbildenden Schulsystem anschließende Phase, also auf die Bereiche der gymnasialen Oberstufe, des schulischen Teils der Dualen Ausbildung, der beruflichen Ausbildung in Vollzeitschulen, der Hochschulbil-

„dung und der Weiterbildung“. Die Bildungskonten, auf denen ein individuelles Guthaben für die Kosten der späteren Teilhabe an Bildung angesammelt werden soll, sollen für alle Heranwachsenden eingerichtet werden. Auf vier Wegen soll das Konto gespeist werden: durch individuelle Einzahlungen, durch staatliche Ausbildungszuschüsse, durch staatliche Gutschriften von Bildungsgutscheinen, durch staatliche Bildungsdarlehen.²⁰³ Auch bestehende Ansätze sollen ausgeweitet werden. „Erfolgsorientiert kontrolliert“ solle das staatliche Bildungsbudget angehoben und dabei durch Kostenrechnung die „Stückkosten“ je Teilnehmer ermittelt und transparent gemacht werden. „Budgetierung“ und „Zielvereinbarungen“ sollten die Effizienz und Effektivität steigern und die Mittel sollten „verteilungsgerechter“ eingesetzt werden. Die neuen Bildungsgutscheine vom Bildungskonto schließlich „können nur bei akkreditierten – öffentlichen oder nicht-öffentlichen – Institutionen eingereicht werden. Die Akkreditierung erfolgt im staatlichen Auftrag im Rahmen eines Verfahrens der Qualitätsprüfung.“²⁰⁴

4.2.2 Institutionen

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

„Viele ehemals wie Behörden arbeitende Bildungseinrichtungen, insbesondere Volkshochschulen, begannen sich hin in Richtung auf Betriebsformen zu entwickeln, entdeckten Marketingverfahren, Managementsysteme, Organisationsentwicklung, Personalführung und Öffentlichkeitsarbeit. Zur ‚pädagogischen‘ kam seit Beginn der 90er Jahre eine Diskussion um Finanzen, Organisationsstrukturen und Betriebsziele. Pädagogische Schwerpunkte, Methoden und Verfahren traten diskursiv in den Hintergrund, obgleich sie in der Praxis geradezu einen Modernitätsschub erlebten.“²⁰⁵ Das Wort vom Robin-Hood-Prinzip ging um, wonach es darauf ankomme, dass innerhalb der Einrichtungen Bereiche mit marktgängigen Angeboten höhere Einnahmen erzielen sollten, um gesellschaftlich und sozialpolitisch notwendige Angebote, die unter finanziellem Druck stünden, zu subventionieren und damit zu erhalten.

Während die finanzielle Krise die Konkurrenz verschärfte,²⁰⁶ wurde den öffentlich geförderten Einrichtungen angedient, ihre Ressourcen zu optimieren und sich zu budgetieren.²⁰⁷ Vor allem an den Volkshochschulen machten und machen Organisationsänderungen nach dem Beispiel der „Neuen Steuerungsmodelle“ der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) die Runde.²⁰⁸ Mal mehr, mal weniger widerwillig haben die meisten dieser Institutionen sich in den Umwandlungsprozess

begeben, der unter dem Schlagwort von mehr Wirtschaftlichkeit läuft und das ökonomische mit dem pädagogischen Referenzsystem verbinden will.²⁰⁹ Schritt für Schritt wurde dabei lange verteidigtes Terrain aufgegeben. Die Not, immer stärker auf den Weiterbildungsmarkt geworfen zu werden, wird gar zur Tugend erklärt,²¹⁰ wobei auf zwei Gefahren hingewiesen wird. „Wenn die Preise für bestimmte Güter so weit ansteigen, dass ein Teil der Bevölkerung ... diese nicht mehr bezahlen kann, wird ein Teil von Bevölkerung von Bildung ausgeschlossen, es entsteht ein sozialer Numerus Clausus ... Die zweite Grenze: Je mehr die öffentlich geförderte Weiterbildung gezwungen ist, ihre Einnahmen aus Teilnehmerentgelten zu erhöhen, umso stärker wird sie in Bereichen tätig, in denen solche Entgelte zu erzielen sind und umso größer ist die Gefahr, dass die wenigen einkommensmindernden, aber kosten- und personalintensiven Bereiche zurückgedrängt werden: Allgemeine, politische und ökologische Bildung.“²¹¹

Dem Lob der sich verstärkenden Marktwirtschaft in der öffentlich geförderten Weiterbildung²¹² stehen Untersuchungen gegenüber, die die zuletzt geäußerten Befürchtungen bestätigen.²¹³ Aber auch das gesamte Prinzip der Wirtschaftlichkeitsausrichtung wird grundlegend kritisiert.²¹⁴ Innerhalb der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft wird anhand des inzwischen vorliegenden Zahlenmaterials versucht, den konkreten Nachweis zu führen, dass die (angebliche) Versöhnung betriebswirtschaftlicher, pädagogischer und sozialer Kriterien konkret zu Lasten sozial Benachteiligter gehe, dass in der Wirklichkeit nicht Robin Hood, sondern der Sheriff von Nottingham siegt.²¹⁵

4.3 Selbststeuerung

Die Rolle der sich am Markt behauptenden Weiterbildungseinrichtungen wird relativiert über die Tendenz zum selbstorganisierten, selbstgesteuerten und womöglich selbstfinanzierten Lernen. Die Diskussion über das Self-directed Learning wird seit 25 Jahren in den USA geführt, wo das selbstgesteuerte Lernen in unterschiedlichen Bedeutungen begriffen wird.²¹⁶ In Deutschland hat das Aufkommen der Diskussion aus den „Kontextbedingungen der betrieblichen Bildung“²¹⁷ einen eindeutigen, interessegeleiteten Hintergrund.

4.3.1 Selbstgesteuertes Lernen

Der Zusammenhang von Kostensenkung und selbstgesteuertem Lernen wurde von Wirtschafts-²¹⁸ und interessierter Seite her schon früh hergestellt. Der wesentliche Vorteil des Computer Based Trainings sei, dass es sich hierbei um eine Form des selbstbestimmten Lernens handle, mit dem man die Kosten um 40% senken könne.²¹⁹ Beim Konzept des selbstgesteuerten Lernens geht es aber nicht nur um Kostensenkung, es wird auch als neoli-

berales Ordnungsmittel gehandelt, um „staatliche Vorsorge“ im Bereich der Weiterbildung durch „Selbstverantwortung und Selbstorganisation“ zu ersetzen.²²⁰ Johannes Sauer vom Bundesbildungsministerium formuliert im Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen: „Es kann nicht Aufgabe des Staates sein, für die vielfältigen Lernerfordernisse in Wirtschaft und Gesellschaft entsprechende Lernangebote vorzuhalten, viel mehr ist die Eigenverantwortung der Individuen, Unternehmen und gesellschaftlichen Gruppen gefordert.“²²¹

Es fehlt auch nicht der Hinweis, dass das selbstgesteuerte Lernen in Hinblick „auf die aktuelle Diskussion über den Standort Deutschland in der internationalen Wettbewerbssituation“ gesehen werden müsse. Die „wirtschaftliche Existenzsicherung“ hänge davon ab, „dass *alle* Bürgerinnen und Bürger, gerade auch die Menschen auf den sog. ‚unteren‘, kundennahen Arbeitsebenen, lernen, in offenen Anforderungssituationen selbständig-kreativ und selbstgesteuert-kommunikativ zu entscheiden und zu handeln – und dass sie dazu auch ständig selbst weiterlernen.“²²²

Peter Krug fragt: „Können durch SGL Tendenzen der Individualisierung und Entsolidarisierung in der Gesellschaft verstärkt werden? Soll die Weiterbildung aus der gemeinsamen Verantwortung in das Individuum ‚outsourced‘ werden?“ „Könnte durch SGL die Notwendigkeit einer Transparenz des Angebots von Weiterbildungsveranstaltungen und damit die für die Umsetzung der Weiterbildungsbereitschaft notwendige Information über differenzierte Angebote ganz entfallen und könnten damit auch der Vertrauensschutz für die Weiterbildungsbeteiligten, die Qualitätssicherung und die Evaluation der Ergebnisse obsolet werden?“ „Würde die Bedeutung sozialer und politischer Inhalte durch SGL weiter zurückgefahren werden und die eng gefasste berufliche Weiterbildung eine noch stärkere Dominanz erhalten?“²²³

Für Lernentwöhnte und sozial Benachteiligte könnten sich neue Bildungsbarrieren aufbauen – eine Befürchtung, die auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ausspricht.²²⁴ Denn: Es „sprechen zahlreiche Argumente dafür, dass die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu organisieren, jenen besser gelingt, die bereits über ein gutes Bildungskapital verfügen, also durch Bildung privilegiert sind.“²²⁵ Möglicherweise würden gerade „Eliten“ durch das Selbstlernen gefördert.²²⁶

Das selbstgesteuerte Lernen erfährt einen besonderen Impuls durch den Schritt „von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“. Die Erfahrung in Ostdeutschland habe gezeigt, dass es um mehr als nur um neues Wissen gehe. Die Aneignung neuer sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten sei gefragt. „Die Vermittlung neuer Werte und Werthaltungen zählt zu den entscheidenden Komponenten eines komplexen Lernprozesses, der mit dem Begriff der Kompetenzentwicklung zu umschreiben ist ... Soziale Fähigkeiten, Werthaltungen, Verhaltensweisen können jedoch nur in komplexen Lernstrukturen ausgeprägt werden. Deshalb sind komplexe, dynamische Lern-

strukturen zu entwickeln. Hierbei müssen die betriebliche Weiterbildung, die organisierte marktmäßige Weiterbildung, das Lernen im Prozess der Arbeit, das autodidaktische Lernen wie auch sozial gestaltete Lernfelder im Zusammenhang gesehen werden.“ Da niemand die zukünftigen Qualifizierungsbedarfe kenne und Arbeitslosigkeit auch Hoch- und Gutqualifizierte treffe, komme der Kompetenzentwicklung und der Potentialsicherung Arbeitsloser ein hoher Stellenwert zu.²²⁷

Als komplexe Lernstrukturen gelten die Kombination von Arbeiten und Lernen und das Lernen im sozialen Umfeld. „Die veränderten Aneignungsweisen haben auch zu vielfältigen Modifikationen in den didaktischen Lehr- und Lernformen geführt. Diese Formen sind vor allem durch die veränderten Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Teilnehmer gegenüber Lerninhalten und -zielen, die Modifizierung der pädagogischen Führung, die Selbstorganisation des Lernens durch Leiter und Teilnehmer, die individuelle Differenzierung der Aneignungsprozesse und die Reflexivität der Akteure charakterisiert. Dieser ‚Entschulungsprozess‘ der Weiterbildung wird sich langfristig als dominierende Tendenz erweisen.“²²⁸ Kompetenz bringe im Unterschied zu anderen Konstrukten die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums auf den Begriff,²²⁹ die Verzahnung von Motivation und selbstständigem Lernen werde durch den Kompetenzbegriff belegt,²³⁰ der allerdings eng auf die berufliche Weiterbildung ausgerichtet ist.²³¹

Die Debatte um das selbstgesteuerte Lernen hat noch nicht die Tradition der politischen Auseinandersetzung wie etwa Qualitäts- oder Zertifizierungsfragen. Es ist deutlich, dass Wirtschaft und dem Neoliberalismus nahestehende politische Kräfte das selbstgesteuerte Lernen nach Kräften fördern. Aus der Kultusministerkonferenz kommen sozialdemokratische Bedenken, ohne dass damit das Konzept abgelehnt würde. „Insgesamt sollte eine Balance zwischen selbstbestimmtem, eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen zu öffentlich verantwortlichem, organisiertem und sozialem Lernen angestrebt werden.“²³² Die Gewerkschaften schließlich haben ihren Meinungsbildungsprozess noch nicht abgeschlossen. Aber die aktuelle Debatte innerhalb der GEW läuft wohl darauf hinaus, unter Hinweis auf die Tradition des selbstbestimmten Lernens in der Arbeiterbewegung²³³ sich den Begriff des selbstregulierten Lernens anzueignen und „die stärkere Orientierung auf die Subjekte von Bildung als Chance zu begreifen.“²³⁴

4.3.2 Medien

Die zunehmende Bedeutung multimedialer Lernmittel hängt eng mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens zusammen. Die Begründungen für den Medieneinsatz folgen den bildungspolitischen Sichtweisen des selbstgesteuerten Lernens. „Just in time“ könne gelernt werden²³⁵, aber es könne eben auch „die Idee der Selbstbestimmung der Lernenden reaktiviert“ werden.²³⁶

Die Kohl-Regierung sah „durch die Ausprägung neuer Lernkulturen in den Unternehmen erhebliche Chancen und Wettbewerbsvorteile.“²³⁷ Die SPD-Fraktion sorgte sich in ihrem Antrag vom Mai 1998 vordringlich um die Medienkompetenz als eine grundlegende Schlüsselqualifikation, die in die Lehrpläne und die Fortbildung des Lehrpersonals integriert werden müsse. Weiter heißt es : „Teleteaching, Telelearning und das selbstgesteuerte computer- bzw. netzgestützte Lernen mit Lernsoftware müssen als Teil eines methodischen Gesamtkonzepts verankert werden. Weiterbildung kann so auch am Arbeitsplatz, vor und nach der Arbeitszeit und nicht zuletzt in Zeiten mit geringem Arbeitsanfall stattfinden. Komplementär dazu soll selbstorganisiertes Lernen aber auch – z. B. neben der Familienarbeit – gefördert werden.“²³⁸

Die Festlegungen in der Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und Grünen unterscheiden sich von den Ausführungen der Kohl-Regierung insofern, als die IuK-Technologien neben der internationalen Wettbewerbsfähigkeit auch für „ökologische Nachhaltigkeit“ und für die „weltweite Erweiterung der Freiheitsräume der Menschen ausgeschöpft und erschlossen werden“ sollen. Die Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation soll „in einer Innovationspartnerschaft mit der Wirtschaft und mit den Ländern“ verwirklicht werden.²³⁹

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

„Grundsätzlich ist auch festzuhalten, dass selbstgesteuertes Lernen einen Lernbegriff zugrunde legt, der sich hauptsächlich auf die Kategorie des ‚Wissenserwerbs‘ stützt ... Soziale Kompetenzen sind im selbstgesteuerten Lernen prinzipiell nicht erwerbbar, oder präziser: Erwünschte soziale Kompetenzen werden eher ver- als gelernt. Am deutlichsten wird es am Beispiel des selbstgesteuerten Lernens mit dem PC. Hier liegt auch der deutlichste Unterschied zwischen dem selbstgesteuerten und dem selbstorganisierten Lernen; letzteres als Gruppenselbstorganisation kann – wenn dies reflexiv bearbeitet wird – im besonderen Maße soziale Kompetenzen befördern.“²⁴⁰

Die Frage von neuen Bildungsbarrieren ist hochaktuell. „Schon heute hat sich mit der Ausstattung der Privathaushalte durch Computer und andere Medien, verbunden mit der Tendenz zum Selbstlernen, unter der Hand eine Privatisierung der Lern- und Lehrmittel im großen finanziellen Umfang ergeben. Das macht die Entwicklung einer neuen Schere zwischen einer regionalen, armen und bildungsbenachteiligten Bevölkerung und einer reichen globalen Wissenskaste wahrscheinlich.“²⁴¹ „Schule, Hochschule und Arbeitsplatz sind derzeit die Felder, auf die sich die Aktivitäten im Zusammenhang der Förderung von Multimedia konzentrieren. Betrachtet man allerdings gesellschaftliche Problembereiche, wie die Zunahme von Arbeitslosigkeit und den Lehrstellenmangel, so wird deutlich, dass in Zukunft nur

ein immer kleiner werdender Teil der Bevölkerung von den technischen Innovationen profitieren kann.“²⁴²

4.4 Rahmenbedingungen

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

4.4.1 Innovation

Selbstgesteuertes, multimediales Lernen ist eine der Innovationen, für die das Weiterbildungssystem stets so einheitlich gelobt wird. Innovation und Bildung werden zu Begriffspaaren, die oft im selben Atemzug genannt werden. „Innovationen in Schule und Berufsbildung – Schlüssel zur Zukunft“²⁴³ überschreibt der Vorsitzende des CDU-Bundesfachausschusses Bildung, Forschung und Kultur eine Rede. Auf Sozialdemokratisch heißt es bei der Kommission Bildung und Wissenschaft: „Wir wollen eine neue Politik durchsetzen, die Bildung und Wissenschaft, Qualifikation und Innovation einen neuen Stellenwert gibt und unser Land wieder zukunftsfähig macht.“²⁴⁴

Der Begriff der Innovation wird in Dienst genommen für die Stärkung der Wirtschaftskraft und den Standortwettbewerb. Peter Faulstich stellt im Zusammenhang der Globalisierung heraus, Innovation sei „immanenter Grundzug der Kapitalakkumulation, wie sie Marx und Engels schon im ‚Kommunistischen Manifest‘ beschrieben haben.“²⁴⁵ Gegen eine Verengung des Innovationsbegriffs auf Wirtschaftserfordernisse kommt die Kritik aus der Weiterbildungswissenschaft. Für Hans Tietgens „verbirgt sich unter Innovation derzeit vor allem die Anpassung der Erwachsenenbildung an die Vorherrschaft des Technisch-Ökonomischen; statt dessen müssten seines Erachtens aber eher Humanität, Reflexion, Prozessbewusstsein und eine Balance zwischen Anpassung und Widerstand im Vordergrund stehen.“²⁴⁶

Peter Faulstich kritisiert, dass bei der Suche nach innovativen Konzepten unter der Hand die Unterstellung eingehe, „dass Veränderungen notwendig und sinnvoll seien. Dies ist aber keineswegs ausgemacht. Vielmehr könnte es sein, dass eher ein Zuviel an Wandel stattfindet ... Erwachsenenbildung war im linearen Modernisierungskonsens, gestützt durch den Fortschrittsgedanken, immer auch ‚Zulieferungsinstanz‘ für die funktionalen Erfordernisse anderer Partialsysteme. Insofern waren die Bezugspunkte von Innovationen angebbbar. Es ging um Qualifikationsproduktion für ökonomi-

schen Arbeitskräfteeinsatz, um Kompetenz zur politischen Beteiligung, um kulturelle Grundausstattung,“ was zur mittleren Systematisierung geführt habe.

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

Es geht nicht um das Neue, sondern um das Bessere. Daraus resultiert eine Innovationsparadoxie. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Persönlichkeitsentfaltung, ist gebunden an die Gewinnung von Lebenschancen, d. h. auch von Zeitsouveränität. Um dafür Freiräume zu schaffen, ist es notwendig, Lernzeiten zu öffnen. Es geht dann um Muße als Raum für menschliche Entwicklung, um Aneignung von Kultur, um Bildung. Angesichts sich überschlagender Innovationsdynamik ist mehr Langsamkeit angesagt, statt Geschwindigkeitserhöhung eher Entschleunigung. Dann wäre die weitreichendste Innovation, Zeiträume für Muße zu schaffen.²⁴⁷

4.4.2 Forschung

Eng mit der geforderten Innovation in der Weiterbildung hängt die Frage der Forschung zusammen. Die Bundesregierung konzentrierte seit 1990 die Forschungsvorhaben zur beruflichen Bildung auf vier Bereiche: berufliche Weiterbildung für Zielgruppen, berufliche Weiterbildung in den neuen Ländern, berufliche Weiterbildung und wirtschaftlicher Wandel, berufliche Weiterbildung und neue Medien.²⁴⁸ Weil die Kohl-Regierung sich „von zu kurz greifenden ordnungspolitischen Überlegungen“ leiten ließe, forderte die SPD-Fraktion auch „eine Ausweitung der Weiterbildungsforschung. Sie muss sich mit allen Fragen des Lernens von Erwachsenen befassen, so mit erwachsenengerechter Didaktik, der Entwicklung angemessener Organisationsformen und Prüfungen, der Untersuchung von Lehrverhalten und Lernerfolg vor dem Hintergrund der Auswirkungen unterschiedlicher sozialer Lernerfahrungen, der Entwicklung von modularen Angeboten, sich wandelnden Qualifikationsanforderungen und der Verwertbarkeit von Kompe-

tenzen auf dem Arbeitsmarkt sowie der Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien.“²⁴⁹ Nicht in allen Punkten gibt es dabei einen wirklichen Dissens etwa zur CDU, die ebenfalls Informationstechnik, Multimedia und Kommunikation zu einem Forschungsschwerpunkt erklärt.²⁵⁰

Gegen die Tendenz, Wissenschaft und Forschung für politische Setzungen zu instrumentalisieren, kommt aus der Weiterbildungswissenschaft – vor dem Hintergrund der „Notwendigkeit neuer intermediärer Strukturen“ (s. 3.2.1) – die Forderung, an der relativen Autonomie von Wissenschaft gegenüber unmittelbaren Anwendungs- und Verwendungszwängen festzuhalten. Ein angemessenes Modell wissenschaftlicher Politikberatung, das den Situationen in Politik und Wissenschaft adäquat sei und zugleich die Chancen von Innovation befördere, stehe aus. Notwendige Entscheidungsnetzwerke – z. B. Bildungsräte – müssten durch Support-Strukturen abgesichert werden. „Angesichts der diskutierten Probleme sowohl der Marktmäßigkeit als auch staatlichen Handelns ist hier ein neues strategisches Konzept angelegt, das sich der Alternative von staatlicher Trägerschaft versus Subsidiarität entzieht und auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen abstellt.“²⁵¹

4.4.3 Supportstrukturen

„In der Tat herrscht in der Bundesrepublik auf den Weiterbildungsmärkten viel Offenheit und Freiheit, und somit gibt es für Regulierer und Verwalter ein verlockendes Betätigungsfeld.“²⁵² Den Vertretern des Marktmodells der Weiterbildung gelten Transparenz der Angebote durch Datenbanken, freiwillige Selbstkontrolle und Kooperationen der Bildungsträger vor Ort als hinreichende Unterstützungsstrukturen, um die Funktionsfähigkeit der Marktsteuerung herzustellen.²⁵³ Bildungswerbung und Teilnehmerberatung erscheinen aus dieser Sicht ebenfalls sinnvoll,²⁵⁴ neuerdings wird auch noch die Qualitätssicherung genannt.²⁵⁵

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

den Bildungsträgern gehören. Eine verlässliche Informations- und Datenbasis soll erstellt werden.

„Mit einer regionalen Infrastruktur für Aus- und Weiterbildung lässt sich die Vision von der „lernenden Region“ verwirklichen. Dazu gehören z. B. Ausbildungsverbände der Unternehmen, überbetriebliche Bildungsstätten, Berufsschulzentren und die Transparenz über den Bildungsmarkt. Erforderlich ist eine integrative Weiterbildungsplanung, die eng mit anderen Entwicklungslinien verknüpft werden muss (Wirtschaftsförderung, Technologietransfer und Forschungsförderung, Verbesserung der Arbeitsorganisation sowie der Wohn- und Lebensqualität). Ein wichtiges Instrument sind vor diesem Hintergrund regionale Weiterbildungsverbände, die die wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen vor Ort kennen.“²⁵⁶

Die Nähe dieses Antrags zu den Forderungen eines Teils der Ländergutachten (Hessen, Bremen, Schleswig-Holstein), zur Minderheitenauffassung der Enquete-Kommission Bildung 2000 und Teilen des Konzepts der mittleren Systematisierung ist unübersehbar. Und auch zu den Vorstellungen der Grünen bestehen – nach Papierlage – keine wesentlichen Unterschiede.²⁵⁷ Auch die Forderungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zu unterstützenden Strukturen sind großteils gleich mit den Vorstellungen der neuen Regierungsfractionen. Die GEW möchte zudem Landesinstitute für Weiterbildung etablieren.²⁵⁸

Am Ende des Überblicks über die Weiterbildungspolitik stellt sich also doch wieder eine politische Konstellation her, die nicht für alle, aber für viele der angesprochenen Fragen typisch ist. Dabei lässt sich nicht prognostizieren, ob diese Konstellationen auch unter den Bedingungen der neuen Regierungsmehrheit sich fortsetzen werden.

Anmerkungen

- 1 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996, S. 33, 26
- 2 CONFINTEA, S. 3, 33
- 3 OECD 1996
- 4 Deutscher Bundestag 1990
- 5 Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage 1997
- 6 Große Anfrage der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag 1997
- 7 Baden-Württemberg 1984: Weiterbildung. Herausforderung und Chance 1984; dazu: Zukunftschancen eines Industrielandes 1984; Schleswig-Holstein 1989 und 1995: Bestandsaufnahme der Weiterbildung in Schleswig-Holstein 1989; Faulstich/Teichler/Döring 1996; Hessen 1991: Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991; Rheinland-Pfalz 1992: Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung 1992; Niedersachsen 1995: Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 1995; ergänzend SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung 1995; Bremen 1995: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen 1995a und 1995b; IfEB Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung 1995; Hamburg 1995: Amt für Berufs- und Weiterbildung in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1995; Nordrhein-Westfalen 1997: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997
- 8 Bildungskommission NRW 1995

- 9 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1994
- 10 Öffentliche Mitverantwortung für die Weiterbildung 1996, S. 4; s. auch Krug 1998a, S. 6ff
- 11 Eine vergleichbare Problematik besteht für den Bundeshaushalt und die Länderhaushalte. Zu den Länderhaushalten s. Dröll 1992, S. 28ff; Brödel 1997, S. 160ff
- 12 Hinweise auf die Streuung von Weiterbildungstiteln in unterschiedlichen Haushalten finden sich bei Dröll 1999, S. 30ff
- 13 Oberbürgermeister Manfred Rommel in Deutscher Industrie- und Handelstag/Zentralverband des Deutschen Handwerks/Deutscher Städtetag 1992, S. 5
- 14 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960
- 15 Krug 1997, S. 51; tatsächlich handelt es sich um Schein und nicht um Wirklichkeit, ebd.
- 16 Hamburger Manifest zur Weiterbildung 1998
- 17 Bundesverband der Deutschen Industrie usw. 1993
- 18 Deutscher Industrie- und Handelstag 1993a, S. 239
- 19 Ebd., S. 10
- 20 Lipsmeier 1991, S. 54
- 21 Siegers 1993, S. 9
- 22 Deutscher Industrie- und Handelstag 1993b, S. 5
- 23 Deutscher Industrie- und Handelstag 1992, S. 36
- 24 Deutscher Industrie- und Handelstag 1996, S. 51
- 25 Als Beispiele: Institut der deutschen Wirtschaft 1988; Schlawke/Weiß 1996
- 26 Schlawke 1995, S. 213f
- 27 Ebd., S. 214
- 28 Heimann/Ehrke 1995, S. 1
- 29 Deutscher Industrie- und Handelstag 1995; Heimann/Ehrke 1995, S. 1; Ehrke/Heimann 1995, S. 242ff; Lübke 1995, S. 41
- 30 Gewerkschaften im Dialog 1998
- 31 Allianz des Aufbruchs – Plattform Weiterbildung 1998
- 32 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft o. J.
- 33 Z. B. GEW Hessen und Bayern, s. Walentowitz 1996 und GEW Bayern 1997
- 34 GEW/ÖTV 1994
- 35 Deutsche Angestelltengewerkschaft Bundesvorstand 1994 und 1995
- 36 Vgl. Dröll 1993; Kohsiek 1993 und 1994
- 37 Bayer/Dobischat/Kohsiek 1998
- 38 Eine Kurzübersicht der weiterbildungspolitischen Forderungen der Parteien zur Bundestagswahl 1998 findet sich in Weiterbildung als Zukunftsprogramm 1998
- 39 CDU-Dokumentation 1990
- 40 Es ist Ihre Wahl 1998, S. 33
- 41 Bündnis 90/Die Grünen 1998
- 42 Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen 1997
- 43 Oertel 1996
- 44 Weiterbildung für eine menschliche Zukunft 1991
- 45 Antrag der SPD-Fraktion 1998
- 46 Vgl. Odendahl 1998, S. 7
- 47 Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die Grünen 1998, V. 2
- 48 Programm der Partei des Demokratischen Sozialismus zur Bundestagswahl 1998, S. 14, 41

- 49 Dröll 1999, S. 196ff
- 50 Gemeinsame Erklärung des IB, der DAG und des bfw 1997; alle drei Bildungswerke zusammen sind weitaus größer als die über tausend deutschen Volkshochschulen zusammen.
- 51 Nuisl 1986, S. 13
- 52 Weiterbildung. Herausforderung und Chance 1984, S. 17f f
- 53 Deutscher Bundestag 1990, S. 19ff und 26ff
- 54 Bildungskommission NRW, S. 23ff
- 55 Nuisl 1995a, S. 40f
- 56 Nuisl 1998, S. 56f
- 57 Faulstich 1996a, S. 12ff
- 58 Weißbuch der Europäischen Kommission 1996, S. 6ff
- 59 Geißler/Orthey 1998, S. 3
- 60 Negt 1997; vgl. auch Negt 1994
- 61 Krug 1997b, S. 166ff
- 62 Weißbuch der Europäischen Kommission 1996, S. 22f
- 63 CONFINTEA, S.13
- 64 Dohmen 1996, S. 61ff
- 65 Dohmen 1996, S. 70ff
- 66 Rüttgers 1998, S. 13
- 67 Rüttgers 1996, S. 158
- 68 Willke 1997, S. 11ff, S. 28f
- 69 Ebd., S. 10
- 70 Siebert 1994, S. 59
- 71 Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung 1975, S. 18ff
- 72 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 74f
- 73 Vulpus 1995, S. 40
- 74 Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51
- 75 Ebd., S. 200ff
- 76 Pöggeler 1995, S. 3
- 77 Kuhlenkamp 1997, S. 185f
- 78 Einen Teilüberblick gibt Wittpoth 1997
- 79 Einen kurzen Überblick über die Grundzüge der Kontroverse gibt Weiß 1990a
- 80 BMBW-Thesen zur Weiterbildung 1985
- 81 Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 6ff
- 82 Z. B. Weiß 1990a, S. 7; Bundesverband der Deutschen Industrie usw. 1992, Abschnitt V; Deutscher Industrie- und Handelstag 1992, S. 35f; Bundesverband der Deutschen Industrie usw. 1993, S. 30f; Siegers 1993, S. 9f
- 83 Deutscher Industrie- und Handelstag 1993, S. 5
- 84 Z. B. Schlawke/Weiß 1996, S.31; Blankertz 1994, S. 217; Funktionsstörungen auf dem Weiterbildungsmarkt 1994; VDP Bundesverband Deutscher Privatschulen 1993; Weiß 1990c, S. 69; Deutscher Bundestag 1990, S. 91
- 85 Wellmann 1996, S. 286
- 86 Nuisl 1996a
- 87 GEW-Hauptvorstand 1997; eine ähnliche Kritik bei Ehrke/Heimann 1995, S. 233; zur Honorararbeit des Weiterbildungspersonals s. Weisel 1998, Dröll 1999, S. 310ff
- 88 Heimann 1994; s. auch Ehrke/Heimann 1995, S. 241

- 89 IG Metall: Wider das Gerede von Weiterbildung als Bringschuld der Arbeitnehmer 1992
- 90 Meueler 1998, S. 60
- 91 Nuissl 1996a, S. 146
- 92 Antwort auf die Große Anfrage 1997, S. 39
- 93 Ehmann 1993, S. 16f
- 94 SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH Hannover 1995, S. 28f
- 95 Deutscher Bundestag 1990, S. 36
- 96 Z. B. Otto 1995a; Knapp/Stapelberg 1998
- 97 Hochstätter 1998, S. 26
- 98 Koalitionsvereinbarung 1998, V. 2
- 99 Faulstich 1992, S. 263
- 100 Faulstich 1995b, S. 54ff
- 101 Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 42ff
- 102 Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen 1995a, S. 11
- 103 Dobischat/Husemann 1995, S. 8
- 104 Faulstich/Teichler/Döring 1996, S. 22
- 105 Faulstich 1997a, S. 21ff
- 106 Faulstich/Teichler/Döring 1996, S. 25
- 107 Deutscher Bildungsrat 1970, S. 201f (Hervorhebung H. D.)
- 108 Nuissl 1996b, S. 9
- 109 Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) 1994
- 110 VDP Bundesverband Deutscher Privatschulen 1993
- 111 Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1994, S. 14f
- 112 Hamburger Manifest zur Weiterbildung 1998
- 113 GEW-Hauptvorstand 1997; vgl auch Bayer 1993, S. 168ff
- 114 Allianz des Aufbruchs – Plattform Weiterbildung 1998
- 115 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1994, S. 5ff
- 116 Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 7
- 117 Bündnis 90/Die Grünen 1998, S. 19
- 118 Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen 1995a, S. 48f
- 119 Tippelt 1997, S. 46
- 120 Faulstich 1995b, S. 65
- 121 Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 7
- 122 9. Parteitag der CDU in Leipzig; vgl. auch CDU-Dokumentation 1990
- 123 Es ist Ihre Wahl 1998, S. 33
- 124 Deutscher Bundestag 1990, S. 88
- 125 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1990, S. 36; GEW/ÖTV 1994
- 126 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998a; Bayer 1993, S. 170f
- 127 Gewerkschaften im Dialog 1998, S. 14
- 128 10 Argumente für ein Bundesrahmengesetz Weiterbildung 1998
- 129 Deutscher Bundestag 1990, S.95f
- 130 Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, S. 4
- 131 Für das Recht auf Weiterbildung 1998; s. auch Odendahl 1998, S. 9
- 132 Krug 1996, S. 164

- 133 Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage 1997, S. 39
- 134 Grundsätze der CDU im Bereich der Weiterbildung 1998; Es ist Ihre Wahl 1998, S. 33
- 135 Bundesverband der Deutschen Industrie usw. 1993, S. 31
- 136 Deutscher Industrie- und Handelstag 1992, S. 35f
- 137 Wittwer 1995, S. 27
- 138 Vgl. Weinberg 1996, S. 10ff
- 139 Weiß 1990a, S. 9
- 140 Kemmet 1990, S. 43f; vgl. auch Weegmann 1990, S. 55
- 141 Wellmann 1996, S. 277
- 142 Weißbuch der Europäischen Kommission 1996, S. 50f
- 143 Diskussionsbeitrag des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz zur europäischen Dimension der Weiterbildung im „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“
- 144 Anlage zum DVV-Rundschreiben 3/96
- 145 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1994, S. 4
- 146 Bewegt Bildung 1998, S. 6
- 147 Koalitionsvereinbarung 1998, V. 2
- 148 Vgl. Faulstich 1995c, S. 31
- 149 Arnold 1995, S. 54
- 150 Ehmann 1993, S. 16; Faulstich/Teichler/Döring 1996, S. 78
- 151 Institut der deutschen Wirtschaft 1988, S. 8; vgl. Bundesverband der Deutschen Industrie usw. 1993, S. 32
- 152 Deutscher Bundestag 1990, S. 90
- 153 Pieper 1996, S. 331f; vgl. auch Schläffke 1995, S. 220
- 154 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1994, S. 11
- 155 Bayer 1996a, S. 7
- 156 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998a, S. 13, 18
- 157 Heimann 1994; vgl auch Ehrke/Heimann 1995, S. 244 und Heimann/Ehrke 1995, S. 1
- 158 Faulstich 1995c, S.31; Bayer 1996a, S. 7
- 159 Nuisl 1995b, S. 19
- 160 Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1995, S. 13
- 161 Für die Gewerkschaftsseite s. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1995, S. 8
- 162 Krug 1995b, S. 60ff
- 163 Gnahs 1998, S. 56
- 164 Krekel/Beicht 1995; vgl. auch Sauter 1995b, S. 38
- 165 Antrag 1.26 Qualitätsstandards in der Weiterbildung
- 166 Weißbuch der Europäischen Kommission 1996, S. 40; zur Kritik dieser EU-Politik s. Münk/Lipsmeier, S. 150ff
- 167 Wittwer 1995, S. 46
- 168 Hamburger Manifest zur Weiterbildung 1998
- 169 Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage 1997, S. 108
- 170 Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 12
- 171 Lübke 1995, S. 43
- 172 Schläffke 1995, S. 220
- 173 Schläffke/Weiß 1996, S. 40
- 174 Wittwer 1995, S. 41

- 175 Heimann/Ehrke 1995, S. 1
- 176 Ehrke/Heimann 1995, S. 247; Lübke 1995, S. 43
- 177 Weißbuch der Europäischen Kommission 1996, S. 59
- 178 Anlage zum DVV-Rundschreiben 3/96, S. 3
- 179 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998a, S. 3
- 180 Faulstich 1996b, S. 309
- 181 Sauter 1995, S. 66
- 182 Heimann 1990, S. 83
- 183 Weiterbildung für eine menschliche Zukunft 1991, S. 6
- 184 von Freyberg 1997, S. 306f; Meueler 1998, S. 55ff
- 185 S. dazu Grünewald/Moraal 1995
- 186 Zuletzt Allianz des Aufbruchs – Plattform Weiterbildung 1998
- 187 Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 174; s. auch Deutscher Bundestag 1990, S. 79f
- 188 Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1994, S. 13
- 189 SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforshung GmbH Hannover 1995, S. 8; Deutscher Bundestag 1990, S. 96
- 190 Schmidt 1990, S. 98
- 191 Nuissl 1994, S. 354
- 192 Hamburger Manifest zur Weiterbildung 1998
- 193 Weiß 1990a, S. 11
- 194 Dicke/Glismann/Gröhn 1995, S. 212f
- 195 Weiterbildung für eine menschliche Zukunft, S. 11; allerdings geht das Programm von einem „differenzierten System der finanziellen Förderung“ aus, das auch staatliche, Unternehmens- und Versicherungsgelder zur Finanzierung vorsieht.
- 196 Ehmann 1990
- 197 Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 10
- 198 Deutscher Bundestag 1990, S. 91
- 199 Schmidt 1990, S. 99
- 200 Heimann 1990, S. 83
- 201 Adamy 1998, S. 136f
- 202 GEW-Hauptvorstand 1997
- 203 Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 1998, S. 9f
- 204 Ebd., S. 42ff
- 205 Nuissl 1997a, S. 47f
- 206 Tippelt 1998, S. 17f
- 207 Krug 1997b, S. 177
- 208 Rohlmann 1995a, S. 290
- 209 Rohlmann 1995b
- 210 Vgl. das Heft der Hessischen Blätter für Volksbildung 1/1998
- 211 Knapp/Stapelberg 1998, S. 21
- 212 Z. B. Becker- Freyseng 1998; Brüggemeier 1998; Herwig/Zimmer/Numrich-Schindewolf/Nowak 1998
- 213 Walentowitz 1996; Dröll 1999, S. 72ff
- 214 Meueler 1998; Huba 1998
- 215 Walentowitz 1998

- 216 Reischmann 1997
- 217 Schäffter 1998, S. 134
- 218 Paulik/Woortmann 1990, S. 52
- 219 Dicke/Glismann/Gröhn 1995, S. 199f
- 220 Sauer 1998, S. 29
- 221 Sauer 1997, S. 105
- 222 Dohmen 1998b, S. 68 (Hervorhebung im Original)
- 223 Krug 1997c, S. 86f
- 224 Bayer 1998b, S. 22
- 225 Weber 1998, S. 37
- 226 Krug 1997b, S. 174
- 227 Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung 1995, S. 3ff
- 228 Kirchhöfer 1995, S. 8
- 229 Erpenbeck 1996, S. 11
- 230 Bergmann 1996, S. 11
- 231 Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung 1996, S. 15
- 232 Krug 1997c, S. 89
- 233 Faulstich 1998a, S. 10
- 234 Sitzungsunterlagen zum GEW-Workshop „Selbstorganisiertes Lernen“
- 235 Dohmen 1998b, S. 69
- 236 Sitzungsunterlagen zum GEW-Workshop „Selbstorganisiertes Lernen“
- 237 Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage 1997, S. 48
- 238 Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 8f
- 239 Koalitionsvereinbarung 1998, V. 3
- 240 Nüssli 1997b, S. 44f
- 241 von Rein 1998, S. 25
- 242 Stang 1998, S.17f
- 243 http://www.cdu.de/bpt/wis_bild/hr_jugen.html
- 244 Antrag für den Bundesparteitag 02. bis 04. Dezember 1997 in Hannover
- 245 Faulstich 1998b, S. 58
- 246 Hagedorn 1998, S. 21
- 247 Faulstich 1998b, S. 59ff
- 248 Antwort der Bundesregierung 1997, S. 164f
- 249 Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 1, 13
- 250 CDU-Bundesfachausschuß Bildung, Forschung und Kultur 1998, S. 6
- 251 Faulstich 1997a, S. 31
- 252 Schläffke 1995, S. 217
- 253 Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft 1988
- 254 Deutscher Bundestag 1990, S. 89ff; CDU-Dokumentation 1990
- 255 Schaumann 1996, S. 4f
- 256 Antrag der SPD-Fraktion 1998, S. 14
- 257 Bündnis 90/Die Grünen 1998, S. 23
- 258 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1998a, S. 20f

Literaturverzeichnis

- Adamy, Wilhelm:** Das Finanzierungsdilemma, in: Bayer/Dobischat/Kohsiek: Die Zukunft der AFG-AFRG geförderten beruflichen Weiterbildung. Vom Arbeitsförderungs-gesetz zum Sozial-gesetzbuch III, Frankfurt am Main 1998, S. 129 – 140
- Allianz des Aufbruchs – Plattform Weiterbildung,** in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5-6/1998, S. 4 – 6 und DVVmagazin Volkshochschule 2/1998, S. 53 -55
- Amt für Berufs- und Weiterbildung in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung** (Hrsg.): Weiterbildung in Hamburg, 2.Bericht (1988 – 1994), Hamburg 1995
- Anlage zum DVV-Rundschreiben 3/96:** Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Stellungnahme des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zum Weißbuch der Europäischen Kommission
- Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen:** Lebenslanges Lernen (I): Berufliche Weiterbildung in Deutschland ausbauen. Bundestagsdrucksache 13/8899
- Antrag der SPD-Fraktion:** Lebensbegleitendes Lernen auf eine neue Grundlage stellen – die Weiterbildung zum vierten Bildungsbereich weiterentwickeln. Bundestagsdrucksache 13/10814 (27.05.1998)
- Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage** des Abgeordneten Franz Thönnies und der Fraktion der SPD „Lebensbegleitendes Lernen: Situation und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung“. Bundestagsdrucksache 13/6887, Bonn 1997
- Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung:** Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1975
- Arnold, Rolf:** Verfälschung der Erwachsenenbildung durch ISO-Illusion und Bildungscontrolling, in: DIE: Materialien für Erwachsenenbildung 3. Qualität in der Weiterbildung, Frankfurt am Main 1995, S. 54 – 59
- Bayer, Mechthild:** Öffentliche Verantwortung als Entwicklungsrahmen, in: HBV 2/1993, S. 165 – 173
- Bayer, Mechthild:** Qualitätssicherung in der Weiterbildung braucht öffentliche Verantwortung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 8-9/1996a, S. 6 – 8
- Bayer, Mechthild:** Lebensbegleitendes Lernen – Barrieren und Fördermodelle, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1-2/1998b, S. 20 – 23
- Bayer, Mechthild/Dobischat, Rolf/Kohsiek, Roland,** hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Die Zukunft der AFG-AFRG geförderten beruflichen Weiterbildung. Vom Arbeitsförderungs-gesetz zum Sozial-gesetzbuch III, Frankfurt am Main 1998
- Becker-Freyseng, Annemarie:** Mehr Handlungsspielraum für die VHS durch Budgetierung? Ein Erfahrungsbericht aus Kiel nach zweijähriger Mitwirkung am Verwaltungsreformprojekt der Stadt, in: HBV 1/1998, S. 79 – 85
- Bergmann, Bärbel:** Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozess der Arbeit, in: Quem-Bulletin 3/1996, S. 11 – 13
- Bestandsaufnahme der Weiterbildung in Schleswig-Holstein.** Vorgelegt von der Interministeriellen Arbeitsgruppe Weiterbildung der Landesregierung Schleswig-Holstein, Kiel September 1989
- Bewegt Bildung! – Es ist Zeit zum Handeln.** Regina Görner auf der Bildungspolitischen Konferenz des DGB am 30.06 und 01.07.98 in Bonn, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 7-8/1998, S. 6 – 10
- Bildungskommission NRW:** Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied – Krefeld – Berlin 1995
- Blankertz, Stefan:** Weiterbildung und Beschäftigungspolitik, in: GdWZ 5(1994)4, S. 217 – 218
- BMBW-Thesen zur Weiterbildung,** in: VHSiW 3/1985, S. 148 – 150
- Brödel, Rainer:** Strukturwandel staatlicher Weiterbildungsfinanzierung, in: Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne, Opladen 1997, S. 160 – 171

- Brüggemeier, Martin:** Controlling und Reformbestrebungen in öffentlichen Weiterbildungsorganisationen: Erweiterung statt Rationalisierung der Rationalität, in: HBV 1/1998, S. 41ff
- Bündnis 90/Die Grünen,** Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung (Hrsg.): Die Reform der beruflichen Bildung und Weiterbildung. Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft, o. J. (1998)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie** (Hrsg.): Bericht der Internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ an die UNESCO, Bonn 1996a
- Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag / Hauptverband des Deutschen Einzelhandels/Zentralverband des Deutschen Handwerks:** Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung. – Strukturmaßnahmen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems – Bildungspolitische Position der Spitzenverbände der Wirtschaft, Köln – Bonn 1992
- Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag/ Hauptverband des Deutschen Einzelhandels/Zentralverband des Deutschen Handwerks/Bundesverband des Deutschen Groß- und Einzelhandels/Bundesverband der Freien Berufe/Deutscher Bauernverband:** Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung. Vorschläge der Spitzenverbände der Wirtschaft zur Weiterentwicklung von Schule, Berufsbildung und Hochschule, Bonn 1993
- CDU-Bundesfachausschuß Bildung, Forschung und Kultur:** Forschung – Wissen – Innovation – Arbeit. Forschungs- und Innovationspolitik an der Schwelle zum 3. Jahrtausend, Positionspapier vom 13. März 1998
- CDU-Dokumentation:** Leitsätze zur Weiterbildung. Beschluss des Bundesfachausschusses Kulturpolitik vom 2. April 1990
- CONFINTEA.** Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. UNESCO: Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14. – 18. Juli 1997, Bonn 1998
- Deutsche Angestelltengewerkschaft Bundesvorstand:** Zielvorstellungen der DAG zur Bildungspolitik, Hamburg 1994
- Deutsche Angestelltengewerkschaft Bundesvorstand:** Weiterbildung als gesellschaftliche Herausforderung – Thesen des DAG zur Weiterbildung –, Hamburg 1995
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.):** Stellungnahme der DEAE zur Dritten Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, in: Nachrichtendienst DEAE 1/1994, S. 12 – 18
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.):** Stellungnahme zum Thema „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“. Zur Anhörung im Ausschuss für Fort- und Weiterbildung der KMK am 24. August 1995 in Bonn, in: Nachrichtendienst DEAE 3/1995, S. 13 – 14
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen:** Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960
- Deutscher Bildungsrat:** Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970
- Deutscher Bundestag** (Hrsg.): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Drucksache 11/7820, Bonn 1990
- Deutscher Industrie- und Handelstag** (Hrsg.): Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik 1991/92. Die Berufs- und Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern, Bonn 1992
- Deutscher Industrie- und Handelstag** (Hrsg.): Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik 1992/93. Die Berufs- und Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern, Bonn 1993
- Deutscher Industrie- und Handelstag/Zentralverband des Deutschen Handwerks/Deutscher Städtetag:** Weiterbildungsdatenbanken. Plus durch Kooperation. Empfehlungen zur Kooperation von Weiterbildungsdatenbanken, Bonn 1992
- Dicke, Hugo/Glismann, Hans H./Gröhn, Andreas:** Der deutsche Markt für berufliche Weiterbildung. Kieler Studien: Institut für Weltwirtschaft an der Universität Kiel, Tübingen 1995
- Diskussionsbeitrag des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz zur europäischen Dimension der Weiterbildung im „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden**

- den Lernens“** (Zustimmung der KMK am 26.06.1996), in: Dokumente des Vorstandsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung beim Hauptvorstand der GEW, Doc 17/96, S. 10
- Dobischat, Rolf/Husemann, Rudolf:** Einleitung: Berufliche Weiterbildung und Regulierung, in: Dobischat/Husemann (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen an berufliche Weiterbildung in der Diskussion, Berlin 1995, S. 7 – 22
- Dohmen, Günther:** Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996
- Dohmen, Günther:** Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung, in: Beiheft zum Report 1998b, S. 64 – 69
- Dröll, Hajo:** Das Zweite Bildungssystem – Struktur und Funktion des privaten Bildungsmarktes. HBS-Manuskripte 70, Düsseldorf 1992
- Dröll, Hajo:** Das Personal als Motor der Organisationsentwicklung, in: HBV 2/1993, S. 118 – 126
- Dröll, Hajo:** Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt am Main, Schwalbach/Ts. 1999
- Ehmann, Christoph:** Individuelle Förderung und Angebotssteuerung, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Streitsache: Finanzierung der Weiterbildung, Köln 1990, S. 25 – 31
- Ehmann, Christoph:** Mehr Qualität für weniger Geld? Qualitätssicherung hat Folgen, in: DIE IV/ 1993, S. 16 – 19
- Ehrke, Michael/Heimann, Klaus:** Berufliche Weiterbildung zwischen Staat und Markt. Wohin geht die Reise?, in: Dobischat/Husemann: Berufliche Weiterbildung als freier Markt?, Berlin 1995, S. 227 – 250
- Erpenbeck, John:** Kompetenz und kein Ende?, in: Quem-Bulletin 1/1996, S. 9 – 13
- Es ist Ihre Wahl.** Das Wahlprogramm der F.D.P. zur Bundestagswahl 1998, Bonn
- Faulstich, Peter:** Situation und Perspektiven der Weiterbildung in den „alten“ und „neuen“ Bundesländern, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 11/1992, S. 262 – 267
- Faulstich, Peter:** Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung, in: Dobischat/Husemann (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt?, Berlin 1995b, S. 53 – 70
- Faulstich, Peter:** Qualität zertifiziert. Über DIN/EN/ISO 9000ff hinaus, in: HBV 4/1995c, S. 310 – 318
- Faulstich, Peter:** Umbrüche in der Erwachsenenbildung, in: Einblicke 2/1996a, S. 12 – 19
- Faulstich, Peter:** Regionalisierung statt Globalisierung in der Politik für die Weiterbildung, in: GdWZ 6/1996b, S. 306 – 311
- Faulstich, Peter:** Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung, in: Report 40/1997a, S. 21 – 32
- Faulstich, Peter:** „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung, in: Beiheft zum Report 1998a, S. 10 – 13
- Faulstich, Peter:** Hauptsache: Innovativ?, in: GdWZ 2/1998b, S. 57 – 61
- Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich/Bojanowski, Arnulf/Döring, Ottmar:** Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen, Weinheim 1991
- Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich/Döring, Ottmar:** Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein, Weinheim 1996
- Freyberg, Thomas von:** Soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Ausgrenzung, in: HBV 4/1997, S. 305 – 312
- Für das Recht auf Weiterbildung.** DVV fordert Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung, in: DVV-magazin Volkshochschule 2/1998, S. 34f
- Funktionsstörungen auf dem Weiterbildungsmarkt:** Schwarzbuch zur Wettbewerbsverzerrung durch staatliche, scheinprivate und staatsnahe Institutionen, Bonn 1994
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank-Michael:** Steuerung zur Neuerung. Zukunftsdiskurs – wie werden wir im Jahre 2010 lernen?, in: Prospect 1/1998, S. 3 – 5

- Gemeinsame Erklärung des IB, der DAG und des bfw:** Für die Stärkung des Wirtschaftsstandorts Deutschland – Für berufliche Weiterbildung, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand, Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, Doc 53/97
- GEW Bayern (Hrsg.):** Status: Honorarkraft, München o. J. (1997)
- GEW/ÖTV:** Krefelder Thesen. Weiterbildung ist öffentliche Zukunftsaufgabe. Gemeinsames Positionspapier von ÖTV und GEW zum 2. Weiterbildungstag NRW am 17. Und 18. Mai 1994 in Krefeld
- GEW-Hauptvorstand,** Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung: Argumente. Dialog über die Zukunft der Weiterbildung, Frankfurt am Main 1997
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft,** Hauptvorstand: Bildung verwirklichen. Positionen und Perspektiven gewerkschaftlicher Bildungspolitik, Neuauflage 1990
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft,** Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung: Die Bildungsgewerkschaft. Wir stellen uns vor!, Frankfurt am Main o. J.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft,** Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung: Qualitätsicherung in der Weiterbildung. Die Bedeutung der Normenreihe DIN/EN/ISO 9000ff. Position der GEW, Frankfurt am Main 1995
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft,** Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung: Kriterien für die Weiterbildungsgesetze der Länder, Frankfurt am Main 1998a
- Gewerkschaften im Dialog:** „Bewegt Bildung – ein Appell des DGB zum Handeln“, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 7-8/1998, S. 10 – 14
- Gnahs, Dieter:** Qualität in der Weiterbildung, in: Erwachsenenbildung 2/1998, S. 55 – 58
- Große Anfrage der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag:** Lebensbegleitendes Lernen: Situation und Perspektive der beruflichen Weiterbildung. Bonn 1997. Bundestagsdrucksache 13/8527
- Grünwald, Uwe/Moraal, Dick:** Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und kritische Anmerkungen, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin – Bonn 1995
- Grundsätze der CDU im Bereich der Weiterbildung,** o. O. u. J. (1998)
- Hagedorn, Friedrich:** Pädagogische Innovationsfähigkeit. Multimedia als Innovationsfaktor, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Pädagogische Innovation mit Multimedia. 1. Analysen und Lernorte, hrsg. von Andrea Nispel, Richard Stang, Friedrich Hagedorn, Frankfurt am Main 1998, S. 19 – 23
- Hamburger Manifest zur Weiterbildung:** Arbeitsplätze und Zukunft sichern – Weiterbildung stärken, Hamburg 1998, in: DIE III/1998, S. 10f
- Heimann, Klaus:** Selbsternannte Ordnungsmacht. Wie der DIHT versucht, die Weiterbildung zu regeln, in: Frankfurter Rundschau vom 07.04.1994
- Heimann, Klaus/Ehrke, Michael:** Arbeitgeber greifen nach der Alleinherrschaft in der beruflichen Weiterbildung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1/1995, S. 1
- Herwig, Jürgen/Zimmer, Gisela/Numrich-Schindewolf, Nicole/Nowak, Sabine:** Akzente der Organisationsentwicklung und Adressatenorientierung einer Volkshochschule, in: HBV 1/1998, S. 98 – 106
- Hochstätter, Hans-Peter:** Überlegungen zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Hessen, Manuskript Februar 1998
- Huba, Hermann:** Weiterbildung und Ökonomie, in: DVVmagazin Volkshochschule 1/98
- IfEB Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung:** Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklung in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen – Ergebnisse der Kommissionsarbeit Bd. 3, Bremen 1995
- IG Metall: Wider das Gerede von Weiterbildung als Bringschuld der Arbeitnehmer.** Interview mit Karlheinz Hiesinger, geschäftsführendes Vorstandsmitglied der Industriegewerkschaft Metall (IGM), Frankfurt, in: GdWZ 4/1992, S. 217 – 220
- Institut der deutschen Wirtschaft:** Streitsache: Mehr Markt in der Weiterbildung, Köln 1988

- Kemmet, Claus:** Weiterbildung – fünfter betrieblicher Produktionsfaktor, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Streitsache: Finanzierung der Weiterbildung, Köln 1990, S. 42 – 46
- Kirchhöfer, Dieter:** Neue Formen des Lehrens und Lernens in der außerbetrieblichen Weiterbildung. QUEM-Report 37, Berlin 1995
- Knapp, Adalbert/Stapelberg, Peter:** Öffentliche Weiterbildung zwischen Markt und Bildungsauftrag, in: Durchblick 1/1998, S. 19 – 21
- Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die Grünen,** in: Frankfurter Rundschau vom 22.10.1998
- Kohsiek, Roland:** Zum Weiterbildungsmarkt FuU, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 10/1993, S. 227 – 229
- Kohsiek, Roland:** Thesen zur Situation des FuU-Marktes, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 10/1994, S. 199 – 201
- Krekel, Elisabeth/Beicht, Ursula:** Lehrkräfte als Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität, in: Bardeleben/Gnahn/Krekel/Seusing (Hrsg.): Weiterbildungsqualität: Konzepte, Instrumente und Kriterien. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 188, Bielefeld 1995, S. 115 – 137
- Krug, Peter:** Qualität in der Weiterbildung – weiterbildungspolitische Handlungsorientierungen, in: DIE: Materialien für Erwachsenenbildung 3. Qualität in der Weiterbildung, Frankfurt am Main 1995b, S. 60 – 62
- Krug, Peter:** Zur Perspektive der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung, in: Erwachsenenbildung 4/1996, S. 162 – 164
- Krug, Peter:** Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung in der Weiterbildung – eine interdependente Trias, in: Report 40/1997a, S. 48 – 56
- Krug, Peter:** Weiterbildung als Zukunftsfaktor, in: Nuissl/Schiersmann/Siebert: Pluralisierung des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn 1997b, S. 164 – 180
- Krug, Peter:** Selbstgesteuertes Lernen im Prozess des lebenslangen Lernens, in: Dohmen (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 6. – 7.12.1996 im Gustav-Stresemann-Institut, Bonn 1997c, S. 84 – 89
- Krug, Peter:** Zukunftsperspektive Weiterbildung, in: Außerschulische Bildung 1/1998a, S. 5 – 9
- Kuhlenkamp, Detlef:** Weiterbildungsgesetze als Garanten von Weiterbildungschancen?, in: Nuissl/Schiersmann/Siebert: Pluralisierung des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn 1997, S. 181 – 202
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung:** Evaluation der Weiterbildung – Gutachten, Soest 1997
- Lübke, Oliver S.:** Mit beruflicher Weiterbildung die Zukunft gestalten, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 2/1995, S. 41 – 43
- Meuler, Erhard:** Erwachsenenbildung als Ware, in: Markert (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung, Baltmannsweiler 1998, S. 54 – 88
- Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung:** Bericht Weiterbildung. Daten und Perspektiven der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, Mainz 1992
- Münk, Dieter/Lipsmeier, Antonius:** Berufliche Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven im nationalen und internationalen Kontext, Baltmannsweiler 1997
- Negt, Oskar:** Wir brauchen eine zweite, eine gesamtdeutsche Bildungsreform, in: Negt, Oskar (Hrsg.), Die zweite Gesellschaftsreform, Göttingen 1994, S. 276 – 290
- Negt, Oskar:** Einen neuen Lernzyklus öffnen, in: Kursiv 4/1997, S. 46
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur:** Erwachsenenbildung, Hannover 1995
- Nuissl, Ekkehard:** Zukunftschance Weiterbildung. Zum Bericht der Kommission „Weiterbildung“ der Landesregierung von Baden-Württemberg, in: AUE Informationsdienst 2/1986, S. 13 – 15
- Nuissl, Ekkehard:** Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, S. 343 – 355
- Nuissl, Ekkehard:** Bildung und Politik in den 90er Jahren, in: DIE V/1995a, S. 40 – 41

- Nuissl, Ekkehard:** Qualität und Markt, in: DIE: Materialien für Erwachsenenbildung 3. Qualität in der Weiterbildung, Frankfurt am Main 1995b, S. 8 – 19
- Nuissl, Ekkehard:** Öffentlich verantwortete Weiterbildung – wie lange noch?, in: Ahlheim/Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz?, Opladen 1996a, S. 139 – 147
- Nuissl, Ekkehard:** Volkshochschule und öffentliche Verantwortung, in: DVVMagazin Volkshochschule 1/1996b, S. 9 – 13
- Nuissl, Ekkehard:** Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung, in: Beiheft zum Report 1997a, S. 47 – 49
- Nuissl, Ekkehard:** Institutionen im lebenslangen Lernen, in: Report 39/1997b, S. 41 – 49
- Nuissl, Ekkehard:** (Weiter-)Bildungspolitik im nächsten Jahrhundert, in: Report 41/1998, S. 56 – 62
- Odendahl, Doris:** Weiterbildung ist Investition in die Existenz des Menschen, in: DVVMagazin Volkshochschule 2/1998, S. 7 – 9
- OECD:** Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16 – 17 January 1996, Paris 1996
- Öffentliche Mitverantwortung für die Weiterbildung:** Volker Otto im Gespräch mit Peter Krug (KMK), in: DVVMagazin Volkshochschule 1/1996, S. 4 – 8
- Oertel, Armin:** Das System der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Entwicklungslinien – Strukturelle Probleme – Ansatzpunkte für ein bundespolitisches Engagement. Manuskript Freiburg Oktober 1996
- Otto, Volker:** Volkshochschule zwischen Markt und Management? Zur Eigenverantwortung, Rechsträgerschaft und Finanzierung öffentlicher Weiterbildung in Deutschland, in: Jagenlauf/Schulz/Wolgast (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied – Kriftel – Berlin 1995a, S. 101 – 109
- Paulik, Helmut/Woortmann, Geert:** Die Wirtschaft in der Verantwortung – einige Anmerkungen zu Kosten und Finanzierung der Weiterbildung, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Streitsache: Finanzierung der Weiterbildung, Köln 1990, S. 47 – 52
- Pieper, Ansgar:** Transparenz und Qualitätsprüfung in der Weiterbildung, in: Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Berichte zur Bildungspolitik 1996 des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1996, S. 301 – 333
- Pöggeler, Franz:** Zwischen Erneuerung und Selbsterhaltung: Entwicklungstendenzen der deutschen Erwachsenenbildung seit 1970, in: Jagenlauf/Schulz/Wolgast: Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied – Kriftel – Berlin 1995, S. 3 – 14
- Programm der Partei des Demokratischen Sozialismus zur Bundestagswahl 1998:** Für den politischen Richtungswechsel! Sozial und solidarisch – für eine gerechte Republik, Berlin 1998
- Rein, Antje von:** Medien und ihre potentielle zukünftige Bildungsfunktion, in: Report 41/1998, S. 20 – 30
- Reischmann, Jost:** Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion, in: Report 39/1997, S. 125 – 137
- Rohlmann, Rudi:** Organisatorische Änderungen in der Erwachsenenbildung, in: HBV 4/1995a, S. 289 – 292
- Rohlmann, Rudi:** Wirtschaftlichkeitserwägungen in Weiterbildungseinrichtungen, in: HBV 4/1995b, S. 293 – 300
- Rüttgers, Jürgen:** Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert, in: Erwachsenenbildung 4/1996, S. 158 – 161
- Rüttgers, Jürgen:** Innovativ, gebildet, global. Globalisierung und Innovationspolitik – Jürgen Rüttgers' „Petersberger Thesen“, in: Prospect 1/1998, S. 13
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung:** Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, o. O. u. J. (Düsseldorf Oktober 1998)
- Sauer, Johannes:** Neue Chancen der Kompetenzentwicklung, in: Nuissl/Schiersmann/Siebert: Pluralisierung des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn 1997

- Sauer, Johannes:** Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung, in: Beiheft zum Report 1998, S. 25 – 29
- Sauter, Edgar:** Teilnehmerschutz und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH Hannover 1995a, S. 57 – 66
- Schäffter, Ortfried:** Das Selbst als Joker. Neuere Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/1998, S. 134 – 140
- Schaumann, Fritz:** Eine neue bildungspolitische Positionsbestimmung, in: Quem-Bulletin 2/96, S. 2 – 5
- Schlaffke, Winfried:** Berufliche Weiterbildung zwischen Marktsteuerung und öffentlicher Verantwortung. Positionen der Wirtschaft, in: Dobischat/ Husemann: Berufliche Weiterbildung als freier Markt?, Berlin 1995, S. 211 – 226
- Schlaffke, Winfried/Weiß, Reinhold:** Private Bildungsangebote: Alternative oder Ergänzung zum öffentlichen Bildungswesen?, in: Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Berichte zur Bildungspolitik 1996 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Köln 1996, S. 11 – 42
- Schmidt, Hermann:** Probleme der Bildungsfinanzierung und Lösungsansätze, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Streitsache: Finanzierung der Weiterbildung, Köln 1990, S. 91 – 103
- Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV),** in: DIE III/94
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.):** Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.12.1994), Bonn o. J.
- Siebert, Horst:** Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer, in: Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Op-laden 1994, S. 52 – 79
- Siegers, Josef:** Sicherung der Leistungsfähigkeit der deutschen Wirtschaft durch Weiterentwicklung des Bildungssystems, in: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Sicherung der Leistungsfähigkeit durch Qualifizierung. 16. Tagung der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter, Bonn 1993, S. 8 – 10
- SPD-Landtagsfraktion/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH Hannover:** Dokumentation der Anhörung zur Novellierung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung in Niedersachsen am 28. Und 29. März 1995, Hannover 1995
- Stang, Richard:** Ein Begriffspaar mit Zukunft? Multimedia und Erwachsenenbildung, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Pädagogische Innovation mit Multimedia. 1. Analysen und Lernorte, hrsg. von Andrea Nispel, Richard Stang, Friedrich Hagedorn, Frankfurt am Main 1998, S. 14 – 19
- Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen:** Bremer Bericht zur Weiterbildung. Analysen und Empfehlungen zu den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 1, Bremen 1995a
- Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.):** Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen – Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 2, Bremen 1995b
- Tippelt, Rudolf:** Lebenslanges Lernen. Leitlinie für die Zukunft der Erwachsenenbildung, in: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung 1-2/1997, S. 37 – 47
- Tippelt, Rudolf:** Trend zur Privatisierung in der Weiterbildung, in: Durchblick 1/1998, S. 16 – 18
- VDP Bundesverband Deutscher Privatschulen:** Erwachsenenbildung, (Frankfurt/am Main) 1993
- Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung.** Das QUEM-Memorandum im Überblick, in: Quem-Bulletin 12/1995, S. 3 – 7
- Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung.** Volker Otto besuchte das Zukunftsforum des BMBF, in: DVVmagazin Volkshochschule 1/1996, S. 15
- Vulpus, Axel:** Vom Bildungsplanungsbericht zum Bildungsbericht der Bundesregierung – Die Anfänge der Weiterbildungsplanung der Bundesministerien, in: Jagenlauf/Schulz/Wolfgang: Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied – Krefeld – Berlin 1995, S. 29 – 40

- Walentowitz, Gerhard:** Teuerung und Teilnehmerschwund – Hessens Volkshochschulen in Zeiten der Finanzkrise-, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Hessen, o. O. u. J. (Frankfurt am Main 1996)
- Walentowitz, Gerhard:** Das „Sheriff-von-Nottingham-Prinzip“: Über institutionelle Diskriminierung sozial benachteiligter Kursteilnehmer durch das System der Einnahmefaktoren. Zum Widerspruch von sozialem Auftrag und Wirtschaftlichkeit am Beispiel der Frankfurter Volkshochschule, Manuskript Frankfurt am Main 1998
- Weber, Karl:** Selbstorganisiertes Lernen – zeitgemäß?, in: Beiheft zum Report 1998, S. 35 – 39
- Weegmann, Ingeborg:** Weiterbildungsfinanzierung: Am Nutzen orientieren, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Streitsache: Finanzierung der Weiterbildung, Köln 1990, S. 53 – 60
- Weinberg, Johannes:** Die Bürde der Nützlichkeit. Anmerkungen zu einem alten Dilemma der Pädagogik, in: Report 38/1996, S. 10 – 16
- Weiß, Reinhold:** Übersicht: Kontroversen um die Weiterbildungsfinanzierung, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Streitsache: Finanzierung der Weiterbildung, Köln 1990a, S. 6 – 12
- Weiß, Reinhold:** Strukturen der Weiterbildungsfinanzierung, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Streitsache: Finanzierung der Weiterbildung, Köln 1990b, S. 13 – 24
- Weiß, Reinhold:** Alternative Finanzierungsmodelle – Gefahr der Fehlsteuerung, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Streitsache: Finanzierung der Weiterbildung, Köln 1990c, S. 61 – 69
- Weißbuch der Europäischen Kommission:** Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg 1996
- Weisel, Barbara:** „Wir sind die Volkshochschule“? Soziales Netz für KursleiterInnen: Fehlanzeigen, in: DIE I/1998, S. 37 – 39
- Weiterbildung. Herausforderung und Chance.** Bericht der Kommission „Weiterbildung“ erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg, Stuttgart 1984
- Weiterbildung als Zukunftsprogramm?** Bildungspolitische Erklärungen zur Bundestagswahl, in: DVVmagazin Volkshochschule 2/1998, S. 27 – 28
- Weiterbildung für eine menschliche Zukunft.** Beschluss des Parteitages der SPD – Bremen, 28. – 31. Mai 1991
- Wellmann, Susanne:** Weiterbildung als Wettbewerbsfaktor, in: Private Bildung – Herausforderung für das öffentliche Bildungsmonopol. Berichte zur Bildungspolitik 1996 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Köln 1996, S. 276 – 287
- Willke, Helmut:** Supervision des Staates, Frankfurt am Main 1997
- Wittpoth, Jürgen:** Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung, Baltmannsweiler 1997
- Wittwer, Wolfgang:** Regelungsansätze und Widerstände in der beruflichen Weiterbildung – Die berufsbildungspolitische Diskussion seit 1970, in: Dobischat/Husemann: Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung, Berlin 1995, S. 23 – 52
- Zukunftschancen eines Industrielandes:** Herausforderung Weiterbildung. Kongress der Landesregierung Baden-Württemberg am 17. und 18. Dezember 1984. Dokumentation, hrsg. vom Staatsministerium Baden-Württemberg
- 10 Argumente für ein Bundesrahmengesetz Weiterbildung,** in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1-2/1996, S. 23

Verzeichnis der Autor/innen und Akteure des Forums

Prof. Dr. Ursula Apitzsch
Universität Frankfurt/Main

Prof. Dr. Rolf Arnold
Universität Kaiserslautern

Peter Bacher
Danish Research and Development Centre for Adult Education / ERDI,
Kopenhagen (Dänemark)

Peter Basel
Deutscher Volkshochschul-Verband – Büro Budapest (Ungarn)

Mechthild Bayer
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Dr. Paul Bélanger
UNESCO – Institut für Pädagogik

Arne Carlsen
Nordic Folk Academy, Göteborg (Schweden)

Dr. Hajo Dröll
GEW Hessen

Dr. Hans-Christoph Ehmann
Staatssekretär a.D.

Prof. Dr. Peter Faulstich
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Dr. Angela Franz-Balsen
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Dr. Dieter Gnahs
Institut für Entwicklungsforschung und Strukturforchung

Hans-Peter Hochstätter
Hessisches Kultusministerium

Christiane Knauf-Munoz
Hessischer Rundfunk, Bildungsprogramm

Dr. Peter Krug
KMK – Ausschuss für Fort- und Weiterbildung

Felicitas von Kuchler
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Dr. Burkhard Lehmann
Universität Kaiserslautern

Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Prof. Dr. Ekkehard Nuisl von Rein
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / Universität Marburg

Doris Odendahl
Deutscher Volkshochschul-Verband

Prof. Dr. Albert Raasch
Universität Saarbrücken

Gerhard Reutter
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Dr. Rudi Rohlmann
Hessische Blätter für Volksbildung – Redaktion

Dr. Edgar Sauter
Bundesinstitut für Berufsbildung

Bernd Schachtsiek
Deutscher Fernschulverband

Prof. Dr. Erhard Schlutz
Universität Bremen – Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung

Dr. Gerhard Schreier
Hochschulrektorenkonferenz

Andreas Seiverth
Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Richard Stang
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Michael Svoboda
Deutsche Bank

Prof. Dr. Frank Thissen
Hochschule für Bibliothekswesen

Heike Weidmann
Deutscher Industrie- und Handelstag

Geerd Woortmann
Deutscher Industrie- und Handelstag