

REPORT 32

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
DEZEMBER 1993**

**THEMA:
WEITERBILDUNGSORGANISATION IN DER
VERÄNDERUNG**

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
WEITERBILDUNGSORGANISATION IN DER VERÄNDERUNG	9
<i>Christoph Reichard</i> Dienstleistungsunternehmung Kommune	11
<i>Martin Becher/Irina Dinter/Ortfried Schöffter</i> Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung	25
<i>Brigitte Reinbold</i> Ganzheitliche Organisationsentwicklung in Non-Profit-Organisationen	43
<i>Friedhelm Ufermann/Peter Landscheidt</i> Organisationsentwicklung einer großstädtischen Volkshochschule durch partizipative Einführung eines Datenverarbeitungssystems	51
<i>Barbara Skripski</i> Arbeits- und Berufschancen von Frauen im Modernisierungsprozeß der Volkshochschulen	59
<i>Felicitas von Küchler/Klaus Meisel</i> Pädagogische Organisationsberatung in der Erwachsenenbildung	83
AUS DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN	91
Horst Siebert/Herbert Backhaus/Marita Schwabe Die Volkshochschule Schwerin – vom Plan zum Markt	93
REZENSIONEN	103
DAS BUCH IN DER DISKUSSION	105
Erhard Meuler: Die Türen des Käfigs (<i>Ekkehard Nuissl, Hermann Buschmeyer, Ludwig Pongratz, Horst Siebert</i>)	
REPLIK	112
<i>Richard Merk</i> Die Management-Wende in der Weiterbildung ist kommunikativ	

SAMMELBESPRECHUNGEN	115
„Lebenszeit“ oder „Freizeit“ im Alter (<i>Sylvia Kade</i>)	
Zum Reflexionsgang katholischer Erwachsenenbildung (<i>Hans Tietgens</i>)	
Berufsbezogene Weiterbildung im lernenden Unternehmen (<i>Peter Faulstich</i>)	
„Festschriften“ (<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i>)	
Reihe: Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung (<i>Ekkehard Nuissl/Horst Siebert</i>)	
BESPRECHUNGEN	126
Wilhelm Filla u.a.: Aufklärer und Organisator (<i>Hans Tietgens</i>)	
Peter Jarvis (Hrsg.): Perspectives on Adult Education and Training in Europe (<i>Klaus Künzel</i>)	
KURZINFORMATIONEN	130
AUTOREN/-INNEN	154

Editorial

Die zentralen Fragestellungen, mit denen sich Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung auseinandersetzen, haben sich gewandelt. Waren es in den letzten Jahren makrodidaktische, konzeptionelle oder weiterbildungs- bzw. strukturpolitische Themen, so treten heute institutionelle und organisatorische Veränderungen in den Mittelpunkt des professionellen Interesses. Diese sind eingebettet in komplexe Spannungsfelder: mehr Konkurrenz auf dem sogenannten Weiterbildungsmarkt, neue Förderungsbedingungen und verschärfte Sparzwänge, veränderte Teilnehmererwartungen, innovierende Steuerungskonzepte in der öffentlichen Verwaltung, Transformationsdruck in den Bildungseinrichtungen der neuen Bundesländer, um nur einiges zu nennen. Organisation und Management sind daher aktuelle Fragen, die zugleich einer pädagogisch integrierenden Bearbeitung bedürfen.

Die hier vorgelegten Beiträge greifen unterschiedliche Facetten des Generalthemas auf. Christoph Reichard stellt die Ansätze zu einem veränderten Steuerungskonzept der öffentlichen Dienstleistungen am Beispiel der Volkshochschule dar und antizipiert entsprechende neue Anforderungen an die Einrichtungen. Brigitte Reinbold gibt einen Überblick über die Diskussion von Organisationsentwicklungskonzepten in den Non-Profit-Einrichtungen sozialer Dienste. Dieser Blick über den Tellerrand der Organisation Erwachsenenbildung hinaus läßt Reichweite, Akzentuierungen und potentielle Problembereiche antizipieren.

Das Autorenteam mit Martin Becher, Irina Dinter und Ortfried Schächter berichtet aus einem Forschungsvorhaben der Freien Universität Berlin über selbstorganisierte Projekte als Reaktion der Erwachsenenbildung auf die Modernisierung der westdeutschen Gesellschaft. Die beiden dann folgenden Beiträge beziehen sich auf sehr unterschiedliche Aspekte der Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Friedhelm Ufermann und Peter Landscheidt stellen die Zwischenergebnisse eines Projektes zur Organisationsentwicklung an der VHS Duisburg dar. Barbara Skripski faßt in ihrem Aufsatz die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit zu den Arbeits- und Berufschancen von Frauen im Modernisierungsprozeß der Volkshochschulen zusammen.

Anschließend stellen Felicitas von Küchler und Klaus Meisel einen Ansatz pädagogischer Organisationsberatung vor und verweisen auf die Chancen einer Verschränkung von Praxisberatung und Institutionenforschung.

Die nächste Ausgabe des REPORT wird sich mit der weiterbildungspolitischen Situation in den Bundesländern beschäftigen.

H. Faulstich-Wieland
K. Meisel
E. Nuissl
H. Siebert
J. Weinberg

Frankfurt/M., im Oktober 1993

WEITERBILDUNGSORGANISATION IN DER VERÄNDERUNG

Dienstleistungsunternehmung Kommune Strategien und Konzepte eines neuen Verwaltungsmanagements am Beispiel Volkshochschule (1)

1. Einleitung

Die Debatte um eine grundlegende Reform der deutschen Kommunalverwaltung wird seit einiger Zeit durch die *Vision* bestimmt, daß eine Kommune als *Dienstleistungsunternehmung* interpretiert werden könne. Kommunales Verwaltungshandeln ist heute nur noch in geringem Maße hoheitliche Eingriffsverwaltung und bedeutet ganz überwiegend Produktion von Dienstleistungen für den nachfragenden Bürger. Entsprechend müßten – so wird gefordert – auch die Strukturen und Instrumente der Verwaltungssteuerung etwas näher an diejenigen von Unternehmungen herangeführt werden. Daher befinden sich die Kommunen seit einigen Jahren in der Bundesrepublik auf der Suche nach einem „neuen Steuerungsmodell“ (vgl. zum Einstieg in die Thematik Banner 1991, Reichard 1992a). Über einige Konzepte, die mittlerweile entwickelt wurden, und über verschiedene Experimente in der kommunalen Praxis gilt es nachstehend zu berichten.

Die angedeutete Perspektive von der Dienstleistungsunternehmung gilt für nachgeordnete kommunale Einrichtungen noch mehr als für die Gesamtkommune. Eine Institution im Kultur- oder Bildungssektor – wie bspw. eine Volkshochschule – ist eine teilautonome kommunale Unternehmung, die auf dem Markt für Erwachsenenbildung tätig ist. Ganz grob lassen sich zunächst folgende Merkmale zur *Vision von einer „Unternehmung Volkshochschule“* benennen (nähere Hinweise zum Konzept erfolgen im Abschnitt 4):

- Die VHS wird durch Leistungs- und Finanzziele gesteuert, die ihr von Gemeinderat und Verwaltungsführung vorgegeben werden. Rat und Verwaltungsführung fungieren sozusagen als „Auftraggeber“ von Bildungsleistungen, die sie für ihr Gemeinwesen erbracht wissen wollen.
- Die VHS ist entsprechend „Auftragnehmer“, d.h. Vertragspartner der kommunalen Führung. Sie steht im Wettbewerb mit anderen Anbietern von Bildungsleistungen aus dem privat-kommerziellen, dem gemeinnützigen und dem öffentlichen Sektor.
- Die VHS wirtschaftet „eigenwirtschaftlich“ auf der Basis eines ihr global vorgegebenen, ggf. „plafondierten“ Budgets. Sie wendet eine umfassende Kosten- und Leistungsrechnung an und erstattet regelmäßig an die kommunale Führung über die erreichten Ziele und produzierten Leistungen anhand aussagekräftiger Leistungsindikatoren Bericht.
- Intern steuert sich die VHS ebenfalls unternehmensähnlich. Sie gliedert sich in mehrere Ergebniseinheiten, die regelmäßig an die VHS-Leitung über ihr „Ergebnis“ (Leistungen und Kosten) berichten. Die VHS-Leitung steuert im wesentlichen durch vorgegebene Leistungs- und Programmziele sowie durch Budgetierung der

verfügbaren Finanzmittel. Die Leitung wird durch einen internen „Controlling-Stab“ (oder: „betriebswirtschaftlicher Assistent“) bei der Zielformulierung und Ergebnis-kontrolle unterstützt.

Manches mag entweder utopisch oder wie „neuer Wein in alten Schläuchen“ klingen. Es wird sich zweifellos auch erst in den kommenden Jahren praktisch erweisen müssen, ob und inwieweit solche Konzepte eines neuen Verwaltungsmanagements in der deutschen Verwaltungskultur tragfähig sind.

2. Schwachpunkte gegenwärtiger Steuerungspraxis in deutschen Kommunen und daraus resultierende Anforderungen an ein neues Steuerungskonzept

Verwaltung wird in Deutschland nach wie vor vor allem durch *bürokratische* Instrumente gesteuert; es dominiert die juristische Problemlösungsperspektive. Im Routinebereich beobachten wir eher eine *Übersteuerungstendenz*, während wir im Bereich der strategisch-innovativen Aufgaben eine deutliche *Untersteuerung* und somit erhebliche *Steuerungsdefizite* diagnostizieren müssen. Die altbekannten Strukturen und Instrumente der Steuerung entsprechen (allenfalls) den Anforderungen einer überschaubaren Ordnungsverwaltung des 19. Jahrhunderts, für heutige und künftige administrative Anforderungen sind sie indes als *veraltet* anzusehen.

Hinzu kommt, daß das in den Verwaltungsangehörigen durchaus vorhandene Leistungspotential sozusagen „unentdeckt schlummert“, weil es durch die klassischen, wenig zugkräftigen Anreize des Berufsbeamtentums nur unzureichend aktiviert wird. Abgerundet wird dieses Bild durch eklatante Führungsschwächen im Vorgesetztenverhalten (verbreiteter Führungsstil: der Vorgesetzte als „herausgehobener Sachbearbeiter“).

Bei einem Blick auf die deutsche Kommunalverwaltung sind vor allem folgende *Problempunkte* des Verwaltungsmanagements auffällig:

- Es mangelt vor allem in strategisch-planerischer Hinsicht an *Steuerungsenergie*. Der Gemeinderat nimmt in starkem Maße auf Einzelfallentscheidungen Einfluß, vernachlässigt demgegenüber das Setzen klarer Ziele und politischer Vorgaben.
- Der Verwaltungsführung (zumal in der norddeutschen Ratsverfassung) gelingt es aufgrund ständiger politischer Eingriffe, aber auch wegen mächtiger „Fachbruderschaften“ nur unzureichend, konzise Entscheidungen zu treffen, die auf das *Gesamtinteresse* der Kommune gerichtet sind.
- In den letzten Jahrzehnten haben die Querschnittsämter (Haupt- und Personalamt, Kämmerei) stark an Macht und Bedeutung zugenommen. Die daraus resultierende Trennung von Fach- und Ressourcenverantwortung hat zu einem immer deutlicher spürbaren „*bürokratischen Zentralismus*“ und per Saldo zu einem „System organisierter Unverantwortlichkeit“ geführt (vgl. Banner 1991). Die Verantwortlichkeit eines Verwaltungsmanagers für das Gesamtergebnis seines Handelns („*Resultatverantwortung*“) bleibt dadurch auf der Strecke.

- Im Hinblick auf die Steuerung kommunaler Einrichtungen, vor allem von *Beteiligungen*, werden ebenfalls zunehmende Steuerungsdefizite deutlich. Man hat im letzten Jahrzehnt versucht, kommunale „Trabanten“ wie z.B. Eigenbetriebe und ähnliche Einrichtungen zu verselbständigen und „an die lange Leine“ zu nehmen. Dies hat u.a. zu beträchtlichen Rechtsformenwechseln und zu Ausgliederungen aus dem kommunalen Haushalt geführt. Das Ergebnis scheint – zumindest aus Sicht der kommunalen Verwaltungsführung – nicht sonderlich befriedigend zu sein. Überall in der deutschen Kommunalverwaltung wird die Klage lauter, daß die verselbständigten Einrichtungen „aus dem Ruder laufen“ und ein kommunalpolitisch oft unerwünschtes Eigenleben entfalten.

Welche Anforderungen an ein zeitgemäßes Steuerungskonzept lassen sich aus dieser kritischen Bestandsaufnahme ableiten? Es empfiehlt sich, zunächst einen Blick auf die Umfeldfaktoren zu werfen, die öffentliche Verwaltung generell und kommunale Verwaltungssteuerung im besonderen heutzutage bestimmen. In der Bundesrepublik allgemein und in ihrem politisch-administrativen System im besonderen vollzieht sich seit einiger Zeit ein deutlicher *Wandel in den Rahmen- und Leistungsbedingungen*, der sich auch auf den Stil des Verwaltungsmanagements auswirkt. Folgende Faktoren erscheinen erwähnenswert:

- Die *Leistungserwartungen* der Bürger gegenüber der Verwaltung steigen weiterhin an; ein Umkippen dieses Trends ist (noch) nicht erkennbar. Zugleich werden Verwaltungsentscheidungen nicht mehr ohne weiteres akzeptiert. Man erwartet angemessene Begründungen und darüber hinaus Beteiligung an der Entscheidungsfindung.
- Der *Aufgabenwandel* von der Ordnungs- zur Leistungs- (und Planungs-)verwaltung setzt sich fort. Verwaltungen erbringen in immer stärkerem Maße Dienstleistungen für ihre Bürger (= „Kunden“) und konkurrieren dabei teilweise auch untereinander oder mit privaten Anbietern. Die Komplexität der Verwaltungsaufgaben sowie der hinter ihnen stehenden Interessen ist beachtlich gestiegen.
- Die *Werte und Einstellungen* der Verwaltungsmitarbeiter befinden sich im Wandel: Der allgemeine gesellschaftliche Wertewandel hin zu postmateriellen Orientierungen macht vor der öffentlichen Verwaltung nicht halt. Verwaltungsmitarbeiter sind zunehmend an sinnstiftender und befriedigender Tätigkeit – aber auch an mehr Freizeit – interessiert, dafür aber weniger an materiellen Belohnungen oder klassischen Karrieren. Die gegenwärtigen Arbeitsplätze im öffentlichen Dienst werden für leistungsfähige Nachwuchskräfte zunehmend unattraktiv; es lassen sich kaum noch qualifizierte Mitarbeiter gewinnen.
- Die in den letzten Jahren reichlich vorhandene *Ressource „Personal“* wird sich angesichts bevorstehender demographischer Veränderungen und eines zunehmend unattraktiv werdenden öffentlichen Dienstes verknappen und zukünftig voraussichtlich den entscheidenden Engpaßfaktor darstellen.
- Aus dem politischen System wird stärkerer *Problemdruck* spürbar: Ein gewandeltes Staats- und Verwaltungsverständnis führt zu einer kritischeren Bewertung des Verwaltungshandelns durch die Politiker sowie zu einem stärkeren Interesse

derselben an privatwirtschaftlichen Lösungsmustern. Dies wird z. B. an den vielfältigen Privatisierungsbestrebungen oder an der Nachfrage nach privatwirtschaftlichen Managementkonzepten deutlich.

- Auch der in der Verwaltung zunehmend wirksam werdende *Technikwandel* ist zu bedenken: „Elektronische Arbeitsplätze“ sowie vielfältige Informations- und Kommunikationstechniken erfordern auch neue Organisations- und Managementstrukturen. Mitarbeiter werden von Routine entlastet und können sich herausfordernden Aufgaben widmen (sofern diese vorhanden sind).
- Die *Finanzmittel* werden angesichts drückender Zukunftsaufgaben in der öffentlichen Verwaltung auf Dauer ausgesprochen knapp bleiben und zu wirksamerer Umverteilungs- und Sparpolitik zwingen. Insbesondere die Kommunen stehen in Deutschland vor bislang nicht gekannten Einsparzwängen, die mit dem herkömmlichen zentralistischen *Cutback*-Instrumentarium nicht mehr zu bewältigen sein werden.

Die geschilderten Trends machen deutlich, daß Kommunen – und damit auch die ihnen nachgeordneten Einrichtungen – vor erheblichen Herausforderungen stehen. Ihnen kann voraussichtlich nicht mehr durch herkömmliche Anpassungsmuster begegnet werden. Gefordert ist ein „*Innovationssprung*“ in Strukturen, die ein auf Wirksamkeit und Wirtschaftlichkeit bedachtes Verhalten erzwingen oder zumindest fördern.

3. Ansätze zu einem professionellen Verwaltungsmanagement

3.1 Internationale Trends

Die geschilderten Probleme sind keineswegs allein in Deutschland anzutreffen, sie sind sozusagen „weltweit“ gültig. In anderen Industriestaaten hat man allerdings bereits seit längerem Lösungen gefunden, die zum Teil auch für die deutsche Diskussion interessant sind. Vereinfacht läßt sich feststellen, daß es in einem Dutzend Staaten seit etwa 10 Jahren einen Trend zu einem neuen öffentlichen Management (*NPM* = „*new public management*“) gibt, der durch folgende *Merkmale* gekennzeichnet ist (vgl. Hood 1991):

- Betonung eines professionellen und verantwortungsbewußten Managementstils
- Nutzung von Instrumenten und Standards der administrativen Leistungsmessung
- Dezentralisierung und Verselbständigung von Verwaltungseinheiten (bis hin zur Staatsentlastung durch Privatisierung von Teilbereichen)
- Stärkung des Wettbewerbsdenkens
- Einsatz privatwirtschaftlicher Managementinstrumente und -praktiken
- größere Disziplin und Sparsamkeit in der Ressourcennutzung.

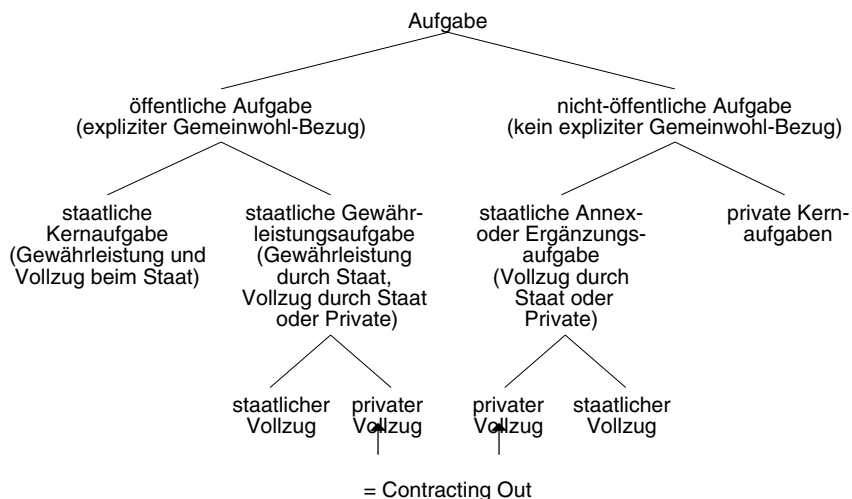
Besonders interessante Anregungen können wir für kommunale Managementreformen aus Skandinavien, Neuseeland, Großbritannien und den Niederlanden bezie-

hen. Überall können wir feststellen, daß die Rolle der Kommune neu definiert wird („Enabling Authority“), daß kommunalen Einrichtungen relativ große Autonomie gewährt wird, daß man mit privatwirtschaftlich orientierten Managementkonzepten arbeitet und daß man Haushalts- und Dienstrecht in wesentlichen Teilen reformiert und flexibilisiert hat (vgl. dazu i.e. Reichard 1992b).

Wenn wir also jetzt in der Bundesrepublik nach neuen Lösungen für eine verbesserte kommunale Steuerung suchen, brauchen wir nicht „das Rad neu zu erfinden“, sondern können uns an vorhandenen, bereits erprobten Konzepten des „NPM“ orientieren (was nicht bedeutet, ausländische Konzepte via Blaupause in die BRD zu transferieren). Und um es pointiert zu sagen: Wir hinken in Deutschland der internationalen Managementreform-Diskussion um einige Jahre hinterher, wir müssen uns bemühen, den Anschluß zu finden (2).

3.2 Ein neues Aufgabenverständnis

Ein in der deutschen Diskussion bisher noch nicht sonderlich beachteter, jedoch äußerst interessanter und wichtiger Aspekt ist ein *Überdenken des staatlichen Aufgabenverständnisses*. Hier können wir aus der britischen und skandinavischen Reformdebatte weiterführende Anregungen beziehen. Es erscheint empfehlenswert, stärker, als wir das bislang in Deutschland gewohnt sind, zwischen *Aufgabengewährleistung und Aufgabenvollzug* zu unterscheiden. Nicht alle öffentlichen Aufgaben (d.h. auf das Gemeinwohl orientierten Aufgaben) müssen notwendigerweise auch von staatlichen Einrichtungen selbst vollzogen werden. In vielen Fällen kann es vollkommen hinreichend sein, wenn politisch legitimierte öffentliche Einrichtungen eine öffentliche Dienstleistung anbieten und dafür sorgen, daß sie auf Dauer zu angemessenen Bedingungen an die nachfragenden Bürger erbracht wird („Gewährleistung“). Ob solche staatlich gewährleisteten Aufgaben dann von staatlichen oder von privaten (beispielsweise gemeinnützigen) Einrichtungen durchgeführt werden, ist dabei sekundär. Man kann hier an die bspw. in Großbritannien oder Schweden übliche Unterscheidung zwischen „Auftraggeber“ (Contractor) und „Auftragnehmer“ (Supplier) anknüpfen: Politik und Verwaltungsführung haben die Rolle des Auftraggebers, der bestimmte Dienste für die Bürger gewährleistet und in Auftrag gibt. Fachämter der Verwaltung und nachgeordnete Einrichtungen (wie z.B. Volkshochschulen), aber auch externe private (konkurrierende) „Lieferanten“ sind die Auftragnehmer, die im *Kontrakt* mit dem Auftraggeber für einen gegebenen Zeitraum den Vollzug bestimmter Dienste zu vereinbarten Qualitätsstandards und Gegenleistungen (Erlösen) übernehmen. Das nachstehende Schema macht die verschiedenen Varianten von Aufgaben deutlich:



Auf eine Volkshochschule übertragen, bedeutet dieses neue Aufgabenverständnis, daß die VHS als „Lieferant“ von Bildungsdiensten relativ selbständiger Vertragspartner der auftraggebenden Kommune ist und Erwachsenenbildung als staatliche Gewährleistungsaufgabe durchführt. Sie bietet der Kommune bestimmte Bildungsprogramme zu selbst kalkulierten „Preisen“ an und führt – sofern ihr von der Kommune der „Zuschlag“ erteilt wird – diese Programme dann auch in Eigenregie durch. Die VHS befindet sich allerdings im Wettbewerb mit anderen Bildungsträgern. Sollten die konkurrierenden Bildungsträger der Kommune Bildungsprogramme – bei gleichem Qualitätsstandard – zu günstigeren Konditionen anbieten, wird die Kommune vermutlich der Konkurrenz für einen gewissen Zeitraum den Zuschlag erteilen. Somit trägt die VHS ein „quasi-unternehmerisches Risiko“, nämlich im Hinblick auf Auslastung und Beschäftigung. Sie kann nach diesem Verständnis allerdings auch „auf eigenes Risiko“ zusätzliche Programme durchführen, sofern sie diese aus dem Budget finanzieren kann und sie dem Gesamtauftrag der Einrichtung entsprechen.

3.3 Konturen eines neuen Steuerungskonzepts für deutsche Kommunen

In der Bundesrepublik wird derzeit unter der Bezeichnung „Neues Steuerungsmodell“ ein kommunales Managementkonzept diskutiert, das in seinen zentralen Merkmalen den Managementansätzen entspricht, wie sie unter dem „NPM“-Label in anderen Staaten seit längerem erprobt und praktiziert werden. Die Diskussion wird in Deutschland vor allem von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt), neuerdings aber auch durch den Deutschen Städtetag vorangetrieben. Die KGSt ist dabei, ein Leitkonzept für die kommunale Steuerung zu

erarbeiten. Als erster Baustein dazu ist der KGSt-Bericht 12/1991 „Dezentrale Ressourcenverantwortung: Überlegungen zu einem neuen Steuerungsmodell“ anzusehen (vgl. KGSt 1991). 1993 folgen Empfehlungen zu einem Gesamtkonzept sowie zur Budgetierung. Weitere Einzelbausteine des Steuerungskonzeptes wie Controlling, technikunterstützte Informationsverarbeitung sowie Personalwirtschaft sind in Vorbereitung. Erprobungen des Konzepts finden gegenwärtig in einer Reihe von Großstädten statt, u.a. in: Bielefeld (u.a. Kulturamt), Bochum (u.a. VHS), Dortmund, Duisburg, Essen, Hagen, Hannover, Köln, Nürnberg (u.a. VHS), Osnabrück.

Das Gesamtkonzept der neuen kommunalen Steuerung wird in starkem Maße durch die Erfahrungen geprägt, die man in den Niederlanden in der Stadt *Tilburg* (daneben aber auch in anderen Großstädten wie z.B. Delft) gemacht hat. Die Stadt Tilburg praktiziert mit Erfolg ein „*Kontraktmanagement*“ auf der Basis konzernähnlicher Steuerungsstrukturen und -instrumente. In diesem Modell kommt es zu einer grundlegenden Neuverteilung der Rollen und Funktionen von Rat, Verwaltungsführung, Querschnittsämtern und Fachämtern. Die Kernidee ist „Steuerung auf Abstand“: Zwischen Verwaltungsführung (Magistrat der Stadt) und jeweiligem Fachamt wird eine Art Leistungsvereinbarung („Kontrakt“) geschlossen, nach dem das Fachamt bestimmte Leistungen gegen Zuweisung eines angemessenen Budgets nach Maßgabe der gesetzten politischen Ziele erbringt. Der Gemeinderat gibt die politischen Grundlinien vor und überwacht deren Verwirklichung. Die Verwaltungsführung setzt diese Grundlinien in konkrete Ziele um und gibt ein Output-bezogenes Budget vor. Die Fachämter vollziehen ihre Aufgaben in relativ autonomer Weise, verfügen über die volle Verantwortung für die von ihnen zu erbringenden Ergebnisse und berichten regelmäßig an die Verwaltungsführung (vgl. die umfassende Beschreibung des Tilburger Modells in KGSt 1992 sowie die kürzeren Darstellungen in Krähmer 1992 und Blume 1993).

Aus den im Ausland (u.a. in Tilburg) gemachten Erfahrungen und unter Berücksichtigung der für die BRD geltenden rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen versucht man seit einiger Zeit, ein für deutsche Verhältnisse passendes Rahmenmodell für die kommunale Verwaltungssteuerung zu entwickeln. Nachstehend wird versucht, einige zentrale Überlegungen und Merkmale aus dem stattfindenden Diskussions- und Erprobungsprozeß zu skizzieren.

Überlegungen zur Neugestaltung des Steuerungsmodells müssen von einem *Gesamtkonzept* der kommunalen Steuerung ausgehen, das im wesentlichen drei Ebenen umfaßt:

- * die *Gesamtsteuerung* der Kommune durch Rat und Verwaltungsführung
- * die Steuerung *einzelner* Einheiten (einschl. verselbständigter Einrichtungen) durch die Verwaltungsführung
- * die *interne Steuerung* innerhalb der einzelnen Einheiten durch die Leitungen der jeweiligen Einheiten.

Ein wirksames Steuerungskonzept kann vor allem durch die folgenden *Essentials* gekennzeichnet werden:

- Eine größere Organisation ist heute nicht mehr zentral und einheitlich durch die Verwaltungsführung steuerbar. Es gilt der *Dezentralisationsgrundsatz*. Motto: So wenig zentrale Rahmensteuerung wie nötig, so viel dezentrale Steuerung wie möglich. Dabei ist eine Balance zwischen Rahmen- und Detailsteuerung herzustellen.
- Dies bedeutet keinesfalls „naive Dezentralisierung“, sondern teilautonomes Handeln der dezentralen Einheiten im Rahmen der gesteckten Ziele und mit regelmäßigem „Monitoring“ der Zielerreichung.
- Die Steuerung erfolgt über abgestufte, miteinander verknüpfte *Regelkreise*: Auf der operativen Ebene steuern sich die verschiedenen Fachbereiche weitgehend selbständig; sie werden lediglich durch globale Vorgaben von der Verwaltungsführung in die gewünschte Richtung gelenkt. Die Rückmeldungen der verschiedenen Fachbereiche werden in einem zentralen Steuerungsdienst gesammelt, ausgewertet und in Form von Korrektur- und Strategievorschlägen an die Verwaltungsführung rückgekoppelt.
- Das Handeln in den verschiedenen Fachbereichen wird durch *Zielvorgaben* gesteuert: Die politischen Gremien geben globale Rahmenziele vor, die von der Verwaltungsführung konkretisiert und in Form von *Leistungs- und Finanzziele*n an die Fachbereiche weitergegeben werden. Die Zielerreichung wird laufend überwacht und anhand von operationalisierten, zielbezogenen Kennzahlen an die Führung rückgemeldet. Kommunale Steuerung wandelt sich insofern von Input-Steuerung in stärkerem Maße zu *Output-Steuerung* um.
- Es gilt der *Grundsatz der dezentralen Ergebnisverantwortung*: Diejenige Facheinheit, die für eine bestimmte Fachaufgabe inhaltlich verantwortlich ist, hat auch die Verantwortung für den zweckmäßigen Einsatz der mit der Erledigung dieser Fachaufgabe verbundenen Ressourcen (Finanzmittel, Personal, Stellen, Investitionen). Im Sinne des organisatorischen Kongruenzprinzips werden die *Entscheidungskompetenzen* und -verantwortlichkeiten für die fachlichen Inhalte des laufenden Verwaltungshandelns sowie die damit verbundenen Ressourcenentscheidungen den jeweils mit diesem Handeln betrauten Fachbereichen (Fachreferate, -ämter) zugewiesen.
- Unverzichtbar ist ferner ein sorgfältiges, regelmäßiges „Monitoring“ des Vollzugsprozesses, d. h. das Verfolgen des Zielerreichungshandelns auf den verschiedenen Verwaltungsebenen sowie die daraus abzuleitenden Anpassungsmaßnahmen (*Controlling-Konzept*).
- Eine wichtige Voraussetzung sind *flexible Organisationsstrukturen und Budgetierungspraktiken*: Eine Facheinheit muß auch organisatorisch in der Lage sein, eigenständig und selbstverantwortlich handeln zu können (*Ergebnis- bzw. Verantwortungszentrum*). Budgetrecht und -praxis müssen so ausgestaltet sein, daß sie die erforderlichen Handlungsspielräume bieten (z. B. sachlich und zeitlich flexibler Einsatz von Finanzmitteln, Transparenz der Auswirkungen von Finanzentscheidungen u. ä.).

- „Value-for-money“-Überlegungen (Abschätzung des Gegenwertes von Verwaltungsleistungen für den Bürger) und *betriebswirtschaftliche Instrumente* (Controlling, Kostenrechnung, Leistungskennzahlen sowie Berichtswesen) werden verstärkt eingesetzt.

Das Steuerungsmodell erfordert auch eine neue *Organisationsstruktur*: Die Verwaltungsführung wird durch eine Controlling- und Beratungseinheit (zentraler „Steuerungsdienst“) verstärkt, die Rat und Verwaltungsführung beraten und unterstützen, die Finanzwirtschaft des „Konzerns Gemeinde“ steuern und überwachen, sich um Personal, Organisation und Information in konzeptioneller Weise kümmern und die verschiedenen Controlling-Bemühungen in den Fachämtern koordinieren und auswerten soll. Unterhalb der Führungsebene mit ihrem Steuerungsdienst sind die verschiedenen „Dienste“ (vergleichbar mit Dezernaten) tätig, die jeweils mit einem eigenen „Dienst-Controller“ ausgestattet sind, der sich um Organisation, Ressourcenplanung, Überwachung des Verwaltungshandelns sowie um Berichterstattung und Abweichungsanalysen innerhalb seines „Dienstes“ kümmern soll. Die großen Querschnittsämter (Hauptamt, Personalamt, Kämmerei), die unsere deutschen Verwaltungsstrukturen prägen, gibt es nach diesem Strukturkonzept nicht mehr. Deren Funktionen sind teilweise auf die Fachämter zurückverlagert, teilweise werden sie vom zentralen Steuerungsdienst übernommen.

Die geschilderten Organisationsstrukturen gelten analog auch für nachgeordnete Einrichtungen, wie z.B. Volkshochschulen. Eine solche Einrichtung gliedert sich – den Anforderungen des Steuerungsmodells entsprechend – in mehrere teilselbständige Ergebniseinheiten (Fachbereiche), die über ihre Leistungen und ihre Wirtschaftsführung – unterstützt durch eine aussagefähige Kosten- und Leistungsrechnung – an die Leitung der Einrichtung (z.B.: VHS-Leiter) berichten. Die VHS-Leitung verfügt über einen eigenen kleinen Steuerungsstab, dem interne Organisation, Ressourcenplanung, Überwachung des Verwaltungshandelns, Auswertung interner Berichte, Abweichungsanalysen sowie Vorbereitung der Berichterstattung an die Verwaltungsführung obliegen.

4. Anregungen zu einem Steuerungskonzept für Volkshochschulen

Vorausgeschickt sei, daß es wenig realistisch ist, wenn eine kommunale VHS im Alleingang versucht, ein anderes Steuerungskonzept zu installieren. Wie oben bereits dargelegt, kann eine neue Variante der Verwaltungssteuerung nur funktionieren, wenn sie in ein *Gesamtkonzept* der Kommune eingebettet ist, d.h. wenn Rat und Verwaltungsführung mitspielen. Allerdings ist es ohne weiteres denkbar, daß die politischen Gremien einer Kommune beschließen, das neue Steuerungskonzept als Pilotmodell – ggf. neben anderen Bereichen – in der VHS zu erproben. Das ist bspw. in den Städten Bochum und Nürnberg der Fall. Sind also Steuerungsinnovationen im VHS-Bereich geplant, muß auf *zwei Ebenen* eine Reform stattfinden:

- a) Ebene der *Außensteuerung* der VHS durch Rat, Verwaltungsführung und Kulturdezernat. Die grundlegende Steuerungslogik muß hier wie folgt lauten: Grundsätzlich sollten Rat/Verwaltungsführung jährlich klare und realistische Rahmenziele vorgeben und einen „Kontrakt“ mit der VHS-Leitung über die Leistungserbringung im Gegenzug zur Ressourcenbereitstellung sowie Berichterstattung abschließen. Die VHS-Leitung erstellt regelmäßige Berichte auf der Basis einer Kosten-/Leistungs-Rechnung unter Verwendung von Leistungs- und Erfolgsindikatoren an die Verwaltungsführung. Der Controllingdienst unter der Verwaltungsführung wertet diese Berichte aus und regt ggf. Steuerungskorrekturen an.
- b) Ebene der *Binnensteuerung* der VHS: Es ist ein *VHS-internes Steuerungskonzept* zu entwickeln, das auf dem oben geschilderten Steuerungsansatz basiert. Die VHS-Leitung gibt Leistungsziele und Budgets an die Fachbereiche vor, die – mit Ergebnisverantwortung ausgestattet – die Dienstleistungen durchführen und regelmäßig über die erbrachten Leistungen berichten (Kosten- und Leistungsdaten). Ein „Marktforschungs“-Verfahren informiert die Leitung zusätzlich regelmäßig und fundiert über sich ggf. wandelnde Kundeninteressen.

Solange nur versucht wird, die Binnensteuerung einer VHS zu reformieren (was ein engagierter VHS-Leiter zweifellos bis zu einem gewissen Grad aus eigener Kraft bewerkstelligen könnte), wird die Reform nicht sehr erfolgreich sein, weil sich die von außen kommenden Steuerungsimpulse nach den alten, nun auch nicht mehr passenden Spielregeln abspielen. Die Hamburger VHS, die auf der Basis eines betriebswirtschaftlichen, sich auf Kennzahlen stützenden Controllingkonzeptes gesteuert wird, bietet hier reichhaltige Anregungen (vgl. Hamburger Bürgerschaft 1992, Rechnungshof Hamburg 1991).

Bei der Weiterentwicklung einer geeigneten Steuerungsstruktur für die VHS dürfte es empfehlenswert sein, die *Satzung* im Hinblick auf die Strukturen und Instrumente der Steuerung entsprechend auszugestalten. Wichtige Fragen dürften in diesem Zusammenhang u.a. sein:

- In welchem Ausmaß soll das „Auftraggeber/-nehmer-Verhältnis“ zwischen Kommune und VHS ausgestaltet werden? Zu welchem Grade muß die VHS selbst für die Erwirtschaftung der erforderlichen Mittel sorgen, wie wird das Zuwendungsverhältnis gestaltet (Plafondierung usw.)? Wie weit geht der Wettbewerbsdruck?
- Welche *Steuerungsinstrumente* werden von seiten der Verwaltungsführung eingesetzt? Soll primär über Entsendung von Steuerungspersonal in entsprechende Gremien (Beiräte usw.) eingewirkt oder soll „politisch“ über Zielvorgaben und strategische Konzepte gesteuert werden?
- Welche Steuerungs-„*Spielregeln*“ sollen im Machtspiel zwischen Verwaltungsführung und Rat sowie VHS-Leitung gelten (s. obige Hinweise zur „Steuerungsphilosophie“)?

Eine Frage, die in diesem Zusammenhang gerne diskutiert wird, ist die *Rechtsform* einer verselbständigten Einrichtung wie einer VHS. Ein Rechtsformenwechsel alleine

spielt zwar für die künftige Steuerungs-fähigkeit keine besonders entscheidende Rolle, allerdings ist eine zweckmäßige Rechtsform auch nicht unwesentlich. Langfristig empfiehlt es sich, für den Kultur- und Bildungssektor passende Rechts- und Organisationsformen zu entwickeln. Auch privatrechtliche Formen sind dabei nicht von vornherein auszuschließen. Neben verschiedenen Ansätzen, die zur Zeit in der deutschen Kommunalverwaltung unter dem Stichwort „Kulturmanagement“ diskutiert werden (bspw. bei den Reformen im Kulturamt Bielefeld), wird u.a. auf die folgenden zwei Beispiele hingewiesen:

- Die Stadt Duisburg hat auf Basis eines Gutachtens der Unternehmensberatungsfirma Kienbaum das Amt 70 (Stadtentsorgung und Wasserwirtschaft) in der Form eines „optimierten Regiebetriebs“ mit weitgehender Managementautonomie für die Betriebsleitung und einem leistungsfähigen Controllingssystem ausgestaltet. Das Beispiel zeigt, daß man auch mit verwaltungsnahen Rechtsformen Strukturen schaffen kann, die für das neue Steuerungskonzept geeignet sind.
- In Hamburg ist man seit einiger Zeit dabei, die Steuerung der verselbständigten Einrichtungen entsprechend dem geschilderten Steuerungsmodell zu reformieren. Bspw. wird der „Landesbetrieb Stadtreinigung“ demnächst als öffentlich-rechtliche Anstalt mit einer unter Steuerungsaspekten interessanten Satzung realisiert werden. Die Hamburger VHS wird – wie oben erwähnt – seit 1990 als sogen. „§-26-LHO-Betrieb“ auf der Basis eines betriebswirtschaftlichen Controllingkonzepts geführt (vgl. Hamburger Bürgerschaft 1992). Die strategischen Ziele der Hamburger VHS sind in der Gründungs-Drucksache (Nr. 13/4578 v. 10.10.1989) konkretisiert worden.

Im *Haushaltswesen* empfiehlt sich eine weitgehende Ausschöpfung der bestehenden *haushaltsrechtlichen Spielräume* (die größer sind, als von Skeptikern i.a. zugestanden wird). Es sollte eine umfassende Flexibilisierung der Haushaltswirtschaft mit dem Endziel eines Globalbudgets angestrebt werden (dazu gibt es in einer Reihe deutscher Großstädte wie Köln, Nürnberg, München, Münster erste Erfahrungen; s. dazu auch den KGSt-Bericht zur Budgetierung). Der Kämmerer wird dahingehend zu überzeugen sein, daß ein Anreiz zu wirtschaftlichem Verhalten auch dadurch gegeben sein sollte, daß eingesparte Haushaltsmittel – zumindest partiell – in der eigenen Einrichtung verwendet werden können.

Fallbeispiel Nürnberg: Die Stadt Nürnberg experimentiert – neben anderen Bereichen – in ihrem „Bildungszentrum“, das neben der VHS auch das Spracheninstitut sowie die berufliche Weiterbildung umfaßt, mit einer flexibilisierten Haushaltsplanung und -wirtschaft. Bei einem Haushaltsvolumen von 11 Mio DM (1992) erhält die VHS einen „plafondierten“ (Kämmererjargon: „gedeckelten“) Zuschuß von 7 Mio DM (1993). Einnahmeverbesserungen und Ausgabeneinsparungen kommen innerhalb des Plafonds der VHS zugute und können für sogen. „attraktivitätssteigernde Maßnahmen“ verwendet oder sogar auf das Folgejahr übertragen werden. Analog gilt dies allerdings auch für Überschreitungen des vereinbarten Fehlbetrages. Es gelten weitgehende

„Deckungskreise“, die auch den Austausch von Personal- und Sachmitteln ermöglichen.

Das neue Steuerungskonzept setzt auch eine aussagefähige *Kosten- und Leistungsrechnung* voraus. Bei einer verselbständigten VHS wird es sich in diesem Zusammenhang empfehlen, insgesamt das kaufmännische Rechnungswesen einzuführen und in dessen Rahmen ein Kostenrechnungssystem zu entwickeln. Die deutschen Gemeindeordnungen lassen teilweise für nachgeordnete verselbständigte Einrichtungen das kaufmännische Rechnungswesen zu (so z.B. § 116a NGO und dessen Realisierung in der Kreis-VHS Aurich; vgl. dazu i.e. Niedersächsischer Volkshochschulverband 1992). Auf jeden Fall sollte ein einzuführendes kaufmännisches Rechnungswesen nicht nur externen Kontrollansprüchen, sondern auch dem Ziel *interner Erfolgssteuerung* dienen. Deshalb sollte es zu einer *Kosten- und Leistungsrechnung* weiterentwickelt werden, in der die Leistungskomponente – z.B. über ein aussagefähiges Berichtswesen mit intelligenten und treffenden Leistungsindikatoren – angemessen ausgeprägt ist.

Fallbeispiel Osnabrück: Im Haushaltsplan 1993 der Stadt Osnabrück werden nach dem Vorbild von Tilburg zu jedem Unterabschnitt „Produktinformationen“ gegeben. Im Falle der Osnabrücker VHS wird eine – noch recht grobe und knappe – Produktbeschreibung versucht, und es werden einige erste Leistungsdaten (Kursteilnehmer, Besucher usw.) sowie Kennzahlen (bisher erst: Kosten und Zuschußbedarf pro Kurs, pro Teilnehmer und pro Einwohner) formuliert. Hinzu kommt eine grobe Übersicht über die Kostenstruktur. Einige „Erläuterungen zur Aufgabenerfüllung“ runden die Produktinformationen ab. Es spricht einiges dafür, daß solche Output-Informationen für das Ratsmitglied, das über den Haushalt zu entscheiden hat, eine wichtige zusätzliche Informationsquelle sind und daß sie dazu beitragen können, die Haushaltsdebatte im Rat stärker an globalen Strategien und Haushaltsbeträgen als an kleinteiligen Einzelfragen zu orientieren.

Im Rahmen eines dezentralisierten Organisations- und Steuerungssystems wird es im übrigen auch nur folgerichtig sein, die innerhalb einer Kommune erbrachten *internen Serviceleistungen* – z.B. des Haupt- oder Personalamtes oder der Verwaltungsdruckerei, der Gebäudeinstandhaltung, des Fuhrparkes – auf dem Wege *innerbetrieblicher Leistungsverrechnung* auszutauschen. Für eine VHS würde dies bedeuten, daß sie für Serviceleistungen anderer Dienste ihrer Kommune angemessene Entgelte zahlt, daß sie allerdings auch selbst darüber entscheiden können sollte, ob sie diese Leistungen nicht – weil sie günstiger sind – auf dem externen Markt beschaffen will.

Das neue Steuerungskonzept stellt an Rat, Verwaltungsführung und VHS-Leitung nicht unerhebliche neue *Anforderungen*. Es setzt voraus, daß sich Rat und Verwaltungsführung auf Rahmensteuerung und strategische Vorgaben konzentrieren und

daß sich der Rat aus Detailfragen des Verwaltungsvollzuges (vom Typ des „klappernden Kanaldeckels“) heraushält. Es fällt angesichts tradierter politischer Verhaltensweisen und eingeübter Praktiken (etwa auch: der parteipolitischen Ämterpatronage) nicht leicht, sich das Gelingen dieses Wandels in politischer und Verwaltungskultur vorzustellen. Es ist indes auch nicht auszuschließen – und erste Erfahrungen aus Reformkommunen bestätigen das –, daß geänderte (Steuerungs-)Strukturen auch zu einem gewandelten Verhalten der Akteure führen können.

Im Hinblick auf die interne Steuerung der VHS bedingt die Einführung des neuen Steuerungskonzepts einen deutlichen Bedarf an *Professionalisierung des Managements*. Der VHS-Leiter ist nicht mehr primär Pädagoge und auch nicht mehr „Behördenchef“, sondern nun in erster Linie eigenverantwortlicher und ggf. mit erheblichem „Unternehmerrisiko“ belasteter *Manager*. Er muß mit den Instrumenten der strategischen Planung, der Kostenrechnung, des Berichtswesens und Controllings sowie mit Konzepten des Marketings angemessen umgehen können. Die VHS-Leitung wird von einer gewissen Größenordnung ab Unterstützung durch eine betriebswirtschaftliche Assistenzeinheit benötigen. Dieser „Steuerungsassistent“ ist für das dezentrale Ressourcenmanagement (Finanzen, Stellen, Personal) und für das VHS-Controlling zuständig. Dies hat entsprechende Qualifizierungskonsequenzen. Eine solche Funktion kann sinnvoll vermutlich nur ein „Betriebswirt öffentlicher Prägung“ wahrnehmen, d.h. ein Absolvent eines Studienganges der Verwaltungs- oder Öffentlichen Betriebswirtschaft (z.B. an einer Fachhochschule). Derzeit werden in einigen Bundesländern (u.a.: Nordrhein-Westfalen, Berlin, Brandenburg, Sachsen) solche Studiengänge neu eingerichtet, so daß in einigen Jahren die ersten Absolventen – z.B. für den Einsatz als „Steuerungsassistenten“ in einer VHS – zur Verfügung stehen werden.

Anmerkungen

- (1) Dieser Artikel wird im Frühjahr 1994 auch in einem vom Projekt „Netzwerk ConText“ des Adolf-Grimme-Instituts des DVV herausgegebenen Sammelband „Anders arbeiten in Bildung und Kultur“ in der Reihe „Zukunftsstudien“ des Beltz-Verlages erscheinen.
- (2) Die Bertelsmann-Stiftung hat ihren „Carl-Bertelsmann-Preis“ für 1993 an die weltweit leistungsfähigste Kommunalverwaltung – die sich außerhalb von Europa gefunden hat – vergeben. Der damit verbundene „Wettbewerb“ zeigte, daß deutsche Kommunen, trotz eines immer noch vorhandenen Nimbus einer vorbildlichen deutschen kommunalen Selbstverwaltung, im internationalen Vergleich ziemlich weit hinten liegen.

Literatur

- Banner, G.: Von der Behörde zum Dienstleistungsunternehmen. Die Kommunen brauchen ein neues Steuerungsmodell. In: VOP (Verwaltungsorganisation und Personalführung) 1991, S. 6–11
- Blume, M.: Zur Diskussion um ein neues Steuerungsmodell für Kommunalverwaltungen – Argumente und Einwände. In: Der Gemeindehaushalt 1993, H.1, S. 1–9

- Hamburger Bürgerschaft: Steuerung der Betriebsbereiche der Hamburger Verwaltung. Ds 14/2061 vom 2.6.1992
- Hood, C.: A public management for all seasons? In: Public Administration 1991, S. 3–19
- KGSt: Dezentrale Ressourcenverantwortung: Überlegungen zu einem neuen Steuerungsmodell. KGSt-Bericht 12/1991. Köln 1991
- KGSt: Wege zum Dienstleistungsunternehmen Kommunalverwaltung – Fallstudie Tilburg. KGSt-Bericht 19/1992. Köln 1992
- KGSt: Das neue Steuerungsmodell. KGSt-Bericht 5/1993. Köln 1993
- Krähmer, R.: Das Tilburger Modell der Verwaltungsorganisation und Verwaltungsführung. SGK-Argumente Nr. 8. Düsseldorf 1992
- Niedersächsischer Volkshochschulverband: Die Volkshochschule als kaufmännisch geführte nichtwirtschaftliche kommunale Einrichtung der Weiterbildung. Tagungsdokumentation v. 30.8.1992, Ms Hannover 1992
- Rechnungshof der Freien und Hansestadt Hamburg: Jahresbericht 1991 (Abschnitt: Steuerung von Landesbetrieben und größeren Regiebetrieben). Hamburg 1992
- Reichard, C.: Auf dem Wege zu einem neuen Verwaltungsmanagement. In: J. Goller u.a. (Hrsg.): Verwaltungsmanagement, 8. Ergänzungslieferung. Stuttgart 1992. (1992a)
- Reichard, C.: Kommunales Management im internationalen Vergleich. In: Der Städtetag 1992, S. 843–848. (1992b)

Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung*

1. Selbstorganisation als Ausdruck von Strukturwandel

Die gegenwärtige Weiterbildungslandschaft ist gekennzeichnet durch eine unübersichtliche Vielfalt von Aufgabenfeldern, Angebotsformen und Adressatenbereichen, die sich ständig weiter ausdifferenziert. Dabei tritt in den letzten Jahren eine Tendenz zur Selbstorganisation von Bildungspraktikern hervor, die nicht, wie manchmal unterstellt wird, bedeutet, daß hier „freies Unternehmertum“ den öffentlichen Bildungseinrichtungen den Rang ablaufen will. Weit nüchterner als dies das Schlagwort von den „Neuen Selbständigen“ suggeriert, zeigt sich eine Gruppe von „Bildungsexperten der Praxis“ entschlossen, nicht mehr länger den Anzeigenteil der Zeitung nach dem Traumjob vergeblich durchzusehen. Statt dessen will sie ihren Arbeitsplatz in der Weiterbildung als finanzierungsfähiges Projekt in eigener Regie konzipieren und auf eigenes Risiko durchführen. Dabei läßt die Beobachtung, daß die Entstehung selbstorganisierter Weiterbildungsprojekte eng an persönliche Entscheidungsfähigkeit und an subjektive Vorstellungen von beruflicher Selbstverwirklichung gebunden ist, einen engen Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlich wirksamen Prozessen der Individualisierung herstellen. Der hier zum Ausdruck gelangende Strukturwandel der Weiterbildung ist ein integraler Bestandteil von immer neuen Schüben gesellschaftlicher Modernisierung, die zunächst allerdings als „Freisetzung“ aus überkommenen Ordnungsgefügen erfahrbar werden. Eine solche Auflösungsproblematik ergibt sich momentan aus einer Überlagerung von zumindest vier Entwicklungssträngen: von bildungspolitischen Umbrüchen, Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt, kurzfristigen Finanzierungsmodi und von methodisch-konzeptionellen Innovationen.

1.1 Stagnation der Verberuflichung

Mit den bildungspolitischen Reformen, die Ende der sechziger Jahre begannen, wurde eine Verberuflichung der Weiterbildung als Hauptziel der Professionalisierung angestrebt. Sie setzte die Errichtung neuer Studiengänge voraus, damit Planstellen im Öffentlichen Dienst (z.B. an kommunalen VHS) sachgerecht besetzt werden konnten. Diese Bestrebungen standen in enger Verbindung mit einem Institutionalisierungsprozeß, der über Weiterbildungsgesetzgebung und Rechtsverordnungen eine mittelfristige Bildungsplanung ermöglichen und legitimieren sollte. Wenn Weiter-

* Der hier vorliegende Beitrag wurde mit freundlicher Genehmigung der Universität Hannover dem 36. Band der Reihe Theorie und Praxis: R. Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation, Hannover 1993, entnommen.

bildung öffentlich verantwortet werden sollte, mußte sie zunächst von okkasionellen Zufälligkeiten gelöst werden. (Zur hist. Dimension Brödel 1988, S. 24 ff.)

Veränderungen im bildungspolitischen Grundkonsens sowie fiskalische Restriktionen ab Mitte der siebziger Jahre ließen diese Vorhaben nicht zu Ende bringen. Mit diesen Entwicklungen verloren auch Professionalisierungskonzepte an Bedeutung, die sich an tarifpolitischen Aufgabendefinitionen und entsprechenden beruflichen Qualifikationsprofilen orientiert hatten (vgl. Siebert 1988). Für Hochschulabsolventen aus Studiengängen, die gerade in Hinblick auf die geplante Berufsentwicklung in der Erwachsenenbildung eingerichtet worden waren (erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengänge), verringerten sich die Beschäftigungschancen drastisch. Hierin liegt eine Wurzel selbstorganisierter Projektarbeit durch Hochschulabsolventen.

1.2 Akademikerarbeitslosigkeit

Ganz allgemein verschlechterten sich seit Mitte der siebziger Jahre die Berufsperspektiven und Beschäftigungsbedingungen von Hochschulabsolventen geistes- und sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zusehens. Lag in den Verbleibstudien ihre Übergangsquote in den öffentlichen Dienst zunächst noch bei 70 %, so fiel sie zu Beginn der achtziger Jahre auf 15 % ab (vgl. Hegelheimer 1984). Als Folge dieser Entwicklung bildete sich ein Phänomen heraus, das euphemistisch als „neue Art von Selbständigkeit“ (Vonderach 1980) bezeichnet wurde. In der Weiterbildung kam es aufgrund dieses neuen Erwerbsverhaltens zu einer verstärkten Selbstorganisation von meist Hochqualifizierten, was sich in sehr unterschiedlichen Formen auszudrücken begann (Schäffter 1985; 1988; Scherer 1987). Sie erweist sich als eine Zwangsalternative zur Arbeitslosigkeit, als ein zwar gering bezahlter, aber produktiver Zugang zur Berufspraxis und als Ausweg aus versperrten Berufskarrieren. Darüber hinaus kann sie jedoch auch als persönliche Entscheidung aufgefaßt werden, die Planung des eigenen Berufsweges nicht mehr fatalistisch anderen zu überlassen, sondern sein Leben selbst in die Hand zu nehmen.

1.3 Übergang zur Projektfinanzierung

Ein weiterer Faktor für den Strukturwandel in der Weiterbildung rührt aus der Zunahme drittmittelfinanzierter Angebote her, die durch die Restriktionen in den öffentlichen Haushalten mitbedingt ist. Dies zeigt sich am augenfälligsten an dem Stellenwert, den nun langfristige Arbeitsamtsmaßnahmen, wie berufsbezogene Lehrgänge, zielgruppenbezogene Kompaktkurse oder andere sozialpolitisch begründete Projektmaßnahmen, innerhalb der Weiterbildung erhielten. Hierdurch veränderte sich die Mitarbeiterstruktur in den herkömmlichen Einrichtungen öffentlicher Trägerschaft. Außer hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter/innen und den „klassischen nebenberuflichen“ Kursleiter/innen sind zunehmend mehr freiberuflich tätig. Durch die Übernahme langfristiger Bildungsmaßnahmen versucht diese Personen-

gruppe, ihre berufliche Existenz zu sichern. Eine Vielzahl neuer, jeweils auf Einzelvorhaben beschränkter Finanzierungsprogramme wird aufgelegt. So entsteht momentan für private Bildungsträger und selbstorganisierte Projekte ein „Weiterbildungsmarkt“, der sich nur noch z.T. mit dem Aufgabenspektrum der herkömmlichen Institutionenformen überschneidet.

1.4 Alltags- und Zielgruppenorientierung der Angebote

Die beschriebenen Entwicklungen verstärken die quantitative Expansion des Weiterbildungssektors insgesamt; sie beschleunigen zugleich die eingangs angesprochene Ausdifferenzierung in immer neue Aufgabenbereiche und spezialisierte Tätigkeitsfelder von Weiterbildung. Charakteristisch hierfür ist ein Bildungsverständnis, das nun quer zu den herkömmlichen Organisationsformen zum Tragen kommt: Es handelt sich hierbei um einen sozialpädagogisch eingefärbten Lernbegriff, der vor allem auf alltägliche Lernanlässe und auf die unterschiedlichsten Bedürfnisse immer neuer Adressatenbereiche und Zielgruppen Bezug nimmt.

Aus dem Zusammenspiel der bisher skizzierten Entwicklungstendenzen bezieht der Strukturwandel in der Weiterbildung seine Dynamik. Wir nehmen an, er verläuft synchron zu den Schüben der gesamtgesellschaftlichen Differenzierung, die u.E. zur Parzellierung in immer neue Lebensbereiche und Subkulturen, zur Entstehung immer neuer Institutionenformen führt. Die Selbstorganisation von Weiterbildungspraktikern ist hierbei Ausdruck derartiger Diskontinuitäten und trägt selbst wiederum zu diesen Prozessen bei. Für die „freigesetzten“ Hochschulabsolventen bietet die Weiterbildung gerade dadurch, daß sie auf die Umbrüche und den dadurch hervorgerufenen Orientierungsbedarf reagiert, Ansatzpunkte zur eigenständigen Existenzsicherung auf eben der Basis von Freisetzungsprozessen: Sie wird reflexiv. Es werden flexible Organisationsformen benötigt, die ein Zusammenspiel des je vorhandenen Erfahrungswissens, der persönlichen Fähigkeiten und Interessen der Kursleiter mit den dazu passenden Bildungs-, Orientierungs- und Unterhaltungsbedürfnissen verschiedener Adressatengruppen ermöglichen. Dieses Zusammenspiel läßt sich immer weniger über antizipatorische Planung herstellen. In der Gesamtheit selbstorganisierter Bildungsprojekte hingegen schält sich eine „dynamisierte Institutionenform“ heraus, die erheblich konsequenter die Persönlichkeitsstruktur und die biographisch erworbenen Lebenserfahrungen sowohl der Teilnehmer wie der Bildungsanbieter zum organisierenden Prinzip erheben können.

Bevor der Frage nachgegangen werden kann, was dies über die Entwicklungslogik des Weiterbildungssystems insgesamt auszusagen vermag, soll zunächst ein Überblick über die Spielarten von selbstorganisierten Weiterbildungsprojekten gegeben werden. Hierfür werden die Ergebnisse eines Forschungsvorhabens herangezogen, das von uns in Berlin durchgeführt wurde (1).

2. Untersuchungsergebnisse über selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung

2.1 Methodisches Vorgehen

Im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte hat sich in Berlin (West) ein breites Spektrum selbstorganisierter Weiterbildungsprojekte herausgebildet. Die Vielfalt dieser Projekte kommt in unterschiedlichen institutionellen Bedingungen und konzeptionellen Ansätzen zum Ausdruck. Die Autoren haben dies in einer tätigkeitsfelderschließenden Studie empirisch untersucht, und zwar in Form einer institutionellen Bestandsaufnahme in Verbindung mit einer didaktischen Strukturanalyse (Becher/Dinter 1991).

Ausgehend von ca. 180 Adressen wurden 90 Projekte aus Berlin (West) anhand ihrer Informationsmaterialien und Werbeschriften ausgewertet. Dabei handelte es sich in der Regel um kurze Selbstdarstellungen oder um das Veranstaltungsprogramm. Einige Bildungsprojekte stellten auch ihren Jahresbericht oder Förderungsanträge zur Verfügung. Diese Materialien wurden durch telefonische Nachbefragungen zum Teil ergänzt. Außerdem wurde der persönliche Kontakt mit den Projekten und Einrichtungen gesucht, um die Arbeit der beteiligten Personen besser einschätzen zu können und um für die Untersuchung Unterstützung zu gewinnen. Mit dieser Absicht wurden ein Dutzend Interviews u.a. mit beteiligten Projekten durchgeführt und zudem zwei offene Abende veranstaltet, wo wir die Projektmitglieder über die Ergebnisse und den Forschungsverlauf informierten und Rückmeldungen zu Einzelaspekten unserer Studie erhielten.

2.2 Der persönliche Entschluß zur Selbständigkeit

Viele Hochschulabsolventen gründeten Vereine und machten sich auf diese Weise selbständig. Derartige Entwicklungen konnte man in allen bundesdeutschen Ballungsgebieten beobachten; in Berlin (West) jedoch entwickelte sich aufgrund der besonderen Situation – wie unsere Untersuchung zeigt – ein auffallend breites Spektrum an Projekten. Der Trend zur Selbstorganisation von Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen macht offensichtlich auch Rückwirkungen auf die Hochschulen erforderlich. Im Hinblick auf die Ausbildung von Diplompädagogen mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung läßt sich erkennen, daß sich das Berufsbild entsprechend veränderte. Es werden verstärkt extrafunktionale Kompetenzen (Flexibilität, Zurechtfinden in unstrukturierten Situationen usw.) als berufsfelderschließende Kompetenzen erforderlich, die formale Qualifikationen wissenschaftlicher Ausbildung, insbes. hinsichtlich fachlicher Schwerpunkte, zu ergänzen haben. Wichtig für das professionelle Selbstbild ist vor allem auch eine unmittelbare Affinität zu spezifischen Problemfeldern, damit die Projekte überzeugender und wirkungsvoller mit den von ihnen angesprochenen Adressatengruppen zusammenarbeiten können.

2.3 Rechtliche Rahmenbedingungen der Projekte

Die zeitliche Spanne, in der die untersuchten Projekte gegründet wurden, umfaßt 17 Jahre (1972–1989). Drei Gründungswellen lassen sich feststellen, die in den Jahren 1978, 1983 und 1987 ihren jeweiligen Höhepunkt haben. Deren Hintergründe sind in den sogenannten neuen sozialen Bewegungen (1978 und 1983) und in der Einrichtung verschiedener Förderprogramme (z.B. des Berliner Selbsthilfefonds) 1983 und 1987 zu sehen. Zwei Drittel der Projekte wurden von informellen Arbeitsgruppen gegründet. Initiatoren waren also Personen, die sich bereits aus anderen Zusammenhängen (z.B. gemeinsames Hochschulstudium oder als freie Mitarbeiter/innen einer Volkshochschule) kannten. Einige Projekte gehen auf die Initiative von Personen aus traditionellen Einrichtungen zurück. Solche Projekte entstanden im Umfeld der evangelischen Kirche (z.B. „Frauencafe Glogauer Straße“) und der Gewerkschaften (z.B. „life“ beim Bildungswerk der Deutschen Angestellten Gewerkschaft).

Als *Rechtsform* wird von den meisten Projekten der eingetragene Verein gewählt (80 %). Andere gewählte Rechtsformen sind die Gesellschaft bürgerlichen Rechts und die Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Die Vorrangstellung des eingetragenen Vereins hat eindeutige Gründe. So ist kein Gründungskapital notwendig, und die formelle Prozedur – Eintragung in das Vereinsregister – ist nicht sehr aufwendig.

Ein hoher Anteil der Projekte ist *mischfinanziert* (Eigenmittel, Mittel der öffentlichen Hand, sonstige Finanzierungsarten wie Stiftungszuwendungen). Fast alle Vorhaben verfügen über Eigenmittel in Form von Teilnahme- oder Mitgliedsbeiträgen und Spenden. Zwei Drittel aller Projekte erhalten öffentliche Mittel. Knapp 40 % dieser Projekte finanzieren sich über Landesmittel. Vermutlich liegt hier die Ursache für das inhaltlich und konzeptionell breite Spektrum unterschiedlicher Weiterbildungsprojekte in Berlin: Aufgrund der bisher günstigen finanziellen Förderungslage (die Hälfte des jeweiligen Landeshaushalts wurde durch Subventionen des Bundes erbracht) konnte eigentlich nur hier eine derartige Vielzahl an Projekten unterstützt werden. Meistgenannte Finanzierungsmöglichkeiten sind nach unseren Erhebungen folglich auch der 1982 vom damaligen Sozialsenator Fink eingerichtete „Selbsthilfefond“ (2), die Mitte der achtziger Jahre begonnene „Qualifizierungsoffensive“ (3) und das darin integrierte „Frauenförderungsprogramm“.

Innerhalb der Projekte bestehen zwei verschiedene Arten von *Beschäftigungsverhältnissen*: Honorarverträge und sozialversicherungspflichtige Anstellungen; sie basieren entweder auf ABM- oder zumindest auf befristeten (Teilzeit-)Verträgen. Hieraus ergeben sich Probleme hinsichtlich der beruflichen und sozialen Situation pädagogisch Tätiger; sie betreffen aber auch die kontinuierliche Existenzfähigkeit der Projekte.

Insgesamt werden bei den 90 Projekten als Mitarbeiter/innen angegeben (Mittelwerte):

- 265 Angestellte,
- 80 ABM-Kräfte,
- 550 freiberufliche Mitarbeiter/innen.

2.4 Konzeptionelle Ansätze der Projekte

Will man sich einen Überblick über Formen und Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit von selbstorganisierten Projekten verschaffen, so führt die klassische Einteilung in allgemeine, berufliche und politische Bildung nicht weiter. Statt dessen wählten wir als Hauptunterscheidungskriterien drei didaktische Planungskategorien: die Bildungsinhalte, die Bildungsintentionen und die Form der Adressatenbestimmung. In ihrer Kombination ergeben sich daraus acht „Projekt-Typen“. Davon sollen hier die sechs wichtigsten vorgestellt werden:

- „*Qualifizierungsprojekte*“ (13 von 90 untersuchten Projekten) bereiten ihre Teilnehmer/innen auf formalisierte Tätigkeiten vor (z.B. Personal- oder Betriebsführung) und sind im Bereich der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung tätig (z.B. „In-Berlin-Seminardienst GmbH“; „Institut für Sozialforschung und Betriebspädagogik“; „Forum Berufsbildung“). Diejenigen Projekte, die eng mit Wirtschaftsunternehmen zusammenarbeiten, finanzieren sich ausschließlich durch Teilnehmerbeiträge; es handelt sich bei ihnen um Gesellschaften bürgerlichen Rechts oder um Gesellschaften mit beschränkter Haftung. Die außerbetrieblich tätigen Projekte sind ausnahmslos eingetragene Vereine, die durch die Senatsverwaltung für Arbeit, Verkehr und Betriebe oder die Bundesanstalt für Arbeit gefördert werden. Alle Einrichtungen charakterisiert eine gewisse Fachorientierung, die sich häufig darin zeigt, daß die Initiatoren und Lehrgangsmitarbeiter/innen selbst einmal im entsprechenden Berufsfeld tätig waren (Zweiter Bildungsweg).
- „*Unterstützungsprojekte*“ (13 von 90 Projekten) beziehen sich auf spezifische Probleme in beruflichen oder außerberuflichen Lebenssituationen und leiten hieraus auch ihre Adressatenbestimmung ab. Umfassende (z.T. „ganzheitliche“) Angebote für bestimmte Zielgruppen wie Ausländer/innen, Suchtmittelabhängige oder Lese- und Schreibschwache werden in diesen Tätigkeitsfeldern konzipiert. (z.B. „Elisi Evi“; „Extra Dry“; „Lesen und Schreiben“). Bei diesen Projekten sind in der Regel die Mitarbeiter/innen selbst von der entsprechenden Problematik unmittelbar oder mittelbar betroffen gewesen (z.B. suchtmittelabhängig), bevor sie die pädagogische Arbeit mit dieser Zielgruppe aufgenommen haben. Dadurch läßt sich vielfach das biographische Erfahrungswissen der Projektmitarbeiter kaum noch von den Zielen und Inhalten der Bildungsarbeit trennen. Aufgrund der hohen Selbstbetroffenheit werden viele dieser Projekte auch unter sehr schlechten finanziellen Rahmenbedingungen durchgeführt und bleiben häufig selbst unter großer persönlicher Belastung der pädagogisch Tätigen aufrecht erhalten. So ist zu erklären, daß trotz geringer, meist befristeter Zuschüsse dennoch eine Anzahl von „Unterstützungsprojekten“ schon erstaunlich lange als eingetragene Vereine bestehen.
- „*Informationsprojekte*“ (21 von 90 Projekten) vermitteln Kenntnisse über ausgewählte Sachgebiete (z.B. Sprachen, Politik und Geschichte, Informationstechnologien) und entwickeln ihr Profil durch Spezialisierung auf bestimmte Themen (z.B. „Fokus“, „Die neue Schule“, „Aktives Museum Faschismus und Widerstand“, „Stattreisen“). Bei ihnen handelt es sich meist um eingetragene Vereine (nur einige Sprachschulen sind Gesellschaften bürgerlichen Rechts), die von verschiedenen

staatlichen Stellen (einzelne Senatsverwaltungen, Landeszentrale für politische Bildung) finanziell gefördert werden. Sie verfügen jedoch nicht über genügend Mittel zur Einrichtung von unbefristeten, festen Stellen. Insbesondere im Bereich der politischen Bildung läßt sich eine unmittelbare Verknüpfung alternativer Lebenslaufmuster mit den Bildungsangeboten beobachten: Meist waren die Projektmitglieder im Bereich der Neuen Sozialen Bewegungen (Friedens-, Ökologie- oder Frauenbewegung) engagiert und versuchen, aus ihrer besonderen Perspektivität heraus gesellschaftliche Umbrüche als subjektiv bedeutsamen Bildungsbedarf aufzugreifen.

- „*Förderprojekte*“ (7 von 90 Projekten) beruhen auf einem intensivierten und differenzierten Wahrnehmungsvermögen der Projektmitarbeiter für aktuelle soziale Brennpunkte und versuchen, Menschen in sehr spezifischen Krisensituationen (z.B. arbeitslose Jugendliche) zu unterstützen, indem sie diese für bestimmte Tätigkeiten (meist im handwerklich-technischen Bereich) qualifizieren und dabei sozialpädagogisch betreuen (z.B. „Wohnwerkstatt“, „Werkschule“, „Bildungsmarkt“). Diese Projekte bezeichnen sich meist als „freie Träger“ der Jugendpflege und sind eingetragene Vereine. Sie werden durch die öffentliche Hand unterstützt, und zwar durch mehrere Senatsverwaltungen bzw. das Arbeitsamt. Der persönliche Bezug der Pädagogen zu den betroffenen Jugendlichen kommt in einem Engagement zum Ausdruck, das vor allem in sozialer Nähe besteht, so z.B. durch Wohnen im selben „Kiez“. Auch durch die gemeinsame Erfahrung von beruflichen und sozialen Freisetzungproblemen ergibt sich eine gewisse Nähe in den lebensweltlichen Deutungsmustern bzw. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.
- „*Beratungsprojekte*“ (4 von 90 Projekten) bereiten Informationen über bestimmte Tätigkeitsfelder (wie z.B. Betriebsgründung, Projektfinanzierung) für Personen pädagogisch auf, die in ähnlicher Weise wie sie selbst mit Problemen des „Managements“ selbstorganisierter Projekte zu tun haben oder die ihr Wissen und ihre Kompetenzen diesbezüglich erweitern wollen (z.B. „StattWerke“, „Büro für Projektberatung“). In dieser Projektvariante resultiert die Beratungskompetenz weitgehend aus einer Reflexion der eigenen Berufserfahrungen im Projektmanagement. Bildungsanbieter und Teilnehmer entstammen also demselben politischen, sozialen und beruflichen Milieu. Sämtliche Beratungsprojekte erhalten öffentliche Mittel, dennoch spielen die Eigenmittel, meist Mitgliedsbeiträge und Spenden, bei diesen Vereinen eine große Rolle.
- „*Orientierungsprojekte*“ (12 von 90 Projekten) versuchen, Menschen in bestimmten problematischen Lebensphasen durch Informationsvermittlung und Problemlösung in ihrer individuellen Lebens- und Bildungsplanung zu unterstützen (z.B. „life“, „Perspektive“, „Kobra“). Viele dieser Projekte führen sog. Wiedereingliederungskurse durch (z.B. „Raupe und Schmetterling“, „Flotte Lotte“). Diese Projekte gehören – vom Entstehungszeitpunkt her betrachtet – zum jüngsten Typus. Je nach Aufgabenstellung erhalten sie Mittel der öffentlichen Hand; diese reichen von der vollständigen Finanzierung im Rahmen der Qualifizierungsoffensive („life“) bis zur Fehlbedarfsfinanzierung.

2.5 Biographische Bezüge der Projekte

In die Beschreibung der Projekttypen floß bereits als Ergebnis ein, daß sich in den selbstorganisierten Projekten die subjektiven Voraussetzungen und die jeweilige Lebenssituation der beteiligten Mitarbeiter/innen untrennbar mit den gewählten Formen ihrer Bildungsarbeit verbinden können. Es läßt sich dabei vielfach belegen, daß nicht die systematisch erworbenen Wissensbestände, sondern die biographisch bedeutsamen Erfahrungen der Initiatoren für das einzelne Projekt konstitutiv sind. So machen nicht spezifische Inhalte oder die Art der methodischen Durchführung einer Veranstaltung ihre Besonderheit aus: Wenn z.B. Kurse zur „Wiedereingliederung von Frauen ins Berufsleben“ durch das Projekt „Raupe und Schmetterling“ durchgeführt werden, so werden diese für die beteiligten Frauen zu ihrem eigenen Vorhaben, d.h. zum alltäglichen Bestandteil ihres Lebens. Eine auf „subjektorientierte“ Weise organisierte pädagogische Situation wird daher erst durch eine Überschneidung der Biographien der Bildungsanbieterinnen mit denen der Teilnehmerinnen möglich. Hierdurch unterscheidet sich ihre „didaktische Produktivität“ deutlich von formalisierten Beziehungsstrukturen traditioneller Qualifizierungsmaßnahmen oder von markt-förmigen Kursangeboten. (Zur Dimension institutioneller Lehr-/Lern-Beziehungen vgl. Schäffter 1981, S. 29 f.)

Am wenigsten deutlich treten die beschriebenen Überschneidungen bei Qualifizierungsprojekten zutage. Hier zeigt sich die Übereinstimmung zunächst nur in bezug auf das gleiche Berufsfeld: Die einen beherrschen diesen Beruf bereits, die anderen wollen ihn erst noch erlernen. Die pädagogische Beziehung beruht somit auf einem klassischen Kompetenzgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden, allerdings mit der Besonderheit, daß in vielen Projekten die Mitarbeiter zuvor ebenfalls arbeitslos waren. Die erwachsenendidaktische Bedeutung dieser Tatsache, daß hier nämlich vormals Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit Gefährdete Bildungsprojekte initiieren, in denen sie nun arbeitslose Teilnehmer für den Umgang mit dieser Situation qualifizieren wollen, bleibt in Zukunft noch hinsichtlich ihrer selbstreferentiellen Strukturen zu erforschen. Auffällig ist jedoch bereits, daß derartig rückbezügliche Prozesse in der praktischen Bildungsarbeit verstärkt zu beobachten sind.

Bei *Förderprojekten* teilen Pädagogen und Jugendliche die Subkultur eines bestimmten Berliner Bezirks, eines „Kiez“, wie z.B. den Postleitzahlbezirk SO 36 in Kreuzberg. Entscheidende Kompetenzen für die (sozial-)politische Bildungsarbeit stellt hier Übereinstimmung oder zumindest Affinität hinsichtlich der gesellschaftlichen Deutungsmuster oder hinsichtlich der Formen des politischen Engagements (z.B. den Neuen Sozialen Bewegungen) dar.

Bei *Beratungsprojekten* ermöglichen sowohl die politischen wie die sozialen und beruflichen Komponenten die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zwischen Berater/innen und Beratenden.

Die eigene berufliche, soziale und politische Situation, das Interesse an einem bestimmten Themengebiet und das Einbeziehen des persönlichen Lebenszusam-

menhangs kommen in den gewählten Formen der didaktischen Organisation und im pädagogischen Arrangement der Projekte in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck. Die pädagogische Arbeit kann hierdurch auch in einer schmerzlichen Weise zum Medium des individuellen Selbstaudrucks werden: Sie wird „passioniert“ betrieben im doppelten Sinne des Wortes „Leidenschaft“. Allerdings lassen sich hier Intensitätsgrade unterscheiden. Während sich die biographischen Elemente bei Qualifizierungs-, Förderungs- und Beratungsprojekten hauptsächlich auf Motivation und Empathie für die Situation ihrer Zielgruppe beschränken, erweisen sie sich bei den Unterstützungs-, insbesondere aber bei Orientierungsprojekten als ein herausgehobenes Prinzip der didaktischen Organisation. Die problematische Lebenssituation, die auch von den Lehrenden erlebt wurde, schafft ein besonderes pädagogisches Verhältnis und konstituiert eine andere didaktische Situation, als wenn die betroffenen Menschen sogenannte (nicht-betroffene) Experten zum Gegenüber hätten. Genauer wird dies in Fallstudien zu ausgewählten Projekten zu untersuchen sein, was in unserer explorativ angelegten Untersuchung noch nicht möglich war.

Erkennbar wird aus den Ergebnissen bereits, daß die enge Verschränkung von eigener Betroffenheitserfahrung und pädagogischem Engagement eine konstitutive Kompetenz für diese neuartige Variante von Professionalität darstellt. Joseph Huber hat dies als „Pädithen-Syndrom“ bezeichnet (Huber 1987) und weist mit diesem Begriff auf eine bemerkenswerte Tendenz zur Rollenüberlagerung bei selbsthilfeförmigem professionellen Engagement hin.

Sie läßt sich am Beispiel des von uns untersuchten Projekts „Flotte Lotte – Frauen aus dem Berliner Norden“ illustrieren. Den Pädagoginnen und ihren Adressaten ist hier gemeinsam:

- das *Geschlecht* (Frauen) und die daraus resultierenden Lebensbedingungen: Sie definieren ihre Lebenssituation aus den besonderen gesellschaftlichen Bedingungen von Frauen und leiten hieraus gemeinsame Ziele ab. Bildungsarbeit beruht in diesem Verständnis auf der untrennbaren Mischung von persönlichem, fachlichem und gesellschaftspolitischem Engagement.
- das *Wohnumfeld* des Berliner Nordens und insbesondere das als problematisch angesehene Märkische Viertel: Das Projekt zieht sein Verständnis aus einem „Lernen vor Ort“, d.h., es versteht sich als ein Vorhaben, das sich auf eine gemeinsame regionale Identität bzw. deren Unsicherheiten stützt und sich hiermit auf kollektive Bildungswirkungen richtet.
- das *Lebensalter*: Frauen „nach der Familienphase“ und „in der Lebensmitte“ mit den damit verbundenen Fragen und Problemen einer beruflichen oder nachberuflichen Perspektive.

2.6 Arbeitsperspektiven der Projekte

Damit selbstorganisierte Projekte auf Dauer ihre Existenz sichern können, streben die Mitarbeiter eine verbesserte finanzielle Absicherung an. Verbunden sind damit Erweiterungen im Angebotspektrum und bei den konzeptionellen Ansätzen. Die Festigung des Qualifikations- und Kompetenzprofils der pädagogisch Tätigen durch Fort- und Weiterbildung sowie die Bereitschaft zur punktuellen Kooperation mit anderen Einrichtungen trägt ebenso dazu bei, die Projekte in ihrer Existenz abzusichern. Dies fällt umso leichter, je deutlicher sie das Spezifische ihres pädagogischen Ansatzes und ihrer Herangehensweise im Vergleich zu traditionellen Institutionen verdeutlichen können. Hieraus wird erkennbar, daß es nicht um einen universellen Typus von Weiterbildungseinrichtung geht, der die früheren abzulösen vermag. Über eine „Individualisierung von Institutionenformen“ können sich personennahe Organisationsformen überall dort herausbilden, wo sich neuartige oder komplexe Bildungsbedürfnisse nicht mehr über herkömmliche Bedarfsanalysen antizipieren lassen, sondern nur auf eine situations- und subjektbezogene Weise aufgegriffen werden können.

Für die untersuchten Berliner Projekte wird sich durch die veränderte politische Situation in und um die Stadt vieles verändern. Zum einen wird die Förderung aus dem Landeshaushalt drastisch zurückgehen, zum anderen eröffnen sich in den neuen Bundesländern und im ehemaligen Ost-Berlin neue Aufgabenfelder und Adressatenbereiche. Dies bietet insbesondere den „Qualifizierungsprojekten“ und „Beratungsprojekten“ große Chancen, während es für „Unterstützungsprojekte“ und „Informationsprojekte“ aufgrund der geringer werdenden Zuschüsse eher eine Gefährdung darstellt. Jedoch wird bei einer sich zuspitzenden sozialpolitischen Krisenlage im Osten Deutschlands der Bedarf an Selbstorganisation von Bildungsprojekten aller genannter Typen erheblich anwachsen. Aus bildungspolitischer und erwachsenenpädagogischer Sicht ist daher zu wünschen, daß die konzeptionelle Vielfalt erhalten bleibt und daß es möglich wird, die unübersichtliche Bedarfslage über selbstorganisierte Projekte zu erschließen.

3. Individualisierung als organisierendes Prinzip der Erwachsenenbildung: Diskussion der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund unserer Untersuchungsergebnisse läßt sich nun in einem theoretischen Zugang die Frage stellen, worin eigentlich das Besondere und strukturell Neuartige von selbstorganisierten Weiterbildungsangeboten besteht. Die Tatsache allein, daß es immer wieder zu Neugründungen von Weiterbildungseinrichtungen kommt, so z.B. als Reaktion auf bildungspolitische Diskontinuitäten, arbeitsmarktpolitische Einbrüche oder im Zuge gesellschaftspolitischer Umwälzungen, läßt sich weit eher als die hinlänglich bekannte Flexibilität des Weiterbildungssystems bewerten, als daß derartige Entwicklungen prinzipiell bemerkenswert wären. Bei genauerem Hinsehen erweisen sich jedoch die aktuellen Veränderungen in der Weiterbildungs-

praxis dazu geeignet, radikaler als bisher der Frage nachzugehen, welcher Entwicklungslogik eigentlich dieser langfristige Strukturwandel unterworfen ist.

3.1 Weiterbildungsorganisation – eine „Ordnung im Zwielficht“

Gerade aufgrund der bisherigen Erfahrungen wird es immer zweifelhafter, ob die Entwicklungsschübe wirklich, wie oft unterstellt wird (vgl. z.B. Gieseke 1990; Siebert 1988, S. 16 f.), einer kalkulierten politischen Rationalität unterliegen und hierüber einer öffentlichen Steuerung zugänglich werden. Je länger die institutionelle Ausdifferenzierung des gesamten Weiterbildungsbereichs zu einem Funktionssystem der Gesellschaft andauert, umso deutlicher läßt sich vielmehr erkennen, daß unterhalb einer normativen Ebene der Selbstbeschreibung und Legitimierung eine Grundströmung verläuft, die einer latenten Normativität folgt (Schäffter 1990). Als institutionelle Tiefenstruktur des Weiterbildungssystems wird sie in nur geringem Maße von diskursiv aushandelbaren Zielvorgaben beeinflusst, sondern von einem dynamischen Geflecht personengebundener Kompetenzen und Bedürfnislagen getragen. In bezug auf diese pädagogische Faktizität besteht ein erheblicher Bedarf an theoretischer Reflexion und „strukturhermeneutischer“ Praxisforschung. Erst seit es unter dem Einfluß ethnomethodologischer Ansätze möglich wurde, die soziale Konstruktion der Wirklichkeit auch in gesellschaftsinternen (z.B. fachlichen) Subkulturen nachzuvollziehen, schält sich ein Verständnis heraus, demzufolge die Struktur von Erwachsenenbildung nicht mehr an die Substanzhaftigkeit von Einheitskonzepten gebunden ist (vgl. Schäffter 1987). Was man oftmals selbstkritisch als einen noch unzureichenden Entwicklungsstand der Erwachsenenbildung gewertet hat, ist nun eher als symptomatisch zu bewerten: Ihre strukturelle Offenheit und „fachliche“ Diffusität hat offenbar weit mehr „System“, als unter den früheren rationalistischen Fortschrittskonzepten erkennbar wurde (Scherer 1987). Dies verlangt eine Neubewertung der Funktionen und Strukturen des Weiterbildungssystems, was auch erhebliche Konsequenzen für die Einschätzung professioneller Kompetenzen und von Entwicklungen, wie die hier diskutierten Tendenzen zur Selbstorganisation, nach sich zieht (Schäffter 1990).

3.2 Übergänge von der Reproduktions- zur Reflexionsfunktion

Bereits in ihren elementaren Voraussetzungen verfolgt Erwachsenenbildung weniger Funktionen einer Sozialisationsagentur, die das Erziehungssystem in die Lebensläufe hinein zu verlängern hat. Die gesellschaftliche Bedeutung des immer dichteren Netzwerks organisierten Lernens von Erwachsenen würde erheblich unterschätzt, wenn man es auf die Expansion schulischer und berufsqualifizierender Maßnahmen, d.h. auf eine Totalisierung von Reproduktionsleistungen reduzieren wollte. Wäre dies wirklich der Fall, so setzte dies genau die Eindeutigkeit und lineare Planbarkeit voraus, von der die klassische Moderne ausging und die sich nun als irrealer Traum einer sich verabsolutierenden Vernunft herausstellt. Erwachsenenbildung als Aus-

druck einer epochalen Entwicklung moderner Gesellschaft weist vielmehr immer da Ansätze zu einem neuartigen, über das Erziehungssystem hinausreichenden Funktionssystem auf, wo es den sozialen Resonanzboden für einen kontroversen und fluiden gesellschaftlichen Lernbedarf bildet und sich damit auf Lernanlässe spezialisiert, die in sich noch ungeklärt sind und daher für pädagogisch kanonisierte Wissensbestände oder für Funktionalisierungen unerreichbar sind. Weit mehr als in schulischen und beruflichen Bildungssektoren, die überwiegend mit fachlich-inhaltlichen Vorgaben zu arbeiten haben, besteht die konstitutive Voraussetzung für den Systemcharakter von Weiterbildung darin, daß hier die Bedingungen der eigenen Möglichkeit ständig aus sich selbst heraus entstehen müssen. Das System der Weiterbildung hat gesellschaftliche Bruchstellen und Divergenzen als Lernanlässe zu definieren, an die es seine spezifischen Reflexionsleistungen anzuschließen vermag und aus denen sich schließlich spezifische Systemoperationen herauszubilden vermögen. Stellt man dies nun in den Theoriezusammenhang autopoietischer Selbstkonstitution (Maturana 1982; Luhmann 1984), so erhält organisiertes Lernen eine grundsätzlich neue Dimension. Lernen zielt in diesem Verständnis nicht mehr primär darauf, einem extern vorgegebenen Qualifikationsbedarf nachzukommen, sondern bezieht sich in seinen Operationen auf die Klärung eben dieser Qualifikationsanforderungen. Dies verlangt den Einbau reflexiver Mechanismen in die Lernorganisation (vgl. Schäffter 1984).

3.3 Die Berücksichtigung relevanter Differenzen durch „Individualisierung“ der Angebote

Die bekannte Klage über Heterogenität und Diffusität in der Erwachsenenbildung geht daher geradewegs an den eigenen Konstitutionsbedingungen vorbei: Nur dort, wo gesellschaftliche Diskontinuitäten als Sinnbrüche in individuellen Lebensläufen, d.h. als Orientierungsnot und Reflexionsbedarf zum Ausdruck gelangen können, entsteht überhaupt erst die Möglichkeit für ein organisiertes Weiterlernen, das mehr ist als die bloße Reproduktion tradierter Strukturen. Weiterbildung bietet nicht mehr die Vermittlung konventionell legitimer Wissensbestände und Kompetenzprofile, sondern den Rahmen zur Produktion von „Nicht-Wissen“, das als offener Lernanlaß aufgegriffen werden kann.

Die Herausforderung der gegenwärtigen Entwicklungsphase besteht daher darin, daß von universalistischen Ansprüchen Abschied genommen werden muß. Mit der wachsenden gesellschaftlichen Differenzierung und dem damit einhergehenden Übergang zur Institutionalisierung von Dauerreflexion (Schelsky 1957) erweisen sich alle bislang für universell gehaltenen Bildungsvorstellungen als Sonderperspektiven. Es gibt daher keine ernstzunehmende gesellschaftliche Gegenwartsdiagnose mehr, aus der substantielle Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung allgemeingültig abzuleiten wären. Die Entdinglichung des Sozialen löst jeden Anhaltspunkt zum Konsens auf, weil sich jeder Versuch bei genauerer Überprüfung als kontextgebundene Perspektivität herausstellt und von anderen Perspektiven relativiert wird.

In einem „differenztheoretischen“ Zugang bedeutet dies für die Bildungstheorie, daß es weniger um die Klärung von Übereinstimmungen und eine Vermittlung „gesicherten Wissens“ gehen kann, sondern um das Herausarbeiten und Verarbeiten von bedeutsamen Unterschieden. Erwachsenenbildung hat daher „Sensibilität für Fremdheit“ als professionelle Kompetenz auf allen didaktischen Entscheidungs- und Handlungsebenen zu entwickeln. Das bedeutet, daß innerhalb der didaktischen Organisation Heterogenität nicht abzubauen, sondern situativ so zu inszenieren ist, daß sie hierdurch als Lernanlaß wirksam werden kann. „Homogenität“ in der Teilnehmerstruktur war ein Erfordernis technokratischer Steuerung, das gleichzeitig reduktionistische Lernformen nach sich zog. In einem neuen Verständnis bedeutet Planung nicht notwendigerweise Verminderung von Komplexität, sondern geradezu ihre Vermehrung, sofern hieran realistische Lernprozesse anzuschließen sind. „Die Wirklichkeit ist komplex; größere Komplexität (nicht Kompliziertheit) bedeutet daher, daß Planung realistischer wird“ (Jantsch 1982, S. 364).

In diesem Verständniszusammenhang zeigt sich, daß Individualisierung Ursache und Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ist, in der sich Erwachsenenbildung immer stärker von der Reproduktionsfunktion des Erziehungssystems löst und eine Reflexionsfunktion zu übernehmen beginnt. Vor diesem Deutungshintergrund läßt sich Individualisierung als konstitutives Prinzip der Angebotsentwicklung begründen. Diese systemtheoretische Sicht schließt weitgehend an traditionelle pädagogische Selbstbeschreibungen der „Teilnehmerorientierung“ an (vgl. Tietgens 1983).

3.4 Das Passungsverhältnis als organisatorisches Leistungsproblem

Neu ist jedoch die Einsicht, daß dies nicht nur für die „Aneignungsseite“ von Bildung gilt, d.h. nicht nur auf die Individualisierung der sich ausdifferenzierenden Lernmöglichkeiten zutrifft. Auch auf der Anbieterseite orientiert sich Weiterbildungsorganisation von jeher nur nachrangig an extern vorgegebenen Fachsystematiken, an der Stoffstruktur legitimer Wissensbestände oder den Vorgaben tätigkeitsfeldspezifischer Qualifikationsprofile. Auch wenn man immer wieder versucht hat, Weiterbildungsorganisation der sicheren Obhut des Erziehungssystems mit seinen Kanonisierungen und Ausbildungsregelungen zu unterstellen, so führt der strukturelle Zwang zum „Abschlußlernen“ in der Erwachsenenbildung mit inhärenter Gestaltungsmacht doch immer wieder dazu, daß sie eine äußerst komplexe Verbindung unterschiedlicher Kompetenzen herstellen muß. Auch wenn dies professionstheoretisch noch nicht hinreichend geklärt und den Praktikern nur selten bewußt ist, setzt die empirisch vorfindbare Weiterbildungspraxis notwendigerweise ein Kompetenzprofil voraus, in dem das angestrebte Passungsverhältnis zum jeweiligen Adressatenbereich bereits im Habitus des Kursleiters, Teamers oder Lehrgangleiters verkörpert ist bzw. sich hier im Zuge tätigkeitsfelderschließender Selbstqualifizierung erst ausbilden muß (Schäffter 1981; 1988). Die faktische Logik des Weiterbildungsangebots von solchen

Projekten und Einrichtungen, die sich nicht über Konditionalprogramme nach dem „Wenn-Dann-Muster“ instrumentalisieren lassen, beruht daher weniger auf einem Verständnis, das ausgehend von extern vorgegebenen Zielen über die Bedarfsermittlung nach der Adressatenbestimmung schließlich bei Veranstaltungskonzeption und Teilnehmerrekrutierung landet. Charakteristisch ist vielmehr ein offen inszeniertes Zusammenspiel von individualisierten Lebensläufen auf seiten der Teilnehmergruppe mit dem jeweils entsprechenden Lebenshintergrund und fachlich pädagogischen Habitus dazu „passender“ Kursleiter (vgl. Kade 1989a). Sofern Weiterbildungsorganisation keinen substantiell vorgegebenen Erziehungsauftrag zu verwirklichen hat, ist sie weit angemessener als Operationalisierung der Folgen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse zu verstehen. Sie hat hierzu einen lernförderlichen Verschränkungszusammenhang zwischen den Biographien der Lerninteressenten und denen der Bildungsanbieter als Organisationsstruktur herauszubilden. Dies hat zur Folge, daß sehr spezieller und nur wenig antizipierbarer gesellschaftlicher Lernbedarf seine pädagogischen Tätigkeitsfelder selbst hervorbringt und sich hierdurch seine besonderen Realisierungschancen verschafft. Mit dieser generellen Beschreibung ist die besondere Leistungsproblematik von Erwachsenenbildung getroffen, nämlich das, was in der Didaktik als Problem der Passung (Tietgens 1974, S. 21 ff.) zwischen organisierten Lernangeboten und möglichen Lerninteressenten (Adressaten) diskutiert wird und was zu immer neuen konzeptionellen Überlegungen führt.

Die Passungsproblematik stellt sich in der Erwachsenenbildung gleichzeitig auf unterschiedlichen Handlungsebenen, nämlich in bildungspolitischen Entscheidungszusammenhängen, in den Institutionalstrukturen, im Zusammenspiel der Programmplanung und in der unmittelbaren Interaktion und Kommunikation der Lerngruppen. Erfahrbar wird sie durch ein überforderndes Ausmaß an „Faktoren-Komplexion“ (Winnefeld 1967, S. 34), das jedes lineare Steuerungsverfahren schnell dysfunktional werden läßt. Hinzu kommt, daß die Ausweitung der Zuständigkeit von Erwachsenenbildung auf alltagsbezogene Lernprozesse eine einseitige Orientierung am Expertenstatus (Formalqualifikation) des Lehrenden zunehmend problematischer erscheinen läßt. Die Passungsproblematik wird daher durch Prozesse gesellschaftlicher Individualisierung von beiden Seiten her so verschärft, daß die begrenzte Verarbeitungskapazität didaktischer Organisation durch den wachsenden Umfang der zu berücksichtigenden Faktoren bei weitem überfordert wird. Daß sie hierauf bisher mit unrealistischen Selbstsimplifikationen reagieren mußte, gehört zu den Bedingungen, die in der Weiterbildungspraxis zu verstärktem Orientierungsverlust und Funktionsstörungen führten. Besonders gilt dies immer dann, wenn man versucht, beim Organisieren von Lernprozessen alle relevanten Faktoren „wissenschaftlich“ zu kontrollieren: „Technologie-Defizit“.

3.5 Reflexive Mechanismen didaktischer Organisation

Es wird in diesem Zusammenhang immer deutlicher, daß sich die Zuspitzung des Passungsproblems schon lange nicht mehr allein auf der interaktionellen Ebene der Lehr-/Lernsituation stellt und hier zu lösen ist, sondern daß die didaktische Verarbeitungskapazität zunehmend auch auf der Ebene der herkömmlichen Programmorganisation überfordert wird. An dieser Stelle der Argumentation wird es möglich, das Phänomen selbstorganisierter Weiterbildungsangebote über ihre historisch-politischen Voraussetzungen hinaus auch in ihrer Bedeutung für die Strukturentwicklung eines sich ausdifferenzierenden Weiterbildungssystems zu beurteilen.

Die Ausbildung reflexiver Mechanismen in der didaktischen Organisation hat sich im Zuge des Individualisierungsprozesses ausgehend von der Einsicht in die „didaktische Selbstwahl“ der Teilnehmer schrittweise auf die jeweils übergeordneten Handlungsebenen fortgesetzt und hierdurch jeweils Rahmenbedingungen ausgebildet, mit denen das mit traditionellen Mitteln nicht mehr lösbare Passungsproblem eine strukturelle Selbststeuerung ausbildete. Daß hierdurch der interne Zusammenhalt von Weiterbildungseinrichtungen nicht gesprengt wurde, erklärt, weshalb gerade „lockere Koppelung“ eine hohe systemspezifische Funktionalität für Bildungsorganisation besitzt (vgl. Schäßfter 1987, S. 155 ff.).

Mit den oben beschriebenen Bildungsprojekten hat die Ausbildung reflexiver Mechanismen nun auch die Ebene der „Institutionsdidaktik“ erreicht. Die subjektiven Aneignungsmodi von Lernmöglichkeiten und Bildungsangeboten in Verbindung mit einer Biographisierung von Lehrtätigkeit und pädagogischer Kompetenz in der Erwachsenenbildung, die aus der Sicht der klassischen Institution in ihrer subjektiven Personengebundenheit nur als irrationale Unübersichtlichkeit und als Auflösung von Ordnungsstrukturen wahrgenommen werden können, werden in diesem Spannungsfeld jeweils zu konstitutiven Elementen, auf denen selbstreferentielle soziale Systeme ihre Emergenzbedingungen finden. Während die Personengebundenheit der Bildungsangebote die klassischen Organisationskompete „von innen her brüchig werden läßt“ (Kade 1989b, S. 799), so bildet sie für die selbstorganisierten Projekten geradezu das organisierende Prinzip.

Der eingangs beschriebene und an den Untersuchungsergebnissen erkennbare Strukturwandel stellt daher mehr dar als institutionelle Zerfaserungsprozesse, die sich letztlich mit dem Rückzug des Staates aus seiner Verantwortung für inhaltlich gestaltende Weiterbildungspolitik erklären ließen. Statt dessen zwingt der beobachtbare Auflösungsprozeß von traditionellen Planungsstrukturen zu einem neuen Verständnis von organisiertem Lernen im Erwachsenenalter, das über die bisherigen Realisierungsformen hinausreicht und das den Gesamtzusammenhang des Weiterbildungssystems zu berücksichtigen vermag. Wenn es zutrifft, daß in dem sich herauskristallisierenden Funktionssystem Weiterbildung die Dauerreflexion der Gesellschaft auf ihre Divergenzen und Sinnbrüche institutionalisiert wird, so kann dies nicht mehr hinreichend in den herkömmlichen Organisationsformen geschehen.

Eine solche Sichtweise hat weitreichende Konsequenzen für die weitere professionelle Selbstvergewisserung und für berufspolitische Ziele der Erwachsenenbildung. Systemische Zusammenhänge zwischen den Institutionenformen und ihnen entsprechenden gesellschaftlichen Lernanlässen kamen bisher nur selten in den Blick; meist wurden sie als historisch überkommener Pluralismus und als kaum veränderbare Rahmenbedingungen abgetan. Notwendig wird daher ein Verständnis von Weiterbildungsorganisation, das über die einzelne Einrichtung und die jeweiligen Trägerverbände hinausreicht. Dabei muß Anschluß gefunden werden an den gesamtgesellschaftlich bereits eingeleiteten Prozeß des Umdenkens von technokratischer zu kybernetischer Problemsicht (Vester 1980; Watzlawick 1981; Jantsch 1982). Es reicht daher nicht mehr aus, die Formen von Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung aus der Sicht der traditionellen Einrichtungen als Prozesse innerer Auflösung oder externer Konkurrenz zu interpretieren. Statt dessen wird es erforderlich, die selbstorganisierten Projekte als Varianten von struktureller Innovation zu begreifen, die in unterschiedlicher Weise das gesamte Weiterbildungssystem erfaßt hat.

Professionstheoretisch wird es in der weiteren Zukunft dabei vor allem um das Problem gehen, wie das ungeheure Ausmaß an Komplexität institutionell bewältigt werden kann, mit dem es die Organisation von Weiterbildung in einer turbulenten gesellschaftlichen Umwelt zu tun bekommt. Da von außen keine allgemeingültigen Ordnungsstrukturen mehr vorgegeben sind, wird Erwachsenenbildung nolens volens für Sinnproduktion und Orientierungsbedarf in allen Lebensbereichen zuständig. Es liegt auf der Hand, daß sich dieser Funktionswandel von Erwachsenenbildung nur dann in institutionalisierten Strukturen und Prozessen zu konkretisieren vermag, wenn sich auch innerhalb des Weiterbildungssystems reflexive Mechanismen herausbilden können. Dies erklärt, weshalb Weiterbildungsorganisation seit geraumer Zeit unter steigenden Differenzierungsdruck geraten ist, und dies zunächst mikrodidaktisch in bezug auf die Steuerung von Lernsituationen innerhalb der Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. Schäßfter 1984), nun aber immer stärker auch makrodidaktisch hinsichtlich der Programmplanung und der Institutionenformen. Selbstorganisierte Projekte in der Erwachsenenbildung lassen sich daher als der bisher letzte Modernisierungsschub zur Ausbildung reflexiver Mechanismen von Weiterbildungsorganisation verstehen.

Anmerkungen

- (1) Die Studie wurde 1988–1990 im Rahmen eines berlinischen Forschungsprojekts unter dem Titel: „Zukünftiger Arbeitsplatz Weiterbildung in Berlin (West) jenseits von öffentlichen Planstellen“ von I. Dinter und M. Becher unter Betreuung von J. Dikau und O. Schäßfter erarbeitet. Sie kann angefordert werden bei Prof. Joachim Dikau, Institut für Arbeits- und Berufspädagogik der Freien Universität Berlin, Arnimallee 9, 1000 Berlin 22.
- (2) Hierbei wurden nur Projekte gefördert, die „Hilfe zur Selbsthilfe“ betreiben. Sie erhielten Zuschüsse, die jährlich neu zu beantragen waren.

- (3) Es handelte sich dabei um Projektförderung aus dem Berliner Landeshaushalt zur Verbesserung des beruflichen Qualifizierungspotentials in West-Berlin, insbes. der mittelständischen Wirtschaft.

Literatur

- Becher, Martin/Dinter, Irina: Selbstorganisierte Projekte der Weiterbildung in Berlin. In: Berichte der Berlinforschung. Berlin 1991
- Brödel, Rainer (Hrsg.): Öffentliche Erwachsenenbildung – Studium und Beruf. In: Theorie und Praxis, Bd. 17, FB Erziehungswiss. I der Universität Hannover. Hannover 1988
- Gieseke, Wiltrud: Zur Notwendigkeit und zu den Hemmnissen von empirischen Realanalysen. In: Kade, Jochen, u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt/M. 1990
- Hegelheimer, Armin: Strukturwandel der Akademikerbeschäftigung. Bielefeld 1984
- Huber, Joseph: Die neuen Helfer. Das „Berliner Modell“ und die Zukunft der Selbsthilfebewegung. München 1987
- Jantsch, Erich: Die Selbstorganisation des Universums. München 1982
- Kade, Jochen: Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn 1989(a)
- Kade, Jochen: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989(b), H. 6, S. 789–808
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984
- Maturana, Humberto R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig 1982
- Schäffter, Ortfried: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenepädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Braunschweig 1981
- Schäffter, Ortfried: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 1984, H. 3, S. 249–271
- Schäffter, Ortfried: Die „Neuen Selbständigen“. Strukturveränderungen in der Erwachsenenbildung und das berufliche Selbstverständnis als Kursleiter/in. In: Volkshochschule im Westen 1985, H. 4, S. 223–227
- Schäffter, Ortfried: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147–171
- Schäffter, Ortfried: Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: Gieseke, Wiltrud, u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 76–117
- Schäffter, Ortfried: Pädagogische Experten aus eigenem Recht? Überlegungen zur Normativität der Erwachsenenbildungspraxis. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1990, H. 4, S. 304–312
- Schelsky, Helmut: Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? In: Zeitschrift für evangelische Ethik 1957, H. 1, S. 153–174
- Scherer, Alfred: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung, neuer Selbständigkeit und Grauzonenarbeit. In: Harney, Klaus/Jütting, Dieter/Koring, Bernhard: Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. u.a. 1987, S. 59–112
- Siebert, Horst: Ist die öffentliche Erwachsenenbildung in Gefahr? In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Öffentliche Erwachsenenbildung – Studium und Beruf. Hannover 1988, S. 16–23
- Tietgens, Hans: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig 1974
- Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1983
- Vester, Frederic: Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter. Stuttgart 1980

- Vonderach, Gerd: Die „neuen Selbständigen“. 10 Thesen zur Soziologie eines unvermuteten Phänomens. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1980, H. 2, S. 153–169
- Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. München, Zürich 1981
- Winnefeld, Friedrich: Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld. In: Erziehung und Psychologie, Beiheft Nr. 7 zur Zeitschrift „Schule und Psychologie“. München, Basel 1967

Ganzheitliche Organisationsentwicklung in Non-Profit-Organisationen

Es ist unübersehbar: Organisationsentwicklung und Sozialmanagement werden immer stärker zu zentralen Themen in der Diskussion um die Weiterentwicklung sozialer Arbeit und ihrer Träger, der sozialen Organisationen. Ausgehend von der harschen Kritik an der Aufgabenwahrnehmung vor allem der etablierten Verbände der Freien Wohlfahrtspflege, die in der zurückliegenden Zeit zunehmend öffentliche Medien, aber auch die Fachöffentlichkeit beschäftigte, wird nunmehr verstärkt auch in den Bereichen kleiner und mittlerer Träger kritisch danach gefragt, ob denn die entwickelten organisatorischen Strukturen effektiv genug sind, ob denn die „Macher“ (natürlich ist hier weniger von den „Macherinnen“ die Rede) über ausreichende Kompetenzen verfügen.

Und dieser „Boom“ ist nicht nur für Deutschland festzustellen, sondern hat – wie internationale Tagungen belegen – seine Entsprechung auch im deutschsprachigen Ausland (vgl. Dreiländer-Tagung 1990: Sozialplanung/Sozialmanagement, 3. Nationale Forumsveranstaltung der LAKO/Sozialforum Schweiz: Wie soziale Institutionen mit Beweggründen überzeugen können, 1991).

Von seiten der Verbände, von seiten der Forschung, in den Fachministerien wird eine Fülle von Analysen zu Strukturproblemen sozialer Organisationen vorgelegt. Zentrale Kritikpunkte hierbei sind die Feststellungen der bürokratischen Erstarrung der sozialen Großorganisationen zu Apparaten, die sich immer weiter von den realen Lebenslagen ihrer Klienten entfernen und zunehmend damit beschäftigt sind, ihren Platz in der Verteilungsstruktur staatlicher Finanzen zu erhalten. Von unprofessioneller interner Abwicklung ist die Rede, vor allem von der Notwendigkeit, die Leitungsebenen stärker für ihre Aufgaben professionell zu qualifizieren.

Im Zuge dieser Diskussion wird die Frage nach Sozialmanagementkonzepten in der Aus-/Fort- und Weiterbildung zu einem zentralen Thema vor allem auch im Fachhochschulbereich – eine zweite Welle der Professionalisierung scheint sich anzubahnen.

Begleitet wird diese Entwicklung von einer zunehmend unübersichtlichen Diskussion um Sinn und Nutzen von Organisationsentwicklung und Sozialmanagement für die soziale Arbeit, die zunehmend heftiger geführt wird. Befürchtungen einer undifferenzierten Auseinandersetzung, die von „OrganisationsfetischistInnen“ (vgl. Hinte 1991) auf der einen Seite und Vertretern der „Basisinteressen“ auf der anderen Seite redet, zeichnen sich ab (vgl. Reinbold 1990).

In dieser Situation scheint es mir angebracht, innezuhalten und eine kritische Zwischenbilanz zu versuchen. Ziel dieser Bemühung ist die Frage danach, welche Rolle Organisationsentwicklung bei der notwendigen Innovation sozialer Institutio-

nen spielen kann und wie aus den bisherigen Erfahrungen Ansatzpunkte für die konzeptionelle Weiterführung von Organisationsentwicklung gewonnen werden können.

Die hier vorgelegten Thesen und ersten Einschätzungen basieren auf der mehrjährigen Erfahrung mit Organisationsentwicklungsprojekten bei Trägern der Freien Wohlfahrtspflege, aber auch von gemeinnützigen Unternehmen im Bereich der Behindertenarbeit und von Projekten aus dem Beschäftigungsbereich. Einbezogen werden darüber hinaus Erfahrungen in der Weiterbildung von Führungskräften aus dem unterschiedlichen Spektrum sozialer Organisationen. Der Zugang zum Thema ist damit die praktische, feldbezogene Arbeit mit konkreten Organisationen, deren MitarbeiterInnen, den Führungskräften und z.T. auch den Klienten sozialer Arbeit.

Probleme im Umgang mit dem Thema

Bei genauerer Betrachtung des gegenwärtigen Diskussionsstandes scheinen mir die folgenden Problembereiche zentrale Defizite zu markieren bei dem Versuch, Organisationsentwicklung als einen Ansatzpunkt qualitativer Innovationsprozesse der sozialen Arbeit konzeptionell zu entwickeln.

Die vorliegenden Analysen zu Strukturproblemen sozialer Organisationen fokussieren aus meiner Sicht zu einseitig den Aspekt betriebswirtschaftlicher Effektivität und mangelnder Effizienz in den internen Arbeitsabläufen. Dies ist unbestritten ein wichtiger Punkt in der Frage der Modernisierung sozialer Institutionen. Eine einseitige Betonung dieses Aspektes läuft aber Gefahr, Organisationsentwicklung zur reinen „Anpassungsmodernisierung“ verkommen zu lassen (vgl. Merchel 1990), weil sie nur Randbereiche vorliegender Strukturprobleme erfaßt.

Wenn Organisationsentwicklung qualitative Innovationswirkung entfalten will, muß die Analyse der Strukturprobleme erweitert werden durch eine kritische Betrachtung des erreichten fachlichen Entwicklungsstandes sozialer Arbeit. Hier sind vor allem Fragen der „Abstraktion und Entsinnlichung des Helfens“ (Tondeur 1991) und die mit der Professionalisierung verbundene Gefahr der Klientelisierung sozialer Arbeit angesprochen. Eine kritische Bilanz der Entwicklung sozialer Arbeit in den 70er und 80er Jahren macht deutlich, daß die Auseinandersetzung um Zielvorstellungen und Werte der sozialen Arbeit nicht nur ungenügend zu einer offensiven Gestaltung ganzheitlicher Konzepte geführt hat, die die Bearbeitung individueller Problemlagen in einem vernetzten Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Veränderung sozialer Strukturen und sozialpolitischer Strategieentwicklung begreift (Staub-Bernasconi 1990).

Die Aufarbeitung der Geschichte konkreter Organisationen legt die Vermutung nahe, daß im Gefolge der Tabuisierung von Ziel- und Wertkonflikten in der sozialen Arbeit eine Verlagerung des Interesses auf die Strukturen stattfindet, Klienten und die qualitative Weiterentwicklung der Handlungskonzepte zunehmend aus dem Blick geraten. Deutlich wird dies, wenn man die Wachstumsphase sozialer Organisationen

in den 70er Jahren betrachtet. Hier ist ein Prozeß der Schaffung neuer Organisationseinheiten in der Folge neuer Arbeitsansätze bzw. erweiterter Klientengruppen festzustellen, der eben nicht mit der Gesamtorganisation vernetzt wurde bzw. der seine Innovationskraft nicht in die Struktur der Gesamtorganisation entfalten konnte (vgl. Scheffer-Zbinden 1991).

Dies bedeutet in der Konsequenz, daß die momentan eher getrennten Diskussionsstränge um die Weiterentwicklung eines fachlichen Selbstverständnisses sozialer Arbeit im Sinne einer Handlungstheorie einerseits und die Anforderungen nach einem „Umbau“ von sozialen Institutionen andererseits zusammengeführt werden müßten. Nur diese Erweiterung der Analyse von Strukturproblemen macht es aus meiner Sicht möglich, langfristige Zielorientierungen für eine qualitative Innovation sozialer Organisation zu finden. Es wäre geradezu fatal, wenn die Diskussion in der Organisationsentwicklung dazu führen würde, die Bemühungen um die Entwicklung einer Handlungstheorie sozialer Arbeit zu blockieren, und damit im Umkehrschluß eine technokratische Kürzung von Konzepten der Organisationsentwicklung bewirkte.

Die Frage nach der Reichweite und qualitativen Innovationskraft von Organisationsentwicklung, die auch in der Lage ist, die Kernbereiche sozialer Organisationen zu beeinflussen, ist aus meiner Sicht wesentlich eine Frage nach den inhaltlichen Konzepten, mit denen Organisationsentwicklung betrieben wird. Auffällig scheint hier, daß bisher keine systematische fachliche Evaluation von Projekten der Organisationsentwicklung vorliegt, die erst genauere Auskunft über Reichweite, Probleme und Schwierigkeiten bringen könnte. Auffallend ist vielmehr, daß auch hier Begriffsverwirrungen und Unterstellungen die Diskussion beherrschen, die nicht immer dazu geeignet sind, Chancen und Probleme dieses Arbeitsansatzes zu klären.

Die Mystifizierung von Organisationsentwicklung als quasi technokratischer Durchgang durch die Institutionen, die Unterstellung einer damit verbundenen Durchkapitalisierung der Non-Profit-Organisationen unterschlägt, daß Organisationsentwicklung ein in seiner historischen Entstehung originärer Handlungsansatz sozialer Arbeit ist, der in den 60er Jahren mit dem Ziel der Demokratisierung entwickelt wurde.

Aus dem Versuch, aus den Ansätzen im Profit-Bereich zu lernen, wird vorschnell die Unterstellung abgeleitet, Organisationsentwicklung sei gleichzusetzen mit Unternehmensberatung im Profit-Bereich und folge denselben Handlungsmaximen (vgl. Hinte 1991).

Mit diesen Ungenauigkeiten in der Begriffsklärung sind vielfältige Unterstellungen verbunden:

- Organisationsentwicklung sei primär auf die Beratung der Organisationsspitzen gerichtet, verfeinere damit Herrschaftsinstrumente und treibe die Hierarchisierung in den sozialen Organisationen weiter. Dagegengesetzt wird die Notwendigkeit einer „Organisationsentwicklung von unten“ (ebd.).
- Organisationsentwicklung gehe mit dem Versuch, zielorientiert zu arbeiten, an den realen Konfliktlagen und Alltagsproblemen von sozialen Organisationen vorbei, formuliere quasi ein „Wunschbild“, das in der Wirklichkeit auf vielfältige Widerstände stoße.

- Organisationsentwicklung nehme MitarbeiterInnen nicht ernst, sondern mache sie zu „Schachfiguren ... die durch die verbale Unterstellung von Autonomie befriedigt werden“ (ebd.).

Zusammenfassend läßt sich der Vorwurf dahin formulieren, daß Organisationsentwicklung und Sozialmanagement auf stromlinienförmige Glättung von Widersprüchen ausgerichtet sei, anstatt die konkreten Entwicklungsperspektiven der handelnden Personen in den Blick zu nehmen.

Die hier skizzierten Fragen als Anforderungen an Organisationsentwicklungs-Projekte zu richten ist sinnvoll und notwendig. Produktiv kann diese Diskussion nur dann geführt werden, wenn die konzeptionellen Ansätze von Organisationsentwicklung ernsthaft in ihrer praktischen Ausgestaltung befragt werden und nicht vorschnelle Polarisierungen stattfinden.

Zum Konzept von Organisationsentwicklung

Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, sich über die konzeptionellen Grundsätze von Organisationsentwicklung zu verständigen. In der neueren Diskussion setzt sich immer stärker ein systemisches Konzept von Organisationsentwicklung durch, das Organisationen als lebendige soziale Systeme betrachtet, die im Binnenverhältnis aus verschiedenen Subsystemen (z.B. Geschäftsstellen, dezentrale Dienste und Einrichtungen) bestehen, sich im Austausch mit anderen Systemen (z.B. Lebenswelten der Klienten, Stadtteile, Kirchen- und Sozialgemeinden als Teil einer sozialen Infrastruktur zusammen mit anderen öffentlichen und freien Trägern) befinden und von gesellschaftlichen Prozessen (Sozialstaatsentwicklung) maßgeblich in ihrer Aufgabenwahrnehmung beeinflusst werden (vgl. Maelicke/Reinbold 1990).

Diese Sichtweise ermöglicht einen Zugang zu Organisationen sozialer Arbeit, der über traditionelle strukturtheoretische Sichtweisen hinausgeht und den Blick öffnet auf die handelnden Personen in der Organisation – und das sind sowohl MitarbeiterInnen und Hierarchen als auch Klienten.

Der systemische Ansatz richtet darüber hinaus den Blick auf das „Es“ im Unternehmen, d.h. auf die Tatbestände von informellen (Macht-)Strukturen, persönlichen Motiven und Phantasien, also die spezifische Organisationskultur, die das Handeln der Organisation wesentlich trägt. Von entscheidender Bedeutung ist hierbei, daß der systemische Ansatz eine Zugangsweise zu Organisationen eröffnet,

- die formale Organisationsstrukturen nicht abkoppelt von den alltäglichen Handlungsprozessen,
- die „Störungen“ als produktiv begreift zur Erhaltung und Weiterentwicklung des Systems,
- die MitarbeiterInnen und Führungskräfte als gleichberechtigte Potentiale sieht und Führungskräfte nicht als Beherrscher des Betriebs definiert,
- die vor allem auch den Blick auf die Auseinandersetzung der Organisation mit ihrer Umwelt als wesentlichen Faktor begreift.

Organisationsentwicklung in diesem Sinne ist „ein begleitender, sich erneuernder, ganzheitlich und systemisch angelegter Lern- und Entwicklungsprozeß, der – systemisch und gerichtet – bei Beteiligung der Betroffenen das Unternehmen und die darin arbeitenden Menschen in Abhängigkeit der relevanten Kontexte verändert“ (Cramer 1987).

Aus den Erfahrungen mit der praktischen Umsetzung dieses konzeptionellen Grundverständnisses lassen sich die folgenden Handlungsmaximen ableiten, die aus meiner Sicht für langfristig wirkungsvolle Entwicklung von Organisationen notwendig sind. Unterstellt wird hierbei nicht, daß alle Organisationsentwicklungs-Projekte nach dem gleichen Muster verlaufen. Selbstverständlich gestalten sich die konkreten Prozesse je nach Gestalt der Organisation, ihrer spezifischen Geschichte, ihrer Zielorientierung und Problemfelder als eigener Prozeß, setzt Organisationsentwicklung an unterschiedlichen Teilbereichen des Systems an. Dennoch scheint mir die Verallgemeinerung einiger wesentlicher Handlungsprinzipien sinnvoll, wenn die Frage nach der Reichweite von Organisationsentwicklungsprozessen beantwortet werden soll.

Organisationsentwicklung muß als Prozeß gestaltet werden, der die handelnden Personen in einer Organisation in einen Prozeß der Auseinandersetzung und Verständigung bringt. Dies betrifft sowohl das Aufbrechen erstarrter Kommunikationsstrukturen zwischen MitarbeiterInnen und Hierarchieebenen als auch die Verständigung zwischen häufig konkurrierenden Fachabteilungen, Diensten und Einrichtungen. Eine tragfähige Veränderungsperspektive kann nur dann erreicht werden, wenn die Tabuisierung von Ziel- und Wertkonflikten aufgebrochen wird, wenn formelle und informelle Machtstrukturen offengelegt werden.

Dies bedeutet in der Praxis, daß Organisationsentwicklungs-Projekte wesentlich gesteuert und inhaltlich durchgeführt werden durch eine heterogen zusammengesetzte interne Arbeitsgruppe, in der externe BeraterInnen moderierende Funktionen übernehmen. Hier wird der Unterschied zum Ansatz der Unternehmensberatung deutlich, der Veränderungsziele und Strategien wesentlich in einem dialogischen Kontext von Unternehmensspitze und externen BeraterInnen begreift.

Eine veränderungsorientierte Analyse der konkreten Problembereiche einer Organisation ist darauf angewiesen, die unterschiedlichen Sichtweisen und Prioritätensetzungen von MitarbeiterInnen aus dem Verwaltungs- und Finanzbereich genauso ernst zu nehmen wie Sichtweisen einer Mitarbeiterin aus dem Altenpflegeheim. Tragfähige Perspektiven können nur dann entwickelt werden, wenn strukturelle Spannungsfelder wie betriebswirtschaftliche Effizienz versus fachliche Effektivität oder Zentralisierung versus Dezentralisierung als gleichberechtigte Sichtweisen unterschiedlicher Berufsgruppen und Funktionsträger wahrgenommen werden und ein Prozeß stattfindet, der die informellen Prioritätsfestlegungen und Machtstrukturen aufbricht.

Wie wirkungsvoll hierbei die Thematisierung einer gemeinsamen zukunftsorientierten Zielvorstellung, eines fachlichen Selbstverständnisses z.B. über die Erarbeitung eines Leitbildes ist, zeigen konkrete Erfahrungen (vgl. Thamm 1990). Dies läßt sich auch am Beispiel eines Organisationsentwicklungs-Projektes mit einem großen Unternehmen im Behindertenbereich belegen. Die konkrete Klärung dessen, was unter sozialer Integration und ganzheitlicher Förderung von behinderten Menschen verstanden wird, hatte wesentliche Auswirkungen auf die Gestaltung der konkreten Angebote und Einrichtungen und ermöglichte es, daß Sichtweisen der unterschiedlichen Berufsgruppen (z.B. Arbeitsanleiter, Sozialpädagogen, Verwaltungsangestellte) nicht konkurrierend die alltäglichen Aufgabenwahrnehmungen blockieren, sondern zu konkreter interdisziplinärer Teamarbeit führen (vgl. Arnold/Berger/Reinbold 1990).

Organisationsentwicklung kann aber nicht stehen bleiben bei der Klärung des konzeptionellen und fachlichen Selbstverständnisses einer Organisation, sondern muß auch zentral nach Lösungen suchen, wie fachliche Anstrengungen durch geeignete organisatorische Strukturen abgesichert werden können. Hierbei geht es sowohl um angemessene normale Strukturen der Aufbauorganisation als auch um die Gestaltung konkreter Prozesse der Zusammenarbeit. MitarbeiterInnen ernst nehmen und ihre Potentiale fördern heißt auch, ihnen verlässliche Arbeits- und Kooperationsstrukturen anzubieten.

Eine gemeinsame Verständigung über Ziel- und Aufgabenoperationalisierung, Stellenbeschreibungen, Gestaltung von Ablauforganisationen ist im Zuge dieses Prozesses als sinnvolle Arbeitshilfe zur effektiveren Gestaltung zu werten, die dann Raum läßt für die Ausgestaltung der konkreten fachlichen Anforderungen und die auch notwendige Spezialisierungen und Aufgabenteilungen in einer Organisation nachvollziehbar werden läßt. Auch wenn zu einem wesentlichen Handlungsprinzip systemischer Organisationsentwicklung die Offenheit für die jeweilige Organisation und ihre spezifischen Strukturanforderungen gehört, soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, daß aus Sicht fachlicher Innovationsanforderungen die Gestaltungsprinzipien formaler Organisationsstrukturen nicht beliebig sind. Vielmehr müssen die Qualitätsmerkmale einer an den Lebenslagen von Klienten und sozialpolitischen Entwicklungslinien ausgerichteten sozialen Arbeit sich auch in Vorschlägen zur Neustrukturierung von sozialen Organisationen wiederfinden. Kommunalisierung und Regionalisierung der Aufgabenwahrnehmung, Vernetzung von Trägerangeboten, Stärkung der Selbstbestimmung der Betroffenen, sozialpolitische Konfliktfähigkeit sind nach den bisherigen Erfahrungen eher dann zu realisieren, wenn soziale Organisationen in ihren formalen Strukturen beweglicher und Arbeits- und Entscheidungsabläufe so gestaltet werden, daß die Handlungskompetenzen der MitarbeiterInnen unmittelbar eingebracht werden können.

Organisationsentwicklung unterläge der Gefahr einer technokratischen Verkürzung, wenn sie nicht auch ihre Gestaltungsvorschläge am Stand der Fachdiskussion sozialer Arbeit messen würde (vgl. Reinbold 1990).

Zum Verhältnis von Organisationsentwicklung und Sozialmanagement

Bei dem Versuch der Klärung des Selbstverständnisses von Organisationsentwicklung ist als wesentlicher Punkt auch nach dem Verhältnis bzw. der Abgrenzung von Organisationsentwicklung und Sozialmanagement zu fragen. Die innovative Weiterentwicklung sozialer Organisationen ist wesentlich an die Bereitschaft von Führungskräften und Vorständen gebunden, diesen Prozeß von Dynamik mitzutragen und auch wesentlich mitzugestalten. Gerade für Führungskräfte ist das Sich-Einlassen auf Organisationsentwicklung häufig mit Ängsten verbunden, die eigene Führungsrolle und Person hinterfragen zu lassen, sich auf einen Prozeß einzulassen, der in seinem Ergebnis nicht kalkulierbar ist. Mit dem systemischen Konzept von Organisationsentwicklung ist jedoch die Anforderung an die Leitungsebene verbunden, sich selbst als Teil der Organisation zu begreifen, deren Einschätzungen der Organisationswirklichkeit, der Zielrichtung und Aufgabenbestimmung auch nur aus einem begrenzten Blickwinkel erfolgt. Hierbei geht es nicht um die Verwischung real existierender Machtstrukturen und Entscheidungskompetenzen. Gerade soziale Organisationen sind jedoch immer noch viel zu stark durch starre Hierarchiestrukturen, durch autoritäre Führungsstile gekennzeichnet. Erklärungsansätze hierzu dürften auch darin zu finden sein, daß Leitungspositionen in sozialen Organisationen oftmals klassische Aufstiegspositionen sind und deshalb mehr Abgrenzung zur Rollensicherheit erforderlich scheint. Ein wesentlicher Grund für das Beharren auf nichtkooperativen Leitungsstrukturen ist mit Sicherheit auch in den vorhandenen Defiziten hinsichtlich einer Managementkompetenz begründet, die eigene Kritikfähigkeit und Bereitschaft zu Kritik erschweren.

Die Entwicklung von Sozialmanagementkonzepten, die Führungskräfte zu einer innovativen Weiterentwicklung von sozialen Organisationen befähigen, muß nach den vorliegenden Erfahrungen auch Techniken und instrumentelles Wissen über Führungskonzepte beinhalten. Wesentlich scheint mir jedoch eine Einbettung dieses instrumentellen Wissens in eine konzeptionelle Neuorientierung der Rollen und Funktionen, die Führungskräfte in sozialen Organisationen wahrnehmen können. Begreift man Organisationsentwicklung als Versuch, die Impulse und Anforderungen aus den unterschiedlichen Subsystemen der Organisation in ihrer Vielfalt Platz greifen zu lassen, d.h. „Störungen als produktive Entwicklungschancen zu nutzen, dann kann Leitungsfunktion heißen, das System in Balance zu halten“. Die Frage nach dem Führungsstil der Zukunft lautet also: Wie kommen die legitimen Fach- und Machtinteressen einer jeden Abteilung bzw. einer jeden „Spezialisierung“, einer jeden Person so zum Zug, daß sie sich zu Vorteil der BürgerInnen und KlientInnen des zu lösenden sozialen Problems ergänzen, anstatt zu konkurrieren? In diesem Sinne versteht sich Leitung als Ermöglichung des Ausstiegs aus Denkgefängnissen. Dieser Führungsstil beinhaltet auch die Möglichkeit, Befehlsketten zu unterbrechen, denn auch die Chefposition repräsentiert nie das „Ganze“ und muß deshalb in ihrem Machtanspruch hinterfragbar bleiben (vgl. Staub-Bernasconi 1989).

Sozialmanagementkonzeptionen und -kompetenzen sind damit nicht als Ersatz für

Organisationsentwicklungsprozesse zu verstehen. Vielmehr sollen Leitungskräfte befähigt werden, den Entwicklungsprozeß der Organisation als wesentliche Aufgabe von Management mitzugestalten. Langfristig geht es hierbei sowohl um die Entwicklung professioneller Rationalität (vgl. Märchel 1990) als auch um die Schaffung von Grundlagen für qualitative Entwicklungsprozesse.

Literatur

- Arnold, U./Berger, R./ Reinbold, B.: Ganzheitliche Organisationsentwicklung der Gemeinnützigen Werkstätten Köln, ISS-Endbericht, Frankfurt/M. 1990
- Cramer, H.J.: Von der Personalentwicklung zur Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung 1987, H. 6
- Hinte, W.: Personen prägen Institutionen – gegen die neue Macht der SozialmanagerInnen. In: Sozial extra 1991, H. 1
- Maelicke, B./Reinbold, B.: Ganzheitliche und sozialökologische Organisationsentwicklung für Non-Profit-Organisationen, Schriftenreihe der Bank für Sozialwirtschaft, Köln 1990
- Märchel, J.: Wohlfahrtsverbände müssen sich ändern. In: Neue Praxis 1990, H. 4
- Reinbold, B.: Organisationsentwicklung und Sozialmanagement als Innovationsschub. In: Sozial extra 1990, H. 3
- Scheffer-Zbinden, B.: Situationen mangelnder interner Kommunikation als Konfliktpotential bei Außenkontakten sozialer Organisationen. Referat anlässlich der 3. Nationalen Forumsveranstaltung der LAKO/Sozialforum Schweiz, Zürich 1991
- Staub-Bernasconi, S.: Zur Zukunft sozialer Arbeit. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins 1989, H. 4
- Thamm, D.: Wir entwickeln uns. Organisationsentwicklung bei einem Kreisverband. In: Fröhlich, E./Danco, Th. (Hrsg.): Quo vadis, freie Wohlfahrtspflege. Bank für Sozialwirtschaft, Köln 1990
- Tondeur, E.: Nur wer bewegt ist, kann bewegen. Über Kommunikation nach innen und außen beim Führen sozialer Organisationen. Referat anlässlich der 3. Nationalen Forumsveranstaltung der LAKO/Sozialforum Schweiz, Zürich 1991

Organisationsentwicklung einer großstädtischen Volkshochschule durch partizipative Einführung eines Datenverarbeitungssystems

Das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen fördert im Rahmen des Landesprogramms „Mensch und Technik“ seit März 1992 ein Projekt an der VHS Duisburg mit dem Titel „Partizipative und aufgabenangemessene Einführung und Modifikation eines vernetzten Datenverarbeitungssystems in einer Weiterbildungseinrichtung“. Der folgende Bericht schildert Anlässe, Konzept und bisherige Zwischenergebnisse des Versuchs, mit Hilfe der Organisationsentwicklung eine Weiterbildungseinrichtung auf veränderte Rahmenbedingungen und neue inhaltliche Anforderungen vorzubereiten.

Erst zu Beginn der 90er Jahre hat eine Beschäftigung mit VHS-internen Organisationsaspekten in breiterem Umfang begonnen (1). Zuvor wurden unter „Organisation“ in der Regel Fragen der Rechtsträgerschaft und der Institutionenformen verstanden. Eine Ausnahme bildet hier Senzky's systemtheoretischer Ansatz (Senzky 1977).

Anlässe zur Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen

Die Situation kommunaler Volkshochschulen in Deutschland Anfang der 90er Jahre ist – unabhängig von einer Differenzierung zwischen alten und neuen Bundesländern – gekennzeichnet durch zunehmend restriktive Finanzzuweisungen und einen sich verschärfenden Konkurrenzdruck, auf den gelegentlich auch der Begriff „Markt“ (2) angewandt wird. Dies geschieht vor dem Hintergrund von grundsätzlich veränderten privaten und öffentlichen Anforderungen, die zu einem Wachstum der zu erbringenden Dienstleistung geführt haben. Die quantitative Veränderung wurde in der Vergangenheit durch Erweiterung des Personalbestandes bewältigt, das gleiche gilt für die Ausstattung mit Sachmitteln. Dem Faktor Organisation und Organisationsentwicklung ist jedoch nur in beschränktem Maße Rechnung getragen worden. Zusätzlich zu den quantitativen Ausweitungen sind qualitative Veränderungen festzustellen. Neben der Nachfrage nach normalen Kursen wird verstärkt Weiterbildung gefordert, die inhaltlich und formal, was Zeit, Ort und Dauer angeht, eine erhebliche organisatorische Mehrbelastung bedeutet.

Auch der Strukturwandel verändert die Anforderungen an die Kommunen. Sie entwickeln sich entsprechend ihrem neuen Aufgabenverständnis verstärkt zu öffentlichen Unternehmen mit Dienstleistungscharakter. Hierzu gehören Bestrebungen zur Modernisierung öffentlicher Verwaltungen, die mit Begriffen wie dezentrale Ressourcenverantwortung, Budgetierung, lean management, Wirtschaftlichkeit und Kostenrechnung gekennzeichnet sind (Dieckmann 1993). Es gibt keinen Grund anzuneh-

men, daß diese Entwicklungen vor den Toren kommunaler Volkshochschulen halt machen werden. Im Gegenteil: Eine Reihe von Volkshochschulen beschäftigt sich bereits mit der Umsetzung entsprechender Erwartungen.

Die Anpassung der Volkshochschule an die veränderten Bedingungen erfordert eine neue Form von Flexibilität, die sich weniger am traditionellen Fächerkanon orientiert als an neuen Veranstaltungsformen, die mit dem bisherigen personellen, sächlichen und organisatorischen Potential nicht zu realisieren sind. Die Bedeutung des bisher das Programm bestimmenden Kurses, der sich vom Semesteranfang bis Semesterende erstreckt, geht zurück. Veranstaltungsformen wie Bildungsurlaub, Kompaktprogramme, Sommerprogramm, Intensivkurse u. ä. haben bereits an Bedeutung gewonnen. Das gleiche gilt auch für inhaltliche Anforderungen, die u.a. gekennzeichnet sind durch berufliche Verwertungsinteressen, die ein verändertes Nachfrageverhalten nach sich ziehen.

Das alles geschieht unter zunehmendem Konkurrenzdruck durch Weiterbildungseinrichtungen, die außerhalb der öffentlichen Verantwortung stehen. Veränderungen, z. B. Modifikation der traditionellen Semestereinteilung, sind nur durch eine Fortentwicklung und Verbesserung der Organisation und den Einsatz entsprechender Hilfsmittel möglich, wenn zugleich auf breiter Basis eine Entlastung von Routinetätigkeiten erfolgt, um Freiräume für die neuen Aufgaben zu erreichen.

Der am Strukturwandel orientierte, notwendige Anpassungsprozeß wird enorme Konsequenzen für eine aufgabenangemessene Organisationsentwicklung haben. Sowohl die Abläufe wie auch die Strukturierung der Arbeiten und Arbeitsplätze werden unmittelbar berührt. Das gleiche gilt für die horizontalen wie vertikalen Aufgabenzuschnitte sowohl bei den pädagogischen Mitarbeitern wie auch bei den Verwaltungsmitarbeitern. Eine Erweiterung der fachlichen und sozialen Kompetenz aller MitarbeiterInnen ist hierfür erforderlich.

Gefahren beim Einsatz neuer Technologien

Die ersten Versuche, mit Hilfe von Datenverarbeitung VHS-interne Verwaltungsabläufe zu effektivieren, wurden zu Beginn der 80er Jahre durchgeführt (Eckert u.a. 1983). Die damals vorhandene Software entsprach in der Regel nicht den spezifischen Anforderungen von Weiterbildungseinrichtungen; der Einführungsprozeß wurde ausschließlich nach der Methode „top-down“ durch die jeweilige Verwaltungsleitung organisiert, und die vorhandenen Arbeitsabläufe und Aufgabenzuschnitte wurden ohne Modifikationen „elektrifiziert“. Da die Software nicht aufgabenangemessen konzipiert war, mußte sich die Institution der Software und ihren Bedingungen anpassen und nicht umgekehrt. Auch war in vielen Fällen ein fehlendes oder falsches Verständnis von Organisationsentwicklung Ursache für das Scheitern. Eine weitere war die fehlende frühzeitige Beteiligung der Nutzer und Betroffenen bei der Erstellung

und Entwicklung der Software. Dies führte zu dem Ergebnis, daß in den meisten Fällen die PCs und die Software nur für Textverarbeitung und Statistik genutzt wurden (3).

Institutionelle Bedingungen zur Projektdurchführung

Das Unterrichtsvolumen der VHS Duisburg von 75.000 Unterrichtsstunden jährlich wird von 20 hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen und 25 VerwaltungsmitarbeiterInnen geplant und realisiert. Der Unterricht wird von ca. 630 nebenberuflichen KursleiterInnen durchgeführt. Darüber hinaus gibt es verschiedene Projekte im Auftrag der Arbeitsverwaltung. Bedingt durch den Förderungscharakter ihrer Aufgabe, die Einbindung in die Kommunalverwaltung und die personelle Zusammensetzung konkurrieren in der Arbeit der Volkshochschule die Rationalitäten pädagogischer Intentionen einerseits und des Verwaltungshandelns andererseits. Pädagogische MitarbeiterInnen und VerwaltungsmitarbeiterInnen, zwei Personengruppen mit zum Teil extrem unterschiedlicher beruflicher Sozialisation, müssen im Rahmen bürokratischer Organisation und der Ablaufstrukturen einer Großstadtverwaltung eine Aufgabe gemeinsam erledigen, die ein Höchstmaß an Flexibilität, Innovationsfreude und Sensibilität verlangt.

Zu den Voraussetzungen zur Umsetzung des Projektes zählen

- die bisherige Organisationsstruktur der VHS Duisburg,
- die Beteiligung der MitarbeiterInnen,
- die Einbindung von TeilnehmerInnen und KursleiterInnen im Rahmen einer Mitbestimmungssatzung.

Das Projekt wird durchgeführt in Kooperation mit einer Gesellschaft für Organisationsberatung in Non-Profit-Einrichtungen und einem Software-Unternehmen. Während die Moderation der Gruppenarbeit durch die unabhängige Beratungsfirma erfolgt, hat sich der Hersteller der Software zu einer umfangreichen EDV-Qualifizierung und vor allem zu weitreichender Modifikation des eigenen Produktes entsprechend den Vorstellungen der MitarbeiterInnen der VHS Duisburg bereit erklärt. Gleichwertiges Ziel neben der aufgabenangemessenen Einführung von Datenverarbeitung unter maßgeblicher Beteiligung aller MitarbeiterInnen ist die Weiterentwicklung der Volkshochschule hin zu einer lernenden Organisation (Schäffter 1992), die sich unter Berücksichtigung ihres traditionellen Aufgabenverständnisses und bisherigen Profils den veränderten Rahmenbedingungen anpassen kann.

Die interne Organisation der VHS Duisburg ist geprägt durch kleine, relativ autonome Arbeitsgruppen von pädagogischen MitarbeiterInnen und VerwaltungsmitarbeiterInnen, die in weitgehend ganzheitlichen Arbeitszuschnitten die pädagogische und administrative Realisierung des VHS-Programmes sicherstellen. Eine viele Volkshochschulen dominierende Verwaltungsabteilung ist nicht vorhanden, zentrale Verwaltungsfunktionen wie Haushalt und Personal werden durch eine Stabsabteilung wahrgenommen (4).

Die Beteiligungsbereitschaft der MitarbeiterInnen an der Organisationsentwicklung resultiert aus zwei in der Vergangenheit erfolgreich durchgeführten Reorganisationsverfahren. Im Jahre 1979 wurden Programm und Organisation der VHS Duisburg dezentralisiert, 1984 wurde unter Beteiligung aller MitarbeiterInnen ein vollständig neues Anmeldeverfahren eingeführt.

Die Mitbestimmungssatzung der VHS Duisburg geht über die vom nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetz geforderte Mitwirkungsregelung hinaus. In die Mitbestimmungsgremien sind TeilnehmerInnen und KursleiterInnen mehrheitlich eingebunden. Die Gremien haben durch Delegation des Rates die letztendliche Entscheidungskompetenz über Programm, pädagogische Ausgestaltung und nebenberufliches Personal. Durch diese tatsächlichen Gestaltungsmöglichkeiten ist die Bereitschaft, sich für Mitbestimmung zu engagieren, wesentlich verbessert worden.

Partizipative und sozialverträgliche Technikgestaltung

Sozialverträgliche Technikgestaltung von Arbeitsprozessen unter Einbeziehung der Betroffenen bedeutet konkret, daß z. B.

- Möglichkeiten zur Qualifikationsverbesserung der Mitarbeiter vorhanden sind,
- Handlungs- und Entscheidungsspielräume eröffnet werden,
- vermehrt ganzheitliche Arbeitszuschnitte geschaffen werden,
- durch Übertragung von Routineaufgaben auf die Datenverarbeitung monotone Tätigkeiten abgebaut werden,
- physische und psychische Belastungen vermindert werden.

Sozialverträgliche Technikgestaltung hat primär die bewußte Gestaltung der betrieblichen Organisation, der Kooperationsbeziehungen, der Kompetenzen und Qualifikationen sowie der Mitwirkung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zur Aufgabe. Es handelt sich also um die Gestaltung sozialer Strukturen und Prozesse, deren Bestand und Entwicklungschancen sich aus ihrem beständigen Wandel ergeben. Sozialverträgliche Technikgestaltung kann nicht das Produkt eines einmaligen technischen Gestaltungsvorganges sein, sondern ist das Ergebnis eines längerfristigen Prozesses der Umorientierung von tradierten Denk-, Wert- und Handlungsmustern.

Herkömmliche Verfahren zur Einführung von Datenverarbeitung sind dadurch gekennzeichnet, daß ein Software-Produkt eingekauft wird und die Mitarbeiter ohne direkte Einflußmöglichkeiten auf den Entscheidungsprozeß nach mehr oder weniger umfangreicher Schulung mit dem Produkt arbeiten müssen. Partizipative Einführung als Gestaltungsprozeß dagegen bedeutet, daß unter Federführung der künftigen unmittelbaren Nutzer und der Beteiligung der mittelbar Betroffenen (KursleiterInnen und TeilnehmerInnen) ein modular aufgebautes Software-Produkt kooperativ gestaltet und eingeführt wird (5). Das Projekt sieht vor, daß Gestaltungsgruppen mit einer ausbaufähigen und veränderbaren Software in Grundzügen schrittweise bekannt

gemacht werden. Daraufhin können die Betroffenen entsprechend ihren Aufgaben und Bedürfnissen die Software verändern (Wicke 1988).

Der Gestaltungsprozeß ist gekennzeichnet durch Gruppenarbeit, die moderiert wird. Er erfordert Qualifizierung und Aufgabenanalyse und ist bestimmt durch Software-Prototyping, Revision und Anpassung. Handlungsmaxime ist nicht die „Eingabe von oben“, sondern das moderierte und begleitete Erarbeiten von unten (Floyd 1987). Beteiligt an diesem Anpassungsprozeß sind nicht nur die hauptberuflichen MitarbeiterInnen der Volkshochschule als zukünftige Anwender, sondern auch die TeilnehmerInnen und KursleiterInnen, die von jeglichen Veränderungen als Nutzer der Einrichtung betroffen sind. Durch die partizipative Vorgehensweise wird der positive Effekt angestrebt, daß jeder Mitarbeiter einen erheblich verbesserten Überblick über die Gesamtzusammenhänge und Einsicht in die verschiedenen anderen Arbeitsplätze erhält.

Bisheriger Projektverlauf

Konstitutives Element des bisherigen Organisationsentwicklungsprozesses war die Arbeit in Kleingruppen, die unterschiedlich, in jedem Fall aber heterogen zusammengesetzt und in die alle MitarbeiterInnen einbezogen waren. Bei der Zusammensetzung der jeweiligen Gruppen wurde durch Strukturvorgaben sichergestellt, daß pädagogische MitarbeiterInnen und VerwaltungsmitarbeiterInnen (inklusive des technischen Personals) unabhängig von ihrer hierarchischen Stellung beteiligt waren. Die Ergebnisse der jeweiligen Arbeitsgruppen wurden in sogenannten Info-Plena allen MitarbeiterInnen der Volkshochschule vorgestellt, kontroverse Positionen wurden dort diskutiert und gegebenenfalls von alten oder neu gebildeten Kleingruppen erneut behandelt.

Vier inhaltliche Schwerpunkte haben sich zum jetzigen Zeitpunkt herauskristallisiert: Qualifizierung in Datenverarbeitung allgemein, Einführung in die Software, Analyse des Ist-Zustandes der Organisation und Formulierung eines Soll-Konzeptes unter Berücksichtigung der Einführung von Datenverarbeitung. Die ursprüngliche Planung, diese inhaltlichen Schwerpunkte getrennt zu behandeln, erwies sich als nicht möglich und auch nicht sinnvoll; denn in den unterschiedlichen Arbeitsgruppen wurden von Anfang an von den MitarbeiterInnen Elemente der Organisationsreform eingebracht. Beispielsweise wurde die Behandlung von Ermäßigungsanträgen zugunsten der Betroffenen wesentlich vereinfacht (6).

Grundsätzlich kann festgestellt werden, daß die Diskussionen in den Arbeitsgruppen Wissenszuwachs in mehrfacher Hinsicht gebracht haben: Das Wissen der MitarbeiterInnen über die Arbeitsstrukturen der Volkshochschule, ihre ideologischen bzw. bildungspolitischen Hintergründe wurde erstmalig in Breite vermittelt und bearbeitet. Dies gab allen MitarbeiterInnen die Chance, Aspekte der eigenen arbeitsteiligen

Tätigkeit im größeren Zusammenhang der gesamten Dienstleistung zu verorten und dabei Beziehungen zwischen Einzeltätigkeiten herzustellen, die vorher in ihrer Interdependenz nur einigen wenigen bewußt waren.

Ein weiterer Aspekt des Wissenszuwachses ist das Lernen von Arbeits- und Diskussionstechniken. Auch in einer pädagogischen Organisation ist es keineswegs selbstverständlich, daß die internen Abläufe mit der Didaktik und Methodik von Lernprozessen unterlegt werden (7). So zeigt sich erfahrungsgemäß immer wieder ein eklatanter Widerspruch zwischen der bildungspolitischen und fachlichen Kompetenz von MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung und ihrer Bereitschaft, pädagogische Maßstäbe an die eigenen Lern- und Arbeitsprozesse anzulegen.

Ein Hinderungsgrund hierfür ist sicherlich, daß der überwiegende Teil der eigenen Tätigkeit nicht als Lernprozeß interpretiert wird, sondern mit den Begriffen disponierende bzw. verwaltende Tätigkeiten lediglich sachlogische Implikationen des Tuns suggeriert werden. Selbst wenn der Begriff des Lernens auf die organisierten Formen beschränkt wird, bietet die Tätigkeit von MitarbeiterInnen in der Volkshochschule viele Anlässe, individuelle bzw. kollektive Lernprozesse zu beginnen. Hier sind an erster Stelle alle Formen organisierter Beratung zu nennen. Sie sind selten didaktisch und methodisch geplant und werden daher als im besten Falle notwendige Pflichtveranstaltungen wahrgenommen. Diese Gelegenheiten als willkommene und produktive Veranstaltungen zu betrachten, die Koordination und Problemlösung erleichtern helfen und damit für alle Beteiligten sinnvoll und ertragreich machen, gehört in der Regel nicht zum Wahrnehmungsspektrum von Organisationen.

Inzwischen hat sich in der VHS Duisburg eine neue Diskussionskultur etabliert. Der Dialog und das moderierte Gespräch als Problemlösungs- und Konfliktlösungsinstrumente sind allgemein akzeptiert. Ein wichtiger Faktor hierbei ist das gewachsene Selbstbewußtsein vieler MitarbeiterInnen, sich in derartigen Prozessen aktiv einbringen zu können. Aussagen wie „Vor einem Jahr hätte ich nicht gedacht, daß ich mal vor so einer großen Gruppe sprechen könnte“ oder „Wirklich bemerkenswert, daß xy die Gruppenergebnisse vor dem Info-Plenum so versiert präsentiert“ machen deutlich, daß der intensive Gruppenarbeitsprozeß Verhaltensweisen verändert und einen Zuwachs an Kommunikationstechniken bereitgestellt hat. So sind Instrumentarien wie Moderationsmethode bzw. Visualisierung für viele MitarbeiterInnen Standard geworden und in ihren Vorzügen für die Klärung und Lösung von Problemen allgemein akzeptiert.

Aber auch scheinbar einfachere Aspekte wie das Lernen, sich in einer Gruppe zu verhalten, aktiv an Prozessen teilzunehmen, Gesprächsdisziplin zu üben und einander zuzuhören, sind Fähigkeiten, die im Laufe des Projektes wachsen konnten.

Insgesamt haben diese Faktoren dazu beigetragen, Sichtweisen aufeinander, Beziehungen untereinander, Vorurteile gegeneinander zu verändern. In besonderem

Maße deutlich wurde dies anlässlich der Info-Plena, die sich auszeichneten durch hohe Gesprächsdisziplin, dezidierte Formulierung von Standpunkten und die Bereitschaft, an konsensuellen Lösungen mitzuarbeiten. Die hierbei zutage tretenden Konflikte und Auffassungsunterschiede, die unterschiedlichen Macht- und Durchsetzungspotenzen wurden – im Gegensatz zu an anderen Stellen häufig erlebtem resignierenden „Sich-Dreinschicken“ – aktiv und konstruktiv bearbeitet.

Im weiteren Projektverlauf bis zum Herbst 1994 werden die bisherigen Zwischenergebnisse in konkrete Praxis umgesetzt. Dabei muß sich die Tragfähigkeit der konstatierten Lernprozesse erweisen. Mit EDV-Unterstützung werden angestrebt: die Erstellung des VHS-Programmes für das Frühjahrssemester 1994, die Auszahlung der Honorare dieses Semesters und für das Herbstsemester 1994 die vernetzte, dezentrale Anmeldung inklusive der Erstellung aller Statistiken und Abrechnungen. Zu diesem Zeitpunkt wird gleichfalls ein verändertes, bürgerfreundliches Anmeldeverfahren (schriftliche Anmeldemöglichkeiten, unbare Zahlungsweise) eingeführt, und es werden die Aufgabenzuschnitte und Arbeitsabläufe mit dem Ziel ganzheitlicher Sachbearbeitung reorganisiert.

Der bisher durchgeführte Projektprozeß bestätigt die Stärke partizipativer Organisationsentwicklungsverfahren gegenüber traditionellen top-down-Konzepten. Neben der Nutzung aller in der Organisation vorhandenen Ressourcen entwickelt sich ein Lernprozeß, der für zukunftsorientierte Aufgabenbewältigung, für Dienstleistungsorientierung und für flexible Reaktionen auf Umweltveränderungen unerläßliche Querschnittsqualifikationen entwickelt.

Institutionen, die erkannt haben, daß sie ihre Struktur, ihr Erscheinungsbild und den Schwerpunkt ihrer Außenorientierung verändern müssen, haben durch moderierte Mitarbeitergruppen die Möglichkeit, Reorganisationsprozesse mit breit angelegten Lern- und Qualifizierungsprozessen zu verknüpfen.

Die MitarbeiterInnen der VHS Duisburg haben sich in einem kritischen Diskurs mit ihrer Organisation auseinandergesetzt und gemeinsam darüber verständigt, wie diese sich in Zukunft weiterentwickeln soll. Sie haben hierbei die Möglichkeiten der Datenverarbeitung miteinbezogen, diese, aufgrund wachsender Kompetenz, anhand der Software problematisiert und abschließend definiert, wo Datenverarbeitung zum Einsatz kommen soll. Es ist den MitarbeiterInnen dabei gelungen, sich nicht von der immanenten Sachlogik der EDV vereinnahmen zu lassen, sondern die Datenverarbeitung vielmehr als ein Instrument unter vielen im Rahmen eines komplexen Organisationsentwicklungsprozesses zu sehen.

Anmerkungen

- (1) Siehe insbesondere Nuissl/Schuldt 1993 und die beiden Themenhefte „Hessische Blätter für Volksbildung“ 2/1993 und „Volkshochschule“ 6/1991; das Projekt basiert auf Vorarbei-

- ten im Zusammenhang mit der Erstellung des Handbuchs „Im Netz der Organisation“, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1991.
- (2) Siehe auch die Materialsammlung „Volkshochschule im Spannungsfeld zwischen Markt und öffentlicher Verantwortung“, hrsg. von der PAS des DVV, Frankfurt/M. 1992.
 - (3) Eine Zusammenstellung der vorliegenden Erfahrungen enthält: „Die computerisierte Volkshochschule: teilnahmslos?“, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1989.
 - (4) Zur detaillierteren Beschreibung der Organisationsstrukturen der VHS Duisburg siehe auch Landscheidt/Ufermann, Frankfurt/M. 1983.
 - (5) Die arbeitsorganisatorischen Voraussetzungen und die Vorzüge einer Benutzerbeteiligung bei Einführung von Datenverarbeitung im Rahmen soziotechnischer Arbeitssysteme werden im „Ratgeber Bildschirmarbeit“, hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz, Dortmund 1992, prägnant beschrieben.
 - (6) Die beschriebenen, bisherigen Zwischenergebnisse basieren z. T. auf dem unveröffentlichten 3. Sachstandsbericht des Projektes.
 - (7) Siehe hierzu vor allem die Arbeiten von Schäffter zur lernenden Organisation, Bonn, Frankfurt/M. 1992.

Literatur

- Bundesanstalt für Arbeitsschutz (Hrsg.): Ratgeber Bildschirmarbeit (bearb. von W. Duell/Ch.Katz). Dortmund 1992
- Dieckmann, J.: Dezentrale Ressourcenverantwortung, Konsequenzen für die kommunale Volkshochschule. Vortrag auf der 41. Mitgliederversammlung des DVV am 17. Mai 1993 in München, Redemanuskript veröffentlicht vom Deutschen Städtetag. Köln 1993
- Eckert, A./Klier, W./Sitterberg, G.: EDV als Arbeitsinstrument für Pädagogik und Verwaltung an Volkshochschulen. Planung, Anwendungsprobleme und Auswirkungen. = Arbeitstexte zur Berufseinführung, Band 8. Frankfurt/M.: PAS des DVV 1983
- Floyd, Ch.: STEPS – eine Orientierung der Softwaretechnik auf sozialverträgliche Technikgestaltung. In: Informatik Forum 1987, H. 2, S. 40–45
- Hessische Blätter für Volksbildung 1993, H. 2 (Themenheft „Organisation“)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Die computerisierte Volkshochschule: teilnahmslos? Zum Umfang und Nutzen der EDV in der Weiterbildungsverwaltung (bearb. von H. Körner/P. Landscheidt/K.J. Rogge). Soest 1989
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Soest 1991
- Landscheidt, P./Ufermann, F.: Dezentralisierte Programm- und Organisationsstruktur. Erfahrungsbericht aus der Arbeit einer großstädtischen Volkshochschule. = Arbeitstexte zur Berufseinführung, Band 5. Frankfurt/M.: PAS des DVV 1983
- Nuissl, E./Schuldt, H.-J.: Betrieb statt Behörde. Frankfurt/M.: PAS des DVV 1993, Reihe: berichte materialien planungshilfen
- PAS des DVV (Hrsg.): Volkshochschule im Spannungsfeld zwischen Markt und öffentlicher Verantwortung. Konferenzbericht der 30. Jahreskonferenz hauptberuflich geleiteter mittelstädtischer Volkshochschulen (Mai 1992) in Reutlingen. Frankfurt/M.: PAS des DVV 1992
- Schäffter, O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Frankfurt/M.: PAS des DVV 1992, Reihe: Forschung – Begleitung – Entwicklung
- Senzky, K.: Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Theoretische Aspekte formaler Organisation. Stuttgart 1977
- Volkshochschule 1991, H. 6 (Themenheft „Management in der VHS“)
- Wicke, W.: Methoden der Partizipation bei der Entwicklung computergestützter Arbeitssysteme. In: Kießler, H. (Hrsg.): Computer und Beteiligung. Opladen 1988, S. 117–139

Arbeits- und Berufschancen von Frauen im Modernisierungsprozeß der Volkshochschulen

1. Organisationsstrukturwandel und Berufsentwicklung zwischen Institutionalisierung und Flexibilisierung

Bis in die 50er Jahre verstanden sich die Volkshochschulen als eine Erwachsenenbildungseinrichtung, an der die pädagogische Arbeit im Regelfall nicht berufsförmig im Sinne eines Erst- und Hauptberufs ausgeübt wurde und auszuüben sei. Mit dem in den 60er Jahren einsetzenden Paradigmenwandel wird eine doppelte Kehrtwendung eingeleitet. Zum einen bildet sich das Leitbild einer professionell auszuübenden Erwachsenenbildungsarbeit heraus, die einer spezifischen auf die pädagogische Arbeit in der Weiterbildung bezogenen Qualifizierung bedürfe. Zum anderen wird eine Differenzierung der pädagogischen Funktionen in der Weiterbildung an der VHS vorgenommen, mit der ein unterschiedliches Gewicht für die Weiterbildungseinrichtung und verschiedene Formen der Beschäftigung und der Einbindung des pädagogischen Personals in die Erwachsenenbildungsinstitution VHS verbunden werden.

Erwachsenenpädagogische Arbeit als Beruf im Sinne eines Haupt- und Erstberufs wird der planenden und der leitenden Tätigkeit vorbehalten (Schulenberg 1972), der die Beschäftigungsform des Normalarbeitsverhältnisses zugeordnet wird. Ansatzpunkt der Organisationsentwicklung der VHS und der Berufsentwicklung der erwachsenenpädagogischen Arbeit ist mit Beginn der Professionalisierungs- und Institutionalisierungsphase in der zweiten Hälfte der 60er Jahre die neue Berufsposition der pädagogisch planenden Tätigkeit der Hauptberuflichen Pädagogischen MitarbeiterInnen (HPM) auf der mittleren Ebene der Organisationshierarchie. In einem „Professionalisierungsprozeß von oben“ wird in den 70er Jahren die Entwicklung des erwachsenenpädagogischen Berufs durch betriebsbezogene Qualifikationsentwicklung zum Instrument der Organisationsentwicklung der VHS. Über die Institutionalisierung einer neuen Berufsposition der HPM als FachbereichsleiterInnen wird – so meine These – in den 70er Jahren ein Ansatz der Organisationsentwicklung der VHS über Ausdifferenzierung hauptberuflich geleiteter Fachbereiche gewonnen. Auf die neue Berufsposition der HPM auf der mittleren Ebene der Organisationshierarchie richten sich gleichermaßen die Qualifizierungsintentionen, wie in dieser beruflichen Funktion über das Fachbereichsprinzip ein Ansatz der Organisationsentwicklung der VHS durch Ausdifferenzierung hauptberuflich geleiteter Fachbereiche gewonnen wird.

Mit der lehrenden Tätigkeit an Volkshochschulen, die bereits in der Vergangenheit den Hauptanteil der Erwachsenenbildungsarbeit ausmachte, wird – nicht anders als mit der Planungs- und Leitungsfunktion – das Modell einer professionell auszuübenden Berufsarbeit verbunden, die ebenfalls erwachsenenbildungsspezifische Quali-

kationen und Kompetenzen voraussetze, die es zu entwickeln gelte. Im Unterschied zur pädagogischen Planungs- und Leitungstätigkeit ist mit der Lehrtätigkeit in der Weiterbildungsarbeit der VHS aber weiterhin die Vorstellung einer Nebentätigkeit verknüpft. Dieser wird die aus der Vergangenheit bereits bekannte Beschäftigungsform der freiberuflichen oder selbständigen Erwerbsarbeit als Honorarkraft zugeordnet. Allenfalls für eine spätere Organisationsentwicklungsstufe eines weit fortgeschrittenen „Ausbaus“ mit pädagogischem Personal wird gemäß der in den 60er Jahren entworfenen Modellvorstellung der Organisationsentwicklung der VHS und der Berufsentwicklung der erwachsenenpädagogischen Arbeit in wenigen Kernangebotsbereichen die Beschäftigung von Hauptberuflichen auf Dauerstellen auch für die Lehrtätigkeit als sog. WeiterbildungslehrerIn vorgesehen unter Beibehaltung der Beschäftigungsform der frei- oder nebenberuflichen Honorartätigkeit als Regelfall.

Dieser zweigeteilten Organisationsentwicklungs-, Berufsentwicklungs- und Beschäftigungsstrategie folgend, wird an den Volkshochschulen des Bundesgebiets Ende der 60er bis Ende der 70er Jahre (in Berlin ab Mitte der 70er Jahre) ein „Kern“ an Arbeitsplätzen für Hauptberufliche Pädagogische MitarbeiterInnen und LeiterInnen nach dem Muster des Normalarbeitsverhältnisses als Vollzeit- und Dauerarbeitsplatz eingerichtet, während die lehrende Tätigkeit bis auf wenige Ausnahmen in Form eines rechtlich und sozial ungesicherten Beschäftigungsverhältnisses übertragen wird, das keinen Arbeitnehmerstatus im rechtlichen Sinne begründet. Formell handelt es sich hier um selbständige Erwerbsarbeit, die jedoch in arbeitnehmerähnlicher Abhängigkeit ausgeübt wird, ohne daß für diese die kollektiven Schutzrechte einer Arbeitnehmer-tätigkeit gelten würden.

Für die weitere Entwicklung der Ausweitung und Differenzierung der pädagogischen Arbeitsplätze an der VHS in den 80er Jahren werden sowohl interne Bedingungen des Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesses wirksam als auch externe Faktoren, die mit der bildungspolitischen Wende in den 80er Jahren, der restriktiven Politik der öffentlichen Haushalte und der Entwicklung auf dem VHS-externen Arbeitsmarkt zusammenhängen.

Die Expansion der pädagogischen Beschäftigungspositionen hält in den 80er Jahren an, sie findet aber infolge veränderter politischer Gewichtungen und der restriktiven Politik der öffentlichen Haushalte analog zu Entwicklungstendenzen auch in anderen Beschäftigungsbereichen kaum mehr im Bereich der Dauerarbeitsplätze statt, die nur noch mäßige Zugewinne verzeichnen können. Eine Zunahme der Beschäftigung erfolgt überwiegend im Bereich der vom Normalarbeitsverhältnis abweichenden Beschäftigungsformen, und zwar sowohl in der aus der Vergangenheit bereits bekannten Form der Honorartätigkeit wie in einer für die Institution neuen Form der Arbeit über befristete drittmittel- oder fremdmittelfinanzierte Projektstellen, die auch auf dem VHS-externen Arbeitsmarkt seit den 80er Jahren an Bedeutung gewinnen. Mit der Honorartätigkeit haben die Beschäftigungsverhältnisse auf Drittmittelbasis gemeinsam, daß sie durch die Befristung, vielfach auch durch die geringere Gratifi-

kation der Tätigkeit und durch die mit diesem Beschäftigungstyp oft verbundene Teilzeitform ebenfalls vom Regelfall des Vollzeit-Dauerarbeitsverhältnisses abweichen. Im Unterschied zu den Beschäftigungsverhältnissen der KursleiterInnen, die keinerlei formelle rechtliche und soziale Absicherung bieten, ist mit den in der Regel über das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) drittmittelfinanzierten Beschäftigungspositionen zwar ein höherer arbeits- und sozialversicherungsrechtlicher Schutz für die Zeit der Beschäftigung verbunden und die Gewähr der sozialversicherungsrechtlichen Ansprüche für die Zeit nach Beendigung der Beschäftigung an der VHS. Aber in der Regel eröffnen diese Beschäftigungsverhältnisse wegen der Finanzierungsgrundlagen geringere zukünftige Beschäftigungsperspektiven an der VHS als die Honorartätigkeit. Im Unterschied zu den Honorarkräften, bei denen die auf ein Semester oder ein Arbeitsjahr ausgelegte Dauer des Vertrages nicht gleichzeitig zusammenfallen muß mit der faktischen Beschäftigungsdauer der Lehrbeauftragten, ist in der Gruppe des über Drittmittelquellen finanzierten Personals die faktische Beschäftigungsdauer nicht selten begrenzt auf die Dauer des Vertrages. Idealtypisch kann der Unterschied zwischen den beiden Beschäftigungsformen gefaßt werden als „Sicherheit ohne Kontinuität“ (fremdmittelfinanziertes Personal) gegenüber einer „Kontinuität ohne Sicherheit“ (Honorarkräfte). Gemeinsam ist beiden Beschäftigungstypen im Vergleich zum pädagogischen Personal auf Dauerstellen die Abweichung vom Normalarbeitsverhältnis und von der Institutionalisierung als Beruf.

In der neuen Form der vom Normalarbeitsverhältnis abweichenden Beschäftigungsverhältnisse auf Drittmittelbasis werden sowohl Funktionen übertragen, die der HPM-Tätigkeit entsprechen, wie auch die Lehrfunktion, die aber im übrigen weiterhin überwiegend von Honorarkräften wahrgenommen wird – daneben auch an einigen größeren Volkshochschulen in Teilbereichen bereits zusätzlich von festangestelltem pädagogischen Personal. Die einfache Gleichung zwischen pädagogischer Funktion und Beschäftigungsform (pädagogisch planende und leitende Tätigkeit hauptberuflich im Normalarbeitsverhältnis und lehrende Tätigkeit als nebenberufliche Honorarkraft), die das Organisations- und Berufsentwicklungsmodell bestimmt hat, löst sich damit auf. Die Verhältnisse werden unübersichtlicher und differenzierter. Desgleichen verändert und differenziert sich die Struktur des neben- oder freiberuflichen pädagogischen Personals infolge sowohl interner wie externer Entwicklungen.

Die Struktur des Weiterbildungsangebots der Volkshochschulen ist traditionell durch ein quantitatives Übergewicht von Kurstypen mit einer nur geringen Wochenstundenzahl gekennzeichnet (ein bis zwei Doppelstunden). Diese Struktur entspricht dem Regelfall einer Erwachsenenbildung, die sich an Erwachsene richtet, die Bildung in Ergänzung und Begleitung zu einem Lebensmittelpunkt wahrnehmen, der in der Erwerbsarbeit oder der Familienarbeit liegt. Sie ist Ausdruck eines Verständnisses der Erwachsenenbildung, die es als eine ins Belieben des einzelnen gestellte Entscheidung begreift, als Erwachsener an organisierten Formen der Bildung teilzuhaben oder auch nicht. Seit Ende der 60er Jahre ist mit dem neuen gesellschaftspolitischen Programm, Weiterbildung als humanökonomische Ressource zu nutzen und

zu diesem Zweck zu institutionalisieren und auszubauen, die Vorstellung einer Weiterbildung verbunden, die von dem neuen Bilde eines erwachsenen Erwerbstätigen ausgeht, der Weiterbildung als einen systematischen, geplanten Prozeß zur Entwicklung der eigenen arbeitsmarktbezogenen Ressourcen wie der Fähigkeit zur gesellschaftlichen Beteiligung als Entwicklungsaufgabe des eigenen „Humankapitals“ zu übernehmen habe. Dem mit der Programmatik verbundenen Menschenbild entspricht auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen als Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprogramm die Zielvorstellung des Aufbaus eines Weiterbildungsangebots, das auf Systematik, Zielorientierung und Langfristigkeit der Lernprozesse ausgerichtet ist.

Dem beschriebenen Verständnis der Institutionalisierung und Professionalisierung der Weiterbildung in den 70er Jahren folgend, wird im VHS-Bereich mit der Beschäftigung von HPM als FachbereichsleiterInnen die Entwicklung eines auf Systematik und Anschlußlernen orientierten Weiterbildungsangebots in Gang gesetzt, mit dem eine Intensivierung der Weiterbildungsarbeit in Richtung lernintensiver Angebote verbunden ist. Dieser Prozeß wird ab Mitte der 70er Jahre verstärkt durch die zunehmende Übernahme arbeitsmarkt- und sozialpolitisch induzierter Aufgaben in der Weiterbildung, die sich auf der didaktischen Ebene in der Entwicklung zielgruppenspezifischer, lernintensiver Angebote niederschlägt. Die Volkshochschulen wie auch andere Weiterbildungseinrichtungen übernehmen damit Aufgaben, denen arbeitsmarkt- und sozialpolitisch eine den Arbeitsmarktwert der WeiterbildungsteilnehmerInnen erhaltende Funktion oder Ersatzfunktion für Erwerbsarbeit zugewiesen wird.

Infolge der kurz umrissenen Entwicklungen nimmt der Anteil zeitintensiver Kurse seit den 70er Jahren zu, auch wenn Veranstaltungen mit einer geringen Wochenstundenzahl auch noch in den 80er Jahren weiterhin den quantitativ größeren Teil am Weiterbildungsangebot der Volkshochschulen ausmachen.

Unabhängig von der Zeitintensität der Kurse erfordern erwachsenengerechte und zielgruppenbezogene Angebote von dem in diesen Kursen tätigen Lehrpersonal nicht nur ein größeres zeitliches Engagement, als es vom traditionellen „echten“ Nebenberuflichen erbracht werden kann, sondern auch die Bereitschaft und Fähigkeit, eine Arbeit mitzuentwickeln und mitzutragen, die durch die Ausbildung oder die Haupterwerbstätigkeit nicht schon als abrufbare Qualifikation und Kompetenz mitgegeben ist. Neben den gegenüber früher institutionalisierten pädagogischen Arbeitsfeldern in der Weiterbildungsarbeit entstehenden spezifischen fachbezogenen wie erwachsenendidaktischen Aufgaben der „Selbstprofessionalisierung“ übernehmen KursleiterInnen seit den 80er Jahren zunehmend eine die Persönlichkeitsentwicklung der WeiterbildungsteilnehmerInnen unterstützende Funktion. Ging schon die Entwicklung einer zielgruppenbezogenen Weiterbildungsarbeit von einem lebensweltorientierten Ansatz aus, der die Person mit ihrem spezifischen Lebenshintergrund im Unterschied zu den qualifikations- und lernzielorientierten Ansätzen der ersten Hälfte

der 70er Jahre zum Ausgangspunkt der Weiterbildungsarbeit erklärte („Teilnehmerorientierung“), so drücken sich seit den 80er Jahren zunehmende gesellschaftliche Individualisierungstendenzen (Beck 1986) im Weiterbildungsbereich in einem personenorientierten Verständnis der Bildungsarbeit aus. Diese neuen, an Weiterbildung gerichteten und von ihr mit hervorgebrachten Erwartungen erfordern von den KursleiterInnen neben der fachinhaltlichen und einer erwachsenendidaktischen Kompetenz extrafunktionale Qualifikationen und Kompetenzen (die hier auch zu berufsspezifischen Qualifikationen werden) in der Orientierung auf die Person in der Gruppe und auf die Gruppe als Ganzes, die in manchen Angebotsbereichen die Grenzen von Weiterbildung zu Beratung und Therapie verwischen.

Diesem Verständnis der Weiterbildungsarbeit und der Struktur und den Formen des Weiterbildungsangebots seit den 80er Jahren entspricht – zumindest für Teile des Weiterbildungsangebots – ein neuer Typus an KursleiterInnen neben dem auch weiterhin quantitativ noch vorherrschenden, bereits aus der Vergangenheit bekannten, „echten“ Nebenberuflichen in der Weiterbildung. Jener neue Typus unter den vielunterrichtenden KursleiterInnen, der diese Tätigkeit als professionelle Kompetenz und als existenzsichernde Berufstätigkeit entwickelt, vielfach ohne damit gleichzeitig die Beschäftigungsform des Normalarbeitsverhältnisses übernehmen zu wollen, macht zwar nur einen kleinen Anteil an der Gesamtgruppe der KursleiterInnen aus, trägt aber infolge der Übernahme eines höheren Lehrdeputats einen großen Anteil des Kursangebots. Er gewinnt damit nicht nur quantitativ (Anteil am Weiterbildungsangebot) für die VHS und auch für andere Weiterbildungseinrichtungen an Bedeutung, sondern vor allem auch qualitativ, weil dieser Typus in besonderer Weise das Aufgabenverständnis der Weiterbildungsorganisation VHS trägt, die sich als professionalisierte Erwachsenenbildungsinstitution versteht.

Daß ein Arbeitskräfteangebot für eine so verstandene Kursleitertätigkeit zur Verfügung steht, hängt zum einen mit den Engpässen auf dem Akademikerarbeitsmarkt zusammen, aber auch mit dem durch den Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozeß der Erwachsenenbildungseinrichtungen schon in den 70er Jahren selbst erzeugten Erwartungen.

Aufgrund interner wie externer Entwicklungen wird seit den 80er Jahren jene Gruppe der freiberuflich tätigen KursleiterInnen zu einem zentralen Träger der Organisationsentwicklung der VHS und der Berufsentwicklung (im Sinne einer erwachsenenpädagogischen Qualifizierung) der lehrenden Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, die diese Tätigkeit in freiberuflicher Form de facto hauptberuflich mit professionellem Anspruch ausübt, ohne daß diese Gruppe in das soziale System der Weiterbildungseinrichtung als Betriebszugehörige eingebunden wäre wie das hauptberuflich planend und leitend tätige Personal. Während die berufsspezifische Qualifikationsentwicklung des hauptberuflichen Personals in der neuen Berufsgruppe der HPM an Volkshochschulen in den 70er Jahren betriebsspezifisch (bezogen auf die Weiterbildungseinrichtung VHS) erfolgte, verläuft die weiterbildungsspezifische Qualifizierung

und Professionalisierung des lehrenden freiberuflichen Personals in den 70er und 80er Jahren eher in einer die Weiterbildungseinrichtungen übergreifenden Form der Selbstprofessionalisierung (der KursleiterInnen) in nur lockerer Anbindung an die jeweiligen Einrichtungen.

Unter dem Eindruck der Entwicklungen auf dem externen Arbeitsmarkt und der zunehmenden Bedeutung vielunterrichtender KursleiterInnen für die Weiterbildungsarbeit der VHS verändert sich die VHS-interne Deutung der Honorartätigkeit. Aus der traditionellen Form der nebenberuflichen Tätigkeit als Honorarkraft als Vorläufer und Vorform eines Normalarbeitsverhältnisses wird vor der Folie zunehmender Flexibilisierungstendenzen auf dem VHS-externen Arbeitsmarkt die „moderne“ Form der freiberuflichen oder selbständigen Beschäftigung. Die „neuen Selbständigen“ (Vonderach 1980, Schäffter 1985) werden in arbeitnehmerähnlicher Abhängigkeit an die Institution gebunden, ohne daß diese sich an die freien MitarbeiterInnen binden müßte, die in individualisierter Abhängigkeit von der Weiterbildungseinrichtung vom kollektiven Schutz der Arbeitnehmerrechte nicht erfaßt werden. Mit dem Verweis auf die Flexibilisierungstendenzen in anderen Beschäftigungsbereichen kann die Forderung nach Überführung der ungeschützten Honorartätigkeit in eine dem Normalarbeitsverhältnis angenäherte Form der rechtlichen, sozialen und beruflichen Sicherung aus der Sicht der Hauptberuflichen in ihrer Eigenschaft als „quasi-Arbeitgeber“ als nicht mehr zeitgemäß, als antiquiert zurückgewiesen werden. Aus der Perspektive jenes Teils der vielunterrichtenden, sich in der Weiterbildungsarbeit professionalisierenden KursleiterInnen, die berufliche Identität und Existenzsicherung in der Lehrtätigkeit in der Weiterbildung suchen oder suchen müssen wegen fehlender Alternativen in stärker institutionalisierten Beschäftigungsfeldern, wird aus der Honorartätigkeit, anders als für den „echten“ Nebenberuflichen, nunmehr ein prekäres Beschäftigungsverhältnis, sofern Existenzsicherung und Identität über eigene Berufstätigkeit angestrebt werden. Nicht nur wegen der fehlenden rechtlichen und sozialen Sicherung, sondern auch wegen des un abgeschlossenen Verberuflichungsprozesses der Lehrtätigkeit in der Weiterbildung erleichtert das ungeschützte Beschäftigungsverhältnis als Honorarkraft, immer wieder die Frage der zureichenden beruflichen Qualifikation und Kompetenz der freiberuflich tätigen KursleiterInnen auf den Prüfstand zu stellen bzw. die Qualifikations- und Kompetenzanforderungen indefinit auszuweiten und damit auch die Qualifikationsanforderung zu flexibilisieren mit der Folgewirkung einer permanenten Infragestellung der beruflichen Existenz und Identität. Die „Flexibilisierung der Qualifikation“ – so das Ergebnis meiner Analyse – macht das besondere Merkmal und die spezifische Prekarität des arbeits- und sozialrechtlich nicht geschützten Beschäftigungsverhältnisses der freiberuflich Lehrenden in der Weiterbildung aus. Flexibilisierung der Qualifikation und Orientierungsunsicherheit qualifizieren dieses Beschäftigungsverhältnis in der Weiterbildung zu der am wenigsten geschützten Beschäftigungsform unter den ungeschützten Beschäftigungsformen, die neben der Weiterbildung auch im Wissenschafts- und Sozialbereich an Bedeutung gewinnen. Mit diesem Beschäftigungstyp – so meine These – ist in der Weiterbildung infolge des un abgeschlossenen Verberuflichungsprozesses der Lehr-

tätigkeit an Weiterbildungseinrichtungen und der beruflichen Bindung jener KursleiterInnen, die zur Berufsausübung unter den gegenwärtigen Bedingungen auch an anderen Weiterbildungseinrichtungen in der Regel auf freiberufliche Tätigkeit angewiesen sind, die Anforderung verbunden, berufliche Existenz und berufliche Identität aufzubauen unter den erschwerten Bedingungen unzureichender materieller, rechtlicher und sozialer Sicherung und mangelnder psychischer Entlastung durch eine anerkannte berufliche Qualifikation. Die besondere Problematik der beruflichen Situation von vielunterrichtenden, freiberuflich tätigen KursleiterInnen, die sich in der Erwachsenenbildungsarbeit als „WeiterbildnerInnen“ qualifiziert haben und die auf diese Tätigkeit als Beruf orientiert sind, ohne vielfach gleichzeitig das Normalarbeitsverhältnis als verbindliche Organisationsform des Beschäftigungsverhältnisses übernehmen zu wollen, resultiert vor allem aus der beruflichen Bindung und aus der Qualifizierung für eine Tätigkeit in der Weiterbildung als Beruf, der die Berufsfähigkeit abgesprochen wird.

2. Verteilung der Arbeitsplatzzugewinne auf Frauen und Männer im Prozeß der Expansion und Differenzierung

Die Entwicklung der Beschäftigung an Volkshochschulen des Bundesgebiets ist durch eine Expansion in unterschiedlich starkem Ausmaß in den beiden Beschäftigungsbereichen der haupt- und der nebenberuflichen Arbeit und über die Phasen des Untersuchungszeitraums gekennzeichnet.

Die Hauptexpansion auf Dauerstellen findet in den 70er Jahren statt. Am stärksten ist die Ausweitung – gemessen am Ausgangsniveau – in der Beschäftigungsposition der HPM, deren Zahl von 1968 bis 1978 um das Zehnfache (1000 %) zunimmt. Demgegenüber steigt die Zahl der hauptberuflichen LeiterInnen nur um 100 % an und die Zahl der KursleiterInnen um 200 % (1). Wird der Beschäftigtenanstieg in den beiden Bereichen der hauptberuflichen MitarbeiterInnen und der Honorarkräfte miteinander verglichen, dann ist die absolute Zunahme der Beschäftigten im Bereich der Nebenberuflichen als dem traditionell stärksten Personalbereich der VHS am höchsten. Das gilt selbst dann, wenn zum Zweck des Vergleichs das geringe Arbeitszeitdeputat pro Person in der Gruppe der Nebenberuflichen auf volle Stellen hochgerechnet wird. Relativ zum Ausgangsniveau ist die Zahl der HPM am deutlichsten gestiegen.

Wie verteilen sich die Beschäftigungsgewinne auf Frauen und Männer – jeweils als Gesamtgruppe, nicht als Individuen verstanden?

Zu Beginn des Organisationsstrukturwandels ist die pädagogische Arbeit an Volkshochschulen eine Männerdomäne. Selbst von den nebenberuflichen Kursleitern sind 70 % Männer – zu einem Zeitpunkt, als der Lehrberuf an der Schule bereits zu etwa gleichen Anteilen von Männern und Frauen ausgeübt wird (2).

2.1 Die bundesweite Entwicklung in der Hauptexpansions- und Institutionalisierungsphase der 70er Jahre

Die Ausweitung der Beschäftigung hat in dem 10-Jahres-Zeitraum der bundesweiten Entwicklung Beschäftigungszugewinne für die Gesamtgruppe der Frauen wie der Männer gebracht. Männer haben in den 70er Jahren insgesamt mehr profitiert von der Expansion des – zum damaligen Zeitpunkt aufgrund der gesellschafts- und bildungspolitischen Weichenstellungen und der externen Arbeitsmarktsituation als zukunfts-trächtig bewerteten – Arbeitsbereichs der Weiterbildung. Die höheren Zugewinne männlicher Mitarbeiter in der pädagogischen Arbeit sind vorwiegend auf deren stärkeren Zustrom in die hauptberufliche Tätigkeit zurückzuführen. Unter den nebenberuflichen KursleiterInnen ist der Gewinn beider Gruppen an der absoluten Zunahme der Beschäftigung annähernd gleich. Möglicherweise sind Frauen schon in etwas stärkerem Maße an der Zunahme beteiligt. Ich bin auf Hochrechnungen aus regionalen Erhebungen angewiesen, weil die KursleiterInnenstatistik ab 1970 nicht mehr geschlechtsdifferenziert geführt wird (3).

Auch wenn eine exakte absolute Quantifizierung nicht vorzunehmen ist, läßt sich im Verlauf des weiterhin absolut steigenden Zustroms männlicher Kursleiter der Trend geringerer relativer Zunahmequoten der Männer unter den Honorarkräften seit Mitte der 60er Jahre nachweisen – von einem Zeitpunkt an, in dem in zunehmendem Maße Vollzeit-Dauerstellen für die hauptberufliche pädagogische Tätigkeit geschaffen werden. In den fünf Jahren von 1964 bis 1969 nimmt der relative Anteil der Männer an den Kursleitern um fünf Prozentpunkte von 73 % (1964) auf 68 % (1969) ab (Statistische Mitteilungen 1964–1969).

In der hauptberuflichen Arbeit haben zu der neuen Position der HPM ohne Vorbild in der Vergangenheit auf der mittleren innerinstitutionellen Hierarchieebene doppelt so viel Männer Zugang gefunden wie Frauen. Gegen Ende der Hauptexpansions- und Institutionalisierungsphase 1978 stellen unter den HPM Männer einen relativen Anteil von 70% (Knierim u.a. 1979). Das nicht so ungünstig anmutende Verhältnis 30%:70%, wenn allein die neue Berufsgruppe als Bezugsgrundlage gewählt wird, gewinnt einen völlig anderen Stellenwert, wenn die Veränderungen im Gesamtsystem der haupt- und der nebenberuflichen pädagogischen Arbeit an der VHS als Ausdruck der Expansion und Differenzierung im Zusammenhang gesehen und gewertet werden. Die mehr als doppelt so hohen Zugewinne von Männern in der hauptberuflichen Tätigkeit als HPM im Normalarbeitsverhältnis sind in demselben Zeitraum begleitet von einer im Vergleich zu Frauen annähernd gleich großen bis geringeren Beteiligung an der (absoluten) Ausweitung der nebenberuflichen Beschäftigung als Honorarkraft. Die Relation von 30 % Frauen zu 70 % Männern entspricht den Anteilen von weiblichen und männlichen Mitarbeitern, die 1968 zu Beginn des Organisationsstrukturwandels in der nebenberuflichen Kursleitertätigkeit gegeben war (Statistische Mitteilungen 1968).

Expansion und Differenzierung der pädagogischen Beschäftigung haben in dem 10-Jahres-Zeitraum der bundesweiten Entwicklung also quantitativ, vor allem aber

qualitativ, wesentlich mehr Gewinne für Männer als für Frauen gebracht. Männer füllen den Arbeitsbereich von der neu geschaffenen mittleren hauptberuflichen Position her auf und tragen den Ausbau der Honorartätigkeit in weniger starkem Maße mit.

Diese Zusammenhänge konnten erst sichtbar gemacht werden durch ein Untersuchungsdesign, das das Beschäftigungssystem der haupt- und der nebenberuflichen pädagogischen Arbeit als Gesamtsystem der Analyse zugrundelegt und die Beteiligung von Frauen und Männern an der Beschäftigungsausweitung in den beiden Teilsystemen und im Gesamtsystem aufeinander bezieht.

Welche institutionellen Bedingungen können für den geringen Zustrom von Frauen in die neugeschaffene mittlere Position der HPM herangezogen werden? Waren doch gerade an diese neue Berufsposition weitreichende Erwartungen geknüpft. Als pädagogische Funktion ist die HPM-Tätigkeit nicht als frauenuntypische Beschäftigung anzusehen. Zudem standen in den 70er Jahren genügend akademisch qualifizierte Frauen auf dem externen Arbeitsmarkt zur Verfügung. Haben Frauen im Unterschied zu Männern nicht die von den Volkshochschulen nachgefragten Qualifikationen mitgebracht?

Um diesen Erklärungsansatz zu überprüfen, habe ich die Qualifikationsstruktur und die berufliche Herkunft der gegen Ende der Expansionsphase 1978 von den Volkshochschulen beschäftigten Frauen und Männer mit der Qualifikationsstruktur nach Geschlecht auf dem externen Arbeitsmarkt verglichen.

1978 überwiegen an den Volkshochschulen Beschäftigte mit pädagogisch-philologischen Studienabschlüssen. Entsprechend hoch ist der Anteil der MitarbeiterInnen, die das Studium mit einem Staatsexamen oder der Promotion abgeschlossen haben. Unter den Vorberufen in einem Arbeitsbereich, in dem zu Anfang des Verberuflichungsprozesses die hauptberufliche Tätigkeit vielfach als Zweitberuf ergriffen wird, sind LehrerInnen und Wissenschaftliche MitarbeiterInnen die beiden am stärksten vertretenen Berufsherkunftsgruppen. Unabhängig davon, ob auf dem externen akademischen Arbeitsmarkt in den 60er und 70er Jahren Frauen nur einen geringen Anteil unter den Studienabschlüssen oder den Vorberufen ausmachen, wie unter den DoktorandInnen und den Wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, oder ob sie einen höheren oder ebenso hohen Anteil stellen wie Männer, so unter den Absolventen pädagogisch-philologischer Fachrichtungen und unter den LehrerInnen, haben die VHS-Einrichtungen in sämtlichen der vier genannten Studienabschluß- oder Berufsherkunftsgruppen viermal so viel männliche wie weibliche Mitarbeiter beschäftigt (4).

Eine nach Geschlecht differierende Qualifikationsstruktur und Berufsstruktur auf dem externen Arbeitsmarkt kann somit nicht als Erklärung für die ungleichen Zugangschancen nach Geschlecht herangezogen werden. Dieser an den Nachfragestrategien der Volkshochschulen ansetzende Vergleich der qualifikatorischen und berufli-

chen Voraussetzungen der beschäftigten VHS-Mitarbeiter und -Mitarbeiterinnen mit der geschlechtsdifferenzierten Qualifikations- und Berufsstruktur auf dem externen Arbeitsmarkt läßt allerdings ungeprüft, in welchen Relationen Frauen und Männer den Volkshochschulen als Interessenten für eine hauptberufliche pädagogische Tätigkeit tatsächlich zur Verfügung standen. Es kann ja sein, daß mehr Männer als Frauen sich für eine solche Tätigkeit an der VHS beworben haben. Auf der vorliegenden Datengrundlage kann ich die Frage nicht prüfen. Allerdings ist zu bedenken, daß auch die Bewerberstruktur nach Geschlecht nicht als ein voraussetzungsloses Ausgangsniveau anzusehen ist. Es spricht viel dafür, was an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden kann, daß insbesondere für die Anfangsphase des personellen Ausbaus der Volkshochschulen in den 70er Jahren mit Blick auf die gering arbeitsteilig ausgelegte Organisationsstruktur davon ausgegangen werden kann, daß die Volkshochschulen vielfach nach dem Muster eines „erweiterten“ betriebsinternen Arbeitsmarktes (Manwaring 1982, 1984) operieren, indem neue MitarbeiterInnen bevorzugt aus dem informellen Kontaktnetz der Betriebsangehörigen rekrutiert werden.

2.2 Verteilung der Beschäftigungsgewinne bis Ende der 80er Jahre am Fall der Berliner Volkshochschulen

Für die weitere Entwicklung der Personalstruktur an Volkshochschulen in den 80er Jahren konnte auf der Grundlage von Fallstudien der Berliner Volkshochschulen durch den Rückgriff auf qualitatives Material der Prozeß der Allokation von Männern und Frauen im Prozeß der Expansion und Differenzierung vertiefend analysiert werden.

Die Expansion pädagogischer Erwerbsarbeit hat auch in Berlin im Untersuchungszeitraum 1974 bis 1987 Arbeitsplatzzugewinne sowohl für Frauen wie für Männer gebracht. Frauen sind an der Ausweitung insgesamt in wesentlich stärkerem Maße beteiligt als Männer (ca. zwei Drittel zu einem Drittel), wobei der absolute Anteil der Frauen an der Beschäftigungszunahme noch unterschätzt wird, weil die Entwicklung der Anzahl der KursleiterInnen aufgrund der Datenlage nur für einen Teil des Untersuchungszeitraums von 1979 bis 1987 ausgewertet werden konnte (5). Der höhere Zugewinn der Gesamtgruppe der Frauen in Berlin ist allerdings nicht anders als eine Dekade zuvor bundesweit dadurch zustande gekommen, daß Frauen sich in stärkerem Maße an der Ausweitung der Lehraufträge an Berliner Volkshochschulen beteiligt haben. Die männliche Arbeitskräftegruppe hat trotz ihres geringeren Anteils an der Gesamtzunahme der Beschäftigung in doppelt so starkem Maße Positionen in der hauptberuflichen Arbeit besetzt. Der bundesweit sich bereits in der zweiten Hälfte der 60er Jahre abzeichnende Trend setzt sich in der Berliner Entwicklung nicht nur fort, sondern tritt noch deutlicher hervor. Die fast ausgeglichene Verteilung der Rekrutierungsfälle für die Funktion der Fachbereichsleitung auf Frauen und Männer im Verlauf der Organisationsentwicklung der Berliner Volkshochschulen im Untersu-

chungszeitraum 1974–1987 (vgl. Skripski 1989), die im Unterschied zur bundesweiten Entwicklung der Hauptexpansions- und Institutionalisierungsphase der 70er Jahre als Ausgleich ungleicher Zugangsbedingungen gewertet werden könnte, wenn allein das Teilsystem der HPM-Positionen betrachtet wird, stellt sich somit als Fortsetzung ungleicher Zugangswege von Frauen und Männern dar, wenn der Anteil beider Arbeitskräftegruppen an den HPM-Stellen auf ihre Beteiligung an der Gesamtzunahme der Beschäftigung bezogen wird.

Am Ende des Untersuchungszeitraums 1987 sind männliche Mitarbeiter im Gesamtfeld der hauptberuflichen (incl. Leitung) und der nebenberuflichen pädagogischen Arbeit an den Westberliner Volkshochschulen mit einem Anteil von 46 % in eine Minderheitenposition geraten. Sie stellen eine Mehrheit jedoch weiterhin in der hauptberuflichen Arbeit (32 von 56 = 57 %) und unter den KursleiterInnen in der Untergruppe der Leiter einer Einzelveranstaltung pro Semester mit 54 %. Von dieser Gruppe ist anzunehmen, daß hier noch am ehesten der Typ des echten Nebenberuflichen anzutreffen ist, der eine Einzelveranstaltung pro Semester (die auf die Wochenstundenzahl oft gar nicht mehr hochzurechnen ist) neben einer Haupterwerbstätigkeit übernimmt. Frauen stellen 1987 unter den Hauptberuflichen eine Mehrheit in der Teilgruppe der teilzeitbeschäftigten HPM (Skripski 1989), und unter den KursleiterInnen sind sie in der Gruppe der vielunterrichtenden KursleiterInnen mit 63 % noch stärker vertreten als in der Gesamtgruppe (Fernkorn 1989).

Die professionelle oder professionalisierte Form der Lehrtätigkeit, die als ein Ergebnis der Organisationsentwicklung der VHS wie der Professionalisierungsbestrebungen freiberuflicher KursleiterInnen angesehen werden kann (vgl. unter 1.), ist an Berliner Volkshochschulen eher Sache der Frauen, während die alte Form der echten nebenberuflichen Kursleitertätigkeit, die von dem Professionalisierungsprozeß der Volkshochschulen der 70er und 80er Jahre weniger berührt wird, weiterhin vornehmlich Arbeit von Männern bleibt. Männer haben dagegen an dem Organisationsentwicklungsprozeß der Volkshochschulen stärker in jenen Bereichen der pädagogischen Arbeit teilgenommen, die als hauptberufliche Tätigkeit in Berlin in der Regel mit einem auf Berufslebensdauer angelegten Beamtenverhältnis gratifiziert wird.

3. Die vermeintlichen Gewinner am Modernisierungsprozeß haben weniger gewonnen

3.1 Strukturwandel und Geschlecht

Ist die am Fall der Berliner Volkshochschulen dargestellte Entwicklung bis gegen Ende der 80er Jahre in den hier interessierenden strukturellen Veränderungen des pädagogischen Arbeitsfeldes nach Geschlecht als regionale Besonderheit zu begreifen? Auf der Basis der für 1991 vorliegenden Daten für die alten Bundesländer läßt sich der mit dem Organisationsstrukturwandel verbundene Prozeß der Neukonstitu-

tion der pädagogischen Beschäftigung nach Geschlecht in seiner bundesweiten Dimension auch quantitativ erfassen.

Welche Gewinne der beiden Geschlechtergruppen verbergen sich hinter der neuen Geschlechterrelation, die 1991 von einem Frauenanteil von 39,6 % (6) in der hauptberuflichen Planungsfunktion auf Dauerstellen bis zu einem Anteil von 55 % in der nebenberuflichen Honorartätigkeit reicht?

Wird auf der Grundlage der absoluten Beschäftigungszunahme in den beiden Segmenten der relative Anteil von Frauen und Männern an der Ausweitung der Beschäftigung berechnet, dann ergibt sich für den bundesweiten Modernisierungsprozeß der Volkshochschulen seit dem hier zugrundegelegten Bezugsjahr 1968 ein relativer Anteil der Gruppe der Männer von 32 % an der absoluten Gesamtzunahme der nebenberuflichen Honorartätigkeit gegenüber einem Gewinn von 60,4 % an der absoluten Ausweitung der HPM-Planungsfunktion auf Dauerstellen (7). D.h., die mehr als doppelt so hohen absoluten Zugewinne der männlichen Arbeitskräftegruppe an der neuen Berufsfunktion in der Hauptinstitutionalisierungsphase der 70er Jahre haben sich auch in der weiteren Entwicklung nur wenig zugunsten von Frauen verschoben. Im Gegenteil: Die in der Folgezeit sich noch deutlicher ausprägende ungleiche Beteiligung der beiden Geschlechtergruppen an der Ausweitung der Honorartätigkeit, wie bereits an der Berliner Entwicklung aufgezeigt werden konnte, läßt die ungleiche Teilhabe von Frauen und Männern am Modernisierungsprozeß an der beinahe spiegelbildlich verkehrten Entsprechung der Gewinne der beiden Gruppen an der nebenberuflichen und der als Beruf begriffenen Planungsfunktion noch deutlicher hervortreten als gegen Ende der 70er Jahre, als die Gewinne von Frauen und Männern an der nebenberuflichen pädagogischen Tätigkeit noch annähernd ausgegogen waren.

Die Öffnung des pädagogischen Arbeitsfeldes im Verlauf des Modernisierungsprozesses der Volkshochschulen für Frauen ist somit nicht auf Kosten der männlichen Arbeitskräftegruppe verlaufen. Die Ausweitung und Differenzierung der Arbeitsplätze an der VHS im Prozeß der Konstitution eines neuen Berufs hat Beschäftigungsgewinne für Frauen und für Männer gebracht, und zwar in den beiden Bereichen der haupt- und der nebenberuflichen pädagogischen Tätigkeit. Gleichzeitig ist festzuhalten, daß die Gesamtgruppe der Männer von dem Prozeß der Arbeitsplatzausweitung und der Veränderung der Arbeitsplatzstruktur durch Einführung einer neuen Berufsposition größere qualitative (und in der bundesweiten Entwicklung der 70er Jahre auch größere quantitative, wie auf der Grundlage von Schätzungen angenommen werden kann) Gewinne davongetragen hat als die Gruppe der Frauen. Trotz der Öffnung eines Arbeitsfeldes für Frauen kann also von vergleichbaren Zugangschancen in diesem Tätigkeits- und Berufsfeld, das im Untersuchungszeitraum durch die günstigen Entwicklungsbedingungen der Expansion und der Erweiterung der Arbeitsplatzhierarchie auf der mittleren Ebene im Zuge der Konstitution eines neuen Berufs gekennzeichnet war, nicht gesprochen werden.

Das Ergebnis ist unter 2. dargestellt worden durch den Anteil der beiden Gruppen an der Beschäftigungszunahme an den Orten der Hierarchie im Prozeß der Differenzierung der Arbeitsplatzstruktur durch Konstitution der neuen Berufsposition der HPM. Es läßt sich ebenso exemplifizieren an dem zeitlichen Verlauf der Beschäftigung von Männern und Frauen im Prozeß der Expansion und Differenzierung der pädagogischen Arbeitsplätze an der VHS, verstanden als Phasen der Organisationsentwicklung, wie ich an anderer Stelle genauer ausgeführt habe (Skripsi 1992).

Der Prozeß folgt – vereinfacht dargestellt – dem Muster: Zuerst, d.h. bevorzugt, werden Männer integriert, dann Frauen. Das gilt für den „Ausbau“ mit hauptberuflicher Arbeit in der bundesweiten Entwicklung in gleichem Maße wie für die Integration der beiden Gruppen in die nebenberufliche Arbeit in der Vergangenheit. Im zeitlichen Verlauf des personellen „Ausbaus“ der Volkshochschulen des Bundesgebiets mit hauptberuflichem pädagogischen Personal wurden bevorzugt Männer für die hauptberufliche pädagogische Arbeit im Normalarbeitsverhältnis rekrutiert, bevor Frauen Zugang zu Dauerstellen fanden. Die besonders expansive Phase der 70er Jahre im Angebot an hauptberuflicher Arbeit hat die Beschäftigung von Männern stärker begünstigt. Wenn – wie in Berlin – Frauen im Verlauf des personellen Ausbaus der Volkshochschulen mit HPM im Normalarbeitsverhältnis zuerst Zugang fanden, dann blieb die auf die erste Organisationsentwicklungsphase begrenzte vermeintliche Vorrangstellung in der neuen HPM-Position Episode (Skripsi 1989), die allerdings bezogen auf den Anteil von Frauen an der Beschäftigungsausweitung im Gesamtsystem der haupt- und der nebenberuflichen pädagogischen Arbeit nicht als Vorsprung zu werten ist, sondern dem Frauenanteil an der Gesamtausweitung der Beschäftigung exakt entspricht (Skripsi 1992).

Durch den im Organisationsstrukturwandel absolut noch zunehmenden, aber relativ zu Frauen allmählich abnehmenden Zustrom von Männern in die stärker ausgeweitete nebenberufliche Arbeit als Honorarkraft entwickelt sich die Kursarbeit von einer überwiegend von Männern ausgeübten Tätigkeit zu Beginn des Untersuchungszeitraums Ende der 60er Jahre zu einer Arbeit, in der Frauen im Verlauf des Modernisierungsprozesses der Volkshochschulen ein stärkeres Gewicht gewinnen, wie für die Berliner Entwicklung bereits 1987 und für die bundesweite Entwicklung 1991 nachzuweisen ist.

Der Wandel des Gesamtsystems der erwachsenenpädagogischen Arbeit von einem „Männerarbeitsbereich“ zu einem nach Geschlecht „gemischten“ Beschäftigungsfeld, der die Erwartung des Ausgleichs ungleicher Zugangschancen zu bestätigen scheint, ist – wie die Prozeßanalyse der Organisationsentwicklung und der Beschäftigung nach Geschlecht aufzeigen konnte – Ergebnis des im Vergleich zur Gruppe der Männer späteren (nachrangigen) Einbezugs von Frauen in die stärker ausgeweitete nebenberufliche Arbeit als Honorarkraft und der bevorzugten Integration von Männern in den kleineren Kernbereich der Stammebelegschaft in der hauptberuflichen pädagogischen Tätigkeit in der Institutionalisierungsphase des neuen Berufs. Sie ist

Resultat sowohl eines im zeitlichen Verlauf vorrangigen Einbezugs von Männern in die beiden Bereiche der nebenberuflichen wie der hauptberuflichen Arbeit als auch ungleicher Teilhabe der beiden Gruppen an den unterschiedlich stark ausgeweiteten und unterschiedlich bewerteten Tätigkeiten in den beiden Segmenten der nebenberuflichen pädagogischen Arbeit und der hauptberuflichen als HPM.

D.h., die vermeintlichen Gewinner am Modernisierungsprozeß der Volkshochschulen, wenn allein die veränderten relativen Quoten betrachtet werden, haben qualitativ weniger profitiert von dem Strukturwandel als diejenigen, die bei Betrachtung der neuen Geschlechterrelation als Verlierer erscheinen, da die zugrundeliegenden absoluten Beschäftigungsgewinne, von denen beide Gruppen profitieren, in den relativen Geschlechterquoten nicht dargestellt werden. Die veränderte Geschlechterrelation ist nicht Ergebnis eines Rückzugs der männlichen Arbeitskräftegruppe, sondern Resultat ihrer geringeren Beteiligung an der am stärksten ausgeweiteten nebenberuflichen Lehrtätigkeit als Honorarkraft. Gleichwohl hat der Strukturwandel für Frauen erst einmal die Präsenz gebracht, den Zugang zu einem Arbeitsbereich geöffnet, der für sie zuvor weitgehend verschlossen war, was (wenn der Vergleich nach Geschlecht ausgeblendet wird) als Gewinn zu werten ist.

3.2 Berufskonstitution und Geschlecht

Der ungleiche Gewinn von Frauen und Männern am Modernisierungsprozeß der Volkshochschulen manifestiert sich insbesondere in der ungleichen Teilhabe an der Institutionalisierung der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit als Beruf, der in unserer Gesellschaft nach wie vor von zentraler Bedeutung für die Identitätskonstitution des Subjekts ist.

Im Verlauf der nur partiellen Institutionalisierung der pädagogischen Planungsfunktion – wie zuvor schon teilweise der Leitungsfunktion – als Beruf auf Planstellen in Einbindung in das betriebliche System formiert sich in den 70er Jahren die neue Berufsposition der HPM zu einer vornehmlichen Tätigkeit von Männern, während die neue, ebenfalls mit professionellem Anspruch berufsförmig verrichtete Lehrtätigkeit als Honorarkraft in der Folgezeit sich zu einer eher von der weiblichen Arbeitskräftegruppe getragenen Berufsarbeit entwickelt (8). Gleichzeitig löst sich im Prozeß der partiellen Institutionalisierung des erwachsenenpädagogischen Berufs die alte „Typisierung“ der nebenberuflichen Honorartätigkeit in der Lehre als männlich geprägte Arbeit auf.

Wie ist diese Entwicklung zu interpretieren? Warum verliert die männliche Mitarbeitergruppe mit Beginn der Institutionalisierung der erwachsenenpädagogischen planenden Tätigkeit als Beruf auf Dauerstellen und der zunehmenden hauptberuflichen Besetzung der leitenden Tätigkeit in der lehrenden Weiterbildungsarbeit als Honorarkraft relativ an Gewicht gegenüber Frauen, während gleichzeitig die absolute Stärke der männlichen Honorarkräfte weiterhin noch zunimmt?

Das bekannte Erklärungsmuster – der Verweis auf die arbeitsinhaltliche Dimension der Honorartätigkeit als Lehrtätigkeit, die eher Frauen zugeordnet wird – führt nicht weiter. Hat doch gerade diese Tätigkeit im Untersuchungszeitraum den „Geschlechtswechsel“ von einer überwiegend von Männern zu einer tendenziell eher von Frauen ausgeübten Arbeit durchgemacht, ohne daß ihr Charakter als Lehrtätigkeit – pädagogische Vermittlungsarbeit im engeren Sinne – sich in dem 20jährigen Zeitraum verändert hätte. Kulturelle Geschlechtsrollenstereotypen, die geringere Affinität von Männern gegenüber der lehrenden Tätigkeit annehmen, sind unzureichend, wenn es darum geht, die im Untersuchungszeitraum aufgezeigte Veränderung der Geschlechtstypisierung derselben Tätigkeit zu interpretieren. Die Veränderung der allgemeinen Erwerbsquote nach Geschlecht kann diese Entwicklung ebenso wenig erklären, wie anfangs gezeigt, wie der Verweis auf den Schulbereich, der im Feld der Lehrtätigkeit sich Ende der 60er Jahre bereits zu einem nach Geschlecht gemischten Arbeitsbereich formiert hat.

Kann die veränderte Geschlechterrelation auf eine Zunahme der Anteile jener Fächer und Fachbereiche am Weiterbildungsangebot zurückgeführt werden, die eher von Frauen übernommen werden? Auch dieser – ebenfalls an den Arbeitsinhalten, den Sachgebieten der Lehrtätigkeit ansetzende – Erklärungsansatz erweist sich als Sackgasse. Er kann weder die alten noch die neuen Verhältnisse plausibilisieren. Trotz der gravierenden Veränderungen in der Struktur des Weiterbildungsangebots, wie unter 1. ausgeführt, hat sich die Zusammensetzung des Volkshochschulprogramms nach Fächern und Fachbereichen nicht wesentlich verschoben. Die allgemeine Weiterbildung, insbesondere das Sprachenangebot, macht nach wie vor den Hauptanteil an der öffentlichen Weiterbildungsinstitution VHS aus.

Einen Erklärungsansatz sehe ich in der Besonderheit der Lehrtätigkeit an Volkshochschulen als einer nebenberuflichen Tätigkeit, in dem unterschiedlichen Ausmaß des Arbeitskräftebedarfs der VHS in den beiden Teilsystemen der überkommenen nebenberuflichen und der neuen hauptberuflichen Form der pädagogischen Arbeit, in den Unterschieden in der Beschäftigungsform und in den damit verbundenen Unterschieden im Grad der betrieblichen Bindung der beiden Personalgruppen (vgl. Skripski 1993).

Nebenberufliche Arbeit ist in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern für Frauen und Männer in unterschiedlicher Weise auf eine Haupterwerbsarbeit bezogen und zeigt unterschiedliche Folgen für beide Gruppen, wenn mit Beginn des Strukturwandels an der VHS Alternativen in Form hauptberuflicher Arbeit gegenüberstehen. Für Männer ist nebenberufliche Tätigkeit eher ein zweiter Arbeitsplatz, eine Tätigkeit „neben dem Beruf“ im wörtlichen Sinne eines Nebenerwerbs neben einem Hauptarbeitsplatz. Für Frauen ist sie im historischen Prozeß des Einbezugs in die außerhäusliche Arbeit eher einzige Erwerbsarbeit. Seitdem eine Alternative in Form der höherbewerteten und größere Berufschancen eröffnenden hauptberuflichen Arbeit zur Verfügung steht und der Bedarf an Lehrbeauftragten in unvergleichlich höherem Maße zunimmt als der an hauptberuflichen MitarbeiterInnen, kön-

nen die Volkshochschulen ihre Nachfrage im Bereich der nebenberuflichen Kursleitertätigkeit offensichtlich nicht mehr wie in der Vergangenheit vornehmlich mit männlichen Nebenberuflichen allein ausgleichen. Sie sind, so kann das Ergebnis interpretiert werden, in der nebenberuflichen Kursarbeit in zunehmenden Maße auch auf weibliche Mitarbeiter angewiesen, während für die hauptberufliche Tätigkeit in weniger starkem Maße auf die weibliche Arbeitskräftegruppe zurückgegriffen werden muß.

Der hier vorgestellte Erklärungsansatz kann gestützt werden durch Entwicklungen an den Berliner Volkshochschulen, die erkennen lassen, daß der Zustrom von Männern in die „echte“ nebenberufliche Kursleitertätigkeit in geringerem Maße abgenommen hat als der in die nebenberufliche Arbeit mit hoher Kursstundenzahl.

Die besonderen Arbeitsbedingungen der Weiterbildungseinrichtung VHS mit dem Schwerpunkt des Weiterbildungsangebots in den Abendstunden und einem in der Regel nur geringen wöchentlichen Arbeitszeitumfang pro Kurs sowie der persönlichen Zuordnung von Kurs und KursleiterIn haben der Lehrtätigkeit in der Vergangenheit und zum überwiegenden Teil auch noch in der Gegenwart den Charakter einer Nebentätigkeit verliehen, die im Strukturwandel als eine Konstante erhalten bleibt und affirmiert wird. Als Tätigkeit neben einem Hauptberuf war die Kursleiterarbeit in der Vergangenheit vorzugsweise ein Nebenerwerb für Männer mit einem Haupterwerbsarbeitsplatz. Im Verlauf des Strukturwandels durch Zunahme des Angebots an hauptberuflicher pädagogischer Arbeit und des Anteils lernintensiver Kurse auch am Tage im Verein mit externen Arbeitsmarktentwicklungen, die ein hohes Angebot an Hochschulabsolventen ohne Haupterwerbsarbeitsplatz zur Verfügung stellen, wird die Kursleitertätigkeit in stärkerem Maße eine Möglichkeit der Integration in die pädagogische Arbeit an der VHS für Frauen (9). Sie kann begriffen werden als Ausdruck der „doppelten Vergesellschaftung“ (Becker-Schmidt) von Frauen in Erwerbs- und Reproduktionsarbeit und der einfachen Vergesellschaftung des Mannes in der Berufsarbeit. Bezogen auf den historischen Prozeß der Integration in die Erwerbsarbeit drückt sich die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern in dem Vorsprung aus, den Männer im Grad ihrer Integration in die Erwerbsarbeit verbuchen können.

Der verstärkte Einsatz von Frauen in der nebenberuflichen Kursarbeit im Verlauf des 20jährigen Strukturwandels verweist somit ebenso auf organisations- und berufsstrukturelle Bedingungen im Arbeitskräftebedarf, in der Arbeitszeitform und in der Beschäftigungsform, wie ich anschließend noch zeigen werde, wie er in Zusammenhang mit externen Arbeitsmarktentwicklungen steht und in dem historischen Verlauf der ungleichzeitigen Integration von Männern und von Frauen in die Erwerbsarbeit die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und deren gesellschaftlichen Status widerspiegelt. In der historischen Entwicklung manifestiert sich die hierarchische Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern auch im Arbeitsbereich der Volkshochschulen in dem zeitlich verspäteten Einbezug von Frauen in die nebenberufliche pädagogische Arbeit sowie in der im Vergleich zu Männern geringeren Teilhabe an der im Modernisierungsprozeß der VHS bereitgestellten hauptberuflichen Arbeit.

Der Erklärungsansatz kann ebenfalls gestützt werden durch arbeitszeitstrukturelle Bedingungen, die mit den beiden Arbeitsplatztypen der HPM und der Honorartätigkeit verbunden sind und die der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ebenso entgegenkommen, wie sie diese durch die Beschäftigungsform zu neutralisieren geeignet sind. Die Lehrtätigkeit als Honorarkraft ist Teilzeitarbeit. Selbst die vielunterrichtenden KursleiterInnen erreichen in der Regel nicht den Arbeitszeitumfang einer vollen Lehrerstelle. Die HPM-Planstellen sind im Normalfall Vollzeitstellen mit zunehmender Tendenz zum Splitting in Teilzeitstellen seit den 80er Jahren. Beide Arbeitsplatztypen sind durch eine Verteilung der Arbeitszeit charakterisiert, für die ein unterschiedlich hoher Anteil auf – gemessen am Standard der Erwerbsarbeit – untypische Einsatzzeiten am Abend und am Wochenende entfällt. Das gilt im stärkerem Maße noch für die Kursleiterarbeit als für den HPM-Arbeitsplatz. Mit Blick auf die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, die Männern vornehmlich die Berufsarbeit zuweist, Frauen jedoch Berufs- und Familienarbeit, wird aus den eigenen Reihen der VHS darauf hingewiesen, daß die Arbeitszeit der HPM-Tätigkeit dem weiblichen Lebenszusammenhang wenig gerecht werde und für Frauen ein Hemmnis darstelle, diese Tätigkeit zu ergreifen (vgl. Süßmuth 1990).

Hinsichtlich der Teilzeitarbeit, die regelmäßig ein Merkmal der Kursleitertätigkeit, aber als Regelfall nicht mit dem HPM-Arbeitsplatz verbunden ist, kann als ausreichend empirisch belegt gelten, daß Teilzeitarbeit, die nicht als Nebentätigkeit neben einer Haupterwerbsarbeit oder während einer Ausbildung ausgeübt wird, in der Mehrzahl der Fälle Arbeit von Frauen ist (Büchtemann/Schupp 1986). Das Arbeitszeitargument kann jedoch nicht für die Verteilung der Arbeitszeit in Anspruch genommen werden. Der Anteil unkonventioneller Arbeitszeiten am Abend und am Wochenende stellt aus der Sicht der Weiterbildungsorganisation ein Arbeitsplatzmerkmal dar, das die Rekrutierung von Frauen im gebärfähigen Alter für den HPM-Arbeitsplatz prekär machen dürfte. Die sich überwiegend auf die Abendstunden zwischen 18 und 22 Uhr (Anfahrtszeiten nicht eingerechnet) erstreckende Arbeitszeit von Kursleiterinnen kann für die Betroffenen als nicht weniger familienunfreundlich qualifiziert werden als die Arbeitszeit der HPM. Daß sie für die nachfragende Volkshochschule im Unterschied zur Rekrutierung von HPM nicht zur Barriere für die Rekrutierung von Frauen wird, ist der Beschäftigungsform der selbständig tätigen Honorarkraft zu schulden oder zu verdanken. Bezahlt wird der „freien“ Mitarbeiterin nur die tatsächlich ausgeführte Arbeitszeit. Geburten, Krankheit der Frau oder des Kindes und die dadurch bedingten Einnahmeausfälle aus der Kursarbeit gehen zu Lasten der formell selbständigen Kursleiterin. Der Weiterbildungsorganisation kann daher, wenn es um die Rekrutierung der Kursleiter und Kursleiterinnen geht, die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern gleichgültig sein, während sie im Falle der festangestellten HPM – ob im Dauerarbeitsverhältnis oder unter Bedingungen der befristeten Tätigkeit mit vollem Sozialversicherungsschutz – ein Hemmnis für die Rekrutierung von Frauen darstellen dürfte.

Im Berufsentwicklungsprozeß an Volkshochschulen ist das Neue und das Alte somit

zweigeteilt. Im historischen Prozeß der unvollständigen Integration von Frauen in die Erwerbsarbeit, und vor allem in die berufsförmige Erwerbsarbeit, sind Frauen an Volkshochschulen ebenso Pioniere in der Übernahme der neuen, geringer gewerteten Form der berufsförmigen Arbeit, der der Berufsstatus vorenthalten bleibt, wie Nachhut in der Integration in die alte nebenberufliche Tätigkeit und in die neue, als Beruf anerkannte und höher bewertete Form der hauptberuflichen pädagogischen Arbeit.

4. Resümee und Ausblick

Vorherrschende Erklärungsmuster zur Segmentation und Segregation des Arbeitsmarktes nach Geschlecht, die erst durch vereinzelte neuere Forschungsarbeiten der sozialwissenschaftlichen Frauenforschung in Frage gestellt werden (10), konnten am Fall der Entwicklung der Volkshochschulen nicht bestätigt werden. Der „Geschlechtswechsel“ der Lehrtätigkeit von einem „Männerarbeitsbereich“ zu einem nach Geschlecht „gemischten“ Tätigkeitsfeld mit der Tendenz der Entwicklung zu einem „Frauenarbeitsbereich“ weist weniger die horizontale Trennung des Erwerbssystems in nach Arbeitsinhalten definierte sog. Männer- oder Frauenarbeitsbereiche als eine unauflösbare Barriere oder als einen bevorzugten Zugangsweg für Frauen (in sog. Frauenarbeitsbereiche) aus als die neue, durch Traditionen unbelastete Berufsposition der HPM auf der mittleren Hierarchieebene. Ein Ausgleich der Zugangschancen nach Geschlecht in der Hauptinstitutionalisierungsphase der 70er Jahren bzw. höhere Beschäftigungschancen von Frauen in der Folgezeit zeichnen sich im Strukturwandel der Volkshochschulen gerade in Richtung der alten, bis dahin männlich typisierten nebenberuflichen Lehrtätigkeit ab, während die neue, von geschlechtstypischen Prägungen der Vergangenheit freie, höher bewertete, als Beruf institutionalisierte pädagogische Arbeit durch den vorrangigen Zugang von Männern sich zu einer eher männlich typisierten Berufsform konstituiert.

Arbeitsmarkt- und frauenpolitische Instrumente der Steuerung von Frauen in (nach Arbeitsinhalten definierte) „Männerarbeitsbereiche“ setzen an einem Symptom an, das tiefer liegende Prozesse der Wertung von Arbeitsfeldern, die im Organisations- und Erwerbsstrukturwandel Veränderungen erfahren, nicht erfaßt, wie sie hier am Wandel von einem „Männerarbeitsbereich“ der sog. nebenberuflichen pädagogischen Arbeit zu einem nach Geschlecht „gemischten“ Tätigkeitsfeld ebenso sichtbar gemacht werden konnten wie an der Typisierung der neuen, als Beruf institutionalisierten pädagogischen Planungsarbeit als ein eher Männern zugängliches Arbeitsfeld im Prozeß der Konstitution des neuen Berufs in den 70er Jahren. Neue Berufe und Berufsfelder sind nicht als solche, wie vielfach angenommen, als eine Zugangschance für Frauen zu werten. Im Prozeß der Organisations- und Berufsentwicklung zwischen Institutionalisierung und Flexibilisierung der Weiterbildungsarbeit hat sich die höher bewertete und bessere Arbeitsplatz- und Berufschancen eröffnende neue Berufsposition der HPM auf Dauerstellen – wie aufgezeigt wurde – eher als Zugangs-

weg für Männer erwiesen, während die berufsförmige Arbeit ohne Berufsstatus und ohne arbeits- und sozialrechtliche Absicherung in stärkerem Grade Frauen einen Weg der Integration in das neue Berufsfeld der Weiterbildungsarbeit an der VHS eröffnete. Das dezidierte Selbstverständnis der neuen Planungsfunktion der HPM im Organisationsentwicklungs- und Professionalisierungsprozeß als eine pädagogische Tätigkeit, die mit Rekurs auf kulturelle Geschlechtsrollenbilder und den Arbeitsbereich der Schulen als nicht frauenunangemessen gelten konnte, hat geschlechtsspezifische Personaleinsatzstrategien offenbar nicht verhindern können. Die betriebsbezogene Berufsentwicklungs- und Rekrutierungsstrategie für die HPM-Tätigkeit in betriebsinternen Arbeitsmärkten der kommunalpolitikhnen Volkshochschulen dürfte die Zugangschancen von Männern begünstigt haben (Skripski 1993). Auch andere Bereiche des öffentlichen Dienstes haben sich umso eher als Barriere für den Zugang von Frauen erwiesen, je mehr Laufbahnoptionen mit der Eintrittsposition verbunden sind (Brandes u.a. 1990). Selbst das in Arbeitsmarkttheorien und für das Selbstverständnis unserer Gesellschaft zentrale Merkmal der Qualifikation konnte die minderen beruflichen Zugangschancen von Frauen im Modernisierungsprozeß der Volkshochschulen nicht plausibilisieren.

Auch die an Expansion eines Beschäftigungsbereichs geknüpfte Erwartung einer Integrationschance für auf dem Arbeitsmarkt weniger integrierte Gruppen hat sich nicht erfüllt. Das unterschiedliche Ausmaß der Expansion in den beiden unterschiedlichen institutionelle Mitwirkungsmöglichkeiten eröffnenden Formen der pädagogischen Arbeit ist mit einem Prozeß der vor- bzw. nachrangigen Beschäftigung nach Geschlecht verbunden. Daß sich das Expansionsargument so lange halten konnte, hängt mit methodischen Unzulänglichkeiten zusammen, wie aufgezeigt werden konnte.

Welche Eingriffsmöglichkeiten können angesichts der empirischen Ergebnisse und der Revision verbreiteter Erklärungsmuster zur Segmentation und Segregation des Erwerbssystems nach Geschlecht als geeignet angesehen werden, Ungleichheiten nicht in die Zukunft zu verlängern?

Handlungsansätze sind mit Blick auf die Ergebnisse nicht im arbeitsinhalten Bereich zu suchen, sondern in den mit Arbeitsbereichen (Arbeitsinhalten und -funktionen) verbundenen Wertungen und Einflußmöglichkeiten bzw. in den mit den Beschäftigungs- und Berufsformen der pädagogischen Arbeit im Organisationsstrukturwandel sich verändernden oder neu konstituierenden Arbeitsplatz- und Berufsperspektiven. Die im Vergleich zu anderen Einsatzfeldern höheren Zugangschancen von Frauen zur neben- und hauptberuflichen Lehrtätigkeit wie zur Planungsfunktion in der Zuständigkeit für bestimmte Fachbereiche sind eher als Ausdruck und Folge von Ungleichheit zu werten denn als Ursache (vgl. Skripski 1992), auch wenn sie als (festwerdende) Struktur sich „vergegenständlichen“ als eine an den Tätigkeiten bzw. Fachbereichen sich festmachende Trennung von Arbeitsfeldern nach Geschlecht. Als greifbare, selbstverständliche und vermeintlich „unverrückbare“ Realität beein-

flußt die Segregation von Tätigkeitsbereichen nach Geschlecht (im nachhinein) die Orientierung sowohl der Beschäftigten wie der Berufs- und Arbeitssuchenden. Die vorgefundene Trennung von Arbeitsbereichen nach Geschlecht gewinnt für die Arbeits- und Berufssuchenden die Funktion einer realitätsbezogenen Orientierung für das Suchverhalten auf dem Arbeitsmarkt, wie gegenwärtig nachdrücklich die Neuorientierung von Frauen in den neuen Bundesländern im Umstrukturierungsprozeß des Arbeitsmarktes vor Augen führt. Ein Abbau von Ungleichheit ist auch nicht von einer Expansion im Bereich der hauptberuflichen Arbeit zu erwarten, ganz abgesehen davon, daß in der näheren Zukunft ohnehin nicht mit einer nennenswerten Beschäftigungsausweitung im Bereich der Planstellen zu rechnen ist.

Ich sehe wirkungsvolle Eingriffsmöglichkeiten auf Seiten der Beschäftigten vornehmlich in einer konsequenten Förderung des Zugangs von Frauen zur HPM-Position auf Dauerstellen, und zwar zur Planungsfunktion, die (immer noch) als Inbegriff des Berufs der Weiterbildungsarbeit zu werten ist und die innerhalb der Organisationshierarchie mehr Einfluß eröffnet als die Lehrfunktion, selbst wenn letztere hauptberuflich auf Dauerstellen ausgeübt wird. Es versteht sich von selbst, daß der Förderung des Aufstiegs bzw. des direkten Zugangs zur Leitung keine geringere Bedeutung zukommt, wenn die gleichsam „naturwüchsige“ Männerquotierung der Vergangenheit nicht in die Zukunft hinein verlängert werden soll. Die HPM-Planungsfunktion und die Leitungsfunktion sind dem Berufsbild entsprechend als Einheit zu betrachten. Vor einer geschlechtsdifferenzierten Auseinanderdividierung zwischen einer „pädagogischen“ Tätigkeit auf der mittleren Hierarchieebene, die Frauen zugestanden wird, und einer eher mit männlichen Stelleninhabern verbundenen Leitungsfunktion, die mit Weiterbildung als pädagogischem Beruf nichts mehr zu tun hat, ist dringend zu warnen. Bei der Förderung des Zugangs von Frauen zur Leitung kommt der Quotierung der Leitungsfunktion an größeren Volkshochschulen besondere Bedeutung zu, da bereits 1978 der damalige Frauenanteil von 10 % in der Leitung sich auf kleinere Volkshochschuleinrichtungen bezog (Knieper u.a. 1979), wie auch jetzt wieder durch die für die Gegenwart vorliegenden Daten bestätigt wird. Bei der HPM-Funktion scheint es demgegenüber eher darauf anzukommen, dafür Sorge zu tragen, daß Frauen von Beginn des „Ausbaus“ einer VHS mit hauptberuflichem pädagogischen Personal Zugang zur Fachbereichsleitung gewinnen, wie die Zusammenhänge zwischen dem „Ausbaustand“ der Volkshochschulen und dem Frauenanteil gezeigt haben (vgl. Skripki 1992), die in den vorangehenden Ausführungen zum Expansionsprozeß und der Beschäftigung nach Geschlecht unter systematischem Aspekt zusammengefaßt wurden. Eine konsequente Quotierung frei werdender – oder der in geringem Maße sicher auch neu zu schaffenden – Stellen für die Planungs- und vornehmlich die Leitungsfunktion ist zu fordern, deren Umsetzung u.a. durch die Institution der Frauenbeauftragten zu sichern wäre. Mit verbesserten Zugangsmöglichkeiten zum Zentrum der Weiterbildungsinstitution in der Leitungsfunktion und in der pädagogischen Planungsfunktion, insbesondere zu jenen Fachbereichen, die für die Organisationsentwicklung der Volkshochschule(n) als bedeutend bewertet werden, sind auch Auswirkungen in Richtung einer Veränderung der Verbandsstruktur zu

erwarten. Zur Umsetzung der Quotierung kommt der Institution der Frauenbeauftragten auf kommunaler Ebene eine zentrale Rolle zu. Ferner wäre zu prüfen, welche Organe oder Dienstleistungseinrichtungen des Volkshochschulverbandes als Dachorganisation geeignet sein könnten, Funktionen der Vernetzung, Gewichtung und Beratung von Aktivitäten zum Abbau von Ungleichheit zu übernehmen, vorausgesetzt der Verband will – dem demokratischen Menschenbild der „Ausbauphase“ der 70er Jahre weiterhin verpflichtet – dazu beitragen, die Grundrechte von Frauen auf gesellschaftliche Teilhabe im Volkshochschulbereich einzulösen.

Maßnahmen der Frauenförderung als Prozeß von oben – der Gesetzgeber wie der Beschäftigte – werden allerdings, so unerlässlich sie sind, selbst wenn ihre Implementierung gesichert ist, sich letztlich als wenig wirkungsvoll erweisen, wenn Frauen die Prozesse zur Mitwirkung und Einflußnahme nicht selbst in die Hand nehmen. Der Professionalisierungsprozeß der 70er Jahre ist nicht von Frauen getragen worden, allerdings auch nicht von den männlichen Angehörigen der neuen Berufsposition auf der mittleren Hierarchieebene. Es war eher ein Berufsentwicklungsprozeß von oben als ein Instrument der Organisationsentwicklung, getragen vom Volkshochschulverband und leitenden Personen in den Mitgliedsvolkshochschulen (Skripski 1993). Als Beispiel für einen von Frauen getragenen Prozeß der Institutionalisierung eines neuen Arbeitsbereichs kann im Sektor der Wissenschaft die Frauenforschung seit Ende der 70er Jahre angesehen werden, mit der wissenschaftlich tätige Frauen eine aktive, öffentlich wirksame Wissenschaftspolitik im Interesse von Frauen verbunden haben, die inzwischen über den engeren Bereich der Frauenforschung hinausgreift und das Recht von Frauen auf Teilhabe an Wissenschaft als berufliches Wirkungsfeld und gesellschaftlicher Einflußbereich in Einmischung umzusetzen versucht. Im Weiterbildungsbereich richteten sich frauenspezifische Ansätze eher auf die Gestaltung der inhaltlichen Arbeit im Interesse von Frauen („Frauenbildungsarbeit“), ohne daß die Berufssituation von Frauen in diesem Sektor des Bildungssystems bisher ins öffentliche Bewußtsein gerückt worden wäre, was bis vor kurzem allein schon an der mangelhaften Datenlage scheitern mußte – ein Zustand, dem durch die Initiative des Arbeitskreises Frauen beim Volkshochschulverband abgeholfen werden konnte. Allerdings wird es wegen des Institutionalisierungsrückstandes des Weiterbildungsbereichs, der im öffentlichen Bewußtsein kaum als professionalisierter Arbeitsbereich, der im Hauptberuf ausgeübt werden kann, verankert ist, nicht einfach sein, für den Skandal der mangelnden Teilhabe von Frauen an den im Modernisierungsprozeß der Volkshochschulen institutionalisierten einflußreichen Berufspositionen öffentliche Aufmerksamkeit zu gewinnen. Für die zukünftige Entwicklung ist in dem oft beklagten Fehlen eines Berufsverbandes ein möglicher Ansatzpunkt zu sehen, den Frauen aufgreifen könnten, um die berufliche Organisation zu initiieren und durch die Übernahme einer Steuerungsfunktion im Prozeß der beruflichen Selbstorganisation sowohl die weitere Professionalisierung maßgebend zu gestalten als auch den Berufsverband als Lobby von Frauen auszubauen und damit jenseits bzw. parallel zur Verbandsstruktur und zur Kommune an Terrain zu gewinnen. Über die bekannten Wege der Interessenorganisation durch Berufsverbände hinaus oder in jüngster Zeit

über die Institution der Gleichstellungsbeauftragten ist die kreative Phantasie aufgerufen, neue Wege der Einflußgewinnung und der Institutionalisierung von beruflicher Macht zu erschließen und zu begehen (vgl. Ostner 1993).

Eine stützende oder ergänzende Eingriffsmöglichkeit, die eher auf der symbolischen Ebene angesiedelt ist, als daß sie auf direkten Zugewinn an einflußreichen Arbeitsplätzen zugunsten von Frauen zielen würde, sehe ich in einer Neuschreibung des Berufsentwicklungsprozesses. Die interne Konstruktion des Organisations- und Professionalisierungsprozesses, die primär an der Planungsfunktion als der „eigentlichen“ Form der Weiterbildungsarbeit als Beruf ansetzte, kommt einer mittelbaren Diskriminierung von Frauen gleich, insofern die Auswirkungen dieses Ansatzes Frauen in stärkerer Weise treffen als Männer. Hier hat durch und im Interesse der Träger des Professionalisierungsprozesses der 70er Jahre in der Intention, den Bestand und den „Ausbau“ der Organisation VHS zu sichern, eine Minderwertung der berufsförmigen Vermittlungsarbeit als der „uneigentlichen“ Form der Weiterbildungsarbeit (als Nicht-Beruf) Raum gegriffen, die auch dem Image der Weiterbildungsinstitution als einer modernen, auch in der vermittelnden Weiterbildungsarbeit professionell arbeitenden Einrichtung abträglich ist. Eine neue Reflexion des Berufsentwicklungsprozesses erscheint mir notwendig, um der Breite der im Modernisierungsprozeß der Volkshochschulen bereits erfolgten Organisations- und Professionsentwicklung gerecht zu werden. Es muß jedoch davor gewarnt werden, daß Frauen zu sehr auf die ihnen sicherlich zugestandene Nische in der pädagogischen Vermittlungsarbeit setzen.

Anmerkungen

- (1) Eigene Berechnungen aus: Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschulverbandes 1968 ff.
- (2) Die Frauenquote im Beruf der Lehrer an Schulen beträgt 1961 bereits 41,3 % und 1970 50,3 % (Willms-Herget 1985). Sie liegt bereits erheblich über der allgemeinen Erwerbsquote der Frauen, die 1960 33,6 % beträgt (verheiratete Frauen: 32,5 %) und 1970 30,2 % (verheiratete Frauen: 35,6 %).
- (3) In West-Berlin hat eine schriftliche KursleiterInnenbefragung Anfang 1979 einen Frauenanteil von 45 % ermittelt (Dieckmann u.a. 1981). An Volkshochschulen Ost-Westfalens sind 1985 je nach Orts- bzw. VHS-Größe zwischen 40 und 50 % Frauen tätig (Scherer 1987). Im Bundesdurchschnitt ist bedingt durch den Anteil klein- und mittelstädtischer Volkshochschulen und der ländlichen Regionen ein geringerer Frauenanteil zu erwarten als in der Großstadt Berlin. Nach den für 1967–1969 für Berlin und das Bundesgebiet zur Verfügung stehenden geschlechtsdifferenzierenden Statistiken liegt der Frauenanteil in Berlin 2 bis 5 Prozentpunkte über dem Bundesdurchschnitt (Statistische Mitteilungen 1967–1969). Mit einer vorsichtigen Schätzung gehe ich davon aus, daß 1978 der Anteil von Frauen unter den Lehrbeauftragten im Bundesdurchschnitt zwischen 40 und 45 % angesetzt werden kann. Bei einem 40%igen Frauenanteil an der 1978 ausgewiesenen Gesamtzahl würde der absolute Anstieg der Kursleiter von 1968–1978 (vgl. Statistische Mitteilungen 1968–1978) über dem Anstieg der Kursleiterinnen liegen. Wird für 1978 von einem relativen Anteil der Frauen an den Kursleitern von 45 % ausgegangen, dann waren bereits mehr Frauen an der Zunahme der absoluten Zahl der Kursleiter beteiligt als Männer.

- (4) Eigene Berechnung aus: Liebl/Pflüger 1979, Tabellen 62, 63 und aus: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1962 ff.
- (5) Eigene Berechnungen auf der Grundlage von: Statistisches Jahrbuch für Berlin 1975–1988, Statistische Mitteilungen 1965 ff., Dieckmann u.a. 1981, Fernkorn 1989, Skripski 1989.
- (6) Eigene Berechnung auf der Grundlage der Absolutzahlen in Statistische Mitteilungen 1991, S. 16 f.
- (7) Den Ausgangsbestand von 85 HPM-Stellen habe ich mangels geschlechtsdifferenzierter Ausgangsdaten gleich null gesetzt.
- (8) Auch in der hauptberuflichen Lehrtätigkeit haben Frauen 1991 mit einem relativen Anteil von 49,4 % unter den auf Dauerstellen und in befristeten Beschäftigungsverhältnissen (insgesamt) Tätigen in den alten Bundesländern (Pehl 1993) ein annähernd gleich starkes Gewicht gewonnen wie Männer. Allerdings eröffnet die hauptberufliche Lehrtätigkeit in beiden Beschäftigungsformen geringere Mitwirkungsmöglichkeiten innerhalb der Organisationshierarchie als die Planungsfunktion der HPM. Des weiteren ist zu bedenken, daß die hauptberufliche Lehrtätigkeit sich überwiegend auf mit FachbereichsleiterInnen weit „ausgebaute“ Volkshochschulen bezieht und somit auch als Ausdruck der „nachrangigen“ Beschäftigung von Frauen in der hauptberuflichen Arbeit im Organisationsentwicklungsprozeß zu werten ist. Gegen Ende der Hauptinstitutionalisierungsphase 1978 sind unter dem hauptberuflichen pädagogischen Personal 41,4 % der 292 Frauen, aber nur 28,2 % der 879 Männer an Volkshochschulen mit sieben oder mehr hauptberuflichen MitarbeiterInnen eingesetzt (Skripski 1992).
- (9) Es kann angenommen werden, daß nicht nur der Zusatzbedarf, sondern auch der Ersatzbedarf an Honorarkräften aufgrund von Entwicklungen auf dem VHS-externen Arbeitsmarkt den Zugang von Frauen begünstigt hat. Wegen restriktiver Nebentätigkeitsverordnungen im öffentlichen Dienst mit zunehmender Lehrerarbeitslosigkeit seit den 80er Jahren sahen sich die Volkshochschulen vielfach veranlaßt, den Lehrberuf hauptberuflich ausübende Honorarkräfte durch Personal zu ersetzen, das keiner Hauptaerwerbstätigkeit im öffentlichen Dienst nachging. Es ist zu vermuten, daß diese Austauschprozesse von „echten“, oft langjährigen Nebenberuflichen an der VHS die Beschäftigung von weiblichen Honorarkräften gefördert hat.
- (10) vgl. Wetterer 1992, Gildenmeister/Wetterer 1992; s. auch Willms-Herget 1985

Literatur

- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Blossfeld, H.-P.: Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik, Frankfurt/M. 1985
- Bollinger, D., u.a.: „Atypische“ Beschäftigung – Betriebliche Kalküle und Arbeitnehmerinteressen. In: Semlinger, K. (Hrsg.): Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, Frankfurt/M. 1991
- Brandes, W., u.a.: Der Staat als Arbeitgeber, Frankfurt/M. 1990
- Büchtemann, CH./ Schupp, J.: Zur Sozio-Ökonomie der Teilzeitbeschäftigung in der Bundesrepublik Deutschland. WZB Discussion papers, Berlin 1986
- Dieckmann, B., u.a.: Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin (West), mit einem Tabellenanhang. TUB-Dokumentation Weiterbildung, Heft 2, Berlin 1981
- Fernkorn, L.: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin zwischen „Neuer Selbständigkeit“ und „ungeschützten Beschäftigungsverhältnissen“. In: Büro f. Wiss. Weiterbildung (Hrsg): Zwischen Qualifizierungsoffensive und Armutsgrenze. TUB-Dokumentation Weiterbildung, Heft 22, Berlin 1989
- Gildemeister, R./ Wetterer, A.: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./

- Wetterer, A.: Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg 1992
- Knierim, A., u.a.: Erhebungsergebnisse zur Personalstruktur der Volkshochschule. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1979
- Liebl, P./ Pflüger, A.: Tabellen und Erhebungsinstrumente zur DVV-Umfrage über das Weiterbildungspersonal im Volkshochschulbereich. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1979
- Manwaring, T.: The Extended Internal Labour Market. Arbeitspapier II M/LMP 82–29. Wissenschaftszentrum Berlin, Berlin 1982, und in: Cambridge Journal of Economics, Vol. 8 (1984)
- Ostner, I.: Interessen und Akteure im Sozial- und Gesundheitsbereich. Neue Wege der Institutionalisierung von Fraueneinfluß in einem Frauenarbeitsbereich. In: Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen (Hrsg.): Soziale Frauenberufe in der Krise. Aufwertung und Berufsperspektiven. Berlin 1993 (im Erscheinen)
- Pehl, K.: Quantitative Betrachtungen zum Personal an Volkshochschulen. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Arbeitspapier 120.–5.93, Frankfurt/M. 1993
- Schäffter, O.: Die neuen Selbständigen. In: Volkshochschule im Westen 4/1985
- Scherer, A.: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987
- Schulenberg, W.: Erwachsenenbildung als Beruf. In: Schulenberg, W., u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972
- Skripski, B.: Einstiegsbarrieren und Aufstiegskarrieren. Eine geschlechtsspezifische Analyse der Beschäftigungsentwicklung des hauptberuflichen pädagogischen Personals an Berliner Volkshochschulen von 1974–1987. In: Büro f. Wiss. Weiterbildung (Hrsg.): Zwischen Qualifizierungsoffensive und Armutsgrenze. TUB-Dokumentation Weiterbildung, Heft 22, Berlin 1989
- Dies.: Expandierende Arbeitsbereiche als Zugangschance für Frauen? Die Volkshochschulen auf dem Wege von einem Männerarbeitsbereich zu einem gemischten Beschäftigungsbereich. In: Zentrale Frauenbeauftragte an der TUB (Hrsg.): Einmischen – Mitmischen. Beiträge der Arbeitsstelle sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftliche Frauenforschung. Technische Universität Berlin, Berlin 1992
- Dies.: Auf ungleichen Wegen in ein neues Berufsfeld. Zugang von Frauen und Männern zum Arbeitsbereich der Weiterbildung im Strukturwandel der Volkshochschulen. Diss. FU Berlin, 1993
- Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1962 ff.
- Süßmuth, R.: Frauen in der Volkshochschule. Einleitender Beitrag. In: Volkshochschule 4/1990
- Vonderach, G.: Die neuen Selbständigen. In: MittAB 13/1980
- Wetterer, A.: Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/M. 1992
- Willms-Herget, A.: Frauenarbeit. Zur Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt. Frankfurt/M. 1985

Pädagogische Organisationsberatung in der Erwachsenenbildung

Anlässe – Ansätze – Entwicklungen

Läßt man die Entwicklungen in der Erwachsenenbildung der letzten Jahrzehnte einmal Revue passieren, dann sind Angebotssteigerungen und -weiterungen, Zielgruppendifferenzierungen, veränderte Personalstrukturen, neue Lernorganisationsformen etc. unschwer erkennbar. Vielleicht erst auf den zweiten Blick wird sichtbar, daß auch die institutionellen und organisatorischen Entwicklungen einer erheblichen Dynamik ausgesetzt waren und sind. Der Frage nach den institutionellen und damit auch organisatorischen Bedingungen des pädagogischen Handelns in der Weiterbildung kam aber in der wissenschaftlichen Diskussion bislang nur eine sehr begrenzte Aufmerksamkeit zu: „Je praxisnaher die Fragestellungen werden, desto geringer die Zahl der Studien und desto bescheidener die Ergebnisse“ (Strunk 1991, S. 55). Nun unterliegt die Erwachsenenbildung aktuellerweise aufgrund der wachsenden gesellschaftlichen Unübersichtlichkeit einem erheblichen Veränderungsdruck. Einerseits muß sie pädagogische Antworten auf einen wachsenden und komplexer werdenden Bildungsbedarf geben, und andererseits erfahren das Weiterbildungssystem und die Einrichtungen eine enorme interne strukturelle Ausdifferenzierung (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1993, S. 20). Wegen dieser hier global benannten Veränderungstendenzen erscheint es dringend geboten, einen wissenschaftlichen Aufmerksamkeitsbrennpunkt auf die organisatorischen Veränderungen in der Erwachsenenbildung zu richten. Aus der Sicht der Praxis der Erwachsenenbildung kann eine wissenschaftliche Begleitung und Diskussion der Entwicklungen wichtige Reflexionshilfen und Handlungsanregungen liefern.

Dies ist auch deshalb erforderlich, weil der Begriff der Organisation zwar den Anschein von Kompaktheit, Eindeutigkeit und Dinghaftigkeit erweckt, gleichzeitig aber ein hochkomplexes Phänomen bezeichnet. Unter Organisation in der Erwachsenenbildung sind keine technizistischen Rationalisierungsinstrumente von Kommunikations-, Planungs- und Umsetzungsprozessen zu verstehen. Vielmehr bezeichnet der Begriff der Organisation in der Weiterbildung „ein komplexes Gefüge unterschiedlicher pädagogischer und verwaltender Tätigkeiten in einem zeitlichen Kontinuum mit einer gemeinsamen Aufgabe, nämlich die Schaffung von Bedingungen, unter denen Erwachsene lernen können“ (Frischkopf 1991, S. 7). Ortfried Schäffter unterscheidet bei dem Versuch, einen erwachsenenpädagogischen Organisationsbegriff zu umreißen, drei Dimensionen:

- Organisation als Tätigkeit des Organisierens bezeichnet die Tätigkeit des Planens und Handelns in der pädagogischen Organisation.
- Organisation als funktionale Struktur betrifft makrodidaktische Arbeitsteilung, fachliche Zuständigkeit und festgelegte Entscheidungsbefugnisse.

- Organisation als soziotechnisches Problem gewinnt ihren Ausdruck in der Form der Binnenkommunikation, der Erwartung von außen, in dem Verhältnis zur Klientel und den Beziehungen zur Umwelt (vgl. Schäffter 1993, S. 3).

Mit dem Hinweis auf neue inhaltliche Anforderungen und die komplexer gewordenen Binnenstrukturen der Einrichtung waren bereits zwei globale Anlässe genannt worden, die die Einrichtungen bezogen auf die Organisationsentwicklung in Zugzwang setzen. Etwas differenzierter, wenn auch immer noch unvollständig, lassen sich vier *zentrale Anlässe* herauskristallisieren, die den *Veränderungsdruck* bedingen:

- die zunehmende Konkurrenz der Einrichtungen auf dem sogenannten Weiterbildungsmarkt,
- die Diskussionen und Ansätze einer Reform der öffentlichen Verwaltungsstruktur,
- neue Anforderungen an die Wirtschaftlichkeit der Arbeit infolge der dramatischen Haushaltsdefizite der öffentlichen Hand,
- veränderte Teilnehmerbedürfnisse und komplexer werdende pädagogische Aufgaben.

Konkurrenz im Weiterbildungsmarkt

Noch 1979 hat der Deutsche Städtetag dargelegt, daß die Volkshochschule „in einem Gesamtsystem der Erwachsenenbildung, das durch Koordinierung und Kooperation zwischen den verschiedenen Trägern zu entwickeln ist, das geistige, pädagogische und organisatorische Zentrum sein muß. Bekräftigt wurde die Auffassung, daß die Volkshochschule nach ihrem öffentlichen Charakter, nach ihrer Verbreitung im Bundesgebiet, nach dem Umfang ihres Bildungsangebots und nach ihrem personellen Ausbau Ausgangspunkt und Grundlage für ein zu entwickelndes öffentliches Weiterbildungssystem darstellt“ (Deutscher Städtetag 1986, S. 55). Auch wenn führende Repräsentanten des Deutschen Städtetages aktuellerweise wieder auf diese programmatischen Aussagen rekurrieren (vgl. Dieckmann 1993, S. 35), wurden in den letzten Jahren in der Weiterbildungspolitik weniger die öffentliche Verantwortung hervorgehoben und die öffentliche Finanzierung ausgebaut. Vielmehr wurde parteiübergreifend die Herausbildung eines in vielen Regionen der Republik zwischenzeitlich kaum mehr überschaubaren „Weiterbildungsmarktes“ propagiert. Bislang am ausgeprägtesten wurde in den neuen Bundesländern das „plurale System“ der Weiterbildung induziert. So sind im Jahr 1992 beispielsweise in Magdeburg mehr als 400, in Schwerin mehr als 300 und in der Stadt Zwickau etwa 100 Institutionen in der Weiterbildung tätig (vgl. Faulstich 1992, S. 17). Einrichtungen konkurrieren hier nicht in erster Linie um Teilnehmer, sondern um Maßnahmefinanzierung und Ressourcen der Solidargemeinschaft. Dieser Blick verdeutlicht, daß sich auch hinter dem oft benutzten Begriff des Weiterbildungsmarktes Unterschiedliches verbirgt. Grob gesagt: Die betriebliche Weiterbildung funktioniert in der Regel nach Selektions- und Gratifikationskriterien, die AFG-geförderte Weiterbildung nach Maßnahmezuweisung bei Trägerkonkurrenz, die allgemeine und kulturelle Erwachsenenbildung konkurriert um

TeilnehmerInnen. Friebel spricht deshalb von einem in mehrfacher Hinsicht gespaltenen Weiterbildungsmarkt (vgl. Friebel 1993). Festzuhalten bleibt, daß die Einrichtungen wesentlich mehr als in der Vergangenheit um Teilnehmer und Förderungsmittel konkurrieren.

Ansätze zu einer verbesserten Steuerung kommunaler Einrichtungen

Da öffentliche Dienstleistungen (auch die Erwachsenenbildung) zunehmend privater Konkurrenz ausgesetzt sind, wird derzeit intensiv über völlig neue Strategien des Verwaltungsmanagements nachgedacht. Ineffiziente bürokratische Verwaltung, eine Übersteuerung der Einrichtungen, fehlendes strategisches Management, mangelnde Möglichkeiten der Personalentwicklung und die Inflexibilität beim wirtschaftlichen Handeln einerseits sowie die gewachsenen Leistungserwartungen der Bürger an die öffentlichen Einrichtungen, die geänderte Werteeinstellung der Mitarbeiter im öffentlichen Dienst und verschärfte Sparzwänge andererseits führen zu neuen Modellen des Verwaltungshandelns (vgl. Reichard 1992).

Auf der Grundlage eines von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung erarbeiteten Konzepts zur dezentralen Ressourcenverantwortung (KGSt 1991, Schmithals 1993) sollen die kommunalen Dienstleistungseinrichtungen einen erhöhten Aktionsspielraum bei steigender Eigenverantwortung erhalten. Nach einer Festlegung der politischen Leitlinien der Einrichtungen sollen beispielsweise eine eigenverantwortliche Bewirtschaftung von Mitteln zur Finanzierung von Sachkosten, eine selbständige Bewirtschaftung von Personalkosten, die finanzielle Abwicklung baulicher Maßnahmen und eine eigenverantwortliche Mittelverwendung für die Ausstattung ermöglicht werden. Deckungsbeiträge für variable Kosten und Investitionen können erwirtschaftet werden (vgl. Nuissl 1992, S. 7).

Mit diesen konzeptionellen Entwicklungen im Verwaltungsmanagement stellen sich auch Fragen der rechtlichen Konstruktion der Trägerschaft öffentlicher Einrichtungen neu (vgl. z.B. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 1992, Nuissl/Schuldt 1993). Mittlerweile befindet sich eine Reihe von Varianten des Grundkonzepts der dezentralen Ressourcenverantwortung in praktischer Erprobung (vgl. z.B. Ukena 1993).

Anforderungen an die Wirtschaftlichkeit

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und der teilweise dramatischen Haushaltsprobleme der Kommunen sind die öffentlichen Einrichtungen genötigt, dem betrieblichen Relevanzfilter der Wirtschaftlichkeit (d.h. den Kosten einer Leistung), der Effizienz (dem Verhältnis von Leistung und Kosten) und der Effektivität (der Genauigkeit beim Erreichen formulierter Zielsetzungen) mehr Aufmerksamkeit zu kommen zu lassen. Fragen der Wirtschaftlichkeit von Einrichtungen wurden früher nicht immer systematisch angegangen.

„So kommt es, daß Volkshochschulen dem Begehren zu Vorschlägen für Maßnahmen der Haushaltskonsolidierung ohne aussagekräftiges Zahlenmaterial, das Kosten und Leistungen zeitraumbezogen und analytisch aufbereitet miteinander in Beziehung setzt, hilflos gegenüberstehen und den erwarteten und befürchteten Restriktionen der finanziellen Förderung nur allgemeine Abwehrstrategien entgegenzusetzen können, die die Finanzsachverständigen nur selten überzeugen“ (Rohlmann 1993, S. 7). Es kann davon ausgegangen werden, daß die Wirtschaftlichkeit als Steuerungsinstrument in den nächsten Jahren auch in der öffentlich getragenen Erwachsenenbildung eine wesentlich bedeutendere Rolle spielt als in der Vergangenheit. Nicht zuletzt deshalb müssen neben den Chancen auch Gefährdungen für die Entwicklung der Organisation Beachtung finden. Bedacht sein wollen beispielsweise veränderte Lernmotivationen, die durch eine andere Präsentation und einen höheren Preis quasi institutionell arrangiert werden. Es besteht die Gefahr, daß sich – obwohl dies erklärtermaßen nicht Ziel der Bildungspraktiker ist – sozusagen hinter dem Rücken der Akteure, perpetuiert durch die politischen Entscheidungsträger, die mehr denn je die Kosten und weniger den Nutzen von Erwachsenenbildung sehen (die externen Effekte lassen sich auch kaum in Geldgröße definieren), tendenziell unter monetären Zielsetzungen das Programmprofil der Einrichtungen anders als beabsichtigt verändert. Dies muß als Aufforderung zur kontinuierlichen Selbstverständigung in der Einrichtung begriffen und potentielle Konfliktzonen (z.B. zwischen einnahme- und ausgabeträchtigen Bereichen) müssen antizipiert werden. Fragen der qualitativen Organisation der Binnenkommunikation stellen sich unter neuen Vorzeichen.

Veränderte Teilnehmerbedürfnisse und ein komplexeres Aufgabenfeld

Eines der meistverbreiteten Plakate an VHS in den letzten Jahren zeigt den Schriftzug „Alle gehen zur Volkshochschule“ vor dem Hintergrund vieler Teilnehmer. Und tatsächlich: Über Jahre hinweg strömten immer mehr TeilnehmerInnen in die Einrichtungen. Seit kurzem tritt jedoch eine „Konsolidierung auf hohem Niveau“ bezüglich Belegungen, Kursen und Unterrichtsstunden ein. Regionale und bereichsspezifische Rückgänge sind zwar noch die Ausnahmen, müssen aber auch als Alarmsignal verstanden werden. Nuissl/Schuldt weisen z.B. darauf hin, daß „auch im Fremdsprachenbereich, bislang sicher geglaubtes Faustpfand der Volkshochschul-Zuständigkeit, teilweise regionale Einbrüche an Teilnehmerzahlen zu verzeichnen sind (die Interessierten wanderten von der Volkshochschule an andere Bildungseinrichtungen ab) und bei rapide wachsenden Fremdsprachen-Teilnehmerzahlen diejenigen der Volkshochschulen stagnieren“ (Nuissl/Schuldt 1993, S. 10). Auch wenn aktuelle Marketingstudien darauf hinweisen, daß die Beurteilung der Einrichtung VHS durch die TeilnehmerInnen wesentlich besser ist als das Image der Einrichtung bzw. das Selbstbild, das von den MitarbeiterInnen geprägt ist (vgl. Volkshochschulverband Baden-Württemberg 1992), zeigen sich in der Bildungspraxis veränderte Anforderungen an die Einrichtungen:

- „ein größeres Interesse an kurzfristigeren, kompakteren Veranstaltungsformen, vor allem aber ein zunehmender Widerstand, sich auf mittelfristige, bis zu fünf Jahre dauernde Lernprozesse einzulassen“ (Nuissl/Schuldt 1993, S. 45),
- eine höhere Bewertung von „spezieller“, verwertbarer Bildung,
- dementsprechend hohe Anforderungen an die Qualifikation der KursleiterInnen,
- differenziertere Lernorganisationsformen bezüglich der Gruppengröße und der Zeitorganisation,
- Erwartungen an die Servicegestaltung (z.B. Anmeldemodalitäten, Ästhetik und Ambiente der Lernräume, Lernmaterialien, Kinderbetreuung, Kommunikationsmöglichkeiten, Weiterbildungs- und Lernberatung etc.) (vgl. Faulstich 1993a, S. 97ff).

Diese Aussagen spiegeln „Trends“ wider, d.h., die unterschiedlich geprägten Teilnehmerbedürfnisse differenzieren sich aus und erfordern eine weitere Flexibilisierung des Angebots und der Organisation der Einrichtungen.

Wachsende Aufgaben und unterschiedlichere Anforderungen waren schon in den siebziger Jahren Anlaß, über die Organisation von Weiterbildung nachzudenken (vgl. Senzky 1974). Die differenzierten, teilweise widersprüchlichen Außenerwartungen, die schwer einschätzbaren weiterbildungspolitischen Leitlinien, die Verschuldung der öffentlichen Hand und die tendenzielle Selbstüberforderung der Einrichtungen und des Personals stellen die öffentlich verantworteten Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor vielfältige Fragen der Organisationsentwicklung. Dabei handelt es sich um eine durchaus prekäre Situation, bei der es entscheidend darauf ankommen wird, inwieweit es gelingt, Qualität, Effektivität und Effizienz in eine Balance zu bringen, auf die sich verändernden Bedingungsfelder flexibel zu reagieren, ohne die Einrichtungen in die Turbulenzen postmoderner Beliebigkeit zu steuern.

Ansätze und Entwicklungen

So unterschiedlich die Anlässe sind, die zu den wachsenden Hoffnungen auf die Problemlösefähigkeit von Organisationsberatung und -entwicklung geführt haben, so unterschiedlich sind im Kern die konkreten Problemkonstellationen und Erwartungen auf seiten der „Nachfrager“ von Organisationsentwicklungsprozessen im Non-Profit-Bereich sowie die theoretische und methodische Grundlage auf seiten der „Anbieter von Beratung“. Dabei lassen sich systematische Unterschiede vor allem auch zwischen Weiterbildungseinrichtungen der alten und der neuen Bundesländer ausmachen. Am Beispiel der VHS zeigt sich, daß in den neuen Bundesländern die Einrichtungen immer noch vor qualitativen Entwicklungssprüngen beim Struktur- und Profilaufbau im Rahmen grundlegend veränderter Umweltbedingungen stehen. In den alten Bundesländern stehen demgegenüber Reorganisationsnotwendigkeiten und Umstrukturierungsprozesse auf der Tagesordnung, die sich entweder aufgrund der bisherigen personellen und aufgabenbezogenen Expansion oder aufgrund struk-

tureller Entwicklungen der Träger ergeben haben. Auf der einen Seite geht es demzufolge um die Bewältigung des Wechsels des Systemkontextes und der damit verbundenen „Paradoxien“, die von Faulstich ausdifferenziert werden in Struktur-, Regulations- und Innovationsparadox (Faulstich 1993b, S. 25). Auf der anderen Seite geht es um eine Fortsetzung bzw. Weiterführung vorher schon vorhandener, wenn auch in sich widersprüchlicher Entwicklungsanforderungen und Entwicklungsschritte von Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen zunehmender „Systematisierung“ (ebd., S. 32). Unabhängig von solchen Unterschieden geht es in einer übergreifenden Perspektive um die Entwicklung professioneller Arbeitsformen auf unterschiedlichen Ebenen:

- auf der Ebene der unmittelbaren Bildungsarbeit als Qualitätssicherung der Bildungspraxis,
- auf der Ebene der planend-disponierend tätigen Mitarbeiter als Zunahme von Kontextwissen und neuen Qualifikationen,
- auf der Ebene der Festigung eines Berufsbildes von Erwachsenenpädagogen als Experten für die Organisation von Bildungsprozessen (vgl. Schäffter/von Küchler 1993, S. 110).

Im Rahmen eines Pilotprogramms für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern, das auf den Vorarbeiten von O. Schäffter basierte und in enger Kooperation mit ihm weiter konkretisiert wurde, sind Ansätze entwickelt worden, die sich zu einem Konzept pädagogischer (Fortbildungs-)Beratung zusammenfassen lassen. Dabei sollen einrichtungsnahe und differenzierte Unterstützungskonzepte zur Verfügung gestellt werden, mit denen die pädagogisch-fachliche Revision der Aufgabenbereiche verschränkt wird mit arbeitsplatznaher pädagogischer Fortbildung, die sich an bereits erreichten Professionalitätsstandards orientiert. Inhaltliche Problemlagen, die bei der Durchführung der pädagogischen Beratung thematisiert werden, lassen sich verallgemeinert beschreiben als

- das Passungsverhältnis zwischen pädagogischem und wirtschaftlichem Referenzsystem
- die strategische Entwicklung der Einrichtung
- die Profilierung des Angebots und Verbesserungen in der Bedarfsorientierung
- veränderte Anforderungen aus institutionellen Schlüsselsituationen (z.B. Planungsprozesse, Verhältnis von Pädagogik und Verwaltung, Aufbau von Supportstrukturen)
- das Aufgabenverständnis und die interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Der Ansatz der *pädagogischen Organisationsberatung* der MitarbeiterInnen von Weiterbildungseinrichtungen berücksichtigt in ganz besonderer Weise deren Aufgabe und Funktion bei der Gestaltung von Lernprozessen. Dies geschieht zum einen durch die Wahl von erwachsenenpädagogischen Ansätzen und Arbeitsformen, die damit zum integrativen Bestandteil einer praxisorientierten Professionalisierungsstrategie qua Fortbildung werden, zum anderen durch das Ziel der Beratung: die Entwicklung einer Einrichtung zur „lernenden Organisation“. Dabei werden gemein-

sam mit den Beteiligten der Einrichtung die Ausgangssituation geklärt, Veränderungsbedürfnisse und Entwicklungsziele herausgearbeitet, Veränderungen beschlossen und durchgeführt und die Erfahrungen so ausgewertet, daß daraus neue Entwicklungsperspektiven erkennbar werden. Das Verfahren läßt sich als in drei Phasen gegliedert beschreiben: Der „Selbstdiagnose und der Klärung des Unterstützungsbedarfs“ folgt der Arbeitsschritt der „Ressourcen-Analyse“, wobei die in vielen Fällen unbekanntes und ungenutzten internen Ressourcen sich als ebenso bedeutsam erweisen wie die Organisation systematischer externer Unterstützung. Der letzte Schritt beinhaltet die „Rückvermittlung“ neu gelernter und erworbener Wissensbestände und Verfahrensweisen an die organisatorischen Bedingungen der Einrichtung.

Die ersten praktischen Ansätze zur Entwicklung einer Konzeption pädagogischer Beratung, die sich an die gesamte Weiterbildungsinstitution richtet, sind gemacht worden. Beratungsmodelle und Verfahren müssen daraufhin ausdifferenziert, Bausteine zu verallgemeinerbaren Problemlösungen in verschiedenen Problembereichen entwickelt und Qualifizierungsmodelle für heterogene Kompetenzprofile von Beratern konzipiert werden. Die modellhafte Weiterentwicklung partizipatorisch angelegter Konzepte der Organisationsberatung ist gerade für öffentliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung bedeutsam, die einer höheren Qualitätserwartung, einem größeren Legitimationsdruck und einem sich verschärfenden Sparzwang ausgesetzt sind. Dabei erlaubt der hier nur skizzenartig dargestellte Ansatz die Verschränkung von praxis- und forschungsorientierten Perspektiven.

Im Medium der „Fortbildung vor Ort“ wird eine Innensicht der Weiterbildungseinrichtung möglich, mit der z.B. die „Organisationskultur“ von Weiterbildungseinrichtungen beschrieben, typische Problemlagen systematisiert und unterschiedliche Aufgabenverständnisse im Verhältnis zum Leistungsprofil dargestellt werden können. Aus den Arbeiten lassen sich darüber hinaus veränderte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen des Personals der Erwachsenenbildungseinrichtungen herauskristallisieren. Diese Erkenntnisse dürften sowohl für die universitäre Ausbildung wie für die berufsbegleitende Fortbildung relevant sein.

Institutionenforschung, die derartig verfährt, könnte im Bereich der Erwachsenenbildung eine Forschungslücke füllen, auf deren Vorhandensein nicht zuletzt die durch die politische Vereinigung ausgelöste Diskussion über Modelle künftiger Entwicklung von Weiterbildung hingewiesen hat. In diesem Sinne käme der Forschungsanlaß „deutsche Vereinigung“ der Institutions- und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung insgesamt zugute. Ein Forschungsbedarf in reflexiver Absicht und praxisbegleitender Funktion ist ohne Zweifel vorhanden.

Literatur

- Deutscher Städtetag: Stadt und Kultur. Arbeitshilfen des Deutschen Städtetages zur städtischen Kulturpolitik, Heft 55, bearbeitet von Jürgen Grabbe. Stuttgart 1986
- Dieckmann, Jochen: Bildung und Ökonomie – ein Widerspruch? In: das forum 2/1993, S. 32 ff.
- Dröll, Hajo: Das Personal als Motor der Organisationsentwicklung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1993, S. 118 ff.
- Faulstich, Peter: Situation und Perspektiven der Weiterbildung in den „alten“ und „neuen“ Bundesländern. In: GEW (Hrsg.): Weiterbildung als Bestandteil aktiver Sozial-, Kultur- und Beschäftigungspolitik in der Region, Frankfurt/M. 1992
- Faulstich, Peter: Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1993a, S. 97 ff.
- Faulstich, Peter: Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin, Kassel 1993b
- Friebel, Harry: Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/innen. In: Friebel, Harry u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Bad Heilbrunn 1993, S. 1 ff.
- Frischkopf, Arthur: Vorwort zu: Im Netz der Organisation. Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Soest 1991
- KGSt (Hrsg.): Dezentrale Ressourcenverantwortung: Überlegungen zu einem neuen Steuerungsmodell, Bericht 12. Köln 1991
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.): Die Volkshochschule als kaufmännisch geführte nichtwirtschaftliche kommunale Einrichtung der Weiterbildung. Hannover 1992
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Pädagogische Organisationsberatung. In: Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen 3/1993, S. 20
- Nuissl, Ekkehard: Wirtschaftliches Arbeiten an Volkshochschulen. In: PAS/DVV (Hrsg.): Volkshochschule im Spannungsfeld zwischen Markt und öffentlicher Verantwortung. Frankfurt/M. 1992
- Nuissl, Ekkehard/Schuldt, Hans-Joachim: Betrieb statt Behörde. Frankfurt/M. 1993
- Reichard, Christoph: Auf dem Wege zu einem neuen Verwaltungsmanagement. In: Verwaltungsmanagement, 8. Ergänzungslieferung 1992
- Rohlmann, Rudi: Kostenrechnung und Kostenanalyse für Volkshochschulen. Frankfurt/M. 1993
- Schäffter, Ortfried: Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. Manuskript 1993
- Schäffter, Ortfried/ von Küchler, Felicitas: Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen. In: Meisel, Klaus, u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Frankfurt/M. 1993, S. 127 ff.
- Schmithals, Elisabeth: Dezentrale Ressourcenverantwortung. In: Volkshochschule II/1993, S. 5 ff.
- Schwuchow, Karlheinz, u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Weiterbildung 1993, Managementweiterbildung – Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf 1993
- Senzky, Klaus: Management in der Erwachsenenbildung – eine Einführung. Stuttgart 1974
- Strunk, Gerhard: Institutionenforschung in der Weiterbildung – Anmerkungen zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Bremen 1991
- Ukena, Dirk: Wirkungsvolle Strukturen im Kulturbereich. In: Volkshochschule II/1993, S. 31 f.
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg (Hrsg.): Marketing-Konzept für die Volkshochschulen in Baden-Württemberg. Stuttgart 1992

AUS DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN

*Interview von H. Siebert mit
Herbert Backhaus (VHS-Leiter bis 1990) und
Marita Schwabe (VHS-Leiterin ab 1991)
(gekürzte Fassung)*

Die Volkshochschule Schwerin – vom Plan zum Markt

Vorbemerkung

Dieses Gespräch wurde im Kontext einer Untersuchung von Lehr- und Lernstilen in der Erwachsenenbildung geführt. In diesem „Forschungsworkshop“ fragen wir u.a. nach ost- und westdeutschen Unterschieden in den Lehr- und Lernverhaltensweisen.

Die Wendezeit 1989/90

H.S. Was haben Sie beruflich gemacht, und wie sind Sie zur VHS gekommen?

H.B. Erste Kontakte zur VHS hatte ich als junger Geographielehrer durch Teilnahme an Lehrgängen. 10 Jahre später als Dozent an der Abendschule. Meine Leiter-Tätigkeit war eher Zufall. Ich wollte lieber „Psychologie der Leitungstätigkeit“ machen, aber dann starb der VHS-Leiter J.Marquard. Ich wurde gefragt, 1982, und habe dann die Leitung übernommen. Damals hatte ich 17 hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter bis 1990. Ich habe 1990 dann die Schule „in die Marktwirtschaft“ geführt und war im „Sprecherrat“ der Volkshochschulen der neuen Bundesländer. Wir wollten eigentlich noch etwas aus der alten in die neue Zeit hinüberretten, etwas „einbringen“.

M.Sch. Ich habe mich bis 1990 im kulturellen Bereich betätigt, ich bin zum Volkswirt ausgebildet worden, habe dann in der Stadtverwaltung im Bereich bildende Kunst, Museen gearbeitet. Ich habe dann Anfang 1989 angefangen zu suchen. Ich bin am 23. Oktober 1989 von der Stadtverwaltung weggegangen und habe dann im Antiquitätenhandel gearbeitet. Bekannte aus Kassel, mit denen wir uns nach der Wendezeit unterhalten haben, haben mir ein VHS-Programm vom Landkreis Kassel gezeigt, und da war all das zur kulturellen Bildung drin, was mich interessierte.

Hier in Schwerin hatte ich nie Kontakte zur VHS. Ich lernte H. Backhaus dann auf einer Studienfahrt nach Dänemark kennen. Nur so habe ich im April 1990 hier mal angerufen, ob er Arbeit im künstlerischen Bereich hat. H. Backhaus hat dann gesagt, es wär ganz gut, hier einen Ökonomen einzustellen, und mir die Stelle angeboten. Damals war es noch schwierig, als Nicht-Lehrerin in der VHS eingestellt zu werden, es gab große Probleme, aber ich hab' gesagt, ich habe die Zusage ...

H.B. ... und ich habe gesagt: Ich habe die Zusage gegeben.

M.Sch. Und so hat es geklappt.

H.B. Bis September 1990 haben wir hier zusammen gearbeitet. Dann schied ich aus – ich hatte die Altersgrenze erreicht. Ein Jahr war dann H. Wagner Leiter.

M.Sch. Ich habe dann den VHS-Haushalt gemacht und den Fachbereich politische Bildung, dann aber auch berufliche Bildung. Es gab schon die ersten Arbeitslosen und die erste Umschulungsphase.

H.B. Es gab auch Probleme, sie zur Stellvertreterin zu ernennen, denn sie war ja keine Pädagogin.

M.Sch. Dann war H. Wagner Leiter, aber er hat sich nicht getraut – auch nicht im Kollegenkreis –, bestimmte Dinge durchzusetzen.
Dann kam 1991 die „zweite Bewerbung“ – bei allen Volkshochschulen wurden die Leiterstellen neu ausgeschrieben –, und dann hat er sich nicht wieder beworben.

H.S. Noch mal zum „Sprecherrat“. Was habt Ihr damals „retten wollen“?

H.B. Der Sprecherrat starb mit der 38. Mitgliederversammlung des DVV in Westberlin am 20./21.5.1990.

Da saßen wir 12 vom Sprecherrat so ziemlich in der letzten Reihe, und wir haben nur gestaunt vor der Allmacht des DVV, Professoren, gestandene Leute, H. Dohmen, H. Tietgens und und und, und wir haben dann schon nicht mehr gewußt, was sollen wir hier noch einbringen? Es war alles längst vorgezeichnet, wie die VHS auszusehen hatte.

Was wir hatten, war aus der Sicht der Altbundesländer eine verschulte VHS, in der abgehalferte Pädagogen ihr Gnadenbrot genossen. Die Überalterung der DDR-Volkshochschulen war bekannt und auch das mangelnde Theoriebewußtsein. Wir 12 wollten zwar was bewegen, aber wir hatten kein großes „Feld“ hinter uns. Was wollten wir?

„Volks“-Hochschule bleiben, nicht abhängig werden vom großen Geld. Auch: die pädagogische Professionalität durch staatliche Trägerschaft sichern zum Beispiel.

H.S. Was war für Euch „Volks“-Hochschule? Für Benachteiligte da sein?

H.B. Für jedes Mitglied des Volkes Lernbedingungen anzubieten, die nicht diskreditierend sind. Ein Englisch-Kurs zum Beispiel kostete damals DM 6,-, jetzt DM 60,-, das selektiert heute und hier.

H.S. Was ist dem VHS-Programm verloren gegangen?

H.B. Z.B. der ganze Abiturbereich.

M.Sch. Wir haben diese Kurse bis Oktober 1992 weitergeführt, dann beschloß das Kultusministerium, ein Abendgymnasium einzurichten. Wir haben gesagt, wir haben an der VHS alle Voraussetzungen für die Abiturklasse, haben das jahrelang gemacht, hatten die Lehrer. Es war auch etwas Besonderes, diese Abiturlehrgänge in der VHS zu haben. Die VHS hatte hier auch gute Ergebnisse vorzuweisen.

Wir dürfen noch Abiturlehrgänge weiter anbieten. Aber das ist eine Kostenfrage. Wir müssen Gebühren nehmen, und das Abendgymnasium ist kostenlos. Die ganze Sache wurde immer komplizierter, die Finanzierung, die Prüfungsordnungen, der Rechtsstatus als sogenannte „Nicht-Schüler“. „Nicht-Schüler“ müssen mehr Prüfungen ablegen als Abendgymnasiasten.

Inzwischen gibt es auch Stimmen im Ministerium, daß man alles bei der VHS hätte lassen sollen. Kompliziert war auch die Beschäftigung der Lehrkräfte: Der 2. Bildungsweg ist Landesaufgabe, dafür kann die Kommune nicht aufkommen. Unsere früheren VHS-Lehrer mit Fächern, die wir jetzt nicht mehr brauchten, konnten immerhin dann ans Abendgymnasium oder an andere Schulen überwechseln.

In Rostock z. B. sind 8 VHS-Lehrer arbeitslos geworden.

H.S. Wieviele MitarbeiterInnen haben Sie jetzt?

M.Sch. Mit technischem Personal und Schreibkräften 14, darunter sind 8 Fachbereichsleiter, 2 Lehrerinnen.

H.B. Das wurde uns auch im September deutlich, daß vieles, was wir wollten, finanzpolitisch und arbeitsrechtlich gar nicht ging. Uns wurde vom DVV gesagt: So geht das nicht, so ist die VHS nicht! Die jetzige VHS ist eine ganz andere als die frühere.

H.S. Werden noch Hauptschul- und Realschulabschlußkurse angeboten?

M.Sch. Ja, die bieten wir an, auch Hochschulreifekurse und auch Alphabetisierungskurse. Die gab es ja früher nicht.

H.B. Aber wir hatten Kurse zum Nachholen der 8. Klasse, dort waren auch „Hilfsschüler“ in den Klassen. Das waren die Ärmsten, die wir hatten. Und die Lehrer dort leisteten die härteste Arbeit, bekamen aber am wenigsten Geld. Die Lehrer der Abiturstufe wurden am höchsten bezahlt.

H.S. Hattet Ihr vor 1989 überhaupt „Programmplanung“ zu machen? Das Programm wurde doch nur fortgeschrieben.

H.B. Das ist so nicht richtig. *Aktualisierung* des Programms war Thema Nr. 1. Was aber gut gelaufen ist, wurde weitergeführt.

H.S. Inwieweit konntet Ihr z. B. ökologische Themen anbieten?

- H.B. Das war möglich. Aber an konkrete Zahlen über die Wasser- und Luftverschmutzung z.B. des Schweriner Sees kamen wir nicht ran. So kam bei solchen Kursen nicht viel raus. Solche Zahlen wurden nicht veröffentlicht. Aber im Programm konnten wir alles anbieten.
- H.S. Wie wurde die Stasi oder überhaupt staatliche Kontrolle in der VHS spürbar?
- H.B. Ich habe in der Polytechnischen Oberschule nie so viele Freiheiten gehabt wie in der VHS. Wenn ich nicht auffiel, konnte ich machen, was ich wollte. Alle Teilnehmer, die an der VHS Abitur machen wollten, waren der Stasi über die Schulinspektion bekannt. Aber es gibt bei uns keinen Fall, wo die Einfluß genommen haben und jemandem die Teilnahme verboten haben. Pastorenkinder konnten z.B. selten auf die „Erweiterte Oberschule“. Aber später konnten diese an der VHS ihr Abitur machen. So hat die VHS auch Benachteiligungen korrigiert (diese Teilnehmer hatten als Erwachsene nun nämlich den sozialen Status als „Arbeiter“).
- M.Sch. Die Freiheiten der VHS hängen aber auch mit ihrer politisch unbedeutsamen Rolle zusammen.

Die Transformation

- H.S. Wie hat sich die VHS nach 1990 weiter entwickelt?
- M.Sch. Alles, was früher die Kulturhäuser oder auch Betriebsakademien, auch Urania gemacht haben, findet heute in der VHS statt.
- H.B. Früher durfte die VHS z.B. keine Einzel-Vorträge anbieten, weil dies Aufgabe der Urania war. (Wir waren nur für systematische Lehrgänge zuständig.) Das ist jetzt neu. In den 50er Jahren hatte die VHS auch solche Vorträge angeboten. So macht die VHS heute wieder das, was sie früher schon gemacht hat, allerdings in starker Konkurrenz mit anderen Anbietern.
- H.S. Wenn die VHS jetzt vielfältige Aufgaben anderer Einrichtungen übernimmt, ist das nicht ein Profilverlust, ein Sammelsurium, oder ist das ein Vorteil?
- M.Sch. Als ich anfang, 1990, haben wir auf vieles, was aus dem Westen kam, nur noch reagiert. Wir haben vieles nachgemacht oder alle möglichen Wünsche befriedigt.
Irgendwann habe ich gesagt: Halt! So geht es nicht weiter. Wir haben bald gemerkt, daß vieles bei uns nicht so geht, weil unsere Frauen zunächst andere Probleme hatten. Auch die neuen Veranstaltungsformen funktionierten bei uns nicht so.
Wir haben dann zielgerichtet den Bedarf bei uns ermittelt. Wir haben uns geöffnet, gerade im künstlerisch-kreativen Bereich, haben uns aber gerade

hier um Qualität bemüht, also nicht nur Nähkurse, sondern eine Zusammenarbeit mit unseren Künstlern aus dem Künstlerbund, die sich bisher der VHS gegenüber gesperrt haben.

Wir haben also gesagt, unser Angebot muß den Bedürfnissen unserer Leute entsprechen, und wir müssen wichtige Themen vorgeben, auch wenn diese noch nicht populär sind. Aber wir haben nicht alles gemacht. Z.B. meinten einige Kollegen, wir sollten Kurse für Schüler anbieten. Nur zur Überbrückung während der Schulreform waren solche Nachhilfekurse nötig, doch sonst sind wir eine Einrichtung für Erwachsene. Wir wollten uns nicht verzetteln, indem wir zuviel anbieten.

Am Anfang haben wir reagiert, wir sind manchmal richtig überfallen worden. Am Anfang war das auch ganz gut, zu zeigen, daß wir Zulauf haben. Aber inzwischen ist der Boom im Sprachen- und Computer-Bereich auch schon zurückgegangen. Politische Bildung ist sowieso schwierig.

Im ökologischen Bereich hatten wir viel Arbeit, mußten viel werben, hatten dann aber auch viel Zuspruch. Wenn die Leute merken, daß ihnen die Angebote hilfreich sind, spricht sich das auch rum. So haben wir auch Kurse mit wenig Teilnehmern laufen lassen, die sich allmählich gefüllt haben.

Mit diesen neuen Themen haben wir uns am Anfang oft rechtfertigen müssen. Viele haben gesagt: Das ist doch nicht Aufgabe der VHS. Deshalb war auch die Öffentlichkeit so wichtig.

Wir wollten mindestens einmal in der Woche in der Zeitung erscheinen, und zwar nicht nur mit Ankündigungen, sondern mit Berichten über Veranstaltungen, die gut gelaufen sind.

Diese Erweiterung des Angebots ist von vielen bemerkt worden und auch gut angekommen. Wir müssen uns im Kollegium immer wieder verständigen, wo wir eigentlich hin wollen und ob wir uns verzetteln.

Wir versuchen auch, uns mit der Geschichte der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik auseinanderzusetzen, die uns ja immer auch begegnet, auf Tagungen, da sind uns viele Begriffe auch fremd gewesen. Diese Begriffe haben wir auch zu unseren gemacht oder machen müssen, die werden einfach gebraucht, und ich hab' viele Kollegen zur Weiterbildung geschickt. Allein schon die Kontakte mit dem Westen sind wichtig, daß man sich im Gespräch näher kommt.

H.B. Auch in den 80er Jahren haben wir uns damit beschäftigt, inwieweit wir eine „Bedürfnisbefriedigungsanstalt“ werden und wie man diese Bedürfnisse ermitteln kann. Man kann natürlich auch *Einfluß* auf die Bedürfnisse nehmen, nicht *nur* reagieren. Auf dem Wege waren wir in den 80er Jahren also auch mit Hilfe einer sich entwickelnden Öffentlichkeitsarbeit.

M.Sch. Aber es gibt Grenzen, auch bei den Kollegen, vor allem in der politischen Bildung, die kostenlos sein muß und ökonomisch nichts einbringt. Bei der Fülle der politischen Angebote ist es schwierig, solche Bedürfnisse zu wecken, vor allem in einem Land, das von Politik nichts mehr wissen will.

- H.S. Wie ist die institutionelle Konkurrenzsituation? Einige alte Konkurrenten, z.B. Kulturhäuser, existieren nicht mehr. Andere neue Konkurrenten sind entstanden. Oder hat die VHS ihre eigene „Kundschaft“?
- M.Sch. Unsere VHS wird von vielen Seiten gefördert, und das wird auch nach außen gezeigt, z.B. in der Stadtverwaltung. In der beruflichen Weiterbildung ist die Konkurrenz natürlich sehr groß, nicht zuletzt deshalb, weil die VHS auch Qualität bietet, auch bei Maßnahmen des Arbeitsamtes. Kürzlich war die Stiftung Warentest hier, und die haben unsere Angebote überprüft, und dabei haben wir besonders gut abgeschnitten, und wir haben das dann auch bekannt gemacht, und das hat sich auch rumgesprochen. Gleichzeitig haben wir noch günstige Gebühren, was aber oft vom Arbeitsamt oder auch von Teilnehmern eher negativ beurteilt wird, die sagen: So niedrige Gebühren – das kann nichts taugen, z.B. auch bei Fremdsprachen, wo wir gute Dozenten, auch aus dem Westen, haben.
- H.S. Wieviele westdeutsche Kursleiter beschäftigen Sie?
- M.Sch. Ca. 30 %. Vor allem im Sprachenbereich. Zum Teil wohnen die auch hier. Das ist eine gute Zusammenarbeit, auch mit „unseren“ Kursleitern.
- H.S. Inwieweit machen Sie Zielgruppenarbeit? Findet Zielgruppenarbeit in Ostdeutschland gebremster statt?
- M.Sch. Ja, das ging hier nicht so. Am Anfang hieß es hier auch: Wir müssen spezielle Kurse für Frauen, für Arbeitslose anbieten. Aber bei der Zielgruppenarbeit für Frauen haben wir eher schlechte Erfahrungen gemacht, gerade im EDV-Bereich. Unsere Frauen haben gesagt: Das ist Quatsch, wir sitzen auch gerne neben einem Mann. Offensein für alle heißt nicht, für jede Gruppe ein spezielles Angebot machen. Das ist außerdem mühsam, gerade in kleinen Volkshochschulen, die nur 1 oder 2 Mitarbeiter und kein so differenziertes Angebot haben.
- H.S. Gibt es Veränderungen durch die Gebietsreformen?
- M.Sch. Ja, es werden nicht alle 33 Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern als eigene Einrichtungen bestehen bleiben, auch nicht mit dem ganzen Personal. Aber es sollen an allen Orten wie bisher Veranstaltungen angeboten werden, z. T. von Außenstellen. Die Leitungen werden zentralisiert, aber es gibt Außenstellen vor Ort, also Kreisvolkshochschulen.
- H.S. Hat sich die Teilnehmerstruktur der VHS deutlich verändert?
- M.Sch. Eigentlich nicht. Eine Mittelschicht hatten wir im westdeutschen Sinne nicht. Und jetzt haben wir in Sprachkursen ein Spektrum von Ärzten bis Managern und Schülern, es kommt nicht nur eine bestimmte Schicht. Die VHS galt auch

früher als eine seriöse Einrichtung, und das macht sich heute noch bemerkbar. Natürlich, Frauen sind vor allem im künstlerischen Bereich überrepräsentiert.

Zur politischen Bildung gehört vor allem alles, was man braucht, um sich in diesem Land besser zurechtzufinden, also auch Rechtsfragen, Unternehmensgründungen usw.

H.S. Ist inzwischen der größte Bedarf an „westorientierten“ alltagspraktischen Kursen, z. B. Steuer und Recht, gedeckt?

M.Sch. Das kann man sagen. Wobei die wichtigste Funktion die einer allgemeinen Neuorientierung, weniger einer fachlichen Kompetenz, war. Auch in einem Kurs über Einkommensteuer wurde kaum gelernt, wie man seine eigene Steuererklärung ausfüllt. Es geht eher um eine Sicherheit angesichts der allgemeinen Verunsicherung, z.B. bei Mietrecht und Wohnrecht. Wir haben auch neue Institutionen vorgestellt, z.B. Wohngeldstellen, Verbraucherzentralen usw.

H.S. Gibt es einen Bedarf an New-age-Themen?

M.Sch. Solche Themen bieten wir bewußt nicht an. Es gibt einen großen Einfluß der neuen Sekten. Die kamen auch in die VHS und verteilten hier ihre Publikationen, z.B. von Scientology. Ich habe mit denen gesprochen und habe mir solche Aktionen hier in der VHS verboten. Im Seniorenbereich haben wir über diese neuen Sekten informiert und versuchen aufzuklären.

H.B. Das ist Aufklärung, um *dagegen* gefeit zu sein.

M.Sch. Was wir anbieten, ist in „Gesundheit“ autogenes Training, Gedächtnistraining, Streßbewältigung – zusammen mit einer Krankenkasse. Gesundheitskurse sind fast immer voll. Wir haben auch immer 2–3 ökologische Themen angeboten, haben uns damit aber schwer getan. Jetzt laden wir den Umweltdezenten ein. Vor allem wollen wir untersuchen, ob unsere Einrichtung selber ökologisch arbeitet. Bevor wir uns um die Umwelt draußen kümmern, muß es bei uns drinnen ökologisch stimmen. Wir haben auch eine Veranstaltungsreihe mit dem Umweltzentrum zusammen gemacht, die ganz gut besucht war, z.B. zu Energie, Umweltrecht, umweltbewußtes Bauen usw. Auch wenn Urania weiter existiert, kann es sinnvoll sein, daß wir solche Vorträge anbieten.

H.B. Du hast ja versucht, alle Veranstalter im Seniorenbereich zu koordinieren. Aber ich hatte den Eindruck, daß hier nicht viel passiert. (Noch nicht?!)

M.Sch. Inzwischen ist Seniorenarbeit auch ein Alibibereich geworden, der sich oft zur Beschäftigungstherapie entwickelt hat. Kooperation ist nur möglich zwischen

strukturell ähnlichen, z.B. kommunalen Einrichtungen. Aber schon mit privaten Trägern ist eine Zusammenarbeit schwierig. Da wird immer gerechnet, was finanziell dabei rauskommt.

- H.B. 1988 haben wir alle Bildungseinrichtungen der Stadt zu koordinieren versucht. Damals wurde das von oben angeordnet ohne großen Erfolg. Heute in der Marktwirtschaft ist das wohl noch schwieriger.
- M.Sch. Aber ich habe keine Angst vor der Konkurrenz. Ich vertraue auf unsere Qualität. Außerdem kommen unsere Senioren nicht nur zur Seniorenbildung, sondern sie gehen auch in den Englischkurs und in den Computerkurs. Das ist etwas anderes als die reinen Seniorenveranstalter wie Meganopolis.
- H.S. In der VHS wollen die Älteren gerade den Kontakt zu den Jüngeren, sie werden hier nicht isoliert.
- M.Sch. Ja, und am Anfang haben wir Veranstaltungen für die Älteren gemacht, jetzt planen wir mit ihnen, und in Zukunft lernen hoffentlich wir *von* ihnen, für uns. Viel hängt von der Betreuung ab, sonst fällt eine solche Gruppe auseinander.

Ost-West-Kontakte

- H.S. Eine andere Frage. Haben die „DDR-Bürger“ einen anderen, disziplinierteren Lernstil als die „Wessis“, die mehr spielerisch, hedonistisch lernen? Wie reagieren die Schweriner auf die „neuen“ westlichen Lehr-Lern-Methoden? Können Sie Veränderungen der Lerngewohnheiten seit 1989 feststellen?
- M.Sch. Zunächst sperren sich viele unserer Kursleiter dagegen, sie mögen solche neuen Methoden nicht, z.B. Tische umstellen, spielerisch lernen ... Im Sprachbereich versucht eine Kursleiterin solche Methoden, die Teilnehmer gehen darauf ein, aber man muß es vorsichtig machen. In Kursen, die seit längerem laufen, kann man nichts Neues einführen. Die wollen straff lernen. In neuen Kursen ist das eher möglich, aber es ist noch schwierig. Mit unseren Mitarbeitern haben wir auch Wochenendseminare durchgeführt z.B. über Metaplan, ich habe sie lange vorbereitet, aber es war ihnen nicht geheuer. Es ist eine Frage der Einstellung. Viele, die nur den Frontalunterricht kennen, sind nicht bereit, sich umzustellen.
- H.S. Bei den Jüngeren geht es wahrscheinlich schneller?
- M.Sch. Ja.
- H.S. Bei den Frauen schneller als bei den Männern?
- M.Sch. Ja, auch. Ich war in einem Seminar im Westen, und zwei VHS-Mitarbeiter aus

dem Osten haben nichts mitgemacht, z.B. über Methoden des Kennenlernens und so. Die sind ganz böse nach Hause gefahren und haben gesagt, das wären Kindergartenmethoden, und sie würden nie wieder zur Weiterbildung fahren.

Aber vielen macht es auch Spaß.

H.S. Inwieweit werden überhaupt westliche Publikationen, z.B. die der PAS des DVV, zur Kenntnis genommen?

M.Sch. Ich glaube, nicht so, wie es sein könnte. Bei mir auch, wenn ich es schaffe, wenn ich mich auf irgend eine Tagung vorbereite. Ich war im Januar auf einer Tagung von „Arbeit und Leben“, und da brauchten sie mal einen Alibi-Ossi, ich wurde da dem Professor Meissner in einer Arbeitsgruppe zugeordnet. Ich habe mir viele Gedanken über politische Bildung gemacht. Ich wurde schon aus der Thematik nicht ganz schlau und mußte mir die Mühe machen, bestimmte Sachen zu lesen. Ich war unsicher, ob ich da mithalten kann. Ich bin extra um 4 Uhr aufgestanden, habe noch was gelesen, aber es war alles überflüssig. Es artete dann in eine allgemeine Ost-West-Diskussion aus, also allgemeine Behauptungen, wie was läuft. Das war gar nicht möglich, tiefer einzusteigen, einen Punkt genauer zu klären. Später, in der Podiumsdiskussion, war ich auch die einzige Ostdeutsche, aber es brachte auch nichts.

Das fand ich schade. Wenn das, was die Teilnehmer zu einer Tagung mitbringen, was sie wissen und können, zu unterschiedlich ist, dann bringt das nichts, wenn also die Ostdeutschen gar nicht mitverfolgen können, worüber die Westdeutschen reden. Den Westdeutschen ist das meistens längst bekannt, für die ist das langweilig, und die Ostdeutschen saßen da und konnten nicht folgen. Das bringt beiden nichts.

Ich habe dann vorgeschlagen, daß bei der Vorbereitung jemand aus dem Osten dabei ist. Das ist das mindeste. Und außerdem ist zu überlegen, ob man nicht wirklich wieder westdeutsche und ostdeutsche Gruppen machen sollte. Wenn die Voraussetzungen zu unterschiedlich sind, bringt das nichts. Aber da wollte man nicht ran. Die Probleme sind aber noch zu unterschiedlich. Man kann ein gemeinsames Plenum machen, aber in Arbeitsgruppen sind die zu sammeln, die dieselben Probleme haben.

H.S. Damit sind wir bei dem Problem deutsch-deutscher Verständigungen und Mißverständnisse. Haben Sie schon versucht, gemischte Seminare mit ost- und westdeutschen Teilnehmern zustande zu bringen?

M.Sch. Ja, im Seniorenbereich. Senioren aus Hamburg und Schwerin haben sich gegenseitig besucht. Ich hatte zunächst große Angst davor, daß die sich gegenseitig Vorhaltungen machen. Aber die Gruppen haben keine Konfrontationen gesucht, sondern sind sich näher gekommen.

H.B. Die Toleranz ist tatsächlich auch abhängig von der Intelligenz.

- M.Sch. Mich hat auch gewundert, je weiter man in den Westen kommt, desto weniger wird gewußt, was bei uns passiert. Das gilt auch für Pädagogen. Wir sind dann auch eher ruhig bei solchen Gesprächen. Auf der Ebene der Alltagskommunikation ist die Kluft eher größer geworden.
- H.S. Kann die VHS überhaupt etwas zur Verständigung beitragen? Z.B. in Rhetorik-Kursen?
- M.Sch. Ich weiß es nicht. Manche sagen, man muß sich Zeit lassen. Aber vielleicht haben wir gar nicht soviel Zeit. Es passieren zu viele schlimme Sachen, die man hätte verhindern können.
- H.S. Eine Frage zum Schluß: Hat der Beitritt der ostdeutschen VHS zum DVV insgesamt mehr Vorteile oder mehr Nachteile gehabt? Wäre ein eigenständiger ostdeutscher Verband eine bessere Lösung gewesen?
- H.B. Nein, jede VHS ist abhängig vom gesellschaftlichen System. Wir sind VHS und haben uns unter dem Dach VHS einzuordnen. Aber einiges von uns hätte bei besser durchdachten Vorschlägen wohl übernommen werden können. Wir brauchen z.B. eine möglichst „soziale“ VHS.
- M.Sch. Ich finde es ganz gut, wie es gelaufen ist, daß die Landesverbände zusammengekommen sind. So ist der Zwang da, sich miteinander zu beschäftigen. Auch die Kontaktstelle in Bonn hat dem Verband gut getan. Inzwischen haben sich einige ostdeutsche Landesverbände auch ganz gut profiliert. Wer etwas Ehrgeiz hatte, hat auch den Kontakt und das Gespräch gesucht. Ich habe in der Erwachsenenbildung eine größere Bereitschaft für ein solches Gespräch, für eine solche Auseinandersetzung festgestellt als in anderen Bereichen.
- H.S. Wenn Ihr sagt, daß außer dem grünen Pfeil nichts geblieben ist, so muß ich aus westlicher Sicht auch sagen: Ihr habt vielleicht nicht genügend Leute gehabt, die überzeugend und offensiv die „sozialistischen Errungenschaften“ der EB dargestellt und in die große Vereinigung eingebracht haben.
- M.Sch. Ich muß auch sagen, wenn wir bei diesen Gesprächen nicht nur geklagt und nicht nur genickt haben, sondern konkrete Vorschläge gemacht haben, war bei den West-deutschen auch eine große Bereitschaft vorhanden, darauf einzugehen.
- H.B. Aber das meiste, was wir vorschlagen und „beisteuern“ wollten, z.B. eine pädagogische Leitungswissenschaft, kostet Geld, und das fehlt.

REZENSIONEN

Das Buch in der Diskussion

Erhard Meueler: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung (Klett-Verlag) Stuttgart 1993, 260 Seiten, DM 44.00

Ekkehard Nuisl:

Das Buch von Erhard Meueler, Professor an der Universität Mainz, ist mit Zeichnungen von Jules Stauber illustriert. Schon dies ein Signal dafür, daß ein Leserkreis angesprochen ist, der über die kleine „scientific community“ der Erwachsenenbildung hinausgeht. Der Titel des Buches ist ein Appell zugleich an die Lehrenden wie auch an die Lernenden der Erwachsenenbildung: „In welchem Käfig man sich auch befindet, man sollte ihn verlassen ...“ (S. 8).

Das Buch ist in fünf Kapiteln aufgebaut. Im ersten Kapitel (S. 13 ff.) referiert der Autor die Positionen zum Subjektbegriff bei Kant, Marx und Engels, Freud, Horkheimer und Adorno sowie Foucault. Meueler geht dabei auch darauf ein, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen jeweils die Subjektbegriffe entwickelt wurden.

Im zweiten Kapitel entwickelt der Autor einen eigenen Subjektbegriff („Das widerständige Subjekt“), in dem er Chancen und Grenzen der Subjektentwicklung unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen thematisiert. Die Widersprüchlichkeit der Subjektentwicklung („Subjektentwicklung als Lebenskunst“, S. 110 ff.) greift Meueler auch im dritten Kapitel auf, wo es um die „Erweiterung der Subjektivität im Alltag“ (S. 115 ff.) geht. Hier betont er die Bedeutung von Aneignungsprozessen, Tagträumen und Krisen bei der alltäglichen Subjektentwicklung, in die Meueler dann im vierten Kapitel als einen Aspekt die Bildung stellt: „Bildung als Subjektentwicklung“ (S. 151 ff.). Bildung ist für den Autor nur ein Konstitutionselement unter mehreren bei der Subjektentwicklung, aber ein wichtiges.

Im fünften und umfangreichsten Kapitel diskutiert Meueler Sozialformen und Methoden von Erwachsenenbildung unter der Frage ihrer „Subjektorientierung“ (S. 187 ff.). Nach einer kritischen Würdigung der Möglichkeiten von Teilnehmern, zum Subjekt des Lernprozesses zu werden, setzt sich Meueler mit der Rolle des Lehrenden in der Erwachsenenbildung auseinander, der Frage von Macht, Herrschaft, Autorität und Professionalität. Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden ist, so Meueler abschließend, im Rahmen eines Lehr-Lern-Vertrages zu regeln bzw. per se geregelt, in den es ein Optimum subjektiver Freiheit einzubauen gälte: „Handle so, daß du deine Autonomie und Verantwortung und die Autonomie und Verantwortung von anderen möglichst nicht verringerst, sondern erweiterst“ – dieses Zitat von Gerhard Portele stellt Meueler den abschließenden Abschnitten zum Lehr-Lern-Vertrag voran (S. 229 ff.).

„Die Türen des Käfigs“ wurde seitens der Report-HerausgeberInnen als „aktuelles Buch“ ausgewählt, weil es die Diskussion um die Subjektorientierung in der Erwachsenenbildung in einen erweiterten geistes- und sozialgeschichtlichen Rahmen stellt, Fragen zur pädagogischen Realisierung des Prinzips der Subjektorientierung aufwirft und – teilweise – beantwortet. Die folgenden drei Rezensionen nehmen zu diesem Buch aus unterschiedlichen Blickwinkeln Stellung.

Hermann Buschmeyer:

Meuelers Buch ist ein gelungenes Plädoyer für eine möglichkeitsorientierte Betrachtung des Menschen und eine auf Ermöglichkeiten zielende Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung. Dabei handelt es sich nicht um eine empirisch begründete Argumentation im Sinne herkömmlicher empirischer Forschung, sondern um eine reflexionsgestützte Argumentation, die sich gleichwohl empirisch auf die eigenen Erfahrungen beruft und bezieht.

Das Zwingende der Argumentation ergibt sich aus der äußerst verdichteten Darstellung großer theoretischer Gebäude bzw. methodisch kontrollierter theoretischer Gedankengänge, die auf die Aussagemöglichkeiten über Subjektivität hin zugespitzt werden, und aus den dabei aufgezeigten Einschränkungen und Ermöglichkeiten von Subjektivität. Meueler bezieht wichtige kategoriale Bestimmungen seines Subjektbegriffes aus einzelnen Kennzeichnungen der „Groß-Theorien“, so „Wissen“ von Kant, „Arbeit“ von Marx/Engels, „Ichwerdung“ von Freud, „Beobachtung“ und das „Nachdenken darüber“ von Horkheimer/Adorno, „Sich-zu-sich-Verhalten“ von Foucault. Aus einer solchen „Mixtur“ gelingt Meueler ein Subjektbegriff, der soziologisch auf der Höhe der Zeit ist und pädagogisch eine Menge zu bieten hat.

Die Argumentation Meuelers bewegt sich gekonnt in dem Dilemma von „Unterworfen und doch frei“ (so die Überschrift des zweiten Kapitels), ohne daß sie dazu der empirischen Begründung bedürfte. Ich empfinde das hier nicht als ein Manko, da es gar nicht um eine empirisch angelegte Argumentation geht. Und die Frage, wie unterworfen und wie frei der Mensch ist, läßt sich letztlich wohl nicht empirisch beantworten, sondern ist eine Angelegenheit der Reflexion und der anthropologischen Position. In dem Maße, wie wir die einschränkenden Bedingungen reflektieren, machen wir uns frei davon, ohne ihnen völlig entkommen zu können. Mehr als eine Einsicht in die Bedingungen der Unfreiheit bzw. Freiheit ist kaum möglich.

Überraschend ist für mich, wie wenig Meueler sich mit der Frage auseinandersetzt, ob wir überhaupt noch eine Zukunft haben und wenn ja, welche. Er unterstellt Zukunftsfähigkeit und leitet daraus dann seinen aufgeklärten pädagogischen Optimismus – bei aller Skepsis – ab. In der gegenwärtigen Situation und der daraus bezogenen Diskussion um das Aufbrechen neuer Nationalismen, um die Asylproblematik angesichts weltweiter Wanderungsbewegungen, um die ökologischen Herausforderungen, um die Schwierigkeiten des Umsteuerns in der Politik insgesamt, um Orientierungsprobleme überrascht die nur schwach ausgeleuchtete Diskussion über die Zukunftsfähigkeit schon. Dabei gehe ich davon aus, daß Meueler die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Zukunftsfragen keineswegs leugnen oder kleinschreiben würde. Nur in seinem Buch geht er kaum darauf ein, und ich meine, daß diese Frage für eine subjektorientierte Erwachsenenbildung von außerordentlicher Bedeutung ist. Eine Subjektorientierung ohne eine Zukunftsorientierung scheint kaum denkbar. Warum sollte man als Subjekt handeln, wenn man nicht mehr an eine Zukunft glaubt oder keine Zukunft hat? Der von mir derzeit sehr geschätzte John Berger hat diesen Sachverhalt folgendermaßen formuliert: „Nimm einem Menschen die Zukunft, und es ist schlimmer, als hätte man ihn getötet“ (John Berger, *Die Spiele*, 1991, S. 22), und an anderer Stelle: „Unsere Krise besteht darin, daß wir nicht mehr an eine Zukunft glauben“ (John Berger, *Begegnungen und Abschiede*, 1993, S. 173).

Meueler thematisiert einen solchen Gedankengang nicht, aber ich kann mir gut vorstellen, daß er sein Buch im Angesicht solcher Befürchtungen geschrieben hat. Ich hielte es für wünschenswert, daß dieser Gedankengang auch in thematisierter Form entfaltet würde. Die Hinweise Meuelers auf den Verhältnis- und Prozeßcharakter von Subjektivität bieten dafür gute Ausgangspunkte. Subjektivität ist keine im einzelnen eingeschlossene Wesenheit, die nur freigelegt werden müßte, sondern Subjektivität entsteht im Austausch mit anderen. Subjektivität hat man nicht ein für allemal, sondern Subjektivität bleibt prekär. Es gilt Subjektivität immer wieder aufs neue zu erringen.

Die Erwachsenenbildung, die vornehmlich darauf zielt, Möglichkeiten zu eröffnen, beruht auf der anthropologischen Annahme, daß der Mensch mehr Möglichkeiten hat, als er tatsächlich realisiert oder auch realisieren kann. Hugo Kükelhaus hat dieses in seiner 1993 neu aufgelegten Schrift „Organismus und Technik“ (1971 bzw. 1977) folgendermaßen formuliert: „Der menschliche Organismus ist keine Vorhandenheit, sondern eine Möglichkeit, ein Potential, das erst aktual gemacht werden muß“ (S. 26). Diese sehr positive und optimistische Sicht des Menschen teile ich. Sie muß aber auch damit rechnen, daß Menschen ihre Möglichkeiten nicht ausschöpfen, sei es, daß bestimmte Bedingungen dagegen stehen, oder sei es, daß sie einfach zu

bequem dazu sind. Hier liegt eine Spannung zwischen einer normativen Vorstellung des Menschen als Subjekt seiner selbst und der empirischen Realität, daß dieser einzelne Mensch sein Subjektsein nicht zur Geltung bringt, da es häufig auch einfacher ist, darauf zu verzichten. Hat die Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung dieses dann einfach nur zur Kenntnis zu nehmen, oder muß sie aus eigenem Impetus dann aktiv werden? Ich wünschte mir, Meueler hätte sich auch mit dieser Frage intensiver beschäftigt und seine Überlegungen dazu vorgestellt.

Zum Abschluß ein letzter Wunsch. Die Ebene des konkreten pädagogischen Handelns bleibt bei Meueler relativ blaß. Vielleicht kann eine Veröffentlichung nicht alles leisten, möglicherweise sind aber auch die Erfahrungszugänge zum praktischen Handeln in der Erwachsenenbildung zu schmal für jemanden, der als Hochschullehrer tätig ist. Nach meiner persönlichen Kenntnis der praktisch-methodischen Arbeit in der Erwachsenenbildung und den bisher vorhandenen Möglichkeiten praktischen experimentellen Tuns hier im Landesinstitut sind die Erfahrungen, Konzepte, Reflexionen entwickelter, als Meueler dieses in seiner Veröffentlichung vorstellt bzw. vorstellen kann. Es wäre wünschenswert, wenn Meueler in so erfahrungs- und theoriegesättigter Weise, wie er es in der vorliegenden Veröffentlichung im Hinblick auf die Begründungen erwachsenenbildnerischen Handelns zeigt, diese Argumentation in methodischer Hinsicht fortführen könnte.

Ludwig Pongratz:

Der aktuelle Reflexionsstand der Erziehungswissenschaft erinnert ein wenig an den witzig-hintergründigen Wetterbericht, den der ‚ostfriesische Götterbote‘ Otto einmal folgendermaßen präsentierte: „Vorne ist ein Tief, das hinten nicht mehr hoch kommt!“ Dieses kulturelle Tiefdruckgebiet bildete sich in den 80er Jahren aus und besichert uns heute eine demonstrative pädagogische Selbstbescheidung. Fast hat man den Eindruck, als wollten sich manche Erziehungswissenschaftler geflissentlich dafür entschuldigen, daß sie einstmals – in den reformbewegten Siebzigern – Ansprüche gesellschaftlicher Emanzipation hegten. Zwar kommt die ‚neue falsche Bescheidenheit‘ theoretisch hochfrisiert und mit allen systemtheoretischen und konstruktivistischen Wassern gewaschen daher. Sie bleibt nichtsdestoweniger eine aufwendige Selbstrücknahme mit oftmals simplen pragmatischen Konsequenzen.

Bei so viel grassierender Selbstbescheidenheit ist das hier zur Rede stehende Buch durchaus ein Ereignis: Da wagt ein Autor den inzwischen unzeitgemäßen Gedanken, daß die ‚Bildung zum Subjekt‘ keinen anderen Sinn haben könne als den, „sich aus der Situation des immer schon der äußeren Natur, der inneren Triebdynamik und der sozialen Welt Unterlegenen zu befreien“ (S. 8). Gleichwohl ist dieses unbescheidene Insistieren auf das ‚Subjekt der Befreiung‘ klug genug, die Widerständigkeit etablierter gesellschaftlicher Herrschaft nicht zu unterschätzen. Doch bringt es genügend Zähigkeit, Phantasie und Witz ins Spiel, um sich von der scheinbaren Opakheit der Verhältnisse nicht täuschen zu lassen. Das Gemäuer unserer Risikogesellschaft weist bei genauerem Hinsehen zahlreiche Risse und Brüche auf. Wer an diese Bruchstellen rührt, kann sich verletzen; er bekommt womöglich die Härte der Verhältnisse zu spüren; doch kann er ebensogut neugierig werden auf ein ‚Leben jenseits der Mauer‘. Und solche Neugier kann geweckt, gefördert und praktiziert werden. Genau diesen Gedanken buchstabiert Meuelers Buch in immer neuen Varianten durch: Es sucht nach Ausblicken und Auswegen, „um dem Käfig zu entschlüpfen“ (S. 8). Dazu aber muß sich die Wissenschaft vom Lernen Erwachsener als ‚Krisenwissenschaft‘ etablieren: „Sie würde gerne, von der aufklärerischen Bildungstradition bestimmt, dem lernenden Erwachsenen die historisch entstandene und veränderbare Gesellschaft durch angeleitete Aneignungsprozesse verfügbar machen. Sie entdeckt aber bei näherem Zusehen, wie abhängig der einzelne von den Kräften und Mechanismen der totalen Marktgesellschaft ist, deren Reichtum auf der selbstmörderischen Vergeudung der weltweiten materiellen Lebensgrundlagen beruht. Sie informiert nicht nur über diese Entwicklungen, leitet zum Verstehen an, sondern versteht sich vom Bildungsgedanken her als oppositionell zum

Vorgefundenen, drängt auf kritische Prüfung und kämpferisches Engagement dem gegenüber, was nicht tolerierbar ist“ (S. 10).

Damit ist das Programm umrissen, das Meueler in seiner Publikation facettenartig zusammenfügt: in philosophisch-theoriegeschichtlichen Rückblicken ebenso wie in bildungstheoretischer Selbstvergewisserung, in alltagstheoretischen Analysen wie auch im Rahmen subjektorientierter Methodenreflexionen.

Der Auftakt ist anspruchsvoll und durchaus gewagt: Er schlägt einen spannungsreichen Bogen über die Etappen aufklärerischer Subjektphilosophie, um in einem ‚Blick zurück nach vorn‘ den Konturen des zeitgenössischen Subjektbegriffs historische Tiefenschärfe zu geben. Die philosophiegeschichtlichen Stationen lauten: Kant – Marx – Freud – Adorno – Foucault. Solche geistigen Schnelldurchgänge leiden für gewöhnlich unter einem doppelten Manko: Entweder zerbröseln sie zu einer musealen Ereignisreihe, zu flugs zusammengekehrten philosophischen Brocken – oder aber der theoretische Zusammenhang wird aus der abstrakten Perspektive eines überhistorischen Betrachters gewonnen, der sich im Begriffsgewirr der Theoretiker munter tummelt. Meuelers Anspruch hingegen ist dezidiert anders: Er will die vorgeschliffenen Schlüssel theoretischer Analyse für eine Mehrheit verstehbar und handhabbar machen. Denn – so argumentiert er – „werden diese Analysen nur stellvertretend von Intellektuellen für Intellektuelle in Sondersprachen durchgeführt, erhält sich die Kultur des Schweigens der Mehrheit als Kultur der Ohnmacht“ (S. 57). So geht es um beides: kritische Philosophie in praktische Handlungszusammenhänge zu transportieren, ohne ihr die Spitze abzubrechen; und es geht darum, den Reflexionshorizont pädagogischer Praxis aufzuheben, ohne in der ‚Eiswüste der Abstraktion‘ zu erstarren. Das ist mehr als Wissenschaftsjournalismus und etwas anderes als Wissenschaftsdidaktik. Meuelers theoriegeschichtliche Reflexionen halten sich auf Messers Schneide zwischen einführender Problemschließung und theoretischer Gegenstandsreflexion; sie bereiten nicht nur ein theoretisches Begriffsbesteck vor, sondern zeigen auch, wie man damit sezieren kann. Und indem sie so das Inwendige nach außen kehren, das Unterschwellige aufdecken, helfen sie mit, einen spezifischen Blick für die Risse im ‚Käfig‘ gesellschaftlicher Systeme zu entwickeln.

Zugegeben: Der ‚Blick zurück nach vorn‘ stapft mit Siebenmeilenstiefeln daher; aber die Schritte sind genau gesetzt. Letztlich hat das Unternehmen einer theoretischen Transposition immer den Anflug einer Quadratur des Kreises: Es geht nie völlig auf. Und so ließen sich an vielfältigen Textstellen kritische Einwände erheben: Kann man so unzweideutig von Adorno behaupten: „Für ihn ist es nur eine Illusion, mittels der Vernunft könne die Befreiung gelingen“ (S. 41)? Kann so unvermittelt verständlich werden, warum für Foucault der ‚Tod des Menschen‘ „nicht das Ende jeder Rede vom Menschen ist, sondern der Auftakt, eine Form von Subjektivität auszuarbeiten“ (S. 44)? Das kann es sicherlich nicht. Aber gemessen am genuine Anspruch der vorgelegten Arbeiten Meuelers muß es das auch nicht. Seine Bücher, die – theoretisch gehaltvoll – für ein breites Publikum geschrieben sind, sind auch im pädagogischen Wissenschaftsbetrieb eine Rarität. Das gilt für die ‚Türen des Käfig‘ nicht minder.

Meueler unternimmt also den inhaltlich wie sprachlich anspruchsvollen Versuch, seine Leserschaft in ein ‚Differenzdenken‘ einzüben, das Ambivalenzen, Paradoxien und Widersprüche nicht als fälschlichen Ausweis dafür nimmt, daß der Autor sich geirrt haben müsse, sondern daß die Sache selbst, um die es geht, so vertrackt und widersinnig ist. „Differenzdenken“, so zitiert Meueler den ehemaligen Erziehungswissenschaftler Kamper, „heißt, empfindlich zu sein für die Ambivalenzen der Sache und sich deshalb immer auf zwei Seiten des Problems zugleich aufhalten zu müssen“ (S. 82). Es bleibt Autor wie Leser auch nichts anderes übrig, wenn sie Einsicht in die Dialektik des widerständigen Subjekts gewinnen wollen, mit dem sich das zweite Buchkapitel auseinandersetzt. Dabei beschreitet die Argumentation zunächst den klassischen Weg von der Produktions- in die Reproduktionssphäre: Sie nimmt ihren Ausgang von der Totalität der Marktgesellschaft samt ihren Widersprüchen, um im Gefolge von Individualisie-

rungsschüben den Blick schließlich auf die Strukturen und Deutungsmuster des Alltagslebens zu lenken, genauer: auf das (mit Leo Löwenthal so bezeichnete) ‚kleine Ich‘. Mit dem überlebensgroßen Subjekt der Aufklärung des 18. Jahrhunderts hat es auf den ersten Blick wahrlich wenig gemein. Dennoch konzentriert Meueler die ganze Spannkraft seiner weiteren Reflexion darauf, „den Optimismus der aufklärerischen Rede vom Subjekt und die ebenso einleuchtenden Kritiken in der weiteren Subjektdiskussion einschließlich der pessimistischen Philosophie Adornos ... miteinander zu vermitteln“ (S. 77). Der mikrologische Blick heftet sich also dem ‚kleinen Ich‘ auf die Spur, um an ihm die widersprüchlichen und widerständigen Einbruchsstellen zu entziffern, an denen der Kreislauf der Instrumentalisierung von Lebenswelten und Biographien ins Stocken gerät. Die zentrale Frage lautet: „Wie hängen das ‚kleine Ich‘ als Funktionalität und das ‚große Ich‘ als Praxis von Aufklärung, praktizierter Widerständigkeit, phantasievoller Rebellion und Offenheit für die ‚Realität des Leidens der menschlichen und außer menschlichen Kreatur‘ (Löwenthal, 1989) unter politischem Aspekt zusammen?“ (S. 94). Daß es diese Zusammenhänge gibt, läßt sich an zahlreichen Widerstands-Biographien demonstrieren. Es sind letztlich die Widersprüche im gesellschaftlichen System selbst, die – einmal erfahren und begriffen – Abwehr, Ablehnung und tätige Kritik provozieren. ‚Widerstand ist möglich! Subjektentwicklung als erweiterte Aneignung gesellschaftlicher Lebensumstände ist möglich!‘, so lautet gleichsam die Quintessenz, auf die Meuelers Analysen zusteuern.

Doch diese Möglichkeiten wollen praktisch ergriffen (und oft auch erlitten) sein. „Ein Happy-End ist nicht gewährleistet“ (S. 85). Und gerade deshalb läßt die Lektüre beunruhigende Fragen zurück: Wie viele rebellische Aufbrüche bleiben von Anfang an dazu verurteilt, im Mülleimer der Verwendungsprozesse zu enden? Was unterscheidet die Vernünftigkeit aufgeklärten Widerstands vom irrationalen, momentanen Flip aus dem Gefüge der Realität? Der mikrologische Blick auf den einzelnen und sein alltägliches Schicksal jedenfalls liefert dazu keine hinreichende Trennschärfe. Welche Qualität ‚Kritik, Verweigerung und Widerstand‘ zukommt, klärt sich allererst im Rückbezug auf die basalen gesellschaftlichen Kraftfelder und Kontroversen, von denen das zweite Kapitel ausging. So bleibt es dem Leser überlassen – genauer: wird es ihm zugetraut –, die Vermittlung von Einzelschicksal und historischer Ausgangslage, Subjekt und System, Besonderem und Allgemeinem im Fortgang der Lektüre immer wieder neu auszuloten.

Man kann dazu durchaus den Pfad einer linearen Lektüre verlassen. Der Text setzt sich aus unterschiedlichen Passagen und Stilen zusammen. Man sieht ihnen an, daß sie über einen längeren Zeitraum entwickelt wurden, daß sie verschiedene Erprobungsstadien zu absolvieren hatten, daß sie schließlich kunstvoll zusammengesetzt, aber nicht chronologisch geordnet wurden. Dies erlaubt, den Text auch gegen den Strich zu lesen, mit Sprüngen, in Rück- und Vorgriffen. Das zentrale Anliegen des Buchs bleibt allenthalben greifbar. In bildungstheoretischer Wendung lautet es etwa so: „Qualifikationen haben große funktionelle Anteile, gleichwohl verstärken sie, erfolgreich vollzogen, unsere Selbstwertgefühle. Sie bieten immer auch ein subversives Know-how, sich mit ihrer Hilfe gegen Überwältigung zur Wehr setzen zu können“ (S. 166). In solchen Sätzen wirkt das lebendige Erbe kritischer Bildungstheorie nach, wie sie H.-J. Heydorn vor mehr als zwanzig Jahren entwarf: „Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen, die partielle zur universellen werden. Man kann eine geschlossene Tür einschlagen,“ heißt es bei ihm (Heydorn: Über den Widerstand von Bildung und Herrschaft, Frankfurt 1979, S. 313). Ob der Ausbruch aus dem Käfig allerdings einzig mit Brachialgewalt gelingen wird, sei dahingestellt. Vermutlich braucht es nicht minder einen unerschöpflichen Fintenreichtum. „Denn der Widerstand“, so verlautet Foucault, auf den sich Meueler immer wieder explizit bezieht, „muß so sein wie die Macht: genauso erfinderisch, genauso beweglich, genauso produktiv wie sie“ (Foucault: Dispositive der Macht, Berlin 1968, S. 195). Meuelers bildungstheoretische und -praktische Überlegungen jedenfalls demonstrieren allenthalben diesen Variantenreichtum, den eine kritische Bildungsarbeit heute notwendig ins Spiel mitbringen muß, um „die Selbstthematizierung eines Lebens in Widersprüchen“ (S. 167) zu ermöglichen.

Damit wird dieses unzeitgemäße Buch zur Fundgrube und Pflichtlektüre für alle, die wissen wollen, was an der Zeit ist. Es informiert und referiert, diskutiert und klärt, trägt eine Fülle von Aspekten zusammen, stiftet zum Nachdenken und zu widerständiger Praxis an. Was kann man eigentlich von einer pädagogischen Lektüre noch mehr erwarten? Aber lesen Sie doch selbst!

Horst Siebert:

Um es vorweg zu sagen: Dieses Buch enthält m.E. eine der wichtigsten anthropologischen Grundlegungen neuzeitlicher Erwachsenenbildung. Es ist mit viel Akribie und Sorgfalt im Detail geschrieben worden; durch die Textmischung ist es selten langweilig, in vielen Passagen sogar unterhaltsam. Ich konzentriere mich im folgenden auf einige didaktische Rückfragen und Anmerkungen.

E. Meueler versteht Bildung in der Tradition der Aufklärung als „Selbstbildung“, „Selbstbewußterwerb“, „Subjektentwicklung“. Eine solche Konzeption hat zwei „Flanken“: eine zur beruflichen Qualifizierung, eine andere, introvertierte zu „Psycho-Kursen“. Zum ersten heißt es unmißverständlich: „Ich möchte dem betrieblichen Qualifikationslernen den pädagogischen Ehrentitel ‚Bildung‘ verweigern“ (S. 164). Für diese Verweigerung nennt Meueler gute Gründe. Auch er bezweifelt nicht, daß eine moderne Bildung berufliche Qualifikationen erfordert, zumal die berufliche Tätigkeit für viele immer noch Kern ihrer Identität und ihres Selbstbewußtseins ist. Auch die Aufklärungspädagogik war durchaus utilitaristisch. Außerdem droht der Bildungsbezug der professionellen Pädagog/innen sich mehr und mehr von dem pragmatischen öffentlichen Bildungsbewußtsein zu entfernen. 79 % der Ost- und 55 % der Westdeutschen stimmen dem Statement zu: „Weiterbildung muß meine Chancen am Arbeitsmarkt verbessern, sonst kann ich es gleich bleiben lassen.“ Die Kritik gilt also vor allem der betrieblichen Qualifizierung. Über den Standort des betrieblichen Bildungssystems in Relation zur öffentlichen Erwachsenenbildung muß vermutlich neu nachgedacht werden – was jedoch nicht Thema dieses Buches ist.

Meueler sieht die Gefahr, daß eine reflexive, subjektorientierte Bildungsarbeit einer „Selbstbezüglichkeit“, „Selbstversessenheit“ und einem egozentrischen oder gar narzißtischen Subjektivismus Vorschub leisten kann. Er versucht dieser Gefahr dadurch zu begegnen, daß er auf „die zu lernende Sache“ als Unterscheidungsmerkmal zwischen dem „pädagogischen Bezug“ und der „therapeutischen Beziehung“ aufmerksam macht (S. 209). Dennoch: Wenn Bildung primär als „Subjektentwicklung“ definiert wird, droht eine „Weltbemächtigung um der Selbstermächtigung des Menschen willen“ (Th. Ballauff). Die Verantwortung des Menschen für die Zukunft (nicht nur seine eigene), für die Natur, für die Unterdrückten dieser Welt gerät in Vergessenheit – was sicherlich nicht im Interesse Meuelers liegt, der sich immer wieder vehement für „Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“ engagiert hat.

Es besteht in unserer Gesellschaft die Neigung, Lernthemen zu schnell psychisch zu „besetzen“ („das sagt mir nichts“, „das bringt mir nichts“). Th. Ziehe konstatiert einen Überhang von Subjektivität im Erleben der Objekte und ein abnehmendes Interesse an außersubjektiven Themen. Dies wird von Meueler – der Ziehe zustimmend zitiert – nicht gewollt. Ich hätte mir jedoch noch deutlichere Warnungen vor den Subjektivierungsgefahren gewünscht.

Um im Bild zu bleiben: Die Flanke zur Qualifizierung erscheint mir zu hermetisch abgeriegelt, die zur Selbsterfahrungsgruppe zu durchlässig.

E. Meueler definiert Lernen als „Aneignung“. „Am Aneignungsbegriff fasziniert die Perspektive, daß die Initiative des Lernens vom Subjekt ausgeht“ (S. 119). Aneignung betont die Eigenaktivität des Lernenden, aber auch – in der marxistisch-sowjetischen Tradition – die „Besitzergreifung“ von Wirklichkeit, die technokratische Haltung des Prometheus, der sich die Natur untertan macht. Doch nicht nur aus ökologischer, sondern auch aus konstruktivistischer Sicht läßt sich

der Aneignungsbegriff problematisieren. Erkenntnistheoretisch gehört der Aneignungsbegriff zu den Repräsentationstheorien. Menschliche Kognition repräsentiert, d.h. spiegelt eine vorgegebene objektive Wirklichkeit und Wahrheit wider. Demgegenüber definieren die Konstruktivisten Lernen und Erkennen als eine eigenständige Erzeugung von Wirklichkeiten durch das Gehirn (vgl. Varela u.a.). Auch wenn das Aneignungsmodell dadurch nicht widerlegt ist, erscheint mir der konstruktivistische Ansatz gerade für eine subjektiv-orientierte Bildungsarbeit angemessen.

In seinem Schlußkapitel beschreibt E. Meueler seine Erfahrungen mit Lehr-Lern-Verträgen. Auch wenn der juristische Begriff des Vertrags etwas stört, wird hier der Versuch unternommen, die Interessen von Lehrenden und Lernenden zur Sprache zu bringen und auszuhandeln. „Mit dem Lehr-Lern-Vertrag wird die Lernveranstaltung demokratisiert“ (S. 241). Allerdings scheinen mir die Qualität und der Erfolg solcher Verträge von Bedingungen abhängig zu sein, die noch genauer empirisch untersucht werden sollten, z.B. die Teilnehmvoraussetzungen (nach unseren Untersuchungen fühlen sich erwachsenbildungs-ungewohnte, unsichere Teilnehmer/innen bei solchen Verhandlungen oft benachteiligt), die Thematik (ist ein bestimmtes Vorwissen erforderlich?), die Verwendungssituation, Prüfungsrichtlinien usw.

E. Meueler interpretiert die „Türen des Käfigs“ wie folgt: „Die Öffnung des Käfigs kann als Bild für das Bemühen stehen, sich aus der Situation des immer schon der äußeren Natur, der inneren Triebdynamik und der sozialen Welt Unterlegenen zu befreien“ (S. 8). So gesehen sind die Türen – nach Kant – der „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“. Oder ist der Käfig etwa eine Volkshochschule mit offenen Türen, aber ohne Ausgänge, aus der kein Weg wieder hinaus führt?

Ich möchte Erhard Meueler zu dieser Publikation gratulieren. Die Arbeit, die er sich damit gemacht hat, hat sich gelohnt.

Replik

Richard Merk

Die Management-Wende in der Weiterbildung ist kommunikativ

Replik zu den Rezensionen von Volker Heyse, Jost Reischmann und Erhard Schlutz (zum Buch in der Diskussion) im Report 31 von: Richard Merk: *Weiterbildungsmanagement*. Bildung erfolgreich und innovativ managen. Neuwied 1992.
Von der Redaktion gekürzt.

...

a) Ich verstehe Reischmann gut, wenn er sich mit dem Weiterbildungsmanagement schwer tut, denn er sucht das *pädagogische Paradigma* oder auch die bündige Erkenntnis, auf die hin argumentiert wird. Das anzubieten vor dem Hintergrund der Vielfalt und Pluralität der verschiedenen Trägergruppen in der Weiterbildung (vgl. WBM S. 35 ff.), die verschiedene und auch gegensätzliche Ziele verfolgen, ist nicht möglich. Auch das Paradigma der „Selbstverwirklichung“ kann nicht weiterhelfen, weil es die Interessen des Managements in der Weiterbildung nur zu einem kleinen Teil leitet. Ein einheitliches Managementmodell ist deshalb nicht zu empfehlen. Was dennoch geschehen kann, ist, den Prozeß zu optimieren. Dazu sind alle erfolgversprechenden Methoden, Instrumente und Strategien anzuwenden; das setzt ihre Kenntnis voraus.

Während Reischmann von abschweifen spricht, wenn es in den ersten und letzten Kapiteln um die Klärung von Rahmenbedingungen für das Weiterbildungsmanagement geht (1), setzt Schlutz Management quasi mit Verwaltungshandeln gleich:

- Wenn es der Weiterbildung mit Hilfe eines effektiveren Managements gelingen soll, in den 90er Jahren eine *Schrittmacherrolle* für den Prozeß des lebenslangen Lernens einzunehmen – z. B. in Konkurrenz zu anderen Freizeittätigkeiten – wäre viel gewonnen. Diese mögliche Perspektive habe ich gerade in den einleitenden und abschließenden Kapiteln des Weiterbildungsmanagements zu formulieren versucht. In dem gleichen Zusammenhang werden auch die Entwicklungsstufen gesehen, die die Erwachsenen- und Weiterbildung als „investive Zukunftsaufgabe“ begreifen. Daß die Praxis in Bildungseinrichtungen oder in der betrieblichen Weiterbildung weit häufiger von einem Defizitansatz aus betrieben wird, wissen viele Betroffene. Bevor sie dies ändern können, brauchen sie neue und positive Kriterien.
- Es ist schon klar, daß hauptberufliche Mitarbeiter, wie die Untersuchung von W. Gieseke zum „Habitus von Erwachsenenbildnern“ (1989) gezeigt hat, ihre Probleme mit dem pädagogischen Anspruch und dem Managementhandeln haben. Dabei ist dies nicht nur eine Frage des subjektiven Selbstanspruchs; ein pädagogischer Anspruch, der die Notwendigkeit des dispositiven Handelns vernachlässigt, verkennt die praxisrelevanten Bedingungsstrukturen des Lehrens und Lernens. Vielleicht würde ein Umdenken weiterhelfen.

b) Was dem einen gefällt, mißfällt Reischmann und Schlutz: die *Diktion* und der *Sprachstil*. Es ist schon interessant, wie beide von den gleichen Sätzen und Textstellen angezogen werden. Weist der eine sie als plakative Formulierungen und nicht tiefgängige Werbesprache zurück, so schwingt gar Empörung beim anderen mit. Dennoch steigen sie voll darauf ein – Texter wissen, warum sie so und nicht anders formulieren. Diese Sätze und „Aussagekonzentrationen“ stammen aus der Sprache des Marketings und Journalismus und sind nicht nur eingängig, sie transportieren im Management und in der Öffentlichkeit positive Formeln, mit denen argumentiert oder geschrieben wird. Das positive Denken im Management der Weiterbildung veranlaßt dazu, Formulierungen zu erarbeiten, die von hoher Komplexität sind. Sie werden nicht einfach so dahergesagt, sondern beinhalten in der Praxis des alltäglichen Verhandlungsgeschäfts quasi Rezeptoren, über die man Partner findet oder Türen verschlossen bleiben. Es ist die gekonnte

Sprache, mit der in der Weiterbildung Teilnehmer für Veranstaltungen gewonnen und Leser von Zeitungen motiviert werden. Die Sprache von Pädagogen ist da – erst einmal – nicht gefragt; das hat nichts mit der Wertschätzung pädagogischer Leistungen zu tun, sondern mit der Art und Weise, wie im Management und auch in der breiten Öffentlichkeit gedacht und gesprochen wird (2).

c) Sehr bedenkenswert sind die Hinweise zur *Inhaltlichkeit*, die das Verständnis des Weiterbildungsmanagements verbreitern und vertiefen helfen. Ich habe das „Weiterbildungsmanagement als das professionelle Handeln zur Erreichung einer innovativen und effizienten Dienstleistung, die dem Lehren und Lernen von Erwachsenen dient“, definiert.

Das Selbstverständnis der Akteure von Erwachsenen-/Weiterbildung und ihr Handeln im Bildungsmarkt ist konstitutiv für jede Bildungseinrichtung, will sie erfolgreich sein. Die Abgrenzung des Weiterbildungs-Managements zum Management „irgendwo“ sehe ich darin, daß das Produkt „Bildung“ viele Besonderheiten aufweist, die man kennen muß, um erfolgreich Seminare und Lehrgänge zu organisieren und durchzuführen. Didaktische Kriterien dafür habe ich explizit im Kapitel zum operativen Management beschrieben. Jedoch sind pädagogische Ziele von Bildungsprodukten für das Management nur insofern von Bedeutung, als sie die Produkte marktfähiger machen. Von strategischer Bedeutung sind die Fragen nach dem „bildungspolitischen“ Unternehmenszweck und den -zielen, der betrieblichen Wachstumsstrategie, der Finanzierung und nach der Ausrichtung auf neue Marktsegmente, die jede Einrichtung konkret für sich entscheiden muß. In diesem Bereich des Managements bestehen keine Unterschiede zu anderen Unternehmen.

Im Management von gemeinnützigen und kommerziellen Bildungseinrichtungen muß es ebenfalls keine Unterschiede geben. Es gibt viele gemeinnützige Einrichtungen, die ihre Gemeinnützigkeit lediglich als „werbendes“ Etikett tragen – und das völlig legal. Das bedeutet aber auch, daß es zwischen gemeinnützigen und kommerziellen Einrichtungen unternehmenskulturelle Unterschiede geben kann: z. B. wenn öffentliche Einrichtungen mit staatlicher Förderung Angebote machen, die sonst nicht marktgängig wären. Die gleichen Angebote werden auch von kommerziellen Trägern gemacht. Um beispielsweise im Wettbewerb den Zuschlag für eine Maßnahme zu erhalten, wird ein Marktpreis angeboten, der dem gemeinnütziger Vereine durchaus entspricht. Es ist nicht zwangsläufig so, daß gemeinnützige Vereine preisgünstiger sein müssen als kommerzielle Anbieter. Das heißt also, es muß keine Unterschiede im Management geben, es kann sie jedoch geben. Die Unterschiede werden immer kleiner, je mehr die Einrichtungen Marktgesetzen folgen. Und auch hier gibt es noch eine weitere Spielart: Man kann gemeinnützige Bildungseinrichtungen privatisieren und als Profit-Center führen (3).

d) Aus der Sicht des *Personalmanagements* sind die haupt- und nebenberuflichen Dozenten die entscheidenden „Erfolgspotentiale“ einer Einrichtung. Sie leisten die tatsächliche lehrende Arbeit. Ihnen hätte ich mehr Gewicht im Handbuch zumessen sollen. Jedoch folge ich Schlutz nicht, wenn er Spannungen zwischen „Organisationsideologie“ und „Kursleiterzielen“ aufbaut. Aus Sicht einer Einrichtung ist es konsequent, Dozenten zu engagieren, die mit den Zielen der Einrichtung nicht nur oberflächlich übereinstimmen. Entsprechend müssen sie versuchen, anerkannte Kursleiter für sich zu gewinnen, und ihnen den Marktpreis zahlen, den sie für angemessen halten. Können oder wollen sie diesen Preis nicht zahlen, bleibt ihnen die Freiheit, andere zu engagieren. Genau so autonom können professionelle Kursleiter aus ihrer Sicht handeln, wenn sie sich die Einrichtungen suchen und das Honorar bestimmen. Immer mehr gehen in die Selbständigkeit. Eine einseitige Abhängigkeit gibt es bei der Pluralität der Bildungseinrichtungen so gut wie nicht – wohl aber enorme Unterschiede in der Qualität der Dozenten und der Einrichtungen (4).

e) Wenn ich diese Replik überschrieben habe: „*Die Management-Wende in der Weiterbildung ist kommunikativ*“, so soll damit verdeutlicht werden, daß mir bei der Erarbeitung des Handbuchs

„Weiterbildungsmanagement“ immer bewußt gewesen ist, daß es eine theoretische Ebene gibt, die ihren Ausgang im kommunikativen Handeln der Akteure hat. Jedoch darum ging es mir bei dem Handbuch nicht. Das theoretische Konstrukt steckt in dem „Modell der kommunikativen Arbeitssituation“ (vgl. S. 187 ff.), in dem Basiselemente des Arbeitsprozesses von Bildungsmanagern oder hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeitern in Bildungseinrichtungen beschrieben werden. Ein interessanter Aspekt ist dabei, daß sie als Arbeitnehmer auch in hohem Maße Arbeitgeberfunktionen für ihre Mitarbeiter, die Dozenten, wahrnehmen und entsprechend kommunizieren können müssen.

Grundlegend für die berufliche Praxis von Bildungsmanagern ist das Handeln in kommunikativen Arbeitssituationen. Eine Kommunikationssituation wird dabei als eine Bedingungskonstellation begriffen, die bei Lehr-Lern-Prozessen, Teamsitzungen, Mitarbeitergesprächen oder Verhandlungen mit Dozenten oder auch Auftraggebern besteht. Kommunikation in der Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung findet im pädagogischen Feld statt. Das pädagogische Feld schließt als Strukturbegriff alle Tätigkeiten ein, die als disponierende und lehrende – mittelbar bzw. unmittelbar – dazu dienen, das multifaktorielle Bedingungsgefüge beruflicher Praxis sowie das Lehren und Lernen mit Erwachsenen selbst zu ermöglichen.

Ausgehend von einem solchen Begriff kommunikativer Berufsarbeit ist es möglich, die Art und Weise der beruflichen Kommunikation von ihrem Verwendungszusammenhang her zu bestimmen. Darüber habe ich im letzten Jahr intensiver nachgedacht und bin zu dem Ergebnis gekommen, daß berufliche Kommunikation im pädagogischen Feld eine „zweckorientierte“ und eine „verstehensorientierte“ Aufgabe erfüllt. In diesem Sinne kann die disponierende Berufstätigkeit als „strategische Kommunikation“ und die lehrende Tätigkeit als „Kommunikation der Verständigung“ begriffen werden. Das berufliche Handeln im pädagogischen Feld ist kommunikatives Management.

Anmerkungen

- (1) Es ist die Anmerkung erlaubt, daß Reischmann offensichtlich die Seite 1 überschlagen hat, die mit der „Professionalität in der Weiterbildung“ nicht nur überschrieben ist. Die Überlegungen zum professionellen Handeln werden ab Seite 335 auf ihre strategischen Möglichkeiten der Durchsetzung hin komprimiert.
- (2) Für diese Sätze habe ich Werbetexte und Zeitschriften ausgewertet, um positive Formulierungen für die Weiterbildung und das, was das Management dort tut, zu formulieren. Zugleich ist dieser Sprachstil ein Teil normaler Berufsrealität, in der man es lernt, auf unterschiedlichen Ebenen und in den verschiedenen Arbeitskreisen Sprachen und Stile strategisch einzusetzen. Natürlich ist mir bekannt, daß man z. B. in Volkshochschulen anders spricht und denkt. Die im Handbuch vorgetragene Sprachebene ist die großer Teile des Managements.
- (3) Eine solche Umstrukturierung des Managements habe ich in einer Bildungseinrichtung vor einigen Jahren selbst mitvollzogen: ein spannender ökonomischer und auch pädagogischer Prozeß.
Der rechtliche Unterschied zwischen einer gemeinnützigen und einer kommerziellen Einrichtung ist lediglich der, daß im 1. Fall Gewinn nicht privat angeeignet werden darf. Jedoch können gemeinnützige Einrichtungen Gewinne, z. B. über die Erhöhung der Geschäftsführergehälter, weitergeben.
- (4) Daß Schlutz dieses und andere Beispiele dafür nimmt, um deutlich zu machen, daß ihm die ganze *Richtung des Handbuches* nicht paßt, wird spätestens am Schluß seiner Rezension deutlich, wenn er das Buch aus „seinem“ Literaturkanon für die Praxis und Wissenschaft der Weiterbildung ausgrenzt. Ja, er sieht sogar die neue Verlagsreihe gefährdet. Das kann vom Luchterhand Verlag nach Verkauf der 1. Auflage leider nicht bestätigt werden.

Sammelbesprechungen

„Lebenszeit“ oder „Freizeit“ im Alter

Literatur zu konkurrierenden Paradigmen der Altersbildung

- (1) **Günther Böhme**
Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende
Eine gerontologische Studie
(Schulz-Kirchner Verlag) Idstein 1992, 130 Seiten, DM 24.80
- (2) **Fred Karl/Walter Tokarski (Hrsg.)**
Bildung und Freizeit im Alter
(Hans Huber Verlag) Bern u.a. 1992, 172 Seiten, DM 26.80
- (3) **Gerhard Schäuble**
Die schönsten Jahre des Lebens?
Lebenslagen und Alltagsrhythmen von jungen Alten
(Enke Verlag) Stuttgart 1989, 310 Seiten, DM 42,00
- (4) **Ilona Stehr**
Kompetenztransfer
Zur theoretischen Begründung einer Freizeitpädagogik mit älteren Erwachsenen
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1992, 138 Seiten, DM 19.80

Dem Zeitparadigma kommt eine zentrale Bedeutung für die Altersbildung zu. Doch vor welchem Zeithorizont es entfaltet wird – als untrennbar mit der Arbeitszeit verknüpfte „Freizeit“ oder als dialektische Einheit einer entwicklungs-offenen, gleichwohl begrenzten „Lebenszeit“ –, macht einen Unterschied ums Ganze. Wird im einen Fall an der Wahrheit festgehalten, daß das Leben endlich ist und von daher seine Sinnbestimmung erfährt, wird im anderen Fall gerade diese Einsicht preisgegeben, um die Illusion zu retten, daß das Leben der Regel des Immer-weiter-So folgt. Einer nur negativ durch die von Arbeit freie Zeit charakterisierten Freizeit geht spätestens im Alter der Sinnhorizont verloren, oder sie mündet in leerlaufenden, das lebenslänglich eingeübte Zeitdiktat des Berufslebens fortsetzenden Alltagsroutinen (Schäuble 1989).

Freizeitmärkte und Freizeitpädagogik nehmen sich nun der in der zeitlosen Zeit des Alters Desorientierten an. Denn was diesseits des Berufslebens als vorübergehende Befreiung von fremdverfügter Zeitordnung erfahren wird,

mündet jenseits der Berufsarbeit in den dauerhaften Zwang, freie Zeit selbstbestimmt planen und gestalten zu müssen. Charakteristisch ist, daß nicht nur den von Arbeit Freigesetzten, sondern auch der Freizeitpädagogik ein eigenständiger Bildungsbegriff, der nicht nur Arbeit substituieren soll, bisher fehlt. Auch unter arbeitsfreien Lebensbedingungen im Alter soll es weitergehen wie bisher.

Kennzeichnend dafür ist, daß beispielsweise in dem von Karl/Tokarski (1992) herausgegebenen Sammelband „Bildung und Freizeit im Alter“ von Oberste-Lehn ein „Lebenstraining“ offeriert wird, dessen zweckrationale Strategien zweifelsfrei der Berufswelt entstammen. Das Bildungsproblem konzentriert sich dann auch im Alter auf eine Optimierung des Zeitbudgets durch eine Zeiteinteilung nach zweckrationalen Kriterien. Ein Verhaltensprogramm in Gesprächsführung und Rhetorik, Fitneß-Training, Mentales Training, das Anlegen einer persönlichen Datenbank und die Berechnung des „Freizeitbudgets“ (S. 51) lassen ahnen, wohin der Weg führt, wenn auch noch Ältere ihr Funktionieren optimieren sollen und Regeln des Berufslebens umstandslos auf den Alltag übertragen werden. Die Sinnfrage nach dem Wozu stellt sich in dieser Perspektive nicht.

Anders in dem Überblick von Naegele über Bildungs- und Freizeitprojekte für Frührentner, die ausdrücklich ihre freie Zeit gesellschaftlich nützlich verwenden oder ihre Arbeitstätigkeit auch nach dem Berufsende zur Verfügung stellen wollen. Produktiv-Sein im Alter ist das Ziel derartiger Projekte für die meist noch jungen Alten. Ernüchternd ist hingegen die Bilanz: Nurmehr sieben bis acht Prozent der Älteren gehen nach der Rentengrenze einer Nebenerwerbstätigkeit nach (S. 145), und auf zehn bis zwanzig Prozent wird der Anteil ehrenamtlich Engagierter zwischen 50 und 60 Jahren geschätzt. Die publizistisch oft ausgebeuteten „Altenwerkstätten“ dürften bundesweit nicht mehr als fünfzig Projekte umfassen, und politisches Engagement ist unter Älteren auf einige wenige beschränkt. Offenkundig ist, daß die jungen Alten zwar noch etwas vom Leben haben und an diesem teilnehmen wollen, kaum aber noch – oder nur eine verschwindende Minderheit – dazu bereit sind, die mit Arbeits-

tätigkeiten verknüpften Verbindlichkeiten dauerhaft einzugehen. Dies scheint auch ein Grund zu sein, warum die vollauf berechnete Forderung von Naegele, Älteren auch gegen Widerstand etablierter Senioreneinrichtungen „innerhalb der bestehenden generationenübergreifenden Institutionen und Betätigungsfelder mehr Betätigungsmöglichkeiten einzuräumen“ (S. 150), weder in den Institutionen noch bei den Älteren Anklang findet. Solange nämlich das Engagement weiterhin der Zwangslogik des Berufslebens folgt und den Älteren wenig Mitsprache und Freiheitspielräume der Gestaltung eingeräumt werden, worauf auch Backes in ihrem Beitrag zum Ehrenamt hinweist, wird auch die Bereitschaft Älterer zur Beteiligung eingeschränkt sein. Das „produktive Alter“ ist bislang noch Wunschbild der noch erwerbstätigen Jüngeren oder Realität einer bildungsprivilegierten Minderheit, die fortsetzt, was auch schon vor der Verrentung mit Interesse und Ansehen verbunden war. Fragwürdig ist deshalb ein Konzept, das junge Alte als unnützlich vorzeitig aus der Arbeit drängt, diesen anschließend aber mit viel Aufwand nützliche und nunmehr unbezahlte Arbeit andient.

Fragen wir nach dem Altersbild und Bildungsbegriff, die der Auswahl der Beiträge in dem Sammelband zugrundeliegen, müssen wir konstatieren, daß sich entgegen der kritischen Warnung der Herausgeber vor der Gefahr neuer Altersbilder, „die neue Normen und Verhaltenszwänge in sich bergen“ (S. 10), indem „gewünschte Aktivitäten“ aufgenötigt würden, in diesem Band eben die Norm vom aktiven Alter reproduziert. Dem „Freizeit-Paradigma“ eines aktiven Alters kommt Vorrang vor eher „kontemplativen“ Bildungsaktivitäten zu, die nur am Rande in Überblicksartikeln zur Programmstruktur der Volkshochschulen (Tietgens) und der Seniorenuniversitäten (Veelken) Erwähnung finden. Beiträge zum Sport (Schöttler), zum Reiseverhalten (Füsgen/Welz), zum Ehrenamt (Donicht-Fluck; Backes), zum Engagement im Stadtteil (Stanjek-Steven) und zu produktiver Tätigkeit (Naegele) nehmen rein quantitativ den weitaus größten Raum ein. Doch täuscht die Themenwahl darüber hinweg, daß nahezu allen Beiträgen ein ganz anderes Paradigma als Subtext unterliegt, nämlich das der Lebenszeit, die Freizeit- und Bildungsinteressen begrenzt. Hinter der guten Absicht des Programms einer Aktivierung Älte-

rer durch Freizeitangebote bleibt die Schwerkraft der Lebenszeit verborgen, die eben nicht mehr ganz so „frei“ für Selbstgestaltung und Neuanfang ist, wie der Begriff der Lebensfreizeit suggeriert. Bei Veelken beispielsweise ist nachzulesen, daß nur jene, die bereits während des Berufslebens „nicht berufsbezogene Weiterbildung“ nutzten, diese auch noch im Alter nachfragen werden (S. 76), dann aber keineswegs Wissen als solches, sondern nur in seiner „Bedeutung für das eigene Leben“ angeeignet wird (S. 80). Handlungsperspektiven für Frauen, so Backes, entscheiden sich bereits im mittleren Lebensalter im fünften oder sechsten Jahrzehnt, wenn diese von Familienarbeit entlastet sind. Eher klagend konstatiert Oberste-Lehn, daß Ältere „tun, was sie schon immer taten“, „weiterleben wollen wie bisher“, und immerhin 73 Prozent der Ruheständler mit ihrer Freizeit auch ohne Teilnahme an Freizeitangeboten vollauf zufrieden sind (S. 42). Kritisch merkt Schöttler an, daß selbst das Gesundheitsmotiv allein nicht ausreiche, „um Ältere langfristig beim Sport zu halten“ (S. 114), während dauerhaft nur jene sportlich aktiv sind, die es „zeitlebens“ waren. Auch das Reiseverhalten von 60- bis 70jährigen folgt dem biographisch bereits vor zehn bis fünfzehn Jahren ausgebildeten Muster (S. 130). Die Prägung der Freizeit im Alter durch die Lebenszeit, können wir resümieren, ist unabweisbar und durch Aktivierungsangebote nur noch eingeschränkt zu korrigieren.

Um so neugieriger macht das von Stehr (1992) angekündigte Konzept „Kompetenztransfer. Zur theoretischen Begründung einer Freizeitpädagogik mit älteren Erwachsenen“, da hier bereits im Titel ein Anschluß an lebenszeitliche Kompetenz signalisiert wird. Die fundierte Einführung in die Freizeitpädagogik macht deutlich, daß schon deren Begründer Klatt seinen Bezugspunkt im komplementären Berufssystem suchte und fand: Organisierte Freizeit sollte inhaltlich wie zeitökonomisch an Strukturen der Arbeit anknüpfen (S. 9). Erst spätere Entwürfe von Freizeittheoretikern definierten Freizeit im Kontrast zur Arbeitszeit als „Auszeit“, die zur notwendigen Ergänzung des zunehmend verzeitlichten Arbeitslebens wurde (S. 91).

Stehr verweist nun ausdrücklich darauf, daß die gering strukturierte „Lebensfreizeit“ im Alter ihren komplementären und kompensierenden Charakter verliert, der für den Wech-

sel von Berufsarbeit und Freizeit konstitutiv war, woraus aber auch für das Alter ein biographisches Anschlußproblem erwächst (S. 21). In der Verbindung system- und kompetenztheoretischer Überlegungen mit gerontologischen Kontinuitätsannahmen entwirft Stehr ein Kompetenztransfer-Modell, dessen Aufgabe die „Sicherung der Anschlußfähigkeit“ im Beruf erworbener Kompetenzen sein soll: „Wie können Arbeitskompetenzen, die Teil der individuellen Sinnorientierung waren, erhalten bleiben, wenn die Erwerbstätigkeit wegfällt?“ ist die Ausgangsfrage der Autorin (S. 21). Denn im Alter erhöhen sich nicht nur Dispositionschancen in der Freizeit, sondern auch die Anforderungen an Zeitkompetenz. Damit stellt sich der Freizeitpädagogik die Aufgabe, „einen Transfer von Lebens- und Arbeitskompetenzen in Freizeitkompetenzen unter einem neuen integrativen Sinnaspekt zu fördern“ (S. 24). Was heißt das konkret? Als einziges Beispiel führt Stehr einen Kurs an, in dem ältere Frauen alte Handarbeitstechniken an jüngere vermitteln (S. 65). Anregender, doch im Widerspruch zu dem Programm eines individualisierten Kompetenztransfers ist das Konzept eines biographieunabhängigen „Kulturtransfers“ von ehemals dem Lebensunterhalt dienenden Arbeitstätigkeiten in Freizeittätigkeiten. Bereits verlorene „Kulturtechniken“ wie Bogenschießen, Reiten, Angeln, Schnitzen oder Brotbacken (!) könnten durch den Transfer als Kompetenz und als Teil der Menschheitskultur bewahrt werden (S. 25). Doch wer unter den Älteren könnte heute schon auf Arbeitskompetenzen zurückgreifen, die auch noch im Alter eine neue Sinnorientierung vermitteln könnten? Ist es nicht viel eher umgekehrt gerade der Kontrast der untergegangenen Kulturtechniken zu den im Beruf erworbenen Kompetenzen, der ihre Freizeitattraktivität erhöht? Man stelle sich den Kompetenztransfer erfahrungsarmer Tätigkeiten eines Bandarbeiters oder der Frau an der Kasse vor. Am ehesten ist ein Kompetenztransfer in Gruppen denkbar, wo Fähigkeiten einzelner arbeitsteilig zu einem Gesamtprojekt gebündelt werden, wie beispielhaft in den ZWAR-Projekten vorgeführt. Auch in der Lebensfreizeit im Alter reproduziert sich damit die arbeitsteilige Struktur der Berufsarbeit.

Keine Aussagen enthalten die am Freizeit-Paradigma orientierten Bildungsansätze für mögliche Entwicklungsaufgaben und -schritte,

die nicht der Regel des „Immer-weiter-So“ folgten. Mit dem Band von Böhme (1992) „Veständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende: Eine gerontologische Studie“ wird hingegen eine Perspektive eröffnet, die den Horizont der „Lebenszeit“ zum Ausgangspunkt macht. Der Bildungssinn wird quasi vom Ende des Lebens her entworfen und durch das Wissen um seine Endlichkeit strukturiert. Damit tritt die Lebenszeit, nicht aber die als Restzeit zur Arbeit definierte Freizeit als organisierendes Prinzip der Altersbildung in ihr Recht. Zentral ist für Böhme das anthropologisch-bildungsphilosophisch fundierte Konzept altersspezifischer Bildungsaufgaben, die einer mit spezifischen Bildungschancen verbundenen Stufenlogik folgen (S. 32). Bildung im Alter beschreibt er als Weg zu sich selbst, als die Fähigkeit, „seinem Leben eine Richtung und einen Sinn zu geben“ (S. 17), der mit erworbenen Fähigkeiten übereinstimmt und anderen gegenüber verantwortet werden kann. Mit dem sich ständig wandelnden Erwartungshorizont der Lebensspanne bestimmt sich der Bildungssinn jedoch individuell „von Lebens-epoche zu Lebens-epoche neu“ (S. 17). Maßgeblich für den Bildungsprozess ist nicht das kalendrische Lebensalter, wohl aber die Unumkehrbarkeit der lebenszeitlich begründeten Abfolge der Stufenlogik (S. 44): Die Entwicklung führt „vom tätigen zum betrachtenden und entsagenden Menschen im Alter“, der jeweils andere Bildungschancen innezuwohnen. Will der aktive ältere Mensch sich noch zur Verfügung stellen, so will er andererseits „nicht mehr über sich verfügt sehen“ (S. 32). Im Unterschied dazu wird der kontemplative alternde Mensch zunehmend „auf die Arbeit an sich selbst“ verwiesen, um seine schwindenden Kräfte durch Ökonomisierung und „Beschränkung auf das Wesentliche“ rationell zu nutzen (S. 36). Schließlich ist der abgeklärte alte Mensch mit den Resultaten seines Lebens konfrontiert und sieht sich vor die Frage nach den „letzten Dingen“ gestellt. Bildung, zeigt sich am Ende, ist prinzipiell unabgeschlossen. „Die Frage nach dem Sinn des Lebens ... erhält nun überragendes Gewicht. Die Außenwelt wird marginal. Es öffnet sich das Jenseits und wird in Gedanken abgesucht“ (S. 38). Der das Lebensende transzendierende Frage nach der Grenze kann ausgewichen, sie kann als zu früh erreicht nicht anerkannt oder aber bejaht werden – in jedem Fall sieht sich der einzelne Mensch am Ende

seiner Zeit ihr konfrontiert. Deutlich wird damit auch, daß die von Böhme durch die Lernchancen der Reflexion, der Rationalisierung und Kontemplation charakterisierte Stufenlogik zwar typisch für die späte Lebenszeit ist, prinzipiell aber auch von Jüngeren, deren Lebenslauf „vor der Zeit“ vollendet ist, quasi beschleunigt durchlaufen werden kann. Mit der äußeren Zeitordnung stimmt die innere Zeit nicht immer überein, diese kann ebenso als noch offen wie als bereits abgelaufen erfahren werden. Doch die Zeitlichkeit unserer Lebenserfahrung ist auch durch die historische Zeitordnung geprägt, wodurch sich in der Erfahrung Älterer für die Jüngeren stets ein Stück Kulturgeschichte repräsentiert. Der wünschenswerte intergenerationelle Austausch ist nach Böhme aber vor allem deshalb möglich, weil Ältere nicht nur über ein notwendig veraltetes zeitspezifisches Wissen, sondern auch über Wissensformen wie das Erfahrungs- oder das Heilswissen verfügen, die „unvergänglich“ sind (S. 104). Letztes Ziel eines durch Erfahrung geprägten Bildungswissens sei letztlich das „humanum“ als menschliches Maß der Dinge selbst. Der Entwurf von Böhme ist wichtig vor allem als Korrektiv: Er rückt nicht nur das Paradigma der Lebenszeit in den Mittelpunkt, indem auf der Eigenart der Bildung im Alter beharrt wird. Er weist damit zugleich auch das Freizeitparadigma in seine Schranken, nach dem es immer so weiter gehen soll wie bisher. Altersfragen, so läßt sich resümieren, sind Lebensfragen, die Bildung zu einem unabschließbaren Geschäft werden lassen.

Sylvia Kade

Zum Reflexionsgang katholischer Erwachsenenbildung

- (1) **Berthold Uphoff**
Kirchliche Erwachsenenbildung
Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt
(Kohlhammer Verlag) Stuttgart 1991, 261 Seiten, DM 46.00
- (2) **Rudolf Englert**
Religiöse Erwachsenenbildung
Situation – Probleme – Handlungsorientierung
(Kohlhammer Verlag) Stuttgart 1992, 416 Seiten, DM 49.80
- (3) **Michael Böhnke/K. Helmuth Reich/Louis Ridez (Hrsg.)**
Erwachsen im Glauben
Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung
(Kohlhammer Verlag) Stuttgart 1992, 207 Seiten, DM 49.80
- (4) **Ulrich Wierz**
Katholische Soziallehre in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Sozialen Seminare
(Verlag Schulz-Kirchner) Idstein 1993, 113 Seiten, DM 28.00

Seit kurzem mehren sich die Publikationen, in denen es um die theoretische Fundierung katholischer Erwachsenenbildung geht. Deren innerkirchliche Motivation wird dabei ausdrücklich angesprochen. Hier im „Literatur- und Forschungsreport“ interessiert indes mehr, was die Bücher für die Theorie der Erwachsenenbildung generell bedeuten können. Bei der Gründlichkeit, mit der sie erarbeitet sind, und angesichts der herrschenden gegenläufigen Trends eines allein ökonomischen Legitimationsinteresses verdienen sie jedenfalls besondere Beachtung. Berthold Uphoff, der Autor des Bandes, der von den hier anzuzeigenden zuerst veröffentlicht wurde und von dem im REPORT 31 eine Kurzinformation aus katholischer Sicht erschienen ist, betont zwar in seiner Einleitung die Praxisrelevanz seines Vorgehens, bewegt sich nichtsdestoweniger bei seiner „situationsgerechten Verortung kirchlicher Erwachsenenbildung“ (S. 16 f.) auf einem Reflexionsniveau, das auch die Relevanz für die Erwachsenenbildung generell erkennen läßt. Wenn die mangelnde „wechselseitige

ge Durchdringung von Theorie und Praxis“ (S. 9) allenthalben beklagt wird, so zeigt Uphoff, wie gerade die umsichtige Gedankenführung, das Ausloten verschiedener Sichtweisen und Reflexionsaspekte und das Herausarbeiten „konvergierender Optionen“ (S. 16) die übliche Distanz von Theorie und Praxis zu überwinden vermögen. Wenn der Autor sagt: „... jede Theorie bedarf grundsätzlich immer auch der Vergewisserung ihrer eigenen Begrifflichkeit“, so nimmt er dies ernster, als wir es sonst meist in der Erwachsenenbildung gewöhnt sind. Dies gilt auch für die „prinzipielle Mehrdeutigkeit“ (S. 42), die dem Bildungsbegriff innewohnt, aber es bedeutet zugleich, daß er wieder als „anthropologische Grundkategorie“ (S. 46) in Erinnerung gebracht wird. In Erinnerung bringen heißt hier beispielsweise, Schillers „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ in ihrer Aktualität zu erfassen und damit die Zweckfreiheit der Bildung und die Grenzen der Autonomie des Menschen. Es heißt aber ebenso, die Illusionen zu erkennen, die mit den Erwartungen an die menschliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft der Vernunft verbunden sind (S. 47). Bemerkenswert ist auch, wie hier Gedankengänge von Heinz Joachim Heydorn aufgegriffen werden (S. 55 f.), das „Wissen des Menschen um sich selber als Ausdruck der Mündigkeit“ (S. 62 f.), abzielend auf eine „unbegrenzte Kommunikationsgemeinschaft“ (S. 67). So steht wohl im Zentrum der Überlegungen der Satz: „Bildung versucht das Humanum zu retten, indem sie sich selbst als kommunikative Praxis versteht, der es nicht in erster Linie um Wissen und objektive Fakten geht, sondern um Verständigungsprozesse, die Identitätsbildung ermöglichen“ (S. 69). Insofern versteht sich Bildung als Versuch des Zusammenwirkens von „subjektorientierter Identitätsbildung und kommunikativer Handlungsfähigkeit“ (S. 73). Kirchliche Erwachsenenbildung erscheint so mit der Herkunft des Bildungsbegriffs von Humboldt vereinbar, wenn als ihr „Gegenstand ... die Berufung des Menschen zur Menschwerdung“ (S. 173) hingestellt wird. Das bedeutet indes zugleich, daß sich „Erwachsenenbildung vor die Aufgabe gestellt sieht, aus der permanenten Enttäuschung der Sehnsucht nach dem Consens zu befreien, indem sie positive Erfahrungen der fruchtbaren Koexistenz durchaus disparater Gegenseitigkeitsbilder und Vorstellungen- bzw. Lebenswelten ermöglicht“

(S. 152).

Für dieses Lernen eines „Zusammenlebens in Verschiedenheit“ (S. 154) wäre es allerdings nicht nötig, „das postmoderne Pluralitätsparadigma“ heranzuziehen. Es war gerade die „Neue Richtung“ der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, die eben dies intendiert hatte. Sie ist daran gescheitert, daß der politische Gruppenpluralismus gegenüber dem subjektiven Auslegungspluralismus obsiegte. Und diese Gefahr bleibt weiterhin virulent. Deshalb berührt es befremdlich, wenn Uphoff zwar zu Recht die Gefahr beim Namen nennt, daß „Qualifikationen für inhumane Zwecke“ funktionalisiert werden (S. 156), bei der Einbeziehung der gesellschaftlichen Aspekte es aber sehr eilig mit dem Handeln hat (S. 160). Gerade wenn es darum gehen soll, die Handlungsfähigkeit der Subjekte zu fördern, dann ist vor der Handlungsorientierung eine spätere, eher beiläufige Bemerkung, nämlich „die eigentlichen Ursachen nicht aus dem Blick und Handlungsfeld zu verlieren“ (S. 183), ernstzunehmen. Bei einer Ursprungsorientierung ist es aber, so läßlich es klingen mag, nicht mit dem „Dienst an den benachteiligten Menschen“ (S. 184) im Sinne einer Option für Zielgruppenarbeit getan (S. 170). Es wäre notwendig, sich an die zu wenden, die Benachteiligungen zu verantworten haben.

Ein kirchliches Bildungsverständnis ist das von Uphoff entfaltete, seitdem mit dem 2. Vatikanischen Konzil der Evangelisationsbegriff diskutiert wird. Daß dies nicht allgemein akzeptiert wird, ist bei Uphoff nur angedeutet. Erkennbarer wird es bei Englerts Darstellung der „religiösen Erwachsenenbildung“. Dies rührt wohl daher, daß sie bei durchaus ähnlicher Intention stärker auf die Fragen der didaktisch-methodischen Realisierung eingeht. Indem der Verfasser die Voraussetzungen für eine „differentielle religiöse Erwachsenenbildung“ klären möchte, wobei er „Bildung im Sinne einer sachbezogenen Einübung in menschliche Selbst- und Weltverantwortung als eine notwendige Vollzugsform christlichen Glaubens“ versteht, bei der es um „personale Entwicklung und religiöse Reife“ geht (S. 11), strebt er eine „polyperspektivische Bildungsstrategie“ (S. 12) an. Dementsprechend wird in immer neuen Varianten die „Pluralität von Deutungssystemen“ (S. 15) thematisiert. Insbesondere werden die wissenschaftlichen Zugangsmöglichkeiten und die damit verbundenen Realisie-

rungsmöglichkeiten erörtert (S. 91–101, 130–142, 251–256). Dabei kommen die lebensweltlichen Ansätze der Zielgruppenarbeit ebenso zur Sprache wie der Stellenwert der Biographieforschung, die Zwiespältigkeit der didaktischen Selbstwahl ebenso wie der Auslegungsspielraum der Teilnehmerorientierung. Über die Bedeutung der Mentalitätsstrukturen ist etwas zu lesen wie über die Grenzen der didaktischen Antizipation. Dabei wird Didaktik verstanden „als eine sowohl in analytischer wie in perspektivischer Absicht entworfene Theorie des komplexen Lehr-Lern-geschehens, das heißt, der in einem Interdependenzverhältnis zueinander stehenden Voraussetzungen, Ziele, Inhalte und Verfahren des Lehrens und Lernens“ (S. 92). Insofern es dabei um „kommunikative Suchprozesse“ (S. 54) geht, „Pluralität als Chance“ zu begreifen ist, als „ein vielleicht noch nicht voll ausgeschöpftes Repertoire andragogischer Möglichkeiten“ (S. 70), und „perspektivische Authentizität“ mit einem „verstehenden Interpretationsansatz“ (S. 141) angestrebt wird, ist eine Verbindung zwischen Wissenschaftsorientierung und Alltagsorientierung zu suchen. Im gegenwärtigen Kontext bedeutet dies, einen Weg zwischen den Verführungen von „Uniformität und Beliebigkeit“ (S. 220) zu finden. Für den Bereich des Religiösen heißt dies, vor allem das Spannungsverhältnis zwischen „Affirmation und Transformation, von Vorgabe und Neuorientierung“ (S. 233) auszuloten. Englerts Verständnis von Katholizität erlaubt „Polyperspektivische Strategien“ (S. 238–258). Sie verlangen allerdings auch „Blickfelderweiterung zum gesellschaftsgeschichtlichen Horizont“ (S. 266). Das bringt Anforderungen mit sich, die sich zum einen aus den „lebensweltlichen Verhaftungen“ (S. 266) ergeben, zum anderen aus den „Totalisierungstendenzen ökonomischer Rationalität“ (S. 285). Danach gilt es, der „durch bestimmte politische Interessen drohenden Verzweckung von Bildung das Interesse am Humanum kontrapunktisch entgegenzuhalten“ (S. 87). Wie schwierig dies ist, wird deutlich, wenn man Englerts Lagebeschreibung für treffend hält: „... der Kaufmann siegt über den Philosophen im Bürger, das Interesse an Wahrheit wird überlagert und verdrängt durch das Interesse an Herrschaft“ (S. 155). Nicht weniger anforderungsmächtig erscheint die Ansicht, „daß Glauben lernen nicht primär darin besteht,

sich einen bestimmten Fundus christlicher Lehren anzueignen, sondern sich auf einen neuen Stil des Lebens einzulassen“ (S. 111). Das Konzept einer „perspektivenverschränkenden Bildung“ (S. 125) erscheint für Engler dennoch nicht utopisch, weil es auf die didaktischen Verfahrenserfahrungen dessen zurückgreifen kann, was in der Religionspädagogik als „Korrelationsdidaktik“ (S. 111) gefordert und praktiziert wird. Daß die Umsetzung des Grundsatzes der „Konziliarität“ im Sinne einer neuen „Möglichkeit der Konfliktorganisation und der Consensbildung im Wege der Diskussion“ (S. 193) so einfach nicht ist, macht der Teil deutlich, in dem der Verfasser eine Konkretisierung am Beispiel der „dörflichen Lebenswelt“ unternimmt (S. 297–374). Was in jedem Fall vonnöten ist, läßt sich mit Herbarts „pädagogischem Takt“ (S. 376) vergleichen oder in heutigem Kontext als Situationssensibilität bezeichnen, wobei dies voraussetzt, „daß es der Erwachsenenbildner gelernt hat, sowohl auf sich hin- als auch von sich abzusehen“ (S. 393).

Beide hier vorgestellten Monographien sind in ihrer Argumentationsweise außerordentlich komplex, gerade auch bei der Verarbeitung der bisherigen Literatur. Insofern stellen sie eine Bereicherung für die Erwachsenenbildungswissenschaft dar. Demgegenüber ist der hier angezeigte Sammelband auf eine Fragestellung konzentriert. Er hält sich mehr oder weniger konsequent an die Begrenzung und dokumentiert eine Veranstaltung, die sich mit der Relevanz eines „Stufenschemas der religiösen Entwicklung“ befaßt hat, das von dem Schweizer Psychologen Oser empirisch begründet vertreten wird. Dabei sind die Anklänge an den Ansatz von Piaget ebenso deutlich wie die Nähe des gedanklichen Hintergrunds der Referate zu dem, was in den Monographien zum Ausdruck kommt. Auch in dem Sammelband finden sich Stichworte wie: Vatikanisches Konzil, lebensgeschichtliche Orientierung, Teilnehmerorientierung, Selbstkonzept, Erfahrung als Leitbegriff und Sprachspiel, Deutungsmusteransatz, Funktionalisierung der Bildung, Verlust der Selbstreflexion. Am kritischsten äußert sich der Autor, der ganz von der Erwachsenenbildungswissenschaft herkommt (Arnim Kaiser). Wenn die Aufgabe der Didaktik „in erster Linie in der Transformation von Themen in Bildungsinhalte besteht“ (S. 93), so können Stufentheorien

als Abstrahierungen wenig für die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen inhalts- und situationsbezogenem Vorgehen beitragen. Immerhin erscheint das, was Reich „Über die Schwierigkeit von Denken in Komplexität“ (S. 137 f.) ausführt, verfolgenswert. Ähnliches gilt für den Beitrag von F.J. Hungs (S. 109–125), der nicht von einem vorgegebenen Forschungsansatz ausgeht, sondern von der Vieldeutigkeit des Erfahrungsbegriffs her denkt und für ein stärkeres Eingehen auf die „Lebensmotive heutiger Erwachsener“ plädiert, das nicht nur an die Lernmotivation denkt (S. 122).

Wo eigentlich schon immer diesem Grundsatz gefolgt worden ist, das sind die „Sozialen Seminare“. Wie sie nach dem Zweiten Weltkrieg von Münster aus über zehn Diözesen entwickelt wurden, wird von Ulrich Wierz in seiner Trierer Dissertation teils detailliert, teils in großen Zügen dargestellt. Die geplante Zeitdauer von drei Jahren erschien zuerst hinderlich, setzte sich dann durch, ist in jüngster Zeit allerdings im Zuge der beschleunigten Beschleunigung in Frage gestellt. Ein über vier Jahrzehnte gleichbleibendes Konzept bedarf von Zeit zu Zeit „neuer Impulse“, wie dies „vor allem der Beschluß ‚gaudium et spes‘ aus dem Jahre 1965“ (S. 22) darstellte. Wie der Lehrplan sich im Laufe der Jahrzehnte entwickelt hat, wird von S. 29 bis S. 40 aufgelistet, auf den Seiten 41 bis 56 wird der Bezug zur katholischen Soziallehre umrissen. Anstelle einer didaktisch/methodischen Veranschaulichung wird dann das Verhältnis von Bildung, Kirche und Gesellschaft erörtert (S. 57 bis 79), und es werden die Probleme der „Pluralität innerhalb der katholischen Erwachsenenbildung“ angedeutet. Auch hier geht es um Glaubens- und Lebenshilfe (S. 74). Wenn dann der Verfasser bei seiner abschließenden Bestandsaufnahme von einer „abnehmenden Verbreitung“ spricht, so sind seine Begründungen allerdings dafür nur schwer mit dem vereinbar, was aus der Lektüre der anderen hier besprochenen Bücher zu entnehmen ist, daß die „Sozialen Seminare“ auf eine Textnähe abzielten, die in heutiger Zeit nur noch begrenzt Resonanz findet.

Hans Tietgens

Berufsbezogene Weiterbildung im lernenden Unternehmen

- (1) **Georg von Landsberg/Reinhold Weiß (Hrsg.)
Bildungs-Controlling**
(Schäffer-Pöschel Verlag) Stuttgart 1992, 318 Seiten, DM 68.00
- (2) **Horst Rückle
Coaching**
(Econ Verlag) Düsseldorf 1992, 261 Seiten, DM 49.80
- (3) **Peter Ewald
Berufliche Weiterbildung in Datenverarbeitung und Automatisierungstechnik**
(Forkel Verlag) Wiesbaden 1991, 115 Seiten, DM 19.80
- (4) **Peter Meyer-Dohm/Peter Schneider (Hrsg.)
Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen**
(Klett Verlag) Stuttgart, Dresden 1991, 270 Seiten, DM 22.00

Lange Zeit lag der Bereich betrieblicher Weiterbildung für die wissenschaftliche Diskussion in der Erwachsenenbildung eher am Rande und wurde fast naserümpfend mit spitzen Fingern behandelt. Dies hat sich mittlerweile umgekehrt – jedenfalls soweit es die Zahl der Veröffentlichungen angeht. Gerade angesichts finanzieller Engpässe ist es naheliegend, daß sich betriebswirtschaftliches Denken in die Erwachsenenbildung schiebt. So ist zunächst der Begriff Marketing eingesickert, und weitere Konzepte wie Controlling und Coaching werden aufgenommen.

Angesichts der laufenden Qualitätsdiskussion kann der Sammelband von Landsberg und Weiß: „Bildungs-Controlling“, der verspricht, ökonomisches Denken einzubringen, mit großem Interesse rechnen. „Bildungs-Controlling ist etwas Neues! Ist kein alter Wein in neue Schläuche“ (S. 3). Dies gilt es denn zu prüfen. In den sich teilweise überschneidenden Beiträgen wird deutlich, daß auch innerbetrieblich die Etats für die Aus- und Weiterbildungsabteilungen unter Druck geraten sind. Zwar verbreitet sich das Bewußtsein: „Humane Ressourcen und die Entwicklung sind in den letzten Jahrzehnten ... zu strategischen Faktoren geworden“ (S. 38). Nichtsdestoweniger wächst der Rechtfertigungszwang für die „weichen

Bereiche“ im Bildungswesen. Problemfelder dabei sind: 1. „Eine geschlossene Kausalkette zwischen Bildungserfolg und Unternehmenserfolg ist nicht nachvollziehbar“. 2. „Ziel und Erfolgsmaßstäbe lassen sich im Weiterbildungswesen nur sehr schwer quantifizieren“ (S. 40). An diesen Schwierigkeiten setzt das Controlling in der Weiterbildung an, um eine ökonomische Fundierung der Weiterbildungsentscheidungen zu ermöglichen. „Hierzu bedarf es einer Beurteilung der Weiterbildungsmaßnahmen hinsichtlich dreier Ebenen: Kosten, Effizienz und Effektivität“ (S. 41).

Vor diesem Hintergrund bewegen sich die verschiedenen Beiträge. „Wir sehen im Bildungs-Controlling keinen Angriff auf die ‚wahre‘ Bildung, keine Denaturierung von Erziehung, sondern eher eine Chance. Gut ‚controllte‘ Bildung hat mehr Verbreitung, mehr Akzeptanz, ist weniger vom Rotstift bedroht als eine Bildung mit oder ohne Daumenpeilung“ (S. 3).

Es werden Controlling-Anwendungen aus anderen Managementbereichen aufgearbeitet und auf den Funktionsbereich Bildungswesen bezogen. Dargestellt werden zum einen Konzepte, zum anderen auch Anwendungsbeispiele und die entsprechenden Versuche, zu Kennzahlen zu kommen. Entsprechende Verfahren sind in anderen Unternehmensbereichen schon lange üblich, und die aufgeführten Beispiele von Philipps, IBM, der Commerzbank, der Hoechst AG und Siemens zeigen interessante Konzepte. Dabei fällt aber auf, daß die verwendeten Begriffe durch einen merkwürdigen Postulatscharakter gekennzeichnet sind. Gleichzeitig wird beim Durcharbeiten immer fraglicher, ob die beabsichtigte Praxisrelevanz tatsächlich erreicht wird. Man stößt nämlich auf altbekannte Probleme. „Das größte Meßproblem innerhalb des Weiterbildungs-Controlling stellt seit jeher die Quantifizierung des Weiterbildungserfolges dar. Im Rahmen des Controlling des Weiterbildungserfolges soll Aufschluß darüber gewonnen werden, ob die gesetzten Weiterbildungsziele als Folge der Durchführung der Maßnahme erreicht worden sind“ (S. 186). Die dargestellten Quantifizierungsversuche stehen im Verdacht einer Scheinexaktheit. Die unhintergehbaren Meßbarkeits- und Zurechnungsschwierigkeiten werden übersprungen. Es läßt sich der Eindruck nicht abwehren, daß die vorgestellten Ansätze hinter die Komplexität der

erziehungswissenschaftlichen Evaluationsdiskussion zurückfallen. Insofern könnte die betriebswirtschaftliche Sichtweise sicher die theoretischen Konzepte in der Weiterbildung befruchten. Wunder sind aber auch hier nicht zu erwarten.

Dies betrifft auch andere Bereiche, die teilweise mit einer Mischung von Ratgeber und Heilsbringer vorgetragen werden. So gibt es sicherlich elaborierte Modelle zum „Coaching“, das als Modewort kursiert. „Coaching ist ein Instrument, das sich in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung etabliert und für das in den kommenden Jahren wachsende Bedeutung vorausgesagt wird“ (Rückle, S. 13). Es geht dabei um die Betreuung von Mitarbeitern und Führungskräften. Der Coach ist Trainer, Berater und Betreuer in einer Person (S. 14). Durch Begleitung auf Zeit soll „Hilfe zur Selbsthilfe“ gegeben werden, um zur Lösung persönlicher, komplexer Problemstellungen zu befähigen. Dabei geht es um die Ablösung alter Denkmuster, die Gestaltung des Wertewandels, die Entwicklung der Persönlichkeit und die Befähigung zum Lernen und anderes (S. 70/71). Daß solche Hilfestellungen sinnvoll sein können, ist keineswegs zu bestreiten. Auffällig ist allerdings, mit welcher Geschwätzigkeit die Rezepte vorgetragen werden. Beim Lesen steigt die Sehnsucht nach der Praxisrelevanz einer fundierten Theorie.

Derart ermüdet wächst die Hoffnung, daß wenigstens in harten Bereichen wie Datenverarbeitung und Automatisierungstechnik Genaueres zu lernen sei. Dies ist aber in dem Beitrag von Ewald kaum der Fall. Es wird eine schnelle Zusammenstellung von Problemfeldern der Weiterbildungsplanung vorgelegt. Skizziert werden der „Weiterbildungsmarkt“ in Zahlen, Weiterbildungsbedarf, Fördermaßnahmen, Preise und Konditionen, sowie die Schwierigkeiten der Informationsbeschaffung. Wenn man diesen Bereich einigermaßen überblickt, wird man wenig Weiterführendes finden. Vor allem fällt negativ auf, daß die Zusammenstellungen teilweise sehr zufällig und unvollständig sind.

Es wäre aber ein Fehlschluß, aus negativen Beispielen auf den Stand der Diskussion im betrieblichen Bildungswesen zu schließen. Welche Vielzahl von Impulsen und neuen Wegen in der berufsbezogenen Qualifikation stattfinden, wird deutlich in dem von Meyer-Dohm und Schneider herausgegebenen Sam-

melband „Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen“. Hier werden theoretische Ansätze mit praktischen Modellen zusammengebracht. Dabei wird zuerst der Kontext dargestellt, in dem Anstöße für den Wandel der betrieblichen Bildung aufgearbeitet werden. Neue Konzepte werden vorgestellt aufgrund von Erfahrungen in Modellversuchen und der betrieblichen Praxis v.a. der Volkswagen AG. Wie die Beiträge bezogen auf theoretische Grundlagen einer neuen Berufsbildung deutlich machen, gibt es hier eine breite Suchbewegung. Es werden von den betrieblichen Akteuren Konzepte aufgenommen, welche man vor nicht langer Zeit als ökologische oder sogar sozialistische Positionen gekennzeichnet hätte. Hier findet eine offene Diskussion statt, welche die Erwachsenenbildung sicherlich befruchten kann.

Peter Faulstich

„Festschriften“

(1) **Ekkehard Nuisl (Hrsg.)**

Person und Sache

Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1992,
216 Seiten, DM 19.00

(2) **Jörg Wollenberg**

Erfahrung und konkrete Utopie

Positionen – Projekte – Perspektiven zur politischen Bildung und regionalen Kulturarbeit

Reihe: Nürnberger Beiträge zur Erwachsenenbildung, Band IV

(Bildungszentrum) Nürnberg 1992, 320
Seiten

Sammelbände sind schon schwer zu rezensieren – Festschriften erst recht. Im folgenden werden deshalb zwei derartige Werke über große Männer der Erwachsenenbildung unter einer besonderen Perspektive beleuchtet: Wie werden solche Personen dargestellt, wie stellen sie sich selber dar – oder anders gesagt: Wie wird man ein großer Mann in der Erwachsenenbildung, und was hat Frauenleben damit zu tun? Dabei hat es für Insider eine zusätzliche Brisanz, Hans Tietgens und Jörg Wollenberg zusammen zu betrachten.

Für Hans Tietgens hat Ekkehard Nuisl eine Festschrift zum 70. Geburtstag zusammengestellt: In dem Band kommen viele Menschen aus der Erwachsenenbildung zu Wort, die ihre Erfahrungen und ihre Bezüge zu Tietgens beschreiben – auf sehr unterschiedlichem Niveau, manche mehr theoretisch orientiert, manche sehr persönlich. Insgesamt sind es 21 Beiträge plus ein Interview, das Ekkehard Nuisl mit Hans Tietgens führte.

Erhard Schlutz und Wiltrud Gieseke beleuchten die „Wenden“ in der Erwachsenenbildung – beide Beiträge wurden als Vorträge auf dem Abschiedskolloquium für Tietgens gehalten. Sylvia Kade, Bert Donnepp, Heinz Baldermann, aber auch Sigrid Nolda schildern Formen der gemeinsamen Arbeit vor allem in der Pädagogischen Arbeitsstelle, die durch die Leitung von Hans Tietgens unverkennbar geprägt war. Auch die weiteren Beiträge – zum größten Teil von Personen, die aus der VHS-Arbeit kommen – knüpfen an persönlichen Begegnungen mit Hans Tietgens an und reflektieren, zu was diese für ihre Auffassung und Sichtweise von Erwachsenenbildung beigetragen haben.

Da es also immer um „Person und Sache“ geht, vermitteln die Beiträge insgesamt ein Bild vom Menschen Hans Tietgens und seiner Arbeit. Der Eindruck, den man dabei erhält, ist der eines „Berufenen“ – oder, wenn man die protestantische Ethik oder die preußische Disziplin nicht mehr so hoch hält – der eines workaholics. Ein Privatleben – und damit ein Familienleben – taucht nur an einer einzigen Stelle auf: als Tietgens im Interview erzählt, daß er zur Erwachsenenbildung als Leiter einer Heimvolkshochschule in der Heide gekommen ist, weil er heiraten wollte: „Ja, bis ich mich dann mit immerhin 32 Jahren endlich für einen richtigen Beruf entscheiden mußte, weil ich heiraten wollte und sich da die Heimvolkshochschule in der Heide anbot. ... In der Heide konnte man mit 450.– DM leben im Monat, in Hamburg nicht“ (S. 207). Wenngleich Dorothea Braun-Ribbat als besondere Leistung von Hans Tietgens heraushebt, er habe sich um die Förderung von Frauen verdient gemacht (S. 58), so finde ich davon wenig im ganzen Band, insbesondere eben nicht eine Lebensweise, die für Frauen zunehmend wichtiger wird und für Männer zunehmend wichtiger werden sollte: die Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Jörg Wollenberg ist als Leiter des Bildungszentrums der Stadt Nürnberg 1992 zurückgetreten – kein guter Anlaß, um eine Festschrift zu begründen. Es gibt aber natürlich die Möglichkeit, nicht darauf zu warten, daß andere für einen Bücher zusammenstellen – man kann auch die eigenen Werke selber dokumentieren. Der Band „Erfahrung und konkrete Utopie“ ist ein solches Ergebnis. Zwar heißt es in der Einleitung, mit dem Buch solle der „Versuch der interdisziplinären Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche und Sachgebiete ... in der vorliegenden Veröffentlichung ansatzweise dokumentiert“ (S. 9) werden. Tatsächlich findet man allerdings mit Ausnahme des Nachworts nur Beiträge von Jörg Wollenberg selber, Wiederabdrucke, Reden, Vorträge, Berichte und ähnliches. Politisch setzt die Veröffentlichung „gegenüber der wachsenden neokonservativen Sicht ... auf ein Konzept, das aus der Möglichkeit des inneren Gedenkens an die Opfer des Geschichtsprozesses Maßstäbe für dessen menschenwürdige Gestaltung sucht“ (S. 12). Entsprechend sind die vier Hauptteile geordnet: In einem ersten geht es um Bestandsaufnahme und Perspektiven, in einem zweiten um „Erinnern für die Zukunft“. Hier soll „Vergangenheitsbewältigung als Schwerpunkt historisch-politischer Bildungsarbeit“ dokumentiert werden. In einem dritten sind Beiträge versammelt, in denen „Nürnberg als Hochburg der Arbeiterbewegung und der Erwachsenenbildung“ dargestellt wird. In einem vierten schließlich geht es um „Erfahrungen und Erwartungen“. Politische Bildung in Nürnberg – so mein Eindruck – hat zwar viel mit Vergangenheitsbewältigung, mit politischen Ansprüchen und sozialistischer Sicht zu tun, ist aber primär auf Männerleben und männliche Geschichte orientiert. Einzig der Beitrag über Anna Steuerwald-Landmann bezieht sich auf eine Frau – und dokumentiert am Rande, daß im Nürnberger Bildungszentrum auch Frauenbildung durchgeführt wurde ...

H. F.-W.

Reihe: Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung

(VAS-Verlag) Frankfurt/M. 1989 ff.

Die Reihe „Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung“ in dem kleinen Frankfurter „Verlag für Akademische Schriften (VAS)“ besteht aus Taschenbüchern im ursprünglichen Sinne: klein in Format und Umfang, aber gehaltvoll genug, um einen Transport in der Tasche wert zu sein. Neben Publikationen zu Fragen von Forschung, Universität und gesellschaftlichen Prozessen enthält die Reihe auch einige Schriften zur Erwachsenenbildung. Drei davon werden im folgenden kurz angezeigt.

- (1) **Horst Siebert**
Bildung im Schatten der Postmoderne
 Von Prometheus zu Sisyphos
 (VAS Verlag) Frankfurt/M. 1992, 66 Seiten, DM 8.00

In diesem Text geht es vor allem um den Gegensatz von Prometheus und Sisyphos. Ersterer symbolisiert die menschliche Hybris, den wissenschaftlich aufgeklärten Menschen der Neuzeit oder der „Postmoderne“: „Der Prometheus des 20ten Jahrhunderts muß nicht mehr befürchten, von den Göttern bestraft zu werden ..., statt dessen vermag er sich nicht mehr vor sich selbst ... zu schützen“. Demgegenüber „wird Sisyphos zur Symbolfigur für alle diejenigen, die sich nicht abfinden mit der globalen Ungerechtigkeit, der atomaren Friedensbedrohung, der Umweltzerstörung oder anders formuliert: mit der Irrationalität der rationalisierten Industriegesellschaft“ (S. 8 ff.). Aus diesem mythologischen Gegensatzpaar heraus entwickelt Siebert eine Spannung zwischen der Bildung als Aufklärung und der Bildung als Umgang mit sich und anderen. Aufklärerische Konzepte von Bildung (Siebert referiert Adorno, Anders, Freud sowie Erwachsenenpädagogen seit der realistischen Wende) werden in neueren Ansätzen des Kulturrelativismus, der Postmoderne und des Konstruktivismus gegenübergestellt (vorgestellt werden etwa Finkielkraut und Welsch). Siebert verweist darauf, daß aus dieser Bewegung von der Rationalität hin zur Subjektivität für viele Pädagogen, die in den 60er Jahren geprägt wurden, ein Stück Resignation entstehen kann. Er wendet sich dagegen, indem

er die menschliche Qualität von Bildung wieder einlagt: „Abschied von Prometheus heißt auch: Abschied von einer Überschätzung der Machbarkeit und Planbarkeit. Das gilt auch für die Bildungsarbeit. Eine Erkenntnis der neueren Lehr-Lernforschung lautet: Das Lernen Erwachsener ist nicht einfach die Kehrseite des Lehrens“ (S. 57). Und schließlich plädiert der Autor für mehr Gelassenheit und Freude an der Bildungsarbeit: „Ich kann mir einen lachenden Sisyphos, aber keinen lachenden Prometheus vorstellen“ (S. 62). Man kann das kleine Buch schnell lesen, man kann es langsam lesen und selbst nicht näher ausgeführte Bezüge herstellen – auf beide Arten ein Text, der einführend ebenso gewinnbringend ist wie für diejenigen, die in der Materie „drin“ sind. E.N.

(2) **Ekkehard Nuisl**
Männerbildung

Vom Netzwerk bildungsferner Männlichkeit
(VAS Verlag) Frankfurt/M. 1993, 74 Seiten, DM 8,00

Der Untertitel deutet es an: Thema ist nicht primär die Beteiligung von Männern an der Erwachsenenbildung, sondern das Prinzip des Männlichen als Bildungsbarriere. „Der Text bezieht sich auf Männerbildung, nicht auf Mannesbildung. Letztere bezeichnet die Jahrhunderte alten Mühen, Männer auf eine Norm hin zuzurichten. Männerbildung hingegen will Subjekte und Personen entfalten, nicht gesetzten Normen anpassen“ (S. 9 f.). Nuisls Botschaft lautet: „Die Zeit drängt, daß auch wir älteren Männer uns bewegen, uns bilden müssen“ (S. 8).

Zunächst beschreibt der Autor geschlechtsspezifische sozialhistorische und sozialisatorische Entwicklungen, den Unterschied zwischen dem biologischen „sex“ und dem sozialen „gender“. Eine Männerbewegung analog zur Frauenbewegung gibt es nicht, denn „ein Mann hat eigentlich keine Probleme“. Der Mann repäsentiert in der bürgerlichen, kapitalistischen Industriegesellschaft die gesellschaftliche Norm und Normalität. Männer sind produktiv, nicht reproduktiv. Ihre Erfolgsrezepte sind Objektivität, Sachlichkeit, Bestreben. Lesenswert ist auch das Kapitel über die Männersprache, für die eine „eigentümliche Mischung von Schweigsamkeit und Ge-

schwätzigkeit“ charakteristisch ist.

Aufgelockert werden diese Erörterungen durch drei Erzählungen, nämlich über die Krawatte, über das Bezahlen im Restaurant und über das Motorrad und das Auto.

Es fällt mir schwer, etwas Kritischeres zu entdecken. Vielleicht, daß vieles allzu plausibel ist. Z.B.: „Männer sind weniger als sie haben ... Frauen haben nicht, sie sind“ (S. 43). Stimmt das wirklich so pauschal? Nuisl stellt fest, daß Männer kaum Fragen stellen. Vielleicht enthält auch dieser Text zu wenig Fragezeichen.

Ich vermute: „Männerbildung“ wird ein „hot topic“ der Erwachsenenbildung der nächsten Jahre sein. H.S.

(3) **Rolf Arnold**
Natur als Vorbild

Selbstorganisation als Modell der Pädagogik
(VAS Verlag) Frankfurt/M. 1993, 69 Seiten, DM 8,00

Natürliche Systeme sind komplex, vernetzt, autopoietisch und nicht linear steuerbar. Auch der Mensch ist ein natürliches System, das der Gesellschaft zu seiner Entwicklung bedarf. Bildungsarbeit, die am „Systembild des Lebens“ und nicht an einem „mechanischen Bild des Lebens“ orientiert ist, muß auf sozialtechnologische Interventionen verzichten und Möglichkeiten der Entfaltung und Selbststeuerung schaffen. „Totes Lernen“ erfolgt nach dem Bankiers-Konzept, lebendiges Lernen ist eigeninitiales, relevantes Lernen.

Dieses Konzept knüpft nahtlos an J.J. Rousseau, M. Montessori, P. Freire, F. Vester, H. Dauber u.a. an. Die Gefahr ist, daß das „lebendige Lernen“ zur „Wärmemetapher“ wird und daß selbstorganisiertes Lernen zu einem laissez-faire-Lehrstil verleitet. Die neue pädagogische Schlüsselqualifikation ist „evolutionäre Gelassenheit“. Hier müßten weitere Überlegungen und empirische Recherchen ansetzen: Bei welchen Zielgruppen ist dieses Konzept eher, bei welchen weniger möglich? Welche institutionellen Rahmenbedingungen, welche motivationalen und kognitiven Lernvoraussetzungen erfordert dieses Modell der Selbstorganisation? Ein kleines Taschenbuch, das zum Weiterdenken anregt. H.S.

Besprechungen

Wilhelm Filla/Michaela Judy/Ursula Knittler-Lux (Hrsg.)

Aufklärer und Organisator

Der Wissenschaftler, Volksbildner und Organisator Ludo Moritz Hartmann (Picus Verlag) Wien 1992, 207 Seiten, DM 34.00

In Überblicken zur Geschichte der deutschsprachigen Erwachsenenbildung findet sich recht oft der Name Ludo Hartmann. Er steht gleichsam stellvertretend für die Entwicklung der Wiener Volksbildung um die Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg. Näheres ist meist in der Bundesrepublik nicht bekannt. Diese Lücke auszufüllen ermöglicht nun ein Buch, das aus Anlaß des neunzigjährigen Bestehens der Volkshochschule Ottakring, von Ludo Hartmann maßgeblich mitbegründet, erschienen ist. Es kann dazu anregen, sich intensiver mit dieser außergewöhnlichen Persönlichkeit zu befassen. Dies ist auch in einer Zeit wie der heutigen zu sagen, in der aus guten Gründen Personengeschichte gegenüber sozialgeschichtlichen Perspektiven zurückgetreten ist. Die vier „Beiträge über Ludo Moritz Hartmann, den Historiker“ (Günter Fellner), den „Auch-Soziologen“ (Christian Fleck), den Politiker und Diplomaten (Oliver Rothkolb) und schließlich den „Wissenschaftler in der Volksbildung“ (Wilhelm Filla) sowie die acht ausgewählten Beiträge aus den Schriften Hartmanns lassen nämlich erkennen, daß dieser tatsächlich in mehrfacher Hinsicht als repräsentativ gelten kann, was selbst noch auf das Widersprüchliche in ihm zutrifft.

Je länger man in diesem Buch liest, umso mehr verstärkt sich der Eindruck, es mit einer Schlüsselfigur zu tun zu haben. Nach genauerer Betrachtung läßt sich ohne das außerordentliche Engagement Hartmanns die Entfaltung der Wiener Volksbildung nicht vorstellen. Dies gilt erst recht, wenn man bedenkt, welche Schwierigkeiten, ja Widerstände in jener Zeit zu überwinden waren, und wenn man weiß, daß in keiner anderen deutschsprachigen Stadt in diesem Jahrzehnt etwas Vergleichbares entstanden ist. Und an allen Einzelinitiativen war Hartmann beteiligt. Begonnen hat es 1889 im Wiener Volksbildungsverein, wo er alsbald für die Einführung von Unterrichtskursen neben

den üblichen Vorträgen sorgte. Wenig später (1894) gehörte er zu den Initiatoren der „Volks-tümlichen Universitätsvorträge“, deren Ausschußsekretär er 1897 wurde. Beteiligt war er auch 1890 bei der Gründung des Frauenbildungsvereins Athenäum. Der Höhepunkt war dann ein Jahr später die Gründung des Volksheims (die Bezeichnung Volkshochschule war behördlicherseits untersagt worden) in Ottakring. Hier konnte Ludo Hartmann, zugleich für eine finanzielle Unterstützung werbend und kämpfend, seine konzeptionellen Vorstellungen von Volkshochschule realisieren. Solche sind bei ihm durchaus festzustellen, obwohl ihm meist „Theorieabstinenz“ nachgesagt wird. Mit dem bisher hier Wiedergegebenen, dem nach außen sichtbar Gewordenen wäre auch nur der Titel „Organisator“ gerechtfertigt. Erst seine konzeptionellen Vorstellungen von Volkshochschule weisen ihn als „Aufklärer“ aus.

Aufklärung hat für Hartmann Entwurfscharakter. Sie stellt einen Annäherungswert dar, auf den Volksbildung hinwirken kann, wenn sie sich als „Denkschulung“ versteht. Die Einübung in die Rationalität ist für ihn aber auch deshalb so wichtig, weil es in seiner Sicht zu den Voraussetzungen demokratischer Kultur gehört, Parteibindung und wissenschaftliches Gewissen voneinander unabhängig zu halten. Von einer grundsätzlichen Mündigkeitsposition her und nicht nur aus Rücksicht auf bestehende gesellschaftlich-politische Verhältnisse versteht sich für ihn die Neutralitätsposition der Volkshochschule (S. 82 f.). Sie ist nach Hartmanns Aufgabenverständnis Planungsbasis und Ziel zugleich, insofern es ihm darum geht, Selbstbildungsprozesse anzuregen und zur Erweiterung des Blickfeldes beizutragen. Für dementsprechende Angebote ist dann kennzeichnend, daß sie unter einem doppelten Aspekt auf eine Stufung hin strukturiert sind. Zum einen sollen die Veranstaltungsformen eine schrittweise Annäherung an jeweils interessierende Problemfelder ermöglichen, zum anderen werden im Angebot die kognitiven Anforderungen von Elementarkursen bis zu den sogenannten „Fachgruppen“ gesteigert, bei denen aber nicht das Fachliche kennzeichnend war, sondern eine problemorientierte Spezifizierung. Dabei war diese „seminaristische Arbeit ... auf Selbstverwaltungsprinzi-

pien“ gegründet (S.86), und sie wurde durch Arbeitsmaterialien unterstützt. Das Bemerkenswerte ist, daß diese Tendenz zur Systematisierung des Angebots, dazu auf Wissenschaftlichkeit hin, eine breite Resonanz in den verschiedensten Bevölkerungsgruppen fand.

Wenn zu dem bisher Gesagten noch hinzugefügt wird, wie sehr sich Hartmann auch um die Dezentralisierung der Bildungsarbeit und ihre bauliche Sicherung gekümmert hat, wie stark sein Interesse am Archiv- und Publikationswesen war, daß er noch 1921 Begründungen für eine Professionalisierung lieferte, sich aktiv an den Volkshochschultagen im Reichsgebiet beteiligte und schließlich erste Ansätze zu einer Teilnehmerforschung ermöglicht hat, dann erst wird das Spektrum seiner Tätigkeit in voller Breite sichtbar. Es drängt sich damit aber auch die Frage auf, warum seine faktische Wirkung bis zu seinem Tode 1924 im späteren Geschichtsbild keinen entsprechenden Niederschlag gefunden hat.

Im kritisch vergleichenden Rückblick bieten sich mehrere volksbildungsinterne und darüber hinausgehende Erklärungen an. Zweifellos ist hier das bekannte Desinteresse der Erwachsenenbildung an ihrer Geschichte wirksam. Hinzu kommt aber, daß Hartmann den üblichen kontrastierenden Zuschreibungen schwer zuzuordnen ist. Dieser Umstand hat ihn wohl in den Ruf der Theorieabstinenz gebracht. Die traditionellen Pole von extensiver und intensiver Bildungsauffassung waren für ihn kein Gegensatz, und bei der Begründung seiner Ziele und seines Handelns behielt er immer im Auge, für wen sie formuliert sein sollten. Von den Adressaten aber hatte er sehr realistische Vorstellungen, und er konnte die Kunst seines verständlichen Vortragens aus seiner Wissenschaftsdisziplin, der römischen und mittelalterlichen Geschichte, auf die Präsentation seiner Volksbildungsvorstellungen übertragen. So ist für ihn eine „Intensität ohne Pathos“ das Kennzeichnende, was in der Erwachsenenbildungsliteratur selten ist. Diese Nüchternheit, diese ungewöhnliche Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Organisationstalent, sie kennzeichnen allein Ludo Hartmann noch nicht. Er ist auch nicht nur, politisch gesehen, der Viktor und Max Adler, Otto Bauer und Karl Renner nahestehende Sozialdemokrat. Als im nachhinein verwirrend kommt sein „Deutschnationalismus“ (S. 58)

hinzu. So ist seine Anschluß-Option (ebd.) 1918/19 einigermaßen irritierend. Eine Außereuerung auf dem Zweiten Deutschen Soziologentag macht sie allerdings etwas begreiflicher: „Nation ist die Gesamtheit der durch gemeinsames Schicksal und gemeinsamen Verkehr, dessen Vermittlung die gemeinsame Sprache ist, zu einer Kulturgemeinschaft verbundenen Menschen“ (S. 135). Wenn schon mit dem Begriff der Nation operiert werden muß, dann ist dies noch eine plausible Definition, die einen rationalen Umgang damit erlaubt. Der Umgang mit dem Begriff des Deutschen hat immerhin auch bei anderen sozialen Demokraten mit Volksbildungsaktivitäten, wie Hermann Heller, eine merkwürdig romantisierende Note bekommen. Allerdings erklärt sich im Falle Hartmann auch einiges, wenn von ihm gesagt werden kann, er sei „am Psychologischen immer uninteressiert“ gewesen (S. 25). Hier hätte weitere Forschung wohl anzusetzen, zumal es im Text heißt: „Das ist erstaunlich, zumal wir nicht zu Unrecht die Wiener Jahrhundertwende gerade auch mit der Entstehung der Psychoanalyse assoziieren; zudem sollte Hartmanns Sohn Heinz ein bedeutender Schüler Sigmund Freuds werden“ (ebd.). Dieses Desinteresse erlaubte Hartmann aber einen Fortschrittsoptimismus, der wohl nötig war, um eine Arbeitsintensität zu ermöglichen, wie er sie im Interesse der Volksbildung an den Tag legte. Hans Tietgens

**Peter Jarvis (Hrsg.)
Perspectives on Adult Education and Training in Europe**

(National Institute of Adult Continuing Education) Leicester 1992, 415 Seiten

Es gibt Publikationen, in denen sich der Reiz der Aktualität auf besonders anschauliche Weise mit dem Eindruck verbindet, nicht ganz auf der Höhe der Zeit zu sein. Das ist durchaus im doppelten Wortsinn gemeint: als verfrüht, zu spät gekommen oder beides zur gleichen Zeit. Die von dem britischen Soziologen und Erziehungswissenschaftler Peter Jarvis besorgte Zusammenstellung von dreißig (!) europäischen Länderberichten zur Erwachsenenbildung erfüllt alle Voraussetzungen, in diese Kategorie eingeordnet zu werden. Sie ist ohne Zweifel von großem aktuellem Interesse, weil sie den Blick auch auf die osteuropäischen Entwicklungen öffnet und damit einer

vergleichenden Weiterbildungsforschung neue Fragestellungen, Daten und Perspektiven zu führt. In Anbetracht der Tatsache, daß der Erfassungszeitpunkt der nationalen Beiträge (März 1991) in eine Periode massiver gesellschaftlicher und politischer Veränderungen in Osteuropa fiel, erweist sich manche Information oder Orientierungsgröße als überholt, anderes als Spekulation und gewagter Vorgriff auf Strukturen und Maßgaben, denen noch kein Berichterstatter begegnet ist. Aber wie lassen sich Systeme beschreiben, die mit ihrem Bestand an sozialen Regeln, Wirtschaftshandlungen und kulturellen Traditionen gleichzeitig zerfallen und neu entstehen, dieses Neue aber noch kaum benennbar ist? Gemessen an dieser Schwierigkeit fällt die Aufgabe der westlichen Autoren, ihre jeweiligen ‚Systeme‘ perspektivisch zu vermessen, relativ moderat aus. Der Herausgeber stellt diese Schrift in den Zusammenhang einer „Europäisierung der Erwachsenenbildung und beruflichen Qualifizierung“, ohne den Anspruch zu erheben, damit eine komparatistische Studie vorzulegen. Die Absicht des Buches liege vielmehr darin, eine „wissenschaftliche Perspektive dieses Bildungsbereichs zu liefern, und zwar aus dem Expertenblickwinkel möglichst vieler europäischer Fachautoren“ (S. XII). Das Ergebnis ist ein Handbuch gegenwärtiger Erwachsenenbildung in Europa, in dem außer Albanien, Luxemburg und Island alle Staaten vertreten sind, die 1989 bereits existierten. Aus dem Staatsgebiet der ehemaligen UdSSR sind Beiträge zu Rußland, Estland und Weißrußland aufgenommen; die Artikel zur CSFR sowie zu Jugoslawien sind aus naheliegenden Gründen noch im Zeichen vormaliger nationaler Einheit verfaßt. Ein kurzes Einführungswort erläutert Zielsetzung und Anspruch der Publikation; eine zusammenfassende Erörterung des Herausgebers skizziert – auf verständlicher Weise hohem Generalisierungsniveau – typologische Erträge der Länderportraits und umreißt Chancen und Hemmnisse einer komparatistischen Disziplin Erwachsenenbildung. Angesichts der erwähnten Veränderungsschübe und Objektivierungsnotstände wirkt seine Folgerung, wonach eine „vergleichende Erforschung der Bildung Erwachsener das vergleichende Studium der betreffenden Gesellschaften selbst voraussetze“ (S. 414) zwangsläufig, aber auch eine Spur resignativ. Damit allerdings reiht sich die Auffassung von Jarvis in eine lange Tradi-

tion komparatistischer Versuchsanordnungen ein, die zunächst und vor allem ihre eigenen Konstituierungsprobleme diskutieren.

Dem Handbuchcharakter entspricht der Herausgeber durch die Vorgabe von Strukturierungshilfen, die sich thematisch in sechs Bereiche aufgliedern und denen die Verfasser größtenteils auch gefolgt sind: Nach einem historischen Überblick werden ‚spezifische Konzepte und theoretische Positionen‘ angedeutet; es folgen Strukturbeschreibungen und organisatorische Markierungen. Der aktuellen Weiterbildungspolitik wird ebenso Aufmerksamkeit gezollt wie ‚gegenwärtigen Problemen und Zukunftsperspektiven‘. Eine subjektive Würdigung der Situation der Erwachsenenbildung einschließlich ihrer Forschungs- bzw. Erkenntnisleistungen bildet den Abschluß der jeweiligen Länderstudie. Den Gebrauchswert der einzelnen Beiträge sollen Literaturhinweise und eine Aufstellung maßgeblicher Weiterbildungsverbände und -Journals erhöhen. Die Abfolge der Texte verläuft nach geographischen Gesichtspunkten in Gestalt von sieben Ländergruppen: Benelux, Osteuropa, Frankreich und deutschsprachige Länder, Spanien und Portugal, Mittelmeerstaaten, Skandinavien, Vereinigtes Königreich und Irland. Zur Begründung dieses Gliederungsprinzips wird vorgetragen, es könne dabei helfen, „spezifische Vergleiche zwischen ähnlichen Ländern anzustellen“ (S. XII).

Ein solches Kriterium wird Widerspruch hervorrufen, nicht nur weil eine komparatistische Zielsetzung an anderer Stelle ausdrücklich verneint wird. Fraglich ist vor allem die implizite These, wonach die geographische Nachbarschaft von Staatsgebilden und Kulturräumen eine gleichsam „natürliche“ Isomorphie von Bildungssystemen und -praktiken bedinge. Letztlich erscheinen solche Betrachtungen allerdings als kaum weiterführend. Das faktische Verdienst dieser Veröffentlichung liegt weniger im heuristischen bzw. methodologischen Bereich, sondern eher darin, eine z.T. vorzügliche Bestandsaufnahme von internationalen Modellen und Entwicklungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung zu liefern. Dabei ist die Qualität der Beiträge durchaus sehr unterschiedlich; neben äußerst anregenden, inhaltlich am leistbaren Stand der Aktualität ausgerichteten Studien finden sich Schubladensexemplare, an denen die Zeit offenbar spurlos vorübergegangen ist. Dies ist besonders dort

schmerzhaft, wo die Tektonik der Weiterbildungslandschaft spürbar in Bewegung geraten ist und trotz aller Beschreibungswiderstände ‚zeitgemäße‘ Betrachtungen zuläßt. Ein deutscher Beitrag z.B. hätte auch 1991 schon vom Tatbestand der Einheit ausgehen und einer Vielzahl von spezifischen Fragen nachgehen können, die das Gebot des Perspektivischen (Buchtitel!) ernsthaft befolgten. Dem bulgarischen Bericht ist kaum zu entnehmen, daß es einen politisch-gesellschaftlichen Umbruch gegeben hat; das Autorentrio, dem der Rußlandbeitrag zu verdanken ist, hat sich dem eingangs geschilderten Dilemma dadurch entzogen, daß es sich vornehmlich im vertrauten Terrain historischer Erfolgschroniken oder erwachsenenpädagogischer Forschungsschwerpunkte bewegt.

Angesichts der überwiegend informativ gestalteten, einem internationalen Lesepublikum bisher weitgehend verborgen gebliebenen Situationsberichte gerade aus Ländern, die zumeist abseits der üblichen Konferenz- und Publikationsallianzen liegen, gebührt dem Herausgeber für seine Initiative und deren Ergebnisse Lob und Anerkennung. Daß solche internationalen Schriften auch dadurch zustande kommen können, daß sich der Herausgeber vieler ‚diplomatischer‘ Kontakte in Erwachsenenbildungskreisen rühmen darf, schränkt gelegentlich die Wahl der zu Wort kommenden Experten ein, verstellt aber keineswegs den Blick auf bezeichnende Probleme und Perspektiven, in die Erwachsenenbildung europaweit gestellt ist.

Klaus Künzel

Kurzinformationen

Kurt Aufderklamm/Wilhelm Filla/Erich Leichtenmüller (Hrsg.)

No Sex, no Crime

Volkshochschule und Medien

Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Band 9
(VÖV) Wien 1993, 190 Seiten

Der „Fernsehpreis der österreichischen Volksbildung“, das österreichische Pendant zum deutschen Adolf-Grimme-Preis, wurde vor 25 Jahren erstmalig vergeben. Aus Anlaß dieses Jubiläums veröffentlicht der Verband Österreichischer Volkshochschulen in seiner Schriftenreihe eine Aufsatzsammlung, die um das Thema „Volkshochschule und Medien“ kreist. Mit Ausnahme des übergreifenden Beitrages von A. von Rein („Overnewsed and underinformed“, S. 9 ff.) sind alle Aufsätze von österreichischen Autorinnen und Autoren verfaßt und beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte der Volkshochschulen und der Medienentwicklung in Österreich.

Der Medienbegriff wird in diesem Sammelband weit definiert: Zu den „Medien“ gehören danach Medienverbund, regionale Zeitungen und Zeitschriften, Bibliotheken und Fernsehpreis ebenso wie Plakate, Bücher, Ausstellungen, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmedien der Volkshochschulen. Auch Ziel und Anspruch der Beiträge sind sehr unterschiedlich: Ergebnisse eigener kleinerer Untersuchungen (z.B. Filla: Volkshochschulprodukt Buch, S. 39 ff.) stehen neben Praxisanleitungen (z.B. Deinhofer: Ein Buch – (k)ein einfaches Projekt, S. 63 ff.) und praxisorientierten Texten (z.B. Aufderklamm: Die Volkshochschule Tirol und ihre Medienlandschaft, S. 117 ff.).

Zahlreiche Beiträge enthalten Informationen, Anregungen und Analysen, die für österreichische ebenso wie für deutsche und möglicherweise auch andere europäische Lesende von Interesse sind. So etwa die eigentümliche Diskrepanz zwischen zunehmender Bedeutung des Medienbereiches bei nahezu völliger Ignoranz desselben im Kursangebot der Volkshochschulen (im Beitrag von H. Knaller, S. 143 ff.); die veränderte Beziehung zwischen Bildung und Medien und die neue Rolle der Pädagogik (im Beitrag von A. von Rein, S. 9 ff.); die Schwierigkeiten des Aufbaus von Medienver-

bundsystemen (im Beitrag von Wiedemaier, S. 19 ff.); und schließlich die nach wie vor bestehende Bedeutung, aber auch Reflexionsnotwendigkeit zu Medien und Materialien im Unterricht (in den Beiträgen von E. Gattol, G. Bisovsky und E. Brugger, S. 75 ff.).

Eine eigenständige Rolle im Sammelband spielen, seinem Anlaß angemessen, Entstehung und Geschichte des Fernsehpreises der österreichischen Volksbildung. In den Beiträgen von E. Altenhuber und W. Filla (S. 153 ff.) sowie den beigefügten Dokumenten lassen sich die wichtigsten Stationen des österreichischen Fernsehpreises nachvollziehen, wobei – aus deutscher Sicht – die Parallelen, aber auch die deutlichen Unterschiede zum Adolf-Grimme-Preis von einiger Bedeutung sind.

Der Sammelband entfaltet ein breites Spektrum dessen, was Medien heutzutage mit Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen zu tun haben. Für diejenigen, die an einem solchen breiten Spektrum Interesse haben, bietet das Buch vielfältige Anknüpfungspunkte. Diejenigen, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Themen erwarten, werden nicht bei allen Beiträgen auf ihre Kosten kommen. Als Publikation, die auch das Ziel verfolgt, das Thema „Medien“ im Bildungsbereich wieder stärker zu reflektieren und zu bearbeiten, gibt es – übrigens auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen – einige Anstöße. E.N.

Bachmann-Di Michele, Mathilde
Die Volks- und Erwachsenenbildung in der deutschen Schweiz im 19. Jahrhundert

(Verlag Peter Lang) Bern, Frankfurt/M. 1992, 329 Seiten, DM 160.00

Am Anfang stellt die Verfasserin einen ähnlich großen Nachholbedarf an historischer Forschung über Erwachsenenbildung fest wie in der Bundesrepublik. Sie hat für ihre Dissertation, bildungspolitisch begründet, die Zeit von 1831 bis 1899 gewählt und mit Leidenschaft für das Detail Quellenmaterial gesichtet. Das Ergebnis ist eine Fülle von Zitaten, an denen ein immer neu entfachtter Bildungsoptimismus erkennbar wird. Ihm hat die Realität allerdings nie entsprochen. Gesetzesanträge zur Ausweitung und Differenzierung des Schulsystems auf die Erwachsenenbildung hin scheiterten

durchweg an Volksabstimmungen. Die deshalb initiierten Varianten gemeinnütziger Vereinsaktivitäten fanden ebenso nur dann Resonanz, wenn die Vorteile, die eine Bildungsbeilegung bringt, unmittelbar evident erschienen. Insofern ist das Buch ein weiterer Beleg für den historisch verankerten Bildungswiderstand. Es ist dies um so bemerkenswerter, als die Untersuchung der Autorin Erwachsenenbildung in das allgemeine Bildungssystem einbezogen hat. Die für deutsche Leser interessantesten Teile sind die über Probleme der Lesedidaktik (S. 79–85), über die Varianten der Pestalozzi-Rezeption (S. 99–133), über die Bemühungen um die Politische Bildung (S. 134–155), die zur Originalität der „eidgenössischen pädagogischen Rekrutenprüfungen“ (S. 181–204) und die zur Rolle der „Sonntagssäle“ (S. 212–219). Ohne Kenntnis der allgemeinen Schweizer Geschichte ist es allerdings etwas mühevoll, sich in der Darstellung zurechtzufinden, die bestrebt ist, herauszuarbeiten, worin sich die Auffassung von Personen sowie die Vorgehensweisen von Institutionen und Kantonen unterscheiden. Der Fragenkatalog auf S. 17 zu den Ursachen der Diskrepanz zwischen Bildungsanspruch und Wirklichkeit bleibt jedenfalls weiter zu bearbeiten.

Hans Tietgens

Otto F. Bode/Kai Hirschmann (Hrsg.) Qualifizierungsmaßnahmen

Aktive Weiterbildung als Alternative zur Transformationsarbeitslosigkeit

Reihe: Probleme der Einheit, Band 10
(Metropolis Verlag) Marburg 1992, 162 Seiten,
DM 19.80

Die in diesem Band gesammelten Beiträge von Autoren, die (fast) alle als Dozenten in Qualifizierungsmaßnahmen eingebunden sind (S. 8) und darüber hinaus über Bezüge zu Hochschulen verfügen, ergeben einen informativen Einblick in theoretische, konzeptionelle und didaktische Elemente von kaufmännischen und wirtschaftsberuflichen Maßnahmen, die von privaten Weiterbildungsanbietern in den neuen Ländern durchgeführt werden. In diesem Sinne sind sie „Werkstattmaterialien“, die die Arbeit auch für andere Einrichtungen einsehbar und überschaubar machen. Allerdings ist es mir nicht gelungen, das die einzelnen Beiträge Verbindende ausfindig zu machen bzw. das Konstruktionsprinzip des Bandes nachzu-

vollziehen. Nach einer Einführung, die angenehm kritisch auf „Qualifizierungsmaßnahmen und Bildungsmarkt“ (Weiß/Bode) eingeht und dabei das „vorhandene Humankapital“ der Bevölkerung der neuen Bundesländer in wirtschaftlichen Berufen nicht unterschlägt, folgt eine systemtheoretische Betrachtung von „Qualifizierungsmaßnahmen im Kontext von Ordnungs transformation und Transformationsarbeitslosigkeit“ (Bode) die versucht, den Prozeß der Transformation von unterschiedlichen theoretischen Perspektiven her zu beschreiben. Die Folgerungen des Autors beziehen sich dabei auf die nicht ausreichende Berücksichtigung von Maßnahmeninhalten, die die „Arbeitsweise und Kommunikationsweise des Wirtschaftssystems“ nahebringen. Der Beitrag „Qualifizierung des Humankapitals zur Bewältigung der Transformationsarbeitslosigkeit“ (Hirschmann) bezieht sich auf die ökonomischen Problemursachen sowie auf Bedarf und Zielsetzungen von Schulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen im wirtschaftsberuflichen Bereich. Der Text von Menke/Sarrazin kombiniert die Darstellung der spezifischen Situation privater Weiterbildungsanbieter, die auf einem Weiterbildungsmarkt um Bildungsmaßnahmen konkurrieren, mit der Erläuterung des Anforderungsprofils eines kompetenten Maßnahmedozenten und geht in einem dritten Teil auf Prinzipien der Unterrichtsplanung ein. Absicht der Autoren ist es offensichtlich, die Unersetzlichkeit privater Bildungsträger darzustellen. „Eine ständige Kapazität freier Bildungsträger kann – im Bedarfsfall – abgerufen werden und trägt somit zur Weitervermittlung, letztlich auch Sicherung unserer sozialmarktwirtschaftlich organisierten Wirtschaftsordnung bei. Quintessenz dieser Überlegung wäre eine generelle Höherbewertung der freien Bildungsträger(-arbeit) auch aus bildungspolitischer Sicht“ (S. 94). Ausgangssituation, Handlungsbedarf und Perspektiven einer „Umschulung im Umweltschutz“ (Gaertner) werden in einem knapp gehaltenen, aber anschaulichen Text behandelt, der für Maßnahmen der beruflichen Bildung insgesamt nützliche Aspekte von Umweltbildung in den neuen Ländern zusammenfaßt. Der Beitrag „Die individuelle Umschulungsentscheidung“ (Glumann) entwickelt ein Entscheidungsmodell. Im abschließenden Kapitel „Die steuerliche Situation der Arbeitslosen und Umschüler“ (Kolloosche) wird für eine stärkere steu-

erliche Berücksichtigung von Weiterbildungsmaßnahmen plädiert.

Felicitas von Küchler

Herbert Brühwiler
Methoden der ganzheitlichen Jugend- und Erwachsenenbildung
(Verlag Leske + Budrich) Opladen 1992, 184 Seiten, DM 29.80

Im Vorwort wird bezogen auf die Erwachsenenbildung ein Defizit an Methodenbewußtsein festgestellt. Im einzelnen handele es sich dabei um drei Defizite: Erstens bestehe trotz anderslautender Beteuerungen nach wie vor eine weit verbreitete Bevorzugung informationsdarbietender anstelle interaktiver Methoden. Zweitens würden Methoden eingesetzt, ohne daß ihre didaktischen und organisatorischen Rahmenbedingungen bedacht werden. Drittens werde zu wenig bedacht, daß zwischen Zielsetzung und Methodik des Lehrens ein unauflöslicher Zusammenhang besteht. Diesen Defiziten will das Buch, das als Methodenhandbuch konzipiert ist, abhelfen.

Vorgestellt werden sowohl altbekannte als auch neuere Methoden. Die Rede ist also zum Beispiel von Collage und Partnerinterview ebenso wie von Podiumsgespräch und Debatte, Photolangage und Kugellager, Lehrgespräch und Team-Teaching u.a.m.

Die Erläuterungen zu den einzelnen Stichwörtern enthalten durchgehend zweierlei: eine sozialpsychologisch-didaktische Reflexion zur pädagogisch sinnvollen Verwendung der angesprochenen Methode und eine rezepthafte Anleitung zum Einsatz der Methode. Sehr deutlich zum Ausdruck kommt in den Erläuterungen, daß Methoden nicht nur ein Instrumentarium der Lehrperson sind, sondern sich immer auf die Tätigkeit sowohl der Lehrperson als auch der Lerner beziehen. Dem in dem Buch verwendeten Methodenbegriff liegt unausgesprochen eine Definition zugrunde, wonach Methode die wechselseitige Beziehung zwischen Lehrer und Lerner beschreibt.

Die reflexiven Exkurse und handwerklichen Anleitungen zu den einzelnen Methodenstichwörtern werden durch zwei eher konzeptionell angelegte Abschnitte ergänzt: „Lernsituationen mit Erwachsenen“ (S. 17–23) und „Das ganzheitliche Denken und Handeln in der Projektarbeit“ (S. 149–179). Eine Übersicht (S. 24/25) und ein Sachregister (S. 183/184) erleich-

tern die handbuchgemäße Nutzung des Buches.

Zusammengefaßt ergibt sich: Es handelt sich um ein durchdachtes Rezeptbuch, das Praktikern und Studierenden Anregungen vermitteln will und das auch kann.
J.W.

Carola Busch
Kinderbetreuung und Weiterbildung
Analyse vorhandener Ansätze und Handlungsempfehlungen
Reihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 104
(Bock Verlag) Bad Honnef 1992, 165 Seiten, DM 14.80

Bei dem vom BMBW herausgegebenen Band „Kinderbetreuung und Weiterbildung“ handelt es sich um ein von Carola Busch für das Bildungswerk der hessischen Wirtschaft e.V. erstelltes Gutachten im Auftrag des BMBW und auf Anregung der Konzentrierten Aktion Weiterbildung. Carola Busch hat eine sehr gute Dokumentation verschiedenster Modelle der Erprobung und Entwicklung von Kinderbetreuungen im Zusammenhang von Weiterbildungsveranstaltungen erstellt. Darauf aufbauend werden Möglichkeiten für Betreuungen aufgezeigt, die von der Zielsetzung her die Auffassung „Kinder gehören ja eigentlich nicht dazu“ grundlegend verändern sollen und vom Organisatorischen her vor allem Flexibilität gewährleisten und dabei die Bedürfnisse der Mütter wie die der Kinder im Auge behalten müssen.

H. F.-W.

Gerhard Drees
Verordnete Lernfähigkeit?
(Verlag Brockmeyer) Bochum 1992, 180 Seiten, DM 29.80

Der Untertitel lautet: „Strukturelle Bedingungsfaktoren der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter und das Entstehen von Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung“. Im ersten Teil wird mit Blick auf die sowjetische Tätigkeitspsychologie ein anthropologisch begründeter Lern- und Motivationsbegriff entwickelt. Im zweiten Teil wird unter Verwendung politökonomischer Veröffentlichungen dargestellt, daß die marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen die Realisierung der Lernfähigkeit für die Mehrheit der Beschäftigten einschrän-

ken und Lernprobleme verursachen. Im dritten Teil werden die lernpsychologischen Forschungsergebnisse nach der „realistischen Wende“ der Bundesrepublik referiert. Ein Ergebnis lautet: „Die Publizierung optimistischer Deutungen der Lernmöglichkeit Erwachsener ist ... weniger durch die Entdeckung zuvor verborgener Kapazitäten durch die Wissenschaft als vielmehr durch ein politisches Interesse an qualifizierungsaktiven Arbeitskräften begründet gewesen. Insofern kann tatsächlich von einer dem Erwachsenen verordneten Lernfähigkeit gesprochen werden“ (S. 169). Der Autor leistet ein Stück Erinnerungsarbeit, indem er auf gesellschaftskritische Erkenntnisse der 70er und 80er Jahre aufmerksam macht, die inzwischen in Vergessenheit geraten sind. Insofern ist es ein Buch gegen den herrschenden Zeitgeist. H.S.

Hans J. Eberle/Tilbert Kloss/Jürgen Nollau Weiterbildung und Justizvollzug

Situationsanalyse und Modellbeschreibung
(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1992, 174 Seiten,
DM 83.00

Weiterbildung im Justizvollzug ist unter mehreren Aspekten von anderen Weiterbildungsbereichen verschieden. Die wichtigsten dabei sind die Bedingungen, unter denen Bildung in Justizvollzugsanstalten geleistet wird, der andere Bezugsrahmen (Grundlage ist das Strafvollzugsgesetz) sowie die schwierige Zieldefinition, die sich weder aus der vergangenen Kriminalität noch aus der gegenwärtigen Anstaltssituation, sondern aus einem zukünftigen sozialen Leben herleitet. Viele Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere auch Volkshochschulen, waren mit mehr oder weniger Erfolg in der Kooperation mit den Justizvollzugsanstalten für die Strafgefangenen tätig, und doch ist Weiterbildung in Justizvollzugsanstalten ein besonders heikles und schwieriges Feld, nach wie vor.

Die drei Autoren des Buches „Weiterbildung und Justizvollzug“, ein Hochschullehrer, ein Sozialarbeiter in der Justizvollzugsanstalt Wuppertal und ein Mitarbeiter an der Volkshochschule Wuppertal, fassen Erfahrungen aus 20jähriger gemeinsamer Arbeit für die Weiterbildung im Justizvollzug zusammen. Ziel ist dabei „ganz bewußt das Ansprechen der Praktiker“, in der Hoffnung, „daß es den praktischen Bedürfnissen nach Bilanz und Übersicht über

vorhandene Fragestellungen und Ergebnisse Rechnung trägt“ (S. 6). „Sozialwissenschaftliche Analysen und Reflexionen wurden demgegenüber vernachlässigt“ (ebenda).

Die Autoren beschreiben kurz und übersichtlich die Bedingungen der Bildungsarbeit im Justizvollzug – die rechtlichen Grundlagen, die Anstaltssituation, die finanziellen Voraussetzungen – und erläutern allgemeine Grundzüge einer Justizvollzugspädagogik, in der die besondere Zieldefinition und die Lernbedingungen in der Anstalt eine große Rolle spielen. Im Anschluß daran erläutern die Autoren die Umsetzung didaktischer Konzepte im Justizvollzug (S. 58 ff.), wobei sie den Prozeß der Institutionalisierung, die auftauchenden Fragen, Probleme und Lösungsmöglichkeiten skizzieren. Sie betonen die Notwendigkeit von Konzepten, des Prinzips der Einheit der Bildung und der Qualifizierung der Mitarbeiter von Weiterbildung im Justizvollzug.

Schließlich wird das „Wuppertaler Modell“ erläutert (S. 117 ff.), mit dem beispielhaft vor allem auch die kooperativen Strukturen zwischen Volkshochschule und Justizvollzugsanstalt beschrieben werden. Betont wird dabei das Kriminalitätsverständnis, das „nicht als Charakterfehler oder krankhaftes Phänomen“, „sondern als Ergebnis eines sich wechselseitig aufschaukelnden Kriminalisierungsprozesses“ verstanden wird (S. 118). Demzufolge ist im Wuppertaler Modell eine „Personenorientierung“ zum Erkennen, Aufarbeiten und Kompensieren von persönlichen Inkompetenzen ebenso erforderlich wie eine „Strukturorientierung“, die gesellschaftliche Stigmatisierung durch Aufklärung, politische Bildung und Partizipation angeht. Beschrieben werden nicht nur die Inhalte des Modells, sondern auch einzelne Schritte der Entstehung, Erfahrungen aus der Organisation und der Gruppenarbeit und schließlich einige Ergebnisse eigener Evaluation (Gruppenprozeß, Gruppendynamik, Rolle der Frau, institutionelle Akzeptanz, Innovation). Ein abschließendes Kapitel (S. 144) beinhaltet die Kooperationserfahrungen zwischen Justizvollzugsanstalt und Volkshochschule. Verwiesen wird auf Grundlagen der Kooperation, auf die Frage gemeinsamer oder sich widersprechender Ziele, auf Kooperationsmethoden und auf Probleme, die durch unterschiedliche Arbeitsbedingungen entstehen.

Alles in allem ein nicht nur für Praktiker, sondern auch für wissenschaftlich Interessierte

lesenswertes Buch, das verdichtete Erfahrungen präsentiert und durch die offene Behandlung von Fragen der Bildung in Grenzsituationen auch weit über den Justizvollzug hinaus Anregungen zur Ziel- und Legitimationsdiskussion von Weiterbildung gibt. Das Buch ermutigt zur weiteren beharrlichen Arbeit. Ein wenig zu kurz gekommen ist – aber dies lag im Interesse der Autoren – der Bezug zur juristischen Diskussion des Justizvollzugs und zu einigen spezifischen Bereichen der Weiterbildung im Justizvollzug, etwa dem sozialen Training. E.N.

Hans-L. Endl
Aspekte und Probleme der beruflichen Weiterbildung

Reihe: Europäische Hochschulschriften XI, Pädagogik, Band 1241
(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. 1992, 292 Seiten, DM 111.00

Nachdem in den letzten Jahren der Stellenwert der beruflichen Weiterbildung in der öffentlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht unerheblich an Bedeutung gewonnen hat, spiegelt sich dieser Trend nun auch in der Publikationslandschaft wider.

Die von Hans-L. Endl vorgelegte Dissertation muß sich an dem vom Autor selbst formulierten Anspruch messen lassen, „berufliche Weiterbildung als Ganzes darzustellen. Dabei sollten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in das Zentrum der Betrachtungen gestellt werden und in Beziehung gesetzt werden zum gesellschaftlichen System, zu vorfindlichen rechtlichen und organisatorischen Bedingungen innerhalb und außerhalb der Weiterbildungsveranstaltungen und der institutionalisierten Weiterbildung“ (Vorwort, S. 5).

Entsprechend dem umfangreichen Anspruch gliedert sich die Arbeit in die Kapitel „Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der beruflichen Weiterbildung“, „Teilnehmerstrukturen, Teilnehmerberatung und Teilnahmebedingungen“ in der beruflichen Weiterbildung, „Die Teilnehmer in den Weiterbildungsveranstaltungen“, „Die Mitarbeiter in der beruflichen Weiterbildung“, „Die Institutionen der beruflichen Weiterbildung“, „Arbeitsverwaltung und berufliche Weiterbildung“ und „Hochschulen und berufliche Weiterbildung“.

Die Arbeit zeichnet sich insgesamt durch eine sorgfältige, übersichtliche Darstellung von Daten und Erkenntnissen zum Feld der berufli-

chen Weiterbildung aus. Der Gebrauchswert des Buches liegt weniger in der Darstellung neuerer Erkenntnisse als in dem Versuch, Zusammenhänge zu beleuchten. Zu den einzelnen Schwerpunktkapiteln existiert sicherlich Konkretisierenderes, sie gewinnen ihren Wert in der vorliegenden Arbeit durch die Zusammenschau.

Insofern dürfte sich die Lektüre vielleicht weniger für den Experten beruflicher Weiterbildung eignen als mehr für den Personenkreis, der sich einen Überblick über dieses Segment des Weiterbildungsbereiches verschaffen will (z.B. Studierende).

Daß bei der Darstellung der Auswirkungen des Arbeitsförderungsgesetzes nicht die gravierenden Änderungen der 10. Novellierung antizipiert werden, kann nicht dem Autor vorgehalten werden, seine grundlegende These zur prozyklischen Arbeitsförderungs politik trifft traurigerweise zu. Nicht ganz verständlich bleibt der Versuch, das Personal der beruflichen Weiterbildung auf der Folie des Vokabulars der öffentlich geförderten Weiterbildung und der KGSt zu beschreiben. Dem vom Autor gezeichneten düsteren Gesamtbild und seinen kritischen bildungspolitischen und bildungstheoretischen Anmerkungen mag man zustimmen, allein ein Appell an die in der beruflichen Weiterbildung agierenden Personengruppen und Institutionen zur Rettung des emanzipatorischen Anspruchs der beruflichen Weiterbildung dürfte aber nicht ausreichen.

Klaus Meisel

Martha Friedenthal-Haase (Hrsg.)
Erwachsenenbildung interkulturell

Reihe: berichte materialien planungshilfen
(Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) Frankfurt/M. 1992, 222 Seiten, DM 12.00

Die Beiträge sind in Seminaren zur interkulturellen Bildung an der Universität Tübingen entstanden. Im ersten Teil werden eher grundsätzliche philosophische Fragen behandelt. In ihrem einleitenden Beitrag begründet die Herausgeberin Interkulturalität als „neues Paradigma“ der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft (S. 22). Im zweiten Teil werden Philosophen und Pädagogen der Vergangenheit vorgestellt (Alfred Schütz, Martin Buber, Franz Rosenzweig, Alice Salomon, Ernst Krieck), die aus interkultureller Sicht interessant sind. Der dritte Teil enthält Projektberichte (interkulturel-

le Aspekte der Berufsberatung, Reeducation in der Nachkriegszeit, Labor Studies in den USA, „reentry woman“-Projekte in den USA, Studienreisen in die Dritte Welt, jüdische Einwanderer in Palästina). Im vierten Teil werden Erfahrungen über interkulturelle Bildungsprojekte im Stuttgarter Raum mitgeteilt. Der Band enthält Diverses und Disparates. Der Titel wird sehr weit ausgelegt und schließt historische und international vergleichende Themen ein. H.S.

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff/Monika Pfirrmann (Hrsg.)
Ansichten von Lernen – Lernansichten
(Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) Frankfurt/M. 1991, 86 Seiten

Erwachsene Kursleiterinnen äußern ihre Lernere Erfahrungen, ihre Alltagstheorie des Lernens, ihre Lerngeschichte, ihre Lerngefühle, ihre Lernstörungen. Die Ergebnisse werden in vier Thesen zusammengefaßt: 1. Lernen ist Beziehung, 2. Lernen ist aktive persönliche Stellungnahme, 3. Lernen ist zielbestimmt, 4. Lernen muß Sinn machen. Die biographische und lebensweltliche Vielfalt der Lernansichten wird aus den Lernkommentaren zu zwei Bildpostkarten deutlich. „Nicht nur die Deutung der Bilder hat einen Bezug zur Lerngeschichte. Selbst die Herangehensweise ist davon gefärbt“ (S. 37). Abschließend werden Zitate von Expert/innen abgedruckt. Der Veröffentlichung ist ein Begleitschreiben beigelegt, in dem um Rückmeldungen und weitere Ansichten gebeten wird.

Nach der spröden und didaktisch eher folgenlosen lerntheoretischen Literatur wird Lernen hier konkret und greifbar. Die Verfahren sind zur Nachahmung empfohlen, und zwar zur Orientierung der Lehrenden und zur Förderung reflexiven Lernens in der Erwachsenenbildung. Bestätigt wird die These des Konstruktivismus: Jede/r bahnt sich einen eigenen, lebensgeschichtlich geprägten Lernweg und lernt selten so, wie die Theoretiker/innen es gerne möchten. Insofern ist der Titel „Ansichten“ wörtlich zu verstehen. H.S.

Harald Geißler (Hrsg.)
Neue Aspekte der Betriebspädagogik
(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. 1990, 186 Seiten, DM 54.00

Einleitend skizziert Harald Geißler ein neues Profil der Betriebspädagogik und definiert das Unternehmen als pädagogische Institution. Hans Merkens rekonstruiert die Geschichte des Arbeitsbegriffs. Neu ist – so Merkens – der Bedeutungszuwachs der Arbeitsorganisation im Vergleich zur Orientierung der Bildungsarbeit am Beruf oder am Produkt. Walter Dürr setzt sich kritisch mit der z.Zt. weitverbreiteten These der Selbstorganisation sozialer Systeme auseinander.

Die übrigen Beiträge stammen von Betriebspädagogen aus Klagenfurt. Reinhard Scherler beschreibt die Personalentwicklung am Arbeitsplatz als pädagogische Führungsaufgabe. „Schließlich vermittelt der Vorgesetzte Erfahrungen zur Erhöhung des Selbstwertgefühls, indem er Erfolgsergebnisse verschafft, die Leistungsziele erreichbar auf einem mittleren Anspruchsniveau hält ...“ (S. 69). Franz J. Hofer stellt ein Konzept der Organisationsentwicklung dar. Er geht u.a. davon aus, daß „jedes Unternehmen ... seine eigene lebensgeschichtliche (!) und unternehmensspezifische Entwicklung“ und „seine eigene betriebliche Ethik“ hat (S. 105 f.).

Gerhard Leitner interpretiert die Öffentlichkeitsarbeit als betriebspädagogische Aufgabe. „Öffentlichkeitsarbeit hat Überzeugungsarbeit nach innen ... und Durchsetzungskraft nach außen zu fördern ...“ (S. 136).

Fred Anton stellt eine „Didaktik der Produktionsberatung“, d.h. pädagogische und psychologische Aspekte der Verkäuferschulung dar.

Der „Neuigkeitswert“ der Beiträge ist unterschiedlich zu beurteilen. Dennoch enthält der Band vieles, worüber zu diskutieren sich lohnt. H.S.

Alexander Haubrock
Entscheidungsunterstützung in der Weiterbildungsbildungsberatung

Konstruktion eines Beratungssystems zur Weiterbildungsbildungsberatung (Waxmann Verlag) Münster 1992, 154 Seiten, DM 49.90

Von den verschiedenen Varianten der Weiterbildungsbildungsberatung ist hier die Berufslaufbahnberatung Gegenstand der theoretischen Reflexion und der empirischen Untersuchung. Von daher erscheint eine Konzentration der Fragestellung auf Entscheidungssituationen angemessen. Deren Analyse erfolgt mit dem Ziel, „ein entscheidungsunterstützendes System zu generieren, das in der Lage ist, Personen bei der Planung der Ausgestaltung ihres Berufs zu unterstützen“ (S. 2). Wenn der Verfasser dafür ein „Modell“ entwickelt, so versteht er darunter „ein Kunstprodukt, das dazu dient, die Beschreibung von Prozessen und damit die Kommunikation über diese Prozesse zu erleichtern“. Zugleich warnt Haubrock Berater davor, sich als eine „Art Mini-Therapeuten“ zu verstehen (S. 42). Allerdings zeigt eine Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur, wie unzulänglich die Thematik bisher bedacht worden ist (S. 6–54). Dies rechtfertigt einen eigenen Untersuchungsansatz im Kontext qualitativer Forschung (S. 55–76). Er läßt erkennen, daß eine „Entscheidung in diesem Falle kein Punkt, sondern eine Strecke ist“ (S. 82). Dabei spielt das Umfeld eine hervorragende Rolle (S. 86 ff.). Deshalb hat ein „entscheidungsunterstützendes Beratungssystem“ vornehmlich die Funktion, „verfügbare Informationen zu ordnen“ (S. 104), um den „Entscheidungsstreß zu entlasten“ (S. 136). Dafür werden Verfahrensschritte vorgeschlagen (S. 10–11). Da aber „das Entscheidungsproblem ... und nicht die Person des Ratsuchenden im Vordergrund steht“ (S. 230), kann am Ende auch die Frage angeschnitten werden, wie weit das vorgeschlagene „System“ in „rechnerunterstützter Fassung“ realisiert werden kann. Dagegen meldet der Verfasser allerdings Bedenken an (S. 140). Die formalisierte Nutzung des qualitativen Forschungsverfahrens in diesem Buch verführt indes zu solchen Überlegungen. Aufgabe der Entscheidungshilfe ist es dabei, „in konkreten, komplexen Entscheidungssituationen den Entscheider zu unterstützen, sein Problem zu analysieren und zu strukturieren,

Klarheit über seine subjektiven Werte etc. zu erhalten und ihm so zu helfen, eine optimale Entscheidung zu treffen“ (S. 12).

Hans Tietgens

Sabine Hering/Hans-Georg Lützenkirchen
Wegweiser

Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege (Bundeszentrale für politische Bildung) Bonn 1992, 312 Seiten

Sabine Hering und Hans-Georg Lützenkirchen haben mit 14 Personen gesprochen, „die in einem weiten Sinne frühzeitig nach dem Kriege Positionen und Funktionen in der politischen Erwachsenenbildung übernommen haben“ (S. 7). Zu ihnen gehören etwa Walter Dirks, Susanne Miller, Hans Tietgens, Paul Röhrig, Willi Strzelewicz, Walter Fabian und Grete Borkmann. Es ging den beiden Autoren in diesen Gesprächen um die Verbindung der Lebensgeschichte mit der sich daraus legitimierenden Absicht, auch zu aktuellen Fragen und Problemstellungen der politischen Erwachsenenbildung heute Stellung zu beziehen (vgl. S. 7). Versucht wird, aus der Biographie, aus dem lebensgeschichtlichen Zusammenhang heraus eine Verbindung von Geschichte und Moderne in der Erwachsenenbildung zu schaffen, Tradition und Entwicklung weniger an Strukturen und Systemen als an Personen festzumachen.

Die Interviews, so unterschiedlich sie im einzelnen sind, machen deutlich, welch mannigfaltige Zugänge zur (politischen) Erwachsenenbildung bestehen und wie sehr das erwachsenepädagogische Engagement der Befragten von ihren Lebensschicksalen geprägt ist. Sie machen deutlich, worin die Unterschiede zwischen Erwachsenenbildung und Schulpädagogik liegen, in welcher intensiver Weise Erwachsenenbildung in gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und alltägliche Lebenszusammenhänge eingebunden ist. Sie machen auch deutlich (dies betont Klaus Hansen in seiner Vorbemerkung), welcher grundlegende Unterschied zwischen politischer Schulung und politischer Bildung besteht, sowohl aus der Sicht der Befragten als auch in der pädagogischen Ableitung und Realisierung: „Ganzheitliche Gebildetheit rangiert vor politischer Fachbildung“.

Die Interviews sind einfühlsam geführt, folgen

zwar einem übergreifenden Frageraster (Begriff der politischen Bildung, Zielsetzung nach dem Kriege, institutionelle Probleme, persönliche Motive und Ziele), beziehen diese aber jeweils auf die Biographie der Interviewten und modifizieren je nach Ablauf des Gesprächs. Sie sind, was kritische Nachfragen angeht, behutsam und eher bestätigend. Zur Erläuterung der vielen genannten Ereignisse, Personen und Orte ist für die nicht-zeitgenössischen Leser ein Glossar beigelegt, das leicht verständlich informiert und erklärt. Das Buch ist lesenswert, gerade auch für die jüngeren Generationen von eher struktur- und systembezogen denkenden Pädagogen. Es ist in jeder Phase anregend, was bei gedruckten Interviews nicht selbstverständlich ist. Vielleicht hätte man sich noch eine etwas andere Auswahl von Personen wünschen oder – vor allem – eine kritischere und stärker hinterfragende Interviewtechnik erhoffen mögen – dies schmälert aber nicht den Ansatz einer für die politische Bildung anregenden Publikation.

E.N

Klaus-Peter Hufer

Politische Erwachsenenbildung

Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze Eine Einführung

Mit einem Vorwort von Bernhard Claussen (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts 1992, 220 Seiten, DM 49.90

Das Buch von Klaus-Peter Hufer, Fachbereichsleiter für politische Bildung an der Kreisvolkshochschule Viersen, will eine Einführung sein, „Orientierungshilfe leisten“, „ein Plädoyer für eine politische Bildung sein, die sich weder von einem technizistisch verkürzten noch von einem subjektivistisch entgrenzten Weiterbildungs- bzw. Bildungsverständnis einvernehmen läßt“ (S. 9). Zugleich verfolgt der Autor die Absicht, „in dieser kompakten Form auch eine Lücke in der Literatur zu schließen“ (ebd). Hufer bearbeitet den Gesamtbereich der politischen Erwachsenenbildung in vier Hauptkapiteln. Das erste enthält eine chronologische Darstellung der Ziele und Zielbestimmungen der politischen Erwachsenenbildung, die einen Bogen spannt vom Neubeginn nach dem 2. Weltkrieg bis zu den aktuellen Tendenzen der Qualifizierungsoffensive und der „neuen“ Subjektivität (S. 14 ff.). Das zweite Kapitel beschreibt Strukturen und Institutionen politi-

scher Erwachsenenbildung und skizziert die drei Hauptbereiche der öffentlichen Erwachsenenbildung, der Erwachsenenbildung in freier Trägerschaft und der „anderen“ Weiterbildung. Im dritten Kapitel führt Hufer in zehn neue Arbeitsformen und Arbeitsfelder politischer Erwachsenenbildung wie etwa Zukunftswerkstätten und sokratisches Gespräch ein (S. 104 ff.), und im vierten Kapitel werden die Merkmale von Teilnehmern an der politischen Erwachsenenbildung referiert und Forschungsergebnisse zu Teilnehmererwartungen, Teilnehmerorientierung, Teilnehmerpartizipation und Wirkung politischer Erwachsenenbildung zusammengetragen.

In jedem dieser Kapitel nimmt Hufer Bezug auf begriffliche und bildungspolitische Probleme, so etwa wenn es um den Begriff der „politischen Erwachsenenbildung“ geht (S. 10 ff.), wenn sich die Frage der Legitimation der Weiterbildung stellt (S. 62 ff.), wenn es um den Zusammenhang des Wandels in der politischen Bildung und des Wandels in der Politik geht (S. 104 ff.) und wenn schließlich Herausforderungen für die politischen Erwachsenenbildner formuliert werden (S. 288 f.). Hilfreich bei der Lektüre sind auch die beigelegten Register zu Stichworten und Personen (S. 214 ff.).

Das Buch erfüllt das Ziel einer Einführung insofern, als der Diskussionsstand ausführlich und korrekt referiert wird, wichtige Informationen vermittelt sowie zentrale Grundbegriffe politischer Bildung erläutert werden. An vielen Stellen aber mangelt es dem Text an einer zureichenden Verbindung von gesellschaftspolitischen Überlegungen und Aspekten politischer Bildung. Politische Bildung bleibt daher ein Stück „Oberflächenstruktur“, und nur folgerichtig ist das Plädoyer des Autors für die „traditionelle“ politische Bildung (S. 161 ff.). Und so berechtigt der Verweis auf die Krise der politischen „Bildner“ (ein Begriff, der nachdenklich macht!) ist, so zweifelhaft ist doch die Bedeutung, die ihr Hufer bei der beschreibbaren Krise der politischen Bildung zuweist. Durchaus verzichtbar wäre das nur wenig verständliche Vorwort von Bernhard Claussen gewesen.

E.N.

Dieter H. Jütting (Hrsg.)

Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf

Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – Empirische Studien

Reihe: Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 9 (Lang Verlag) Frankfurt/M. 1992, 294 Seiten, DM 125.00

Von 1988 bis 1991 wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft bei der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) ein empirisches Projekt durchgeführt, in dem es vor allem um Arbeitssituation, Selbstverständnis und Fortbildungsbedarf nicht-hauptberuflicher MitarbeiterInnen in der evangelischen Erwachsenenbildung ging. Ziel des Forschungsprojektes war es, „Daten zu gewinnen für die Lösung einer praktischen Aufgabe, nämlich ein Fortbildungskonzept für die nicht-hauptberuflichen MitarbeiterInnen zu entwickeln“ (S. 5). Im Rahmen des Projektes wurden vier empirische Untersuchungen durchgeführt: eine schriftliche Befragung von (ca. 1500) nicht-hauptberuflichen MitarbeiterInnen, mündliche Interviews auf der Grundlage der Befragungsergebnisse, eine schriftliche Befragung bei pädagogischen MitarbeiterInnen in der evangelischen Erwachsenenbildung über ihre Arbeitsbeziehungen sowie eine schriftliche Befragung von TeilnehmerInnen an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung der DEAE. Die drei schriftlichen Erhebungsinstrumente sind im vorliegenden Abschlußbericht abgedruckt (S. 171 ff.).

Die mit den vier Erhebungen erhaltene Datenfülle wird auf verschiedene Art und Weise ausgewertet und dargestellt:

- Ein erster Abschnitt faßt die Ergebnisse zu den nicht-hauptberuflichen MitarbeiterInnen in einer quantitativen Analyse und in mehreren Fallbeschreibungen zusammen (Verfasser: Jochinke/Jütting/Knoblach-Flach).
- Ein zweiter Ansatz entwickelt anhand der Daten das Profil nicht-hauptberuflicher Arbeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung, in dem Dimensionen und Typen analysiert werden (Verfasser: Harney/Keiner).
- Ein dritter Beitrag kümmert sich insbesondere um die Lebenssituation und Bildungsinteressen von nicht-hauptberuflich enga-

gierten Frauen in der evangelischen Erwachsenenbildung und analysiert dazu zwei Fallstudien (Verfasser: Koring).

- Der vierte Beitrag schließlich befaßt sich mit den Ergebnissen der Befragungen bei den hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen der evangelischen Kirche sowie den TeilnehmerInnen an den Veranstaltungen (Verfasser: Jochinke/Knoblach-Flach). Der differenzierte Projekt-Endbericht breitet eine Fülle von Datenmaterial, Analyseergebnissen und Interpretationsangeboten aus. Viele Dinge, welche man über die Struktur und Arbeitssituation von nicht-hauptberuflichen MitarbeiterInnen im kirchlichen Bereich zu wissen glaubte, bestätigen sich – etwa der hohe Anteil von Ehrenamtlichkeit, die unterschiedliche Nähe zu kirchlichen Strukturen –, einige Ergebnisse sind auch durchaus überraschend, so etwa der außerordentlich hohen Frauenanteil unter den Nicht-Hauptberuflichen.

Die Arbeit ist eine wichtige empirische Datenbasis für die Kenntnis über die Situation der pädagogischen Mitarbeiter und MitarbeiterInnen nicht nur in der evangelischen Kirche, sondern auch in anderen Weiterbildungseinrichtungen. Die Erweiterung der Untersuchung der nicht-hauptberuflichen MitarbeiterInnen (übrigens ein sprachlich wenig schöner, in der Sache aber durchaus zutreffender Begriff) auf die hauptberuflichen MitarbeiterInnen sowie die Teilnehmenden erhöhte zwar die Menge der erhobenen Daten, trug aber wenig zur Erhellung des eigentlichen Zieles bei, der genaueren empirischen Kenntnis über Fortbildungsbedarfe und -bedürfnisse der Gruppe der Nicht-Hauptberuflichen. Der Arbeit ist zu wünschen, daß sie die nötigen Anstöße zur Fortbildung der nicht-hauptberuflichen MitarbeiterInnen in der evangelischen Erwachsenenbildung zu geben vermag. E.N.

Sylvia Kade

Arbeitsplananalyse: Altersbildung

Reihe: berichte materialien planungshilfen (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) Frankfurt/M. 1992, 157 Seiten, DM 12.00

Die Autorin hat 100 Volkshochschul-Arbeitspläne aus den alten und den neuen Bundesländern des Jahres 1990/91 analysiert. Dabei wird ein Überblick über typische Angebote vermittelt, aber auch auf besondere, innovative Ankündigungen aufmerksam gemacht. Of-

fen bleibt, in welchem Ausmaß diese experimentellen Angebote auch nachgefragt wurden. Analysiert werden sowohl altersbezogene Angebote in den verschiedenen Fachbereichen als auch problembezogene fachübergreifende Seminare zum Thema „Älterwerden im Lebenszusammenhang“. In ihrer Zusammenfassung unterscheidet Kade zwei Konzepte: a) Veranstaltungen, die sich an einem funktionalistischen Bildungsbegriff und einem biologischen Altersbegriff orientieren und Leistungsdefizite kompensieren sollen. Diesem Defizitansatz räumt die Autorin geringe Zukunftschancen ein. b) Veranstaltungen, die sich an einem biographischen Bildungskonzept orientieren und einer Ausgrenzung der Älteren entgegensteuern. Anzustreben ist deshalb ein „intergenerationeller Dialog“, der aber nicht ohne weiteres schon in gemischten Lerngruppen zustande kommt.

Kades Veröffentlichung beinhaltet mehr, als der Titel verspricht: eine Fülle praktischer Anregungen und Beispiele für die Programmplanung (übrigens nicht nur der Volkshochschulen) und Umriss einer empirisch fundierten didaktischen Theorie der Altersbildung, die auf die üblichen trivialen und simplifizierten Aussagen zur Lernfähigkeit Älterer verzichtet.

H.S.

Helmut Keim (Hrsg.) Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie

Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden (Wirtschaftsverlag Bachem) Köln 1992, 372 Seiten, DM 38.50

In dem Buch werden Vorträge und Diskussionen von drei Symposien dokumentiert, die der „Verein für Didaktik/Wirtschaft/Technik/Gesellschaft e.V. Köln“ in den 80er Jahren durchgeführt hat. In 15 Beiträgen werden theoretische Überlegungen zu Fallstudie und Planspiel, Computersimulation und Rollenspiel und anderen Trainingsmethoden ausgebreitet. Dabei sind die Autoren bemüht, Vorschläge zur didaktischen Einordnung und bildungstheoretischen Verortung dieser Methoden zu entwickeln. Es fällt auf, daß sie einem Methoden- und Trainings-Verständnis folgen, das ohne sozialpsychologische und gruppendynamische Einsichten auskommt. Auch die neueren Diskussionen zum Bildungsbegriff und zum reflexiven Lernen finden keine Beachtung. Offensichtlich geht es den Autoren um das übende Aneignen

von beruflichen Fertigkeiten. Lediglich in einem Beitrag wird darauf aufmerksam gemacht, daß arbeitsplatzspezifische Qualifikationsanforderungen einerseits und vom Menschen zu erwerbende Handlungskompetenz andererseits nicht einfach identisch gesetzt werden können.

Offensichtlich wollen die Autoren dem spezifischen berufspädagogischen Dilemma abhelfen, das darin besteht, in theoretischem Fachunterricht Dinge vermitteln zu sollen, deren Praxisrelevanz den Auszubildenden nicht einsichtig ist. Das von den Autoren zur Diskussion gestellte Methoden- und Trainingsarsenal, das einerseits aus der Gruppendynamik, andererseits aus der militärischen und betrieblichen Ausbildungspraxis stammt, soll offensichtlich die Praxisferne berufsschulischen Unterrichts kompensieren. Leider enthalten die Beiträge keine Hinweise auf empirische Untersuchungen und praktische Erfahrungen, die es erlauben würden, diese These empirisch zu überprüfen. Die in dem Band vorgelegten theoretischen Überlegungen repräsentieren ausschließlich einen älteren Diskussionsstand zur Verbindung von Arbeiten und Lernen, der inzwischen als überholt gelten kann. J.W.

Heinz J. Kersting Kommunikationssystem Supervision

Unterwegs zu einer konstruktivistischen Beratung

(Wissenschaftlicher Verlag des Instituts für Beratung und Supervision) Aachen 1992, 172 Seiten, DM 26.60

Der Untertitel läßt erwarten, daß dieses Buch den zur Zeit recht zahlreichen Veröffentlichungen zur Supervision eine Darstellung der konstruktivistischen Realisierungsvariante hinzufügt. Dies erscheint für die Erwachsenenbildung besonders relevant. Es wird denn auch mehrfach der Erwachsenenbildungscharakter der Supervision gegenüber dem Therapeutischen betont (zuerst S.17). Dementsprechend ist auch vom „Mut zur Störung“ die Rede und vom Supervisor als „Anschlenkmakler“ (S. 20). Als zentrale Aufgabe erscheint die Deutung der Deutungen (S. 19) als eine spezifische Form der Metakommunikation, um den Konstruktcharakter des Miteinanderlebens zu erkennen. Es gilt zu begreifen, daß Ausdruck der Interaktion ist, was als „Eigenschaften“ ausgegeben wird (S. 29), und wie wichtig es ist,

die Relation von Inhalts- und Beziehungsapekt zu analysieren (S. 39). Viel und Differenziertes wird auch hier über die Rolle des Supervisors gesagt (so etwa S. 47, 59, 74). Wenn dem mehr allgemein gehaltenen ersten Teil ein zweiter eher konkret erzählender folgt, zeigt sich allerdings, daß der Erfahrungshintergrund des Verfassers vor allem im Kontext der Aus- und Fortbildung für die Sozialarbeit und bei der Teamsupervision zu sehen ist. Es handelt sich dann zudem um eine Zusammenstellung an anderer Stelle erschienener Aufsätze und Berichte. Erwachsenenbildungsrelevant aber ist auch hier noch, was etwa zum Thema „strukturelle Koppelung“ (S. 53) oder „Störung durch kritisches Herausstellen der Helferideologie“ gesagt wird (S. 97f.). Ähnliches gilt für die Entfaltung der „Grundelemente der Beratung“ (S. 112–118) oder die „Wahrnehmungserweiterung als Diagnosekompetenz“ (S. 124 f.) oder für ein Resümee wie: „... es gibt kein Ausbildungscurriculum, das die soziale Wirklichkeit in all ihrer Komplexität aufbereiten könnte, daß nach dem Abschlußzertifikat eine fertige Berufspersönlichkeit dastünde“ (S. 127). Hans Tietgens

Klaus Klemm, Wolfgang Böttcher, Michael Weegen

Bildungsplanung in den neuen Bundesländern

Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche

Reihe: Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Band 16

(Juventa Verlag) Weinheim, München 1992, 209 Seiten, DM 26.00

Dieses Gutachten für die neuen Bundesländer soll den Bildungsgesamtplan 1990 derselben Autorengruppe ergänzen, der 1989 von der Max-Traeger-Stiftung der GEW und der Hans-Böckler-Stiftung des DGB vorgelegt wurde. Im Vorwort wird die Absicht des Gutachtens präzisiert. „Mit den hier erarbeiteten Grunddaten ist es jetzt zum ersten Mal möglich, Planungsgrundlagen für Bildungspolitik in den neuen Ländern zu überschauen sowie Probleme und Aufgaben einigermaßen präzise zu benennen.“ Die Stiftungen wollten mit diesem Gutachten „Hilfe für eine selbstbewußte bildungspolitische Debatte im Osten geben und Bausteine für einen deutschen Dialog über das Bildungswesen liefern“ (S. 5). Das Gutachten geht von

einem Planungsverständnis aus, das sich als nicht patriarchalisch, nicht zentralistisch und nicht partikularistisch charakterisiert. Es beschränkt sich im Kern auf den quantitativ-strukturellen Bereich der Entwicklung des Bildungssystems, Probleme der inhaltlichen Ausgestaltung werden ausgespart (S. 16). In einem ersten Teil werden die Daten der Bevölkerungsprognose für die fünf neuen Länder und den östlichen Teil Berlins präsentiert und diskutiert. Daran schließt sich die Vorstellung einzelner Bereiche des Bildungswesens mit quantitativen Aussagen, Problembeschreibungen und Entwicklungstrends an. Dabei wird auf den Elementarbereich, den Schul- und Hochschulbereich eingegangen und eine erste Problemskizze der Weiterbildung erstellt. Zum Abschluß werden die zentralen Problembereiche der künftigen Entwicklungen zusammengefaßt. Die material- und kenntnisreiche Präsentation von Daten und Informationen hätte eine stärkere Diskussion der „Bildungsperspektiven und der Vereinigung“ verdient. Dies gilt auch für den recht kurz gehaltenen Teil 6 „Weiterbildung“, der im übrigen auch durch eine spürbare argumentative Ungeduld sprachlich gekennzeichnet ist, wenn z.B. darauf bestanden wird, daß gerade Frauen am Strukturumbuch in besonderer Weise partizipieren: „Sie sind überproportional unter den Teilnehmern an laufenden Maßnahmen vertreten“ (S. 195); mit dieser Feststellung soll „leidigen Diskussionen“ vorgebeugt werden. Die bloße Beteiligungsquote allein reicht allerdings nicht aus, um den Verdacht auszuräumen, daß Frauen in der „Weiterbildungsoffensive Ost“ in ganz spezifischer Weise nur eingeschränkte Chancen wahrnehmen können, z.B. in Maßnahmen, die wenig Beschäftigungs- bzw. Aufstiegsperspektiven bieten und bereits vorhandene Qualifikationen eher entwerten als „anschlußfähig“ machen. Die abschließenden zentralen Problembereiche sind in Thesenform dargestellt, berücksichtigen aber leider nicht mehr den Weiterbildungsbereich, sondern stellen die Schulen in den Mittelpunkt. Damit wird die Chance verschenkt, zumindest in diesem ansonsten problembewußten Gutachten auf die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bereichen/Institutionen des Bildungswesens einzugehen. Für jeden an allgemeinen Bildungsfragen Interessierten ist das Gutachten allerdings ein Gewinn, stellt es doch in pointierter kritischer Form einen komprimierten Überblick über Fak-

ten und Diskussionszusammenhänge in den beiden vormals getrennten deutschen Staaten dar.

Felicitas von Küchler

**Joachim H. Knoll, Ulrike Sommer (Hrsg.)
Von der Abgrenzung zum Beitritt**

Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vor und nach der Wende

Reihe: Beruf und Bildung, Band 29

(Expert Verlag) Ehingen 1992, 142 Seiten, DM 36.00

Titel und Untertitel des Bandes bezeichnen den Zeitraum, auf den sich die Beiträge beziehen, präziser als das Erscheinungsjahr 1992. Gemeint ist die kurze, historisch aber bedeutungsvolle Phase, in der eine eigenständige Regierung der DDR noch existierte, obwohl schon Zeitplan und Modus des Beitritts ausgehandelt waren. Mit der bereits absehbaren Selbstauflösung der DDR schien (nostalgisch-sentimental?) noch einmal die Möglichkeit auf, das sozialistische Bildungs- und Weiterbildungssystem einer grundlegenden gedanklichen Überprüfung zu unterziehen, in der scheinbaren Freiheit offener Entwicklungschancen und erheblicher Gestaltungsspielräume über Bewährungswertes zu reflektieren, aber auch die bislang unterdrückten, neuen Entwicklungstendenzen, aus dem System selbst entstanden, im Hinblick auf ihre Eignung zur Bewältigung der in den Grundzügen bekannten Entwicklungskonstellationen (Einführung der Marktwirtschaft, Umschulungsbedarf und Arbeitslosigkeit) zu prüfen.

Der umfangreichste, über die Hälfte des Bandes einnehmende Beitrag von J.H. Knoll legt die Fundamente für die folgenden Kapitel in doppeltem Sinne: Zum einen wird den Lesern, trotz aller Skizzenhaftigkeit, ein höchst informativer Überblick über Geschichte, Entwicklungen, Strukturen und Entwicklungstrends der Erwachsenenbildung in beiden Teilen Deutschlands geboten, der von der Perspektive international vergleichender Darstellung/Bewertung sichtbar profitiert. Auf dieser Ebene stellt der Beitrag von U. Sommer „Einheit von Ökonomie und Bildung? Zur Entwicklung der beruflichen Erwachsenenbildung im östlichen Teil Deutschlands, 1945–1969“ eine weitere Detaillierung dar, wobei die „verschlungene“ Geschichte der

beruflichen Weiterbildung der DDR gut gegliedert und faßbar dargestellt wird. Zum anderen bildet der Beitrag von Knoll aber „sichtbarerweise“ auch den Diskussionsrahmen, in den sich die restlichen Beiträge einbetten lassen. G. Schneider beschreibt die Notwendigkeit einer „Reformierung der Erwachsenenbildung“ nicht nur von den aktuellen Aufgaben her, sondern mit Blick auf längerfristige Entwicklungen der allgemeinen, beruflichen Erwachsenenbildung und der Fach- und Hochschulen. In seinem Beitrag wird kurz, wie auch in dem von G. Schmelzer „Zur Situation der Erwachsenenbildung im Gebiet der bisherigen DDR“ detaillierter, der Frage nachgegangen, warum sich in der DDR keine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wenigstens so weit entwickelt hatte, daß es theoretische Diskussionen und Lehrstühle an den Universitäten gab. Beeindruckend bei G. Schmelzer war für mich der Bezug auf die Wurzeln der sozialistischen Erziehungskonzeption. W. Rudolph skizziert in „Die Erwachsenenbildung der DDR vor den Herausforderungen der Zeit“ die Aufgaben, die sich u.a. für die Weiterbildung ergeben, die konkreten Schritte, die bereits auf den Beitritt hin angelegt waren, und die absehbaren Handlungsbedarfe, wobei bei den langfristigen Tendenzen (Einführung der Marktwirtschaft, Änderung der Interessenstruktur der Menschen in bezug auf Weiterbildung, „Freisetzung“ von Arbeitskräften, Umschulungsbedarf) durchaus richtige Prognosen entwickelt wurden – auch dieser Beitrag ist wohl im Frühsommer 1990 verfaßt worden.

Felicitas von Küchler

**Felicitas von Küchler/Sylvia Kade (Hrsg.)
Erwachsenenbildung im Übergang**

Reihe: Berichte materialien planungshilfen (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) Frankfurt/M. 1992, 172 Seiten, DM 12.00

Die Absicht der Herausgeberinnen ist es, zu dokumentieren, wie westdeutsche Erwachsenenbildner/-innen versuchen, sich über die Erwachsenenbildung in der DDR und in Ostdeutschland zu informieren und Möglichkeiten der wechselseitigen Verständigung zu klären. Das geschieht mit Blick auf drei Themenbereiche. Erstens geht es um den bildungsinstitutionellen Bereich. Die beiden Herausgeberinnen geben auf der Grundlage von Veröffentlichungen der BRD und der DDR einen Überblick über das Bildungs- und Weiterbildungssystem der

DDR. Herbert Fiedler aus Luckenwalde gibt einen Rückblick auf die Volkshochschularbeit in der DDR. Gisela Wiesner, Dresden, beschreibt den Versuch, aus den Traditionen an der TU Dresden heraus einen Studiengang „Berufliche Erwachsenenbildung“ zu entwickeln.

Zweitens geht es um den Bereich der sprachlichen Verständigung und des Sprachverstehens. Hier wird das Protokoll eines Gesprächs von ost- und westdeutschen Frauen aus der Erwachsenenbildung wiedergegeben und, lediglich ergänzt durch einige Vor- und Nachbemerkungen, der Aufmerksamkeit des Lesers/der Leserin anheim gegeben. Sigrid Nolda, Frankfurt/M., setzt sich diskursanalytisch mit der Sprache in VHS-Arbeitsplänen der DDR auseinander.

Im dritten Themenbereich geht es um Chancen und Grenzen der Ost-West-Verständigung in der Erwachsenenbildung selber. Horst Siebert, Hannover, beschreibt und dokumentiert durch die Art, wie er beschreibt, daß Ost-West-Begegnung in der Erwachsenenbildung eine Chance zur Selbstreflexion darstellen und auf dieser Folie auch weiterführender Austausch sinnvoll sein kann. Rainer Brödel, Hannover, dokumentiert mit Hilfe von Interviewausschnitten, was und wie Teilnehmerinnen aus einer vom Westen her organisierten Weiterbildungsmaßnahme sich selber und westdeutsche Umgangskultur wahrnehmen. Klaus Meisel, Frankfurt/M., und Godehard Neumann, z.Zt. Zwickau, erläutern klar und konstruktiv, ob und wie regional orientierte Erwachsenenbildung in den neuen Ländern zur Identitätsbildung, Sinnstiftung und Zukunftsfähigkeit beitragen kann. Das Buch stellt eine nachdenklich machende Momentaufnahme aus der Erwachsenenbildung im deutsch-deutschen Transformationsprozeß dar. Es kann zur Sensibilisierung für die Besonderheiten des deutsch-deutschen Umgangs in der Erwachsenenbildung beitragen. J.W.

Antonius Lipsmeier

Berufliche Weiterbildung

(Verlag GAFB) Frankfurt/M. 1991, 259 Seiten, DM 32.80

Dieser von der „Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung“ (GAFB) herausgegebene Band enthält 12 Aufsätze, die in der Zeit von 1977 bis 1991 er-

schiene sind. Der Anhang beinhaltet neben einem umfangreichen Literaturverzeichnis statistische Materialien zur beruflichen Weiterbildung. Die Beiträge behandeln didaktische und lerntheoretische, bildungs- und arbeitsmarktpolitische Probleme sowie Fragen zur Qualifizierung der Lehrkräfte. Besonders lesenswert ist m.E. immer noch der Beitrag zur Kontinuität von Erstausbildung und Weiterbildung (S. 9 ff.). Lipsmeiers erkenntnisleitendes Interesse ist es, „dem arbeitenden Menschen eine stärkere Identifikationschance mit seiner Arbeit zu eröffnen ..., als das unter gegenwärtigen Produktions- und Arbeitsverhältnissen möglich ist“ (S. 8). In der strittigen Frage nach den qualifikatorischen Auswirkungen der neuen Technologien stellt er fest, „daß der Bedarf (an Weiterbildung) schwerpunktmäßig in den Bereichen mit relativ hohem Technikeinsatz anfällt, dieser dann aber nur für den qualifizierten Teil der betrieblichen Kernbelegschaften fruchtbar wird“ (S. 187).

Lipsmeier gehört zu den wenigen Autoren, die berufs- und erwachsenenpädagogische Wissensbestände produktiv miteinander verbinden. H.S.

Jutta Mauer

Rechtliche Aspekte der Bildungsfreistellung

Reihe: Arbeits- und Sozialrecht, Band 27 (Nomos-Verlag) Baden-Baden 1992, 210 Seiten, DM 56.00

„Rechtliche Aspekte der Bildungsfreistellung“ von Jutta Mauer ist eine Arbeit, die im Sommersemester 1992 vom Fachbereich Rechtswissenschaft der Goethe-Universität in Frankfurt als Dissertation angenommen wurde. Sie ist von daher argumentativ und terminologisch eine juristische Arbeit, die erziehungswissenschaftliche Aspekte nur punktuell behandelt. Jutta Mauer stellt drei Fragen: Inwiefern ist die Bundesrepublik Deutschland völkerrechtlich oder national zur gesetzlichen Bildungsfreistellung (sie verwendet diesen Begriff synonym mit dem Bildungsurlaub) verpflichtet? Welche Probleme existieren mit den bereits bestehenden gesetzlichen Regelungen auf Länderebene? Welche Änderungen der gesetzlichen Konzeption bieten sich an, „um eine effektivere Inanspruchnahme der Bildungsfreistellung zu gewährleisten“ (S. 25)?

Den Fragen entsprechend ist die Arbeit in drei Teilen aufgebaut: Der erste Teil widmet sich

den Konsequenzen, die sich aus dem Völkerrecht, insbesondere der ILO-Vereinbarung von 1974, sowie dem nationalen Recht, insbesondere dem Grundgesetz, für gesetzliche Bestimmungen zum Bildungsurlaub ergeben (S. 27 ff.).

Der zweite Teil behandelt die bestehenden und die geplanten Bildungsurlaubsgesetze bezüglich der Anspruchsberechtigten, der Anerkennungsvoraussetzung, der Anerkennungsverfahren sowie der Möglichkeiten des Rechtsschutzes gegen die behördlichen Entscheidungen im Einzelanerkennungsverfahren (S. 63 ff.). In diesem Teil der Arbeit werden die besonders in den Rechtsstreitigkeiten um den Bildungsurlaub anhängigen Fragen der Trägeranerkennung, der Anerkennungsfähigkeit von Bildungsinhalten und des offenen Zugangs zu Bildungsurlaubs-Maßnahmen angesprochen. Der dritte Teil schließlich reflektiert mögliche Reformen der bestehenden Bildungsurlaubs-Gesetze, wobei neben einer notwendigen bundeseinheitlichen Regelung auch angesprochen werden die Erweiterung des Freistellungs-Zeitrahmens sowie seiner flexiblen Inanspruchnahme, Möglichkeiten einer differenzierteren Finanzierung, veränderte Antragsverfahren sowie verschiedene Maßnahmen zur Förderung der Inanspruchnahme, insbesondere Anregungen der Arbeitgeber, Information und Beratung über Möglichkeiten des bezahlten Bildungsurlaubs und Sonderregelungen für einzelne Arbeitnehmergruppen (S. 170 ff.).

Die Arbeit ist eine solide rechtswissenschaftliche Abhandlung des Standes der Diskussion, die allerdings – wie in der rechtswissenschaftlichen Bildungsurlaubsdiskussion seit über 20 Jahren üblich – an den entscheidenden Stellen nicht juristisch, sondern politisch argumentiert; die Autorin ist dabei eine entschiedene und gesellschaftspolitisch überzeugend begründende Verfechterin der Bildungsfreistellung. Neu an der Arbeit gegenüber früheren rechtswissenschaftlichen Abhandlungen ist die starke Betonung des europäischen Rechts, das auch herangezogen wird, um die Ländergesetze zum Bildungsurlaub zu beurteilen. Und empfehlenswert für alle diejenigen, die politisch oder wissenschaftlich oder pädagogisch an der Diskussion des Bildungsurlaubs beteiligt sind, sind die zusammengefaßten Überlegungen zur Reform des Bildungsurlaubs.
E.N.

Ivo Netzel

Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung

(Verlag Paul Haupt) Bern u.a. 1993, UTB 1684, 323 Seiten, DM 24.80

Das Buch erscheint plausibel gegliedert: Teil I: Orientierungen der Erwachsenenbildung, Teil II: Lerngestaltung der Erwachsenenbildung. Die zweimalige Zwischenüberschrift „Die erwachsenenpädagogische Landkarte“ läßt auch schon etwas von der denktheoretischen Herkunft erkennen. Die „Geschichte der Erwachsenenbildung im Kontext des kulturellen Wandels“ (S. 16–62) ist, bedenkt man die Verflochtenheit ihrer Erscheinungsformen, umfassend und übersichtlich dargestellt, wenn sich auch über Phaseneinteilungen – hier fünf zwischen 1950 und heute – streiten läßt. Im folgenden zeigt sich dann allerdings die Gebundenheit des Verfassers an seinen Erfahrungshintergrund, die Lehrerfortbildung in der Schweiz. Dies gilt schon für die Verwendung des Begriffs der „Passung“ (S. 63–92), erst recht aber für den zweiten Teil, in dem „Grundsätze und Verfahren der Lernfeldkonstruktion“ (S. 210–273) didaktisch entwickelt werden. Unverkennbar wird diese Herkunft auch bei der Darstellung des „Habitus des Erwachsenenbildners“ sowie bei der Entfaltung von Lernfeldtypologien. Breiten Raum nehmen schon vorher die Themen Streß, Burnout und berufliche Psychohygiene ein, ohne indes auf die Spezifika des „Ausbrennens“ in der Erwachsenenbildung, d.h. auf die institutionellen Gründe einzugehen. Ähnlich ist es bei dem breiten Raum, den „Manipulation und Indoktrination“ (S. 274–304) einnehmen. Charakteristisch für die Schreibart des Verfassers ist, daß bei etwa 40% des Publikationsumfangs der fließende Text vermieden und mit Schaubildern, Tabellen, Spiegelstrichen und graphisch gegliederten Darstellungsarrangements operiert wird. Damit sieht sich der Leser des öfteren einer Trennschärfe gegenüber, die, wie im Text auch mehrfach gesagt wird (vgl. S. 7, 147, 217, 229, 255), nicht realistisch ist.

Hans Tietgens

Gerhard Niedermair
Umweltbildung in der Erwachsenenpädagogik – eine ganzheitliche Aufgabe
(Trauner Verlag) Linz 1991, 266 Seiten, DM 58.00

Der Autor – Assistent an der Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Linz – beschreibt die Absicht dieser Veröffentlichung wie folgt: „... grundlegende Prinzipien der Umweltbildung aufzuzeigen, den Stellenwert der formellen Erwachsenenbildung bei der Umweltbewußtseinsbildung von Bürgern zu hinterfragen, didaktisch-methodische Handlungsmöglichkeiten für die Realisierung erfolgversprechender Umweltbildungsprozesse zu verdeutlichen und mögliche Aufgabenschwerpunkte des Umwelt- Bildners herauszuarbeiten“ (S. 234).

Der ökopädagogische Diskussionsstand der 80er Jahre wird übersichtlich und zutreffend wiedergegeben, so daß eine hilfreiche Orientierung für „Einsteiger“ geboten wird. Trotz gelegentlicher Hinweise auf die Grenzen der Bildungsarbeit herrscht ein pädagogischer Optimismus vor. H.S.

Dieter Nittel
Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung
Eine biographieanalytische Studie
(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1992, 446 Seiten, DM 68.00

Seit den empirischen Untersuchungen in den 50er Jahren ist die Bedeutung der Schullaufbahn für das Lernverhalten und die Bildungserwartungen Erwachsener bekannt. Daß auf diese nicht nur die statistisch nachweisbaren Schulabschlüsse Einfluß haben, ist inzwischen auch bewußt geworden. Insofern liegt es im Interesse der Erwachsenenbildung, mehr darüber zu wissen, wie Schule erlebt wird und wie die Erfahrungen mit ihr von Schülern verarbeitet werden. Einen Eindruck davon vermittelt die Dissertation von Dieter Nittel. Er bietet einen Einblick in die „Grauzone zwischen Schulerfolg und Schulversagen“ (S. 19). Den forschungsmethodischen Weg dazu bieten autobiographische narrative Interviews von inzwischen in das Berufsleben Eingetretenen. Mit der Auswertung dieser Interviews tritt das „Hinterbühnengeschehen“ (S. 250) zu Tage. Besonders herausgearbeitet werden „Verlaufs-

kurvenpotentiale“ und Varianten ihrer Auswirkungen, so etwa die durch „Überfocussierung auf schulische Leistung“ (S. 281 ff., 319 ff.), Stigmatisierungsprozesse (S. 287 f.), Sog-Effekte der Peer groups (S. 340) etc. Immer werden dabei auch die „biographischen Kosten“ (S. 19) angesprochen. Belastend für das Erwachsenen-Leben sind sie insbesondere, wenn Koppelungen von Leistungs- und Verhaltenserscheinungen oder gar Generalisierungen von Einzelereignissen auf die Gesamtperson erfahren wurden. Was der Verfasser hier an „Verletzungsdispositionen“ (S. 310) beobachtet, kann sowohl resignative als auch aggressive Konsequenzen haben. Zwischen diesen Extremen bewegen sich meist die, die in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung kommen. Sich davon realitätsnahe Vorstellungen zu machen, dafür kann die Lektüre des Buches sensibilisieren. Hans Tietgens

Gisela Notz (Hrsg.)
Zurück in den Beruf
Qualifizierung und Wiedereinstieg von Frauen in die Büroarbeit
(Bund Verlag) Köln 1992, 182 Seiten, DM 24.00

Gisela Notz beschreibt in ihrem Buch eine Maßnahme zur Wiedereingliederung von langzeitarbeitslosen Frauen, die vom Walter-Friedländer-Bildungswerk, einer Einrichtung der Arbeiterwohlfahrt in Berlin, im Jahre 1990 durchgeführt wurde. Die Frauen sollten für die Aufnahme von Büroarbeit qualifiziert werden. Gisela Notz hat diese Maßnahme wissenschaftlich begleitet, d. h., sie hat hospitiert, ExpertInnengespräche geführt, Teilnehmerinnenbefragungen vorgenommen und Absolventinnen einer früheren Maßnahme befragt. Detailliert werden die Ergebnisse dieser Untersuchung im ersten Beitrag des Bandes dargestellt, die dann in sehr konkrete Forderungen und Empfehlungen münden. In den beiden weiteren Beiträgen des Bandes werden inhaltliche und didaktische Bestandteile der Maßnahme ausführlich beschrieben: von Angelika Herzog das Kommunikationstraining und von Ute Steigenberger das eingesetzte Multiplan-Lernprogramm. Beide Beschreibungen sind nicht als Rezepte gedacht, wollen aber doch Anregungen zum Nachmachen bieten. H. F.-W.

Franz Pöggeler

Bildungsunion im vereinten Deutschland

Perspektiven einer grundlegenden Reform
Reihe: Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Band 13
(Peter Lang Verlag) Frankfurt/M. 1992, 131 Seiten, DM 59.00

In die Diskussion gelangen zunehmend Arbeiten, die sich mit den Problemen des „Transformationsprozesses“ in den neuen Bundesländern und den Konsequenzen für die Erwachsenenbildung auseinandersetzen. Der Titel des vorliegenden Bandes signalisiert den doppelten Bezugspunkt der dargestellten Reflexionen. Zum einen geht es nach der politischen Einheit darum, eine Bildungsunion, verstanden als „Wandel von Gesinnungen und Werten und nicht nur eine(r) Veränderung der Organisation des Bildungswesens in der früheren DDR“ (S. 6), planvoll herbeizuführen und dabei einen Problemauflösungsweg zu entwerfen, der der besonderen Verantwortung der Pädagogik in den stattfindenden Umstellungsprozessen gerecht wird (S. 125). Anspruch ist dabei, „die Pädagogik, besonders ihre Tätigkeit in der Forschung, muß sich gegen diese Verengung des Erziehens und Bildens auf Umstellen und Anpassen vehement widersetzen und sich nicht nur als Agent von Staat und Gesellschaft betätigen, sondern – mehr noch – als Anwalt des homo educandus. Da ist die pädagogische Forschung befugt, nach der Begründung des politischen Wandels zu fragen und die Begründung mitzuverantworten“ (S. 126). Zum anderen werden aber nicht nur die notwendigen Veränderungen in den verschiedenen Dimensionen und Feldern der Bildung in den neuen Bundesländern skizziert, sondern es wird hingewiesen auf den Veränderungsbedarf, der für pädagogische Praxis und Theorie in den alten Ländern aus der „Bildungsunion“ entsteht. Dieser Aspekt ist, berücksichtigt man den Zeitpunkt 1991, zu dem die meisten Kapitel des Bandes entstanden sind, eher ungewöhnlich, da zu dieser Zeit mehrheitlich sowohl bildungspolitisch als auch in der praktischen Umsetzung der „Qualifizierungsoffensive Ost“ der Lernbedarf der alt-bundesrepublikanischen Institutionen und die Ergänzungsbedürftigkeit der Theoreme der Erwachsenenbildung unterschlagen wurden. Kaum in einem anderen Praxisfeld ist aber die zeitliche Gebundenheit der dazu produzierten Texte deutlicher zu se-

hen: Forderungen und Prognosen in den „Leitlinien und Problemen der Bildungsunion“, und in „Bildung einer neuen Führungsschicht in den neuen Bundesländern“ sind z.T. deutlich von der Realität überholt worden. Bei diesen Reflexionen, die auch den persönlichen Erfahrungshintergrund des Autors markieren, was eine Einschätzung seiner Positionen erleichtert, und die im übrigen durchaus differenzierte Problemskizzen enthalten, ist eigentlich nur wirklich ärgerlich, daß im Kapitel „Erwachsenenbildung: zwischen Uniformität und Vielfalt“ (S. 58–67) nicht von der Urania, sondern von der Orania (S. 61) die Rede ist. Felicitas von Küchler

Barbara Rohr

Die allmähliche Schärfung des weiblichen Blicks

Eine Bildungsgeschichte zwischen Faschismus und Frauenbewegung
(Argument-Verlag) Hamburg, Berlin 1992, 335 Seiten, DM 28.00

Barbara Rohr ist Professorin für Pädagogik an der Universität Bremen. Die von ihr verfaßte „Bildungsgeschichte“ ist eine Autobiographie, die Persönliches mit Fachlichem, Historisches mit Aktuellem, Politisches mit Privatem verbindet. Barbara Rohr setzt sich mit ihrer eigenen persönlichen und vor allem beruflichen Entwicklung anhand verschiedener Stationen dieses Lebens auseinander. „Die Grundfrage ... ist die Frage nach der Bedeutung von Bildung für die Hervorbringung des Selbstbewußtseins der Frau und ihres Epochen- und Menschheitsbewußtseins sowie die Frage, ob ich als Hochschullehrerin und Trägerin eines Herrschaftsamtes diesen Prozeß individueller und gesellschaftlicher Bewußtwerdung selber mitvollziehen und anderen ermöglichen kann“ (S. 318).

Die Autorin hat ihr Buch nach zwei Gestaltungsprinzipien aufgebaut, chronologisch und exemplarisch. Sie verknüpft diese Prinzipien, indem sie „jeder der elf Stationen meines Bildungsweges einen Bildungsinhalt zugeordnet“ hat (S. 16). Diese Zuordnung reicht zurück in die Kindheit anhand von Analysen der Feldpostbriefe ihres Vaters und eines eigenen Märchens sowie, eingebunden in das protestantische Elternhaus, einer Auseinandersetzung mit dem Gottesbild.

Weitere Stationen sind ihre Tätigkeit als Volksschullehrerin, ihre Auseinandersetzung mit dem Prinzip der volkstümlichen Bildung sowie ihre Beschäftigung mit der Heilpädagogik. Ein eigenes Kapitel nimmt die emanzipatorische Sexualerziehung ein, mit der Barbara Rohr ihren fachwissenschaftlichen Ruf begründete. Die letzten Kapitel und Stationen ihres Buches beziehen sich auf ihre Arbeit an der Universität Bremen, vor allem aber auf ihre Auseinandersetzung mit der Marxistischen Theorie, mit der DKP und mit dem Feminismus. Letzteres führt Barbara Rohr auch zu einer kritischen Re-Analyse ihrer Frauen-Biographie und ihrer Sicht des Menschen als Mann.

Das Buch gibt zahlreiche Originaltexte wieder, enthält auch abwechslungsreiche Texttypen, so etwa zur Einleitung ein fiktives Interview mit der Autorin oder zur Verdeutlichung von Herrschafts- und Machtstrukturen eine fiktive Podiumsdiskussion (S. 7 ff., S. 188 ff.). Der Text nimmt eine Mittelstellung zwischen fachwissenschaftlicher Abhandlung und Autobiographie ein, was ihn ebenso interessant wie schwer zu lesen macht. Es ist der Autorin gelungen, ihre Bildungsgeschichte als Prozeß zu beschreiben, der nach wie vor andauert. Unverstellt ist der Blick nicht; er ist intellektuell, reflektiert und moralisch.

E.N.

Marion Schick/Wolfgang Wittwer

Lehr- und Wanderjahre für Weiterbildner

Ein neues Bildungskonzept für berufliche Bildungsexperten

(Klett Verlag) Stuttgart 1992, 159 Seiten, DM 32.00

Das Buch ist nicht so aufregend wie sein Titel. Wenn das darin Signalisierte im letzten Kapitel „Vom Lehrling zum Meister“ direkt angesprochen und erläutert wird, erscheint dies so umwälzend neu nicht. Eher wird das ausdrücklich gefordert und gefördert, was bislang mehr schlecht als recht geschieht. Bemerkenswert ist das, was direkt oder indirekt zum Berufsbild der betrieblichen Weiterbildner gesagt wird. Es verweist auf ähnliche Misere, wie wir sie von Professionalisierungsschwierigkeiten bei Erwachsenen kennen. Einerseits wird in großen Linien ein typisierendes Bild davon entworfen, wie Funktionen und Anforderungen mit der „Lebensgeschichte“ von Betrieben wechseln (Pionierphase, Differenzierungsphase, Integrationsphase) und sich zum heutigen

Verständnis als „Helfer beim Prozeß, das im System vorhandene Wissen zu aktivieren und zu einer Problemlösung zusammenzuführen,“ (S. 19) entwickelt haben. Andererseits wird bei der Beschreibung der Realität auch die Diffusität der Rolle des Weiterbildners als „Mädchen für Alles“ (S. 28) deutlich. Immerhin sind die Zahlen interessant, und die „Aufgaben eines Bildungsreferenten“ unterscheiden sich nach Auflistung auf S. 32 nicht sehr vom traditionellen Berufsbild des Volkshochschul-Mitarbeiters. Nur das Milieu ist ein anderes, und dies will gekannt sein. Die Unterscheidung von Weiterbildner mit Nähe zur Organisationsentwicklung und (Fach-, Kunden-), „Schuler“ (S. 52) zeigt dann allerdings das Betriebspezifische, das sich auch in den folgenden geschilderten Berufsbio graphien widerspiegelt. Mehrfach wird gesagt, daß die „Lektüre Spaß bereiten“ soll. Dem entspricht ein kommunikativer Sprachstil. Dazu passen allerdings nicht die häufigen und unnötigen Seitenhiebe auf Pappkameraden. Zum Beispiel wird die Kenntnis der Schlacht bei Issus wirklich nicht mehr als Zeichen von Allgemeinbildung angesehen (S. 107).

Hans Tietgens

Christiane Schiersmann

Frauenbildung

Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven

(Juventa Verlag) Weinheim, München 1993, 279 Seiten, DM 36.00

Der Band „Frauenbildung“ von Christiane Schiersmann beschäftigt sich mit der „neuen“ Frauenbildung. Darunter versteht die Autorin die Bildungsansätze in der Erwachsenenbildung seit den 70er Jahren, die sich auf Frauen bezogen und/oder von Frauen durchgeführt wurden. Eine theoretische und systematische Einordnung der Frauenbildung bleibt allerdings bei der Lektüre des Bandes unklar. So wird in Kapitel 2 „Frauenleben und Frauenbildung“ auf die historische Entwicklung der Frauenbildung eingegangen, wobei zwar die beruflichen Qualifizierungsansätze zu Beginn dieses Jahrhunderts benannt werden, der Schwerpunkt aber auf die allgemeine Mädchenbildung gelegt und hier die Koedukationsdebatte angesprochen wird. Der Zusammenhang dieser Anfänge mit dem zweiten Aspekt dieses Kapitels zur Lebenssituation von Frauen bleibt dann auch weitgehend unklar.

In den Kapiteln 3 bis 5 werden verschiedene Arten der Frauenbildung behandelt, und zwar im Kapitel 3 die Frauenbildung als politische Bildung, im Kapitel 4 die frauenbezogene Weiterbildung im Interesse von Frauen und im Kapitel 5 die Zielgruppen beruflicher Weiterbildung. Die Struktur dieser Kapitel ist allerdings nicht gleich: Während zur politischen Bildung auf unterschiedliche institutionelle Kontexte eingegangen wird, taucht deren Behandlung in den anderen beiden Kapiteln nicht mehr auf, wenngleich es sich dabei zum Teil um die gleichen institutionellen Kontexte handelt. Kapitel 6 widmet sich den Rahmenbedingungen der Frauenbildung und behandelt hier vor allen Dingen die Ansätze zur Beratung von Frauen.

Insgesamt hatte ich von dem Band eine systematische Darstellung der „Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven“ von Frauenbildung erwartet, habe aber den Eindruck, daß er im wesentlichen erst noch das Material für eine Systematik darstellt.

H. F.-W.

Dagmar Schittek/Inge Quernheim (Bearb.) Kulturelle Bildung

Wahrnehmen und Gestalten mit Sinnen und Verstand. 22. Soester Weiterbildungsforum (Soester Verlagskontor) Soest 1992, 148 Seiten, DM 7.50

Die bebilderte und im DIN-A-4-Format gestaltete Publikation dokumentiert das 22. Soester Weiterbildungsforum vom 8.–10. Oktober 1991 im Soester Landesinstitut. Bei dem Forum sollte es darum gehen, sich im Medium der kulturellen Bildung den eigenen widersprüchlichen Erfahrungen zu stellen, denn Menschen „erleben Kultur im Widerspruch von Aufbau und Vernichtung“ (S. 146). Kulturelle Bildung ist für die Veranstalter die Möglichkeit, Identitäts- und Sinnbrüche im Prozeß von erinnern, erleben, empfinden, wahrnehmen, erkennen und gestalten aufzuheben. Die fachlich-inhaltliche Diskussion des Forums sollte verbunden werden mit kulturpädagogischen und künstlerischen Arbeitsformen.

Die vorliegende Dokumentation enthält einen grundsätzlichen Vortrag von Gert Selle zum Thema „Kunst als Weiterbildungsweg“ zum Beginn der Veranstaltung, Berichte aus sechs verschiedenen Arbeitsgruppen (Aufbau und Zerstörung, Sehen lernen, Bilder und Gegenbilder, Frauenkultur, Ökologie, Kulturenviel-

falt), den kulturpolitischen Vortrag des nordrhein-westfälischen Kultusministers Hans Schwier vom zweiten Tag des Forums sowie eine Gesprächsrunde am Abschlußtag mit Peter Krug vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, Heinz-Theodor Jüchter vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Erwin Müller-Ruckwitt von der Katholischen Erwachsenenbildung sowie Mitarbeiterinnen der kulturellen Weiterbildung aus den Arbeitsgruppen.

Die kulturellen und kulturpädagogischen Teile des Forums sind, soweit dies eben in einer Druckpublikation geht, ebenfalls aufgenommen, so etwa Bilder einer Kunstinstitution („Innen und Außen“) oder Eindrücke vom Besuch der Arbeitsstelle von Hugo Kükelhaus in Soest. Auch der Abschluß des Forums unter dem Titel „Mit Sinnen und Verstand – Worte und Aktionen zum Schluß und darüber hinaus ...“ läßt sich anhand einiger beigefügter Bilder noch erahnen.

Eine interessante Tagung, ein lesenswerter Dokumentationsband und der einmal mehr gewonnene Eindruck, daß das wissenschaftlich akzeptierte Medium des gedruckten Wortes nur einen Teil dessen abdeckt und abdecken kann, was in zwischenmenschlichen Bildungsprozessen möglich ist und geschieht.

E.N.

Kriemhild Maria Pia Steinwender Frauenbildung und Volkshochschule

Eine Untersuchung aus feministischer Sicht (Verband Österreichischer Volkshochschulen) Wien 1992, 88 Seiten

Bei dem Text „Frauenbildung und Volkshochschule“ von Kriemhild Maria Pia Steinwender handelt es sich um ihre Diplomarbeit, die an der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt eingereicht wurde. Die Arbeit enthält vier Teile, die leider nicht wirklich miteinander in Verbindung gebracht sind.

Im ersten Teil wird die eigene Bildungsbiographie dargestellt.

Im zweiten Teil folgt eine sehr kurze – und entsprechend etwas pauschale – Darstellung der historischen Entwicklung der Mädchenbildung in Österreich.

Im dritten Teil wird die „neue Frauenbildung“ skizziert, wozu auch der Entwurf einer feministischen Bildungstheorie – die sich stark an Hedwig Ortmanns Vorstellungen anlehnt – skizziert wird.

Im vierten Teil schließlich wird zum einen ein Seminarverlauf beschrieben, wie ihn die Autorin als teilnehmende Beobachterin bis zu ihrem Ausstieg aus dem Kurs erlebt hat. Zum anderen werden Statistiken über die österreichischen Volkshochschulen und das Vorkommen der Frauen darin interpretiert.

Als Diplomarbeit mag die Arbeit eine sehr akzeptable Leistung sein, für die Veröffentlichung hätte man sich eine stärkere Überarbeitung doch sehr gewünscht.

H. F.-W.

Hannelore Sutter

Fremdsprachenbedarf in Klein- und Mittelbetrieben

Eine vergleichende Analyse empirischer Untersuchungen

Reihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 101

(Bock Verlag) Bad Honnef 1992, 72 Seiten, DM 9.80

Die Studie wurde vom BMBW bei der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung in Heidelberg in Auftrag gegeben, „um ein besseres Bild vom sektoralen Fremdsprachenbedarf in der Wirtschaft und den Defizitbereichen zu gewinnen und aktuellere Daten für bildungspolitische Maßnahmen und Programme auf diesem Feld zu erhalten“ (Vorwort). Das sind weitreichende Zielvorstellungen, die im Rahmen dieser kleinen Schrift nicht erfüllt werden und auch nicht erfüllt werden können, wenn man die Rahmenbedingungen für die Erforschung dieses unübersichtlichen Feldes kennt.

Die Verfasserin muß deshalb notgedrungen auf Bekanntes zurückgreifen und beschränkt sich auf eine Synopse der bisherigen Forschung zum Fremdsprachenbedarf in der Wirtschaft allgemein. Sie referiert dazu in Kapitel 1 empirische Arbeiten zum betrieblichen Fremdsprachenbedarf, analysiert die Daten in Kapitel 2 „untersuchungsübergreifend“ bezogen auf Berufspositionen mit Fremdsprachenbedarf und auf betriebliche Verwendungssituationen von Fremdsprachen und zieht daraus in Kapitel 3 Schlußfolgerungen – in einem Fazit, das eher resignierend nur festhalten kann, „daß insgesamt noch große Unsicherheit besteht über den Fremdsprachenbedarf, wie er sich im Beschäftigungssystem darstellt bzw. sich entwickeln wird, und die Datenlage äußerst unzureichend ist“ (S. 49). So bleibt ihr abschließend

nur der Hinweis auf die zunehmende Internationalisierung der Wirtschaft und die dadurch ständig wachsende Bedeutung des betrieblichen Fremdsprachenbedarfs, auch und gerade für kleine und mittlere Unternehmen.

Diese Fehlanzeige gilt gewiß, solange der Blick nur auf die Bundesrepublik gerichtet ist. Was hier nicht berücksichtigt wird, sind Entwicklungen bei unseren europäischen Nachbarn und bei der Europäischen Gemeinschaft, die sich gerade mit diesem bei uns so vernachlässigten Bereich beschäftigen. So ist z.B. das LINGUA-Programm der EG bewußt auf die Fremdsprachenbedürfnisse in der beruflichen Bildung und bei „small and medium enterprises“ ausgerichtet, und es liegen inzwischen erste Ergebnisse von sektoralen Bedarfsanalysen in mehreren Ländern vor. Eines der wichtigsten Instrumente ist dabei das „language audit“, in dem eine umfassende Erhebung des Fremdsprachenbedarfs in einem sektoral und regional klar abgegrenzten Bereich der Wirtschaft gekoppelt wird mit einer Analyse der Möglichkeiten, diesen Bedarf zu befriedigen. Vor allem in Großbritannien (so in den Untersuchungen von Stephen Hagen) sind damit Instrumentarien zur Erhebung und Analyse von Fremdsprachenbedarf entwickelt worden, die für die Diskussion in der Bundesrepublik dringend zu erschließen sind. Dazu müssen wir aber über die zu engen Grenzen hinaussehen, die für diese Untersuchung gesetzt wurden.

Festzuhalten bleibt jedoch, daß es der Verfasserin gelungen ist, vor allem in ihrem 2. Kapitel ein Raster für die übergreifende Analyse (deutscher) empirischer Arbeiten zum Fremdsprachenbedarf in der Wirtschaft zu entwickeln.

Gerd Egloff

Hans Tietgens

Reflexionen zur Erwachsenenbildung

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(Klinkhardt-Verlag) Bad Heilbrunn 1992, 199 Seiten, DM 19.00

Hans Tietgens reflektiert die verschiedenen Ebenen didaktischen Handelns (gesellschaftliche Bedingungen, institutioneller Rahmen, Aufgabenbereiche, Veranstaltungsplanung, Unterrichtsplanung) und ihre Zusammenhänge. Das zentrale Kapitel „Orientierungsmitte“ heißt „Lernperspektiven und Lernverhalten

Erwachsener“. Auf S. 22 bezeichnet Tietgens didaktische Reflexion als „eine hermeneutische Aufgabe“. Und so ist das ganze Buch zu verstehen: als hermeneutische, interpretative Annäherung, als Gespräch mit dem Leser und der Leserin. Als programmatische „Schlüsselbegriffe“ habe ich herausgelesen:

- Suchbewegung
- Gegensteuerung und Passung
- Relation, relationieren, Relationsdidaktik, Relationsvielfalt
- Perspektivität, perspektivische Reduktion
- Transfer, Transformation
- Mehrdeutigkeiten, Mehrsprachigkeit
- Kontextuelles
- Erschließungskompetenz.

Es geht H. Tietgens um didaktische Planungs- und Gestaltungsprozesse, nicht um Produkte, z.B. fertige, endgültige Lernzielkataloge oder methodische Regeln. Angestrebt wird – und darin bleibt der Autor der Feldtheorie von Winnefeld u.a. verpflichtet – ein dynamisches Fließgleichgewicht, eine ständige Balance unterschiedlicher Faktoren und Kriterien.

Tietgens empfiehlt „Interpretationswerkstätten“ für die Mitarbeiterfortbildung (S. 149), und dieses Buch erinnert selber an eine solche Werkstatt. „Didaktik ist also keine Lehre über das Lehren. Sie will vielmehr verstanden sein als Reflexion über Lernsituationen“ (S. 10).

Der Leser und die Leserin sollten die Anmerkungen nicht überschlagen. Noch ein Hinweis für alle, die Hans Tietgens für einen VHS-Autor halten: Mir ist das Wort „Volkshochschule“ nicht aufgefallen, d.h., es ist ein Buch für die gesamte öffentliche Erwachsenenbildung.

H.S.

Verein für Automations- und Arbeitskultur-forschung (Hrsg.)

Arbeit soll auch Selbstverwirklichung sein

Argument-Sonderband AS 204

(Argument Verlag) Hamburg 1992, 160 Seiten, DM 15.50

Daß Arbeit auch Selbstverwirklichung sein soll, mußte eine Industriosozologie, welche Arbeitsverhältnisse vorwiegend systemstrukturell nach dem Muster von Entfremdung interpretierte, erst lernen. Mittlerweile ist es gang und gäbe, von arbeitsinhalten Interessen der Beschäftigten zu reden. Zu diesem Umschwung haben die Veröffentlichungen des Projektes Autonomie und Qualifikation durchaus beigetragen. An die

Stelle des in den Sozialwissenschaften noch in den 70er Jahren vorherrschenden Verelendungsdiskurses ist zunehmend ein Aneignungs- und Gestaltungsdiskurs getreten, in dem nach den Tätigkeiten der vielfältigen Akteure beim Umbruch des Fordismus durch die „neuen Techniken“ gefragt wird. Gegen einen scheinbar technisch induzierten Sachzwang wird die Chance von Gestaltungsspielräumen gesetzt. Dabei kommen die Rolle der Personen in der Arbeitstätigkeit und der Stellenwert des Politischen wieder ins Blickfeld. Die vorliegende Studie wurde von einer studentischen Gruppe an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg durchgeführt, welche zum einen die Herausbildung eines neuen „elektronischen Produzententyps“ verfolgte und gleichzeitig, „was dieser Umstellungsprozeß die betreffenden Menschen kostet“ (S. 8). Bei diesem Unterfangen wurde eine Sozialstudie eines einzelnen Betriebes durchgeführt. Dieser sollte so klein sein, daß – wenn möglich – alle Arbeitenden in eine über ein Jahr gehende Untersuchung einbezogen werden könnten. „Der Betrieb, der sich schließlich bereiterklärte, uns seine Tore zu öffnen, beschäftigte zum Zeitpunkt der Untersuchung 145 Menschen. Er wurde 1939 gegründet und war lange auf Rohrleitungsbau spezialisiert. Heute werden dort große Druckbehälter in Einzelfertigung hergestellt und verschiedene Filterkessel in kleinen Serien.“ Es handelt sich also um einen Betrieb in einer Phase des Übergangs mit noch handwerklichen Tätigkeiten, traditioneller industrieller Produktion und Elementen von informationstechnisch gestützter Fertigung und Verwaltung.

Als Untersuchungsform wurden „widerspruchsgeladene Gruppen- und Einzelinterviews“ gewählt, in denen die Beteiligten mit einander ausschließenden Positionen konfrontiert wurden. Auf diese Weise wurden Diskussionen provoziert, welche nicht nur Meinungen konstatieren, sondern Auseinandersetzungen notwendig machen. Beteiligt waren Konstrukteure, Facharbeiter, Sachbearbeiterinnen, Auszubildende und Betriebsräte, ein Qualitätskontrolleur, ein Meister, ein leitender Konstrukteur, Ehefrauen von Beschäftigten, Rentner bzw. ihre Ehefrauen sowie der Chef des Betriebs und seine Mutter. Auf diese Weise wurde ein anschauliches Bild zusammengesetzt, wie man es in der industriosozologischen Forschung auch in der Darstellungsweise selten findet.

Die Bedeutung der Erwerbsarbeit im Leben der Arbeitenden wird eindrücklich belegt. Sie sprechen davon, daß Arbeit eine „wahnsinnige Herausforderung“ sei, und betonen, daß „Arbeit Spaß bringen muß“ (S. 14). Die Projektgruppe sieht darin Belege, daß die These vom Ende der Arbeitsgesellschaft als Orientierung zweifelhaft wird. Vielmehr betont sie den Stellenwert der Arbeit als identitätsstiftende Kraft. Der Begründungszusammenhang bezieht sich dabei auf die konkrete Arbeit, die Kompetenz und Qualifikation, welche die Bausteine der Identität abgeben. Allerdings ist der Begriff der Arbeit noch in dominanter Weise mit der Sphäre der Erwerbsarbeit besetzt, welche nur einen Teil der gesellschaftlich notwendigen Arbeiten umfaßt. Deshalb „muß der Arbeitsbegriff neu definiert und erweitert werden“ (S. 18). Gleichzeitig mit einem erstaunlichen Überfluß der Ressource „menschliche Qualifikation, Kompetenz und Einsatzbereitschaft“ wird auf „Defizite im Bereich der notwendigen sozialen Kompetenzen zur Gestaltungspolitik“ (S. 22) hingewiesen. Im einzelnen werden „das unternehmerische Denken“ von Arbeitenden, die Arbeitskultur, das Verhältnis von Frauen und Männern in Betrieb und Familie untersucht und dargestellt. Die letzten Abschnitte sind bezogen auf die Gestaltungspolitik, auf das Dilemma einer Stellvertreterpolitik und die Möglichkeiten einer „Politik von unten durch Gestaltung im Verborgenen“. Dabei geht es um Umsetzungsversuche kollektiver Kooperationsformen und die Qualifizierung für Gestaltungsmöglichkeiten. Dazu notwendig sind auch Lernprozesse und -inhalte, in welchen Aneignungsformen und -gegenstände des zu Lernenden von allen Beteiligten gemeinsame Arbeit werden müßten. „Dafür bräuchte es eine Auseinandersetzung über neue Lernformen und -inhalte im Zusammenhang mit betrieblichen Partizipationskonzepten“ (S. 148). Die vorliegende Studie kann als Illustration einer gesellschaftswissenschaftlichen Position genommen werden, welche durchgängig nach Handlungsansätzen fragt und sich nicht in bloßer Deskription oder Wehklagen über negative Konsequenzen ergeht. Frappierend allerdings ist, wie blitzschnell zwischen konkreten Interviewpassagen und allgemeinen Theoriekonzepten gesprungen wird. So findet man einleitend Verweise auf Gramsci und den Zusammenhang von Freiheit und Notwendigkeit und einige Seiten später Aussagen von Auszu-

bildenden: „Arbeit muß halt sein“ (S. 15). Das Argumentationsmuster folgt eher der Logik von Indizienbeweisen und weniger einer empirischen Absicherung. Dies kann nach Anlage der Studie sowieso gar nicht geleistet werden. Nichtsdestoweniger ist das Vorliegende für jeden, der über die Gestaltung von Arbeit und Lernen nachdenkt, anregend.

Peter Faulstich

Peter Wellhöfer

Gruppendynamik und soziales Lernen

Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen

(Ferdinand Enke Verlag) Stuttgart 1993, 183 Seiten, DM 29.80

Der Verfasser schreibt „auf der Basis eigener Erfahrungen in der Organisationsberatung und der betrieblichen Erwachsenenbildung sowie seiner praxisbezogenen Lehrveranstaltungen im Fach Psychologie in der OHM-Fachhochschule in Nürnberg“ (S. 5). Ihm geht es darum, „Menschen, die mit Gruppen arbeiten, ... die zentralen Ergebnisse der Gruppenpsychologie“ zu vermitteln und „dem Leser praktische Hinweise für die Planung von Gruppenarbeit“ zu liefern (ebd.). Seine Darstellung ist in starkem Maße durch Berichte aus der Experimentalforschung, daraus gezogenen thesenartigen Schlüssen, „Übungsvorschlägen“ (in Kästchen besonders ausgewiesen) sowie Abbildungen und Tabellen bestimmt. Dies gilt dann, wenn von Gruppenentwicklung und Rollenverhalten die Rede ist, genauso wie beim Thematisieren der Kommunikationsstörungen oder der Leistungsvorteile bzw. der Konfliktbehandlung der Führungsstile und der Lernprozesse in Gruppen. Ausführlicher vorgestellt ist die themenzentrierte Interaktion, und vielfältig ausgebreitet wird das Methodenrepertoire von Metaplan über Blitzlicht bis zu schriftlichen Rückmeldemustern (Abb. S. 24 ff.). Ein Stichwortverzeichnis erleichtert die Nutzung dieser Materialien. Nicht zufällig schließt das Buch mit dem Abschnitt 9.1.4.13 „Zusammenfassung: Kommunikationsregeln“. Die deutliche Tendenz zur Eindeutigkeit paßt allerdings nicht recht zu der problemgerechten Aussage: „... der Sinn jeder Planung besteht darin, sich klar zu werden, welche Situationen zu erwarten sind, mit welchen Menschen man zusammenarbeiten wird, welche Ziele zu erreichen sind und welche Wege am besten geeignet sein dürften“ (S. 119).

Hans Tietgens

**Hermann Will (Hrsg.)
Mit den Augen lernen**

6 Seminareinheiten

Seminareinheit 1: Bernd Weidenmann, Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen, 112 Seiten

Seminareinheit 2: Steffen-Peter Ballstaedt, Lerntexte und Teilnehmerunterlagen, 133 Seiten

Seminareinheit 3: Traute Langner-Geissler/ Ulrich Lipp, Pinwand, Flipchart und Tafel, 108 Seiten

Seminareinheit 4: Hermann Will, Arbeitsprojektor und Folien, 96 Seiten

Seminareinheit 5: Rainer Kittelberg/Immo Freisleben, Lernen mit Video und Film, 156 Seiten

Seminareinheit 6: Claus Bäumler, Lernen mit dem Computer, 120 Seiten
(Beltz Verlag) Weinheim 1991, DM 128.00

Mit den 6 Seminareinheiten „Mit den Augen lernen“ sind im Rahmen der Weiterbildungs-Publikationen des Beltz-Verlages Bücher für die Seminarpraxis erschienen, die sich mit den Lernmedien beschäftigen. Behandelt werden alle in der Weiterbildungspraxis relevanten Lernmedien. Dargestellt werden die Möglichkeiten und Erfordernisse bei der Gestaltung von Lerntexten und Teilnehmermaterialien (Seminareinheit 2), die Möglichkeiten der Gestaltung von Folien und Projektionsvorlagen (Seminareinheit 4) sowie die Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit Pinwand, Flipchart und Tafel (Seminareinheit 3).

Neben diesen eher traditionellen Lehr- und Lernmedien beschäftigt sich eine Seminareinheit mit Video und Film als Lernmedium sowie eine Seminareinheit mit dem Computer als Lernmedium (Seminareinheit 5 und 6). Gerade in diesen beiden Seminareinheiten zeigen sich allerdings heute, erst zwei Jahre nach Erscheinen, die Folgen der Technikentwicklung; so sind Passagen über den Einsatz von Computern und Camcordern beispielsweise schon wieder „veraltet“.

Das „Lernen mit Bildmedien“ wird in Seminareinheit 1 etwas grundsätzlicher von Bernd Weidenmann behandelt. Er erläutert auch den Zusammenhang der Seminareinheiten mit der Praxis der Weiterbildung: „Lehren mit Bildern muß man lernen“ (S. 7 ff.). Die Seminareinheiten richten sich an haupt- und nebenberufliche Pädagogen und Pädagoginnen in der Weiterbildung mit dem Ziel, Informationen zum heute

möglichen Umgang mit (Bild-)Medien zu liefern und Möglichkeiten sowie Grenzen und Gefahren ihres Einsatzes zu erläutern. Unter diesem Aspekt verfolgt die Seminarreihe auch ein inneres tiefes Ziel: Sie richtet das Augenmerk der Lehrenden, die im „visuellen Zeitalter“ überwiegend eine Pädagogik des Wortes praktizieren“ (S. 10) auf die Bilder. Weidenmann verweist dabei auf die merkwürdige Diskrepanz, daß der Umgang mit Bildern bei Lehrenden und Lernenden heute im Alltag in einem ungeheuren Ausmaß zugenommen hat, wogegen die Kompetenz zur analytischen Bearbeitung derselben stehengeblieben oder aber noch zurückgegangen ist.

Die Seminareinheiten sind didaktisch organisiert und aufgebaut, bebildert, leicht verständlich und übersichtlich. Sie sind, angesichts der wechselnden AutorInnen nicht verwunderlich, von unterschiedlicher Qualität, auf unterschiedlichen Ebenen geschrieben und von unterschiedlicher Reichweite. Diese reicht von eher rezeptartig angelegten Texten (z.B. Seminareinheit 3) bis hin zu populärwissenschaftlichen Grundlagentexten (etwa Seminareinheit 1). Als Selbststudienmaterial sind die Einheiten nicht durchweg geeignet, auch ihr Einsatz in der Fortbildung für Kursleiterinnen und Kursleiter ist nicht in jedem Fall empfehlenswert. Ganz sicher aber bieten die Seminareinheiten eine gute Grundlage für alle Lehrenden, die sich selbst im Umgang mit Medien weiterqualifizieren wollen oder aber Anregungen für ihre Praxis suchen. Für wissenschaftlich interessierte Pädagoginnen und Pädagogen bieten die Seminareinheiten eine Fülle von Anregungen, an welchen Stellen pädagogische Forschung über Einsatzmöglichkeiten und Wirkungsweise von pädagogischen Medien erforderlich wäre. E.N.

**Wolfgang Wittwer
Berufliche Bildung im Wandel**

Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung
Reihe: Ausbildung gestalten: Situationsorientiertes Ausbilden im Betrieb, Band 1
(Beltz Verlag) Weinheim 1992, 120 Seiten, DM 148.00

Der hier besprochene Band geht auf die Veränderungstendenzen in der beruflichen Bildung ein und legt dar und begründet, „warum eine Neuorientierung der beruflichen Bildung

notwendig ist, die weniger von den berufsförmig organisierten Qualifikationen und mehr von der Subjektivität des einzelnen ausgeht“ (Vorwort, S. 8).

Aufbauend auf den zwei eher grundsätzlichen Kapiteln zu den veränderten Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung werden in den folgenden Abschnitten „Neue Ziele und Wege in der beruflichen Bildung“, „Der Trend zur Privatisierung der beruflichen Bildung“ und „Die neue Rolle des betrieblichen Ausbilders“ beschrieben.

In vielerlei Hinsicht handelt es sich bei dem vorgelegten Band um ein Buch, das Wert auf verständliche Formulierungen legt. Die visuelle Aufbereitung, die Auswahl an Schaubildern und sprachlichen Gegenüberstellungen sowie das Unterlegen von aufbereiteten theoretischen konzeptionellen Teilen durch praktische Beispiele machen – wie beabsichtigt – das Buch zu einem sicherlich gut nutzbaren Fortbildungsmaterial. Die Wandlungen in der beruflichen Ausbildung werden nicht nur analytisch beschrieben und begründet, sondern es werden auch konkrete makro- und mikrodidaktische Perspektiven aufgezeigt (z.B. das Erschließen der Arbeitsplätze als Lernplätze, Überlegungen zur Lernwirksamkeit von Aufgabenstellungen, die Darstellung zur Veränderung der Rolle des Ausbilders am Arbeitsplatz).

Zwar wird in dem Band mit der Darstellung der beruflichen Bildung in Stufen auf die neuen Verzahnungsnotwendigkeiten von beruflicher Aus- und Weiterbildung hingewiesen, doch werden potentielle Friktionen z.B. bei dem vorherrschenden Trend zur Verschulung betrieblicher Ausbildung und zunehmender Subjektbezogenheit beruflicher Weiterbildung nicht näher thematisiert. Etwas überraschend kann der Leser auch beim Kapitel zur Privatisierung beruflicher Weiterbildung sein, da Zusammenhänge zu den anderen Kapiteln nicht deutlich werden. Die kritischen Anmerkungen zum Trend der Privatisierung erscheinen darüber hinaus nicht ganz zu Ende gedacht. Inwieweit sich Betriebe auch darauf verpflichten lassen, angesichts gestiegenen Stellenwertes der beruflichen Weiterbildung auch gesellschaftliche Verantwortung im Hinblick auf Subjektivitätsentwicklung zu übernehmen, kann man zumindest unterschiedlich beurteilen. Gleichwohl: Für Pädagogen, die mit der berufspädagogischen Fortbildung von Ausbildern und Ausbildungspersonal beschäftigt sind, und für

berufspädagogisches Personal, das im Prozeß der Selbstqualifizierung steht, handelt es sich um ein zu empfehlendes, lesedidaktisch gut aufbereitetes Material.

Klaus Meisel

Lothar Zahn

Die akademische Seniorenbildung

Eine historische Bilanz in methodisch-didaktischer Absicht

(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1993, 496 Seiten, DM 56.00

Hier ist der seltene Fall eines expandierenden und zugleich den herrschenden Konkretisierungstendenzen entgegenwirkenden Teilbereichs der Erwachsenenbildung dargestellt. Das Buch enthält mehr, als der Untertitel erwarten läßt. Der außerordentlich einfühlsamen „Historischen Übersicht“ (S. 29–106) folgen nämlich eine vielschichtige Aufgabenreflexion (S. 107–194) sowie eine Bestandsaufnahme dessen, was in jüngster Zeit im Bereich der universitären Seniorenbildung geschehen ist. Dazu gehören zum einen der Versuch einer Typologie, deren Problematik nicht verschwiegen wird (S. 195–236), zum anderen exemplarische Überblicke, die sich teils auf andere europäische Länder (S. 341–386), teils auf Präsentationen bundesdeutscher Hochschulen (S. 387–398), teils auf eine empirische Studie aus der PH Schwäbisch Gmünd über die Teilnehmervorstellungen beziehen. Kernstück ist aber die Auseinandersetzung mit den „Defiziten akademischer Seniorenbildung“ (S. 237–240). Dabei kommen sowohl die didaktisch-methodischen Schwierigkeiten als auch die institutionellen Hindernisse zur Sprache. Unter dem ersten Aspekt ist es vornehmlich das Spannungsverhältnis von Wissenschaftswissen und Erfahrungswissen, unter dem zweiten Aspekt der Widerspruch zwischen akademischem Fachdenken und bereichsspezifischen Bildungsverständnissen. In jedem Fall bestehen Relevierungsprobleme zwischen „Zielfeldern“ (S. 178) und „Vermittlungsfeldern“ (S. 303), die in differenzierter Weise dargestellt werden. Intention ist, den Sinn für „bewegliche Zusammenhänge“ (S. 170) im Interesse eines „Kultivierens der Kommunikation“ anzuregen und eine Kombination des Integrativen und des Zielgruppenspezifischen realisierbar erscheinen zu lassen. Die Präsentationsform mit Zusammenfassungen, Zeittafeln und anderen di-

daktischen Stützen läßt gelegentlich den Eindruck des Redundanten aufkommen, macht den Text aber als Studienbuch nicht zuletzt wegen seiner Bemühung um präzise Begriffsbildung (Beispiele S. 109, 140 ff., 159 ff., 258 ff., 281 ff., 259 ff.) besonders geeignet.

Hans Tietgens

Durchblick – Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration

(Institut Beruf und Arbeit) Heidelberg, 4 Hefte pro Jahr, DM 24.00 (im Abonnement)

Mit der Ausgabe 1/1993 hat die Zeitschrift „Durchblick“ ihren inhaltlichen Akzent verändert. Seit einigen Jahren schon reichert der vom Heidelberger Institut Beruf und Arbeit herausgegebene Informationsdienst für Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte die bunter gewordene Berufsausbildungslandschaft (zwischen innovativer beruflich-betrieblicher Ausbildung, Berufsausbildungsprogrammen für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen und Ausbildungsprojekten) mit streitbaren bildungspolitischen Kommentaren, praxisorientierten Anregungen und reflektierten Erfahrungen an. Die kurzweilige Zusammenstellung von Gastkommentaren, Zahlen/Fakten/Trends, Schwerpunktthemen, Blicken ins europäische Ausland, Darstellungen von Projekten/Modellversuchen/Initiativen, Hinweisen auf Seminare und Tagungen sowie Besprechungen von Materialien und Büchern ist ausgesprochen leserfreundlich aufbereitet. Die geschickt miteinander verschränkte Komposition von bildungspolitischer Diskussion, theoriefundierter konzeptioneller Auseinandersetzung und praktischen Umsetzungsbeispielen macht den „Durchblick“

zu einer äußerst wertvollen Fachzeitschrift für den Bereich der Berufsausbildung.

Was früher bereits an verschiedenen Stellen bewußt gemacht wurde, nämlich den Blick in die berufliche Weiterbildung hinein zu wagen, soll nun – so signalisiert der neue Untertitel – systematischer geschehen.

Damit folgt die Zeitschrift, und wohl auch das Heidelberger Institut, von der Aufgabenstellung her dem sich vollziehenden demographischen Wandel und den sich damit verändernden Fragestellungen von Aus- und beruflicher Weiterbildung. Daß die Zeitschrift nicht dem Anspruch unterliegt (und letztlich daran scheitern würde), Themen umfassend abzuhandeln, zeigt das Schwerpunktheft „Frau und Beruf in den neuen Bundesländern“, in dem pointiert ausgewählte Problemkreise (Geschlechtsspezifische Übergänge von DDR-Mädchen in den Beruf, Entfeminisierung des Arbeitsmarktes, Auszubildende zwischen Optimismus und Arbeitsmarktrisiken) behandelt werden. Wer mit Unvollständigkeit gut leben kann, gern Blicke über das eigene spezifische pädagogische Berufsfeld hinaus wagt, interessiert ist an dem Spektrum von Initiativen und Institutionen in den Bereichen Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Übergänge von Ausbildung und Beruf und innovative Ansätze in der beruflichen Weiterbildung, dem sei der „Durchblick“ zur Lektüre empfohlen. Vielleicht gelingt der Zeitschrift auch im Weiterbildungsbereich das, was ihr im Ausbildungsbereich gelungen ist: ein Informations- und Diskussionsmedium über innovative Bildungs- und Qualifizierungsansätze zu sein, das quer zur vorhandenen Institutionenstruktur auf Akzeptanz stößt.

Klaus Meisel