

# **REPORT 33**

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT  
WEITERBILDUNG  
JUNI 1994**

**THEMA:  
WEITERBILDUNGSPOLITIK IN DEN  
BUNDESLÄNDERN**

## Inhaltsverzeichnis

Editorial .....	9
<b>WEITERBILDUNGSPOLITIK IN DEN BUNDESLÄNDERN .....</b>	<b>11</b>
<i>Ekkehard Nuissl</i> Weiterbildungspolitik in den Bundesländern .....	13
<i>Herbert Moser</i> Weiterbildung in Baden-Württemberg .....	19
<i>Rudolf Tippelt</i> Weiterbildung in Baden-Württemberg .....	21
<i>Dieter Hirt</i> Erwachsenenbildung in Bayern .....	27
<i>Hans-Georg Löbl/Karl Weberpals</i> Weiterbildungspolitik in Bayern .....	31
<i>Monika Londner-Kujath</i> Weiterbildungspolitik in Berlin .....	35
<i>Bernhard Dieckmann</i> Weiterbildungspolitik in Berlin .....	40
<i>Eva-Maria Bosch</i> Zur aktuellen Situation der Weiterbildung in Brandenburg .....	44
<i>Ulrike Enders</i> Weiterbildungspolitische Situation im Land Brandenburg .....	50
<i>Claus Schroer</i> Grundzüge der Weiterbildungspolitik in Bremen .....	55
<i>Detlef Kuhlenkamp</i> Zur weiterbildungspolitischen Situation im Lande Bremen .....	61
<i>Christoph Ehmann</i> Weiterbildung in Hamburg .....	68
<i>Gerhard Strunk</i> Zur Hamburger Weiterbildungspolitik .....	74

<i>Hans-Martin Schreiber/Eberhard Scheler</i>	
Erwachsenenbildung in Hessen .....	81
<i>Peter Faulstich</i>	
Erwachsenenbildung in Hessen .....	84
<i>Neithart Neitzel</i>	
Weiterbildung in Mecklenburg-Vorpommern .....	89
<i>Wolfram Knöchel</i>	
Weiterbildungspolitik in Mecklenburg-Vorpommern .....	93
<i>Jürgen Castendyk</i>	
Erwachsenenbildung in Niedersachsen .....	98
<i>Horst Siebert</i>	
Erwachsenenbildung in Niedersachsen – ein Perspektivenwechsel .....	104
<i>Manfred Dammeyer</i>	
Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen .....	107
<i>Georg Behse/Peter Ch. Neu</i>	
Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen .....	111
<i>Peter Krug</i>	
Weiterbildungspolitische Situation in Rheinland-Pfalz .....	117
<i>Rolf Arnold/Burkhard Lehmann</i>	
Weiterbildung in Rheinland-Pfalz .....	121
<i>Klaus Bernarding</i>	
Weiterbildung im Saarland .....	129
<i>Detlef Oppermann</i>	
Weiterbildung im Saarland .....	132
<i>Arnfried Schlosser</i>	
Weiterbildungspolitische Situation im Freistaat Sachsen .....	137
<i>Thomas Friedrich</i>	
Sächsisches Weiterbildungsgesetz in weiter Ferne? .....	139
<i>Reiner Schomburg</i>	
Weiterbildungspolitische Situation im Land Sachsen-Anhalt .....	143
<i>Armin-Ekke Moeller</i>	
Weiterbildungspolitik im Land Sachsen-Anhalt .....	147

<i>Gisela Böhrk</i>	
Weiterbildungspolitik in Schleswig-Holstein .....	153
<i>Hans Rüdiger</i>	
Zur weiterbildungspolitischen Situation in Schleswig-Holstein .....	155
<i>Klaus-Dieter Steinmetz</i>	
Erwachsenenbildung im Freistaat Thüringen .....	163
<i>Eberhard Zickler</i>	
Die weiterbildungspolitische Situation in Thüringen .....	165
<b>REZENSIONEN</b> .....	171
<b>DAS BUCH IN DER DISKUSSION</b> .....	173
Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft (Johannes Weinberg, Peter Faulstich, Klaus-Peter Hufer, Hans Tietgens)	
<b>SAMMELBESPRECHUNGEN</b> .....	182
Berufliche Bildung: Personalpraxis und Organisationsentwicklung (Peter Faulstich)	
Ältere Menschen und Medienarbeit (Richard Stang)	
Bemühen um die Bildung Älterer (Hans Tietgens)	
<b>BESPRECHUNGEN</b> .....	189
Herbert Becker: Stoffülle und Stoffreduktion in der Weiterbildung (Hans Tietgens)	
Karin Derichs-Kunstmann/Brigitte Müthing (Hrsg.): Frauen lernen anders (Hannelore Faulstich-Wieland)	
Wiltrud Gieseke (Hrsg.): Feministische Bildung – Frauenbildung (Hannelore Faulstich-Wieland)	
Hermann Glaser/Thomas Rübke (Hrsg.): Dem Alter einen Sinn geben (Jürgen Dege)	
Herbert Hertramph/Carmen Stadelhofer (Hrsg.): Alternativen (Jürgen Dege)	
Ekkehard Nuissl/Hans-Joachim Schuldt: Betrieb statt Behörde (Ernst Küchler)	
Wolfgang Seitter: Volksbildung und Educación popular (Wolfgang Jütte)	
<b>KURZINFORMATIONEN</b> .....	200
<b>Autoren/-innen</b> .....	221



## Editorial

Liebe Leserinnen,  
liebe Leser,

Das vorliegende Heft beschäftigt sich mit Politik. Es geht um die Weiterbildungspolitik in den Bundesländern, eine wichtige Frage in einem föderalen Staat, in dem Kultur- und Bildungsfragen in die Zuständigkeit der Länder fallen.

Das Thema steht nur mittelbar im Zusammenhang mit den vielen Wahlen, die 1994 in der Bundesrepublik stattfinden (Landtags-, Bundestags-, Kommunal-, Europawahlen). Das Herausbergremium plant schon seit längerem eine Nummer zum Thema „Weiterbildungspolitik in den Ländern“, da hier in den letzten Jahren an vielen Stellen neue Gesetzesinitiativen, Gutachten und Diskussionen entstanden sind.

In den Wahlkämpfen selbst spielt Bildungspolitik bislang kaum eine Rolle, und über Weiterbildung wird allenfalls im Zusammenhang mit der Sicherung des „Standortes Deutschland“ debattiert. Wir halten eine Momentaufnahme der politischen Diskussion um Weiterbildung in den Bundesländern für wichtig, um den Blick auf die derzeitigen Realisierungsbedingungen von Weiterbildung zu lenken.

In der Rubrik „Das aktuelle Buch“ beschäftigen wir uns diesmal mit dem Thema „Erlebnisgesellschaft“, kein unmittelbar pädagogisches Thema, aber – wie wir meinen – mit vielfältigen Konsequenzen und Anregungen für pädagogische Reflexionen. Die nächste Ausgabe des REPORT, Nummer 34, die im Dezember 1994 erscheint, ist schwerpunktmäßig dem Thema „Frauenbildung“ gewidmet.

Hannelore Faulstich-Wieland  
Ekkehard Nuissl  
Horst Siebert  
Johannes Weinberg

Frankfurt/M., April 1994



## **WEITERBILDUNGSPOLITIK IN DEN BUNDESLÄNDERN**





## Weiterbildungspolitik in den Bundesländern

In den letzten Jahren gab es verschiedentlich Anlaß, darüber nachzudenken, in welcher Weise sich die Politik, und zwar insbesondere die zuständige Landespolitik, mit Weiterbildung beschäftigt. Der Reigen der „neuen“ landespolitischen Beschäftigung mit Weiterbildung wurde 1984 von Baden-Württemberg eröffnet, indem dort ein pluralistisch besetztes Sachverständigengremium ein umfängliches Gutachten zur Entwicklung der Weiterbildung des Landes verabschiedete. Es gab Anlaß zu vielfältigen Kommentaren und Analysen, da es sowohl in der inhaltlichen Akzentuierung von Weiterbildung (starker Berufsbezug) als auch in der Beschreibung der Rolle des Staates gegenüber der Weiterbildung (Betonung des Marktes, Reduktion des Subsidiaritätsbegriffes) deutlich andere Akzente setzte als die weiterbildungspolitischen Initiativen der 70er Jahre etwa in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen und Bremen. Zahlreiche Initiativen unterschiedlicher Richtung kennzeichneten die Weiterbildungspolitik der letzten 10 Jahre. Um nur einige zu nennen:

- das Gutachten zur Erwachsenenbildungssituation in Niedersachsen;
- die Einrichtung eines Ministeriums für Wissenschaft, *Weiterbildung* und Kunst in Rheinland-Pfalz;
- die Verabschiedung von Bildungsurlaubs-Gesetzen in Schleswig-Holstein, im Saarland und in Rheinland-Pfalz;
- die Einrichtung einer Kommission in Bremen, welche die Novellierung des Bremer Weiterbildungsgesetzes vorberaten soll;
- die Verabschiedung von Weiterbildungsgesetzen und -verordnungen in den fünf neuen Bundesländern;
- das Gutachten zur Weiterbildungssituation in Hessen;
- die Enquete-Kommission „Bildung 2000“.

Die hier vorgenommene „Momentaufnahme“ der Weiterbildungspolitik in den Bundesländern soll einige Schlaglichter werfen auf Begründungen, Zusammenhänge, Tendenzen und Überlegungen zur Weiterbildung. Die Absicht war, nicht nur politische Statements zur Weiterbildung zu erhalten, sondern auch kritischere und distanziertere Kommentare zur weiterbildungspolitischen Situation. Es wurden daher aus jedem der 16 Bundesländer zwei Beiträge erbeten, ein gewissermaßen „offizieller“ Beitrag, in der Regel seitens des zuständigen Ministeriums, und ein „kommentierender“ Beitrag, in der Regel durch Expertinnen und Experten, die wissenschaftlich oder praktisch mit der landespolitischen Situation der Weiterbildung aufs engste vertraut sind. Im Ganzen ging es also um 32 Beiträge, die aufgrund der großen Zahl kurz sein, sich aufs Wichtigste beschränken sowie die strukturelle und materielle Situation von Erwachsenenbildung skizzieren und Probleme benennen sollten.

Es stellte sich rasch heraus, daß eine solche einerseits umfangreiche und andererseits knappe und präzise Momentaufnahme schwer zu organisieren und inhaltlich

schwer zu zentrieren ist. Dies liegt an unterschiedlichen Zuständigkeiten für Weiterbildung in den Ländern, an unterschiedlichen Blickwinkeln und Aufgabenbereichen, an unterschiedlichen landespolitischen Strukturen und Bedingungen und schließlich, wie immer in solchen Fällen, auch an Problemen der verfügbaren Zeit und der Möglichkeiten zur Abstimmung. Daß dennoch eine so vollständige und ausgesprochen informative „Momentaufnahme“ zustande kam, ist vor allem dem bildungspolitisch großen Engagement aller Beteiligten zuzuschreiben.

Die grobe Struktur der vorliegenden Momentaufnahme ist leicht ersichtlich: Die Beiträge sind alphabetisch nach Bundesländern geordnet, jeweils der „offizielle“ Beitrag als erster, sie beziehen sich ausschließlich auf die landespolitische Situation, beschreiben und thematisieren Gesetzeslage, bildungspolitische Akzente, Perspektiven und Probleme. In einigen Fällen sind erkennbar die beiden Beiträge aufeinander abgestimmt, in anderen Fällen werden deutlich unterschiedliche und strittige Positionen bezogen. Hinter den Zeilen der eher mitteilenden offiziellen Stellungnahmen sind (vermutlich meist nur für landespolitisch Eingeweihte) interessante Akzente und Festlegungen erkennbar, während in den kommentierenden Texten eher explizit der Finger in so manche wirkliche oder vermutete Wunde gelegt wird.

Auf einige bemerkenswerte Aspekte möchte ich vorab gezielt generalisiert aufmerksam machen.

## **1. Zur Rolle des Staates in der Weiterbildung**

Zunächst läßt sich allgemein feststellen, daß die Diskussion um die Rolle des Staates in der Weiterbildung besonders intensiv ist in den neuen Bundesländern (was nicht überrascht) und in denjenigen alten Bundesländern, in denen im Verlauf der letzten Jahre ein Regierungswechsel stattgefunden hat (insbesondere Rheinland-Pfalz, aber auch Schleswig-Holstein, Saarland, Niedersachsen und Hessen). Bemerkenswert ist, daß auch in einem Bundesland mit so ausgeprägter sozialdemokratischer Tradition wie Bremen neu über Weiterbildung diskutiert wird und daß im Landtag von Nordrhein-Westfalen mit gleicher Tradition Anhörungen zu einer möglichen Novellierung des Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes (AWbG) stattfinden. Von einem generellen Rückzug des Staates kann, was die landesbezogene Förderung der Weiterbildung angeht, danach nicht die Rede sein.

Allerdings ist feststellbar, daß das Verhältnis von Land und Kommunen sich in praktisch allen Bundesländern verändert. Man kann zwar nicht generell sagen, daß die Kommunen immer weniger Geld für die Weiterbildung ausgeben, aber es sind doch Tendenzen einer Strukturverschiebung vorhanden. Länder und Kommunen zusammengenommen, kann nicht von Auf- und Ausbau öffentlich geförderter Weiterbildung gesprochen werden, sondern eher von Stagnation. Bemerkenswert auch der sehr viel häufiger als früher gebrauchte Verweis auf einen „Weiterbildungsmarkt“. In

einem insgesamt expandierenden Markt der Weiterbildung scheint die öffentlich geförderte Weiterbildung einen nicht absolut, aber relativ benennbaren Bedeutungsverlust zu erleiden. Der Begriff der „Supportstrukturen“ (für die Weiterbildung rückführbar auf das Gutachten von Faulstich/Teichler 1991) taucht in einigen Stellungnahmen auf, während der Verweis auf „Subsidiarität“ wesentlich seltener als früher erfolgt. Es ließe sich daraus die These ableiten, daß eine Tendenz besteht weg von einer staatlicherseits subsidiären Förderung pluraler Strukturen hin zu staatlichem Support von marktfähigen Bildungsunternehmen. Es scheint weniger darum zu gehen, daß öffentliche Weiterbildungseinrichtungen von privaten verdrängt werden, als vielmehr darum, daß das *Prinzip* der öffentlich geförderten Weiterbildung von dem der privat organisierten Weiterbildung verdrängt wird.

## **2. Zu den Inhalten von Weiterbildung**

Alle vorliegenden Texte beziehen sich dort, wo sie allgemein begründen, auf die tradierten Argumente für Weiterbildung: Bildung und Aufklärung als Voraussetzung für Demokratie, Qualifizierung als individuelle und gesellschaftliche Voraussetzung für Beschäftigung und Produktivität. Erkennbar ist aber auch eine Verschiebung, die stärker in Richtung auf regionale Strukturförderung und berufliche Bildung geht. Einige Beiträge unterscheiden dabei zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Aufgabenfeldern, allerdings ist hier keine durchgängige Linie erkennbar. Deutlich sind aber auch kritische Stimmen dahingehend, daß in der Vergangenheit eine inhaltliche Diskussion des gesellschaftlichen Auftrages der Weiterbildung im öffentlichen Bereich nur noch schwach geführt wurde und daß vor allem eine Reflexion über die Bedeutung des rapiden gesellschaftlichen Wandels (veränderte Milieus, Isolation und Individualisierung) nicht ausreichend erfolgt ist. Insgesamt konzentrieren sich die Beiträge stärker auf die (institutionellen) Strukturen von Weiterbildung als auf die zu definierenden und politisch zu verantwortenden Inhalte.

## **3. Zur Finanzierung von Weiterbildung**

Auch zur Frage der Finanzierung läßt sich zunächst kein eindeutiges Bild erkennen; in einigen Bundesländern wird Weiterbildung, was die Landesebene angeht, eher stärker finanziert, in einigen Bundesländern eingefroren, in einigen Bundesländern zurückgenommen. Einheitlich sind die Aussagen dahingehend, daß Weiterbildung keine offensive und expansive öffentliche Förderung erfährt, in einem der Beiträge heißt es dazu, daß die derzeitige Bildungspolitik eine *Verteidigungspolitik* ist.

Wichtiger als die Höhe der öffentlichen Mittel für die Weiterbildung scheint die Struktur ihrer Vergabe zu sein; Fragen wie die, ob eher das Land oder die Kommunen zahlen, oder die, welche Landesressorts für welche Anteile von Bildungsgeldern verantwortlich sind, sind derzeit bedeutsamer als Fragen zur möglichen Steigerung von Mitteln.

Vergleichsgrößen der Finanzierung werden nicht genannt oder nur in globalen Aussagen (etwa die, daß Nordrhein-Westfalen ebenso viel Geld für die Weiterbildung ausgibt wie alle anderen Bundesländer zusammen), dies hat aber auch gute Gründe: Vergleiche der Finanzierung von Weiterbildung zwischen den Bundesländern geben zwar grobe Anhaltspunkte, in der Regel aber noch kein klares Bild. Die jeweiligen Rahmenbedingungen (etwa die Zahl und Größe anderer Weiterbildungsanbieter, die Betriebsstruktur, die regionale Dichte), Fragen der Art und Qualität der Bildungseinrichtungen, der Bevölkerungsstruktur, der regionalen Versorgung sind damit noch nicht angesprochen. Die in einigen Beiträgen genannten Pro-Kopf-Ausgaben für Weiterbildung sind daher schwer miteinander zu vergleichen, vor allem auch dann, wenn man weitere Finanzquellen unterschiedlichster Art miteinbezieht.

Grundsätzlich handelt es sich bei der Frage der Finanzierung von Weiterbildung um eine schwierige Diskussion, die vor einigen Jahren vor allem seitens der Betriebe in den Vordergrund gerückt wurde und unter heutigen Bedingungen so manche Probleme aufwirft, nicht zuletzt auch Gefahren enthält, die mit einer offenen Diskussion über Finanzen immer verbunden sind. An einigen Stellen enthalten die Beiträge Hinweise auf diejenige Konkrektionsebene, auf der präzise über Finanzen geredet werden kann und muß – etwa bei der Frage der Bemessungsgrundlage in Bayern oder bei der Frage des Anteils von Teilnehmer-Gebühren in Baden-Württemberg, insgesamt wird aber wieder deutlich, daß es derzeit noch an einem Instrumentarium fehlt, Finanzierungsdiskussionen vergleichend zu führen.

#### **4. Zur strukturpolitischen Komponente**

Die wesentlichste strukturpolitische Komponente in den Beiträgen ist dort zu erkennen, wo es um Weiterbildungs-Einrichtungen und -träger geht. Am deutlichsten wird dies im Hamburger Beitrag, der sich von allen anderen dadurch abgrenzt, daß er konstatiert, daß die Hamburger Weiterbildungspolitik für die Teilnehmenden, nicht aber für die Einrichtungen betrieben werde (und von daher auch kein Gesetz notwendig sei). In den meisten anderen Beiträgen ist erkennbar, daß die strukturpolitische Komponente von Weiterbildung in einer gezielten Förderung und Unterstützung von Einrichtungen und Trägern besteht. In einigen Beiträgen, insbesondere in den kommentierenden, wird über die spezifische Problematik eines festgelegten Kreises von anerkannten Einrichtungen gesprochen („Closed shop“), in anderen die Notwendigkeit einer Qualitätssicherung durch kontinuierlich und professionell arbeitende Einrichtungen hervorgehoben. Nicht zufällig spielen in vielen Beiträgen die Volkshochschulen eine herausgehobene Rolle; sie sind in allen Bundesländern diejenigen öffentlich geförderten Einrichtungen, die in erster Linie öffentlich verantwortete Weiterbildung tragen und realisieren. In einigen Fällen ist die Diskussion über die bildungspolitische und finanzielle Situation der Volkshochschule geradezu exemplarisch für die Vorteile und Probleme der landespolitischen Behandlung von Weiterbildung.

Erkennbar wird in vielen Beiträgen auch der Zusammenhang der strukturpolitischen Komponente von Weiterbildung mit der regionalen und wirtschaftlichen Struktur des Bundeslandes. In der plastischen Beschreibung der brandenburgischen „Tortenstruktur“ ist auch erkennbar, wie Weiterbildung in eine regionale Standortpolitik einbezogen werden kann. Die Assoziation von Weiterbildungspolitik zur regionalen Strukturpolitik liegt heute näher als diejenige zu einer regionalen „Grundversorgung“, wie sie noch in den 70er Jahren mit konzentriertem Blick auf das jeweilige Bildungssystem formuliert worden ist.

Einige andere Aspekte von Weiterbildungs-Strukturpolitik werden angesprochen, die in der Zukunft sorgfältig zu beobachten sind, da mit ihnen die bildungspolitische Stärke von Bildungsorganisationen verbunden ist. Zu diesen Aspekten gehört die Interessenvertretung von Einrichtungen und Trägern über Zusammenschlüsse auf Landesebene und die Beteiligung an Kooperationsgremien im Land. Dazu gehören natürlich auch die jeweiligen Anerkennungsverfahren, nach denen Einrichtungen und Träger in den Genuß staatlicher Finanzen kommen, und dazu gehört schließlich die neuerdings verstärkt bedeutsame und verbindliche Regelung regionaler Kooperationsgremien (vgl. vor allem Brandenburg!).

## **5. Subsidiarität und Support**

Mit unterschiedlicher Gewichtung werden in den Ländern Strukturen betont und Einrichtungen benannt, die für das Gesamtsystem von Weiterbildung im Bundesland bedeutsam sind. So wird etwa in einigen Bundesländern auf die Rolle der Hochschulen, der Lehrstühle für Erwachsenenbildung und der Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung verwiesen, diese werden damit in den Gesamtzusammenhang einer Landespolitik zur Weiterbildung gestellt. In drei Bundesländern wird auf Landesinstitute zur Weiterbildung hingewiesen, in Brandenburg und in Nordrhein-Westfalen im positiven Sinne, in Baden-Württemberg gewissermaßen als Abgesang an eine vor kurzem geschlossene Einrichtung. Auch Fragen der staatlichen Förderung von Beratung und Information sowie Fortbildung werden in den Bundesländern unterschiedlich behandelt. Auffällig ist auch, daß im Beratungswesen nur gelegentlich hingewiesen wird auf andere Strukturen von Beratung (etwa über die Arbeitsämter) als diejenigen in der Weiterbildung, auch wenn sie in engem Zusammenhang mit ihnen stehen. Für die Fortbildung werden nur selten Lanzen gebrochen, dies mag daran liegen, daß sie eher als einrichtungsbezogene denn als staatlich zu fördernde Aufgabe betrachtet wird.

## **6. Forschungs- und Entwicklungsperspektiven**

Die vorliegende Momentaufnahme zur Weiterbildung in den Bundesländern macht deutlich, daß es einer weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeit vor allem zu folgenden Fragen bedarf:

- In welcher Weise verschiebt sich die Förderungs-Struktur von Weiterbildung innerhalb des Bereichs öffentlicher Instanzen (Europa, Bund, Länder und Kommunen)?
- In welcher Weise verschiebt sich das öffentliche Augenmerk von einer wie immer definierten „Grundversorgung“ hin auf eine zu schaffende „Supportstruktur“?
- In welchem Verhältnis stehen öffentlich geförderte, getragene und bezuschußte Einrichtungen zu der wachsenden Zahl und Größe privater und betrieblicher Bildungseinrichtungen?
- Was bedeutet die engere Sicht von Weiterbildung im Kontext regionaler Produktivitätsstrukturen (und weg vom Kontext Schule und Hochschule) für die Entwicklung von Weiterbildung als einer „vierten Säule des Bildungsbereiches“?
- Wie läßt sich eine halbwegs realistische Analyse von Finanzierungsstrukturen in der Weiterbildung erstellen?

All dies sind Fragen, die sich „nur“ auf die Rahmenbedingungen von Weiterbildung richten. Aber es wäre, denke ich, ein zu eng geführter Bildungsbegriff, wenn Inhalte und Methoden der Weiterbildung nicht in den gesellschaftlichen Kontext gestellt würden, in dem sie zu realisieren sind.

## Weiterbildung in Baden-Württemberg

Die Bedeutung der allgemeinen, beruflichen und politischen Weiterbildung in Baden-Württemberg ist unbestritten. Durch die erstmalige Nennung der Weiterbildung in der Bezeichnung des von der CDU/SPD-Koalition neu geschaffenen Ministeriums für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst (MFK) wird dies unterstrichen.

Die Weiterbildung ist als gleichrangige Säule des Bildungssystems neben Schule, Hochschule und Berufsausbildung anzusehen. Ihre Förderung beruht auf verschiedenen Gesetzen. Die Zuständigkeiten sind zersplittert, federführendes Ministerium ist das MFK.

Grundsätze der Politik der Landesregierung sind Pluralität der Träger, Subsidiarität staatlichen Handelns, Dezentralität des Angebots und Freiwilligkeit der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen.

### 1. Finanzierung der Weiterbildung

Die Landesförderung begründet sich aus dem Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens, dem Mittelstandsförderungsgesetz und dem Landwirtschafts- und Landeskulturgesetz. Die aktuelle Lage der Weiterbildung ist gekennzeichnet von einer angespannten Finanzlage, die den sorgfältigen, sparsamen und zielgerichteten Umgang mit staatlichen Geldern erfordert. Im Verantwortungsbereich des MFK wurden 1993 insgesamt 31.685 Mio. DM an Zuweisungen an Gemeinden und Gemeindeverbände bzw. Zuschüsse an sonstige Träger gezahlt. Davon gingen rund 23 Mio. DM an Einrichtungen der Volkshochschulen.

Gleichzeitig wandte das Ministerium für Kultus und Sport für 166 Deputate, die an Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen der Weiterbildungskonzeption beurlaubt werden, rd. 10 Mio. DM auf. 125 Deputate hiervon gingen an Volkshochschulen. Der Förderungswert für VHS beträgt 7.485 Mio. DM (Stichtag 1.8.1993). Nach Angaben des Volkshochschulverbandes finanzieren sich die VHS zu 24,9 % von Zuschüssen der Gemeinden, 5,0 % von Landkreisen, 12,1 % vom Land Baden-Württemberg (mit Gehaltsanteilen für beurlaubte Lehrer 15,5 % (d.V.)), 8 % vom Bund, 0,4 % sonstige Zuschüsse und 49,5 % durch Teilnehmergebühren und sonstige Einnahmen. Diese Verteilung bezieht sich auf das Jahr 1992 und dürfte sich 1993 nur unwesentlich verändert haben.

Das Wirtschaftsministerium bzw. das nachgeordnete Landesgewerbeamt leisten Finanzhilfen an Träger überbetrieblicher beruflicher Weiterbildungsstätten und für überbetriebliche berufliche Weiterbildungsmaßnahmen. 1993 wurden ca. 16 Mio. DM zur Verfügung gestellt. Das Ministerium für ländlichen Raum, Ernährung, Landwirtschaft und Forsten förderte 1993 Weiterbildungseinrichtungen und Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen sowie Fortbildung mit 4,3 Mio. DM.



Die politische Bildung, getragen durch die Landeszentrale für politische Bildung, erforderte in 1993 einen Betrag von ca. 10 Mio. DM. Hierin enthalten sind die Kosten für die Bildungsstätte „Haus auf der Alb“ in Bad Urach. Sozialministerium, Umweltministerium, Innenministerium sowie das Ministerium für Wissenschaft und Forschung fördern ebenfalls Weiterbildungsmaßnahmen.

Das MFK beabsichtigt, 1994 den Personalkostenzuschuß je Unterrichtseinheit auf dem Stand des Jahres 1993 zu halten, und versteht dies auch als Aufforderung an die Kommunen, ebenso zu verfahren.

## **2. Gesetzeslage**

Maßgebend sind die Landesverfassung (Artikel 22), das Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens, das Mittelstandsförderungsgesetz, das Landeskultur- und Landwirtschaftsgesetz und weitere gesetzliche Vorschriften. Für den Verantwortungsbereich des MFK ist eine Änderung des Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens derzeit nicht vorgesehen und wird von den geförderten Trägern auch nicht gewünscht. Das MFK sieht im Weiterbildungs-gesetz kein wesentliches Hemmnis zur Entwicklung der Weiterbildung in Baden-Württemberg. Probleme ergeben sich im Einzelfall bei der Frage der förderungsfähigen und nichtförderungsfähigen Unterrichtseinheiten. Im Regelfall entscheiden die Regierungspräsidien. Baden-Württemberg hat kein Freistellungs- oder Bildungsurlaubsgesetz. In den Koalitionsvereinbarungen ist ein solches Gesetzesvorhaben nicht enthalten und somit für diese Legislaturperiode nicht vorgesehen.

## **3. Träger-/Einrichtungssituation**

Öffentlich geförderte Einrichtungen nach dem Weiterbildungsgesetz sind im Bereich des MFK die Volkshochschulen (kommunal, e.V., GmbH), die Einrichtungen der evangelischen und katholischen Kirchen und der Gewerkschaften. Der Kreis der geförderten Einrichtungen ist in den Erläuterungen zum Staatshaushaltsplan genannt und auf diesen beschränkt. Eine Erweiterung des Kreises der geförderten Einrichtungen ist derzeit nicht vorgesehen. Dies wäre nur auf Kosten bereits geförderter Einrichtungen möglich.

Insgesamt dürfte sich die angespannte Finanzlage der öffentlichen Hände wie auch der Kirchen und der Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen auf die Einrichtungen und die Strukturen auswirken. Bislang mögliche Kooperations- und Koordinationsgremien wie das Landeskuratorium für Weiterbildung und die Kreiskuratorien, von denen es nur 7 (!) in ganz Baden-Württemberg gibt, könnten an Bedeutung gewinnen, um zu einer besseren Nutzung vorhandener Ressourcen zu kommen. Das MFK hat nicht die Absicht, in die gewachsenen Strukturen und in die gesetzlich garantierte Unabhängigkeit und Lehrfreiheit der verschiedenen Träger und deren Einrichtungen einzugreifen. Vielmehr müssen die jeweils Verantwortlichen vor Ort selbst dafür sorgen, daß sich die Einrichtungen durch eine sinnvolle Kooperation und Koordination im Markt behaupten können.

## **Weiterbildung in Baden-Württemberg**

### **Anmerkungen zur Situation und zu ausgewählten Problemen**

Der Weiterbildung wird in Baden-Württemberg in allen Stellungnahmen ein hoher Stellenwert zugesprochen, aber gleichzeitig müssen – bedingt durch die Sparmaßnahmen der Landesregierung – deutliche Abstriche bei Planungen vorgenommen werden, die beispielsweise die Kommission Weiterbildung im Jahr 1986 anvisierte. Die Bedeutung der Weiterbildung und auch ihre notwendige Expansion werden in der bildungspolitischen Diskussion nicht in Frage gestellt: Das verfügbare Wissen erweitert und erneuert sich, im Beschäftigungssystem entstehen neue Anforderungen, die sich aus einer veränderten Arbeitsorganisation und dem technischen Wandel ergeben, der mehrfache Wechsel von beruflichen Positionen in der Biographie des einzelnen erfordert hohe soziale Mobilität und individuelle Flexibilität, starke demographische Veränderungen lassen insbesondere die Älteren unserer Gesellschaft zu einer wichtigen Zielgruppe werden, der Rollenwandel von Frauen bewirkt u.a. auch eine steigende Weiterbildungsbeteiligung, die Bildungsexpansion im Schulsystem erzeugt eine eigene Nachfrage im System der Weiterbildung, und umfangreiche Nachqualifizierungen der Arbeitslosen sind auch in Baden-Württemberg notwendig geworden.

Diese Argumente thematisieren vor allem ökonomische Probleme und Aspekte der beruflichen Weiterbildung. Aber auch die Notwendigkeit allgemeiner, politischer und wissenschaftlich-kultureller Weiterbildung steht mit Hinweisen auf die Entwicklung der Demokratie, der Wohlfahrt und der Kultur außer Frage. Breiten Konsens finden auch die zentralen Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung bzw. der Weiterbildung, wie das Subsidiaritätsprinzip, der Träger- und Angebotspluralismus, die Flächendeckung und Allgemeinzugänglichkeit der Angebote, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die öffentliche Verantwortung der Weiterbildung. Die Probleme beginnen also unterhalb dieser zentralen Grundsätze und Perspektiven und insbesondere bei den Möglichkeiten der praktischen Umsetzung. Die wichtigsten Stichworte in Baden-Württemberg sind:

- die Frage der Akzeptanz neuer Träger und Institutionen im Landeskuratorium und in der Landesförderung;
- das Problem der Anhebung der Landeszuschüsse und der Marktorientierung von Weiterbildungseinrichtungen;
- das Problem der Kompensation notwendiger Serviceleistungen und wissenschaftlicher Beratungsaufgaben nach der Auflösung des Landesinstituts für allgemeine Weiterbildung;
- die Bedeutung und die Funktion des Lehrerprogramms;
- die Förderung innovativer Modelle, beispielweise in der Mitarbeiterfortbildung;
- die Probleme im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

## **1. Akzeptanz neuer Träger und Institutionen im Landeskuratorium und in der Landesförderung**

Im Bereich des Ministeriums für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst (MFK) werden derzeit u.a. die Volkshochschulen, die Bildungswerke der Kirchen und der Gewerkschaften sowie ihre Landesorganisationen und im Geschäftsbereich anderer Ministerien werden weitere Einrichtungen und Bildungswerke finanziell gefördert. In den letzten Jahren wurden an das zuständige Ministerium mehrere Anträge auf Aufnahme in das Landeskuratorium für Weiterbildung gestellt, die teilweise mit dem Wunsch nach Aufnahme in die Förderung verbunden waren. Diese Neuaufnahmen wurden regelmäßig negativ beschieden. Eine Aufnahme neuer Einrichtungen, insbesondere in die Landesförderung, würde beim jetzigen Finanzhaushalt in Baden-Württemberg zweifelsohne dazu führen, daß die Förderung der neuen Einrichtungen zu Lasten der bestehenden Einrichtungen gehen würde. Nun haben die geförderten Einrichtungen sicherlich ein berechtigtes Interesse, keine weiteren Kürzungen ihrer Finanzzetats hinzunehmen, dennoch stellt sich das Dilemma, daß sich beispielsweise die Bildungswerke der Privatschulen, der Waldorfschulen, des Deutschen Roten Kreuzes, des Beamtenbundes, der Landesarbeitsgemeinschaft Alternative Weiterbildung, der Frauenorganisationen sowie eine große Anzahl anderer Einrichtungen im kooperativen Prozeß der Weiterbildungsentwicklung nicht hinreichend repräsentiert sehen.

Die Zusammenarbeit der Träger im Landeskuratorium hat sich seit dem Bestehen dieses wichtigen Kooperationsgremiums (1970) konsolidiert, eine entsprechende Etablierung von Kooperationsgremien auf Kreisebene – von der Kommission Weiterbildung empfohlen und vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg begrüßt (vgl. Krausnick-Horst 1986) – ließ sich allerdings wegen der regional sich eher noch verstärkenden Konkurrenz der Einrichtungen nicht „flächendeckend“ realisieren.

## **2. Anhebung der Landeszuschüsse und Marktorientierung**

In Baden-Württemberg erfolgt die Bezuschussung der Träger als Zuwendung zu den Personalkosten, wobei die förderfähigen Unterrichtseinheiten als Rechengröße herangezogen werden. Derzeit beträgt der Zuschußsatz 11.50 DM pro förderfähiger Unterrichtseinheit. Auch die Landesorganisationen der geförderten Weiterbildungseinrichtungen erhalten Zuschüsse. Im Rahmen von Sonderprogrammen und internationalen Kontakten werden zwar spezielle Zuwendungen gewährt, aber die Erfüllung der alten Forderungen nach Anhebung auf 15 DM je Unterrichtseinheit und der direkten Bezuschussung aller hauptberuflichen Stellen sind in weite Ferne gerückt. Die Träger der Weiterbildung in Baden-Württemberg konnten im letzten Jahr eine Absenkung des Zuschußsatzes in Kooperation mit dem MFK verhindern. Dennoch werden die Fördermittel als zu knapp eingeschätzt, und die Gefahr einer Mittelkürzung durch das Land und die Kommunen erscheint den Einrichtungen nicht gebannt. Mittelkürzungen würden den Trend zur Privatisierung der Weiterbildung begünstigen.

Viele Träger und Einrichtungen versuchen daher seit geraumer Zeit, größere Unabhängigkeit von den Zuschüssen der öffentlichen Hand zu erlangen. Dies führt insgesamt gesehen zu einer deutlich stärkeren Marktorientierung der Weiterbildung: „Unrentable“ Einzelveranstaltungen werden nicht mehr durchgeführt, die Angebote werden noch stärker an der Nachfrage ausgerichtet, und insgesamt wird die Weiterbildung immer stärker auf berufliche (teilweise auch auf betriebliche) Interessenschwerpunkte ausgerichtet. Es ist schwieriger geworden, insbesondere im Volkshochschulbereich, den traditionellen Forderungen nach Breite des Themenspektrums zu entsprechen. Diese Breite wird aber als notwendig betrachtet, um der Vielfalt der Weiterbildungsinteressen und der Weiterbildungsbedürfnisse aller Bevölkerungsgruppen gerecht zu werden. Es besteht derzeit eine Tendenz, profitable Aufgabefelder zu erschließen und z.B. durch die Akquisition und Durchführung von Auftragsmaßnahmen für Betriebe einen neuen Schwerpunkt im Weiterbildungsangebot zu setzen. Prinzipiell ist hiergegen gar nichts einzuwenden, aber man wird Sorge tragen müssen, daß durch eine solche Ausrichtung das eigene Profil hinreichend erhalten bleibt. In diesem Kontext scheint vielen ein regionaler „Weiterbildungsverbund“ sinnvoll, in dem Betriebe, Gewerkschaften, Arbeitsverwaltung, Kammern, die Hochschulen, die Kirchen und die Volkshochschulen ihre Aktivitäten koordinieren. Im positiven Falle kann die „Straffung des Umgangs mit Ressourcen“ zur Bündelung der Kräfte, zu enger Kooperation und zu einem professionelleren Management der Weiterbildungsinstitutionen beitragen. Groß ist allerdings auch die Gefahr, daß diese Straffung Abstriche bei den Aufgaben der sozialen Integration von sozial schwächeren Bevölkerungsgruppen und bei den demokratisch-kultivierenden Aufgaben der Weiterbildung auslöst.

### **3. Serviceleistungen und wissenschaftliche Beratung**

In Baden-Württemberg arbeitete von 1987 bis 1993 ein Landesinstitut für allgemeine Weiterbildung, das Mitte 1993 den Sparmaßnahmen zum Opfer fiel. Dies ist deshalb bedauerlich, weil Landesinstitute (auch in anderen Bundesländern) bei der Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung in Kooperation mit den Trägern und den Einrichtungen der Weiterbildung einen wichtigen Beitrag leisten können. Um die Institutionen der Weiterbildung in ihrer Arbeit zu unterstützen und auch um eine solide Politikberatung leisten zu können, wurden Informations- und Beratungsdienste aufgebaut, Modellversuche begleitet und landestypische Initiativprogramme unterstützt. Manche Einrichtung mahnte zwar an, daß einiges unbürokratischer und unabhängiger geleistet werden sollte, dennoch erwarb sich das Landesinstitut die Anerkennung der Weiterbildungsträger. Durch den Wegfall der Arbeit des Landesinstituts muß in Zukunft Sorge getragen werden, daß verschiedene konkrete Maßnahmen auf andere Institutionen verteilt werden. Beispielfhaft seien folgende wichtige Aufgaben genannt:

- die Intensivierung der Fortbildungsangebote für haupt- und vor allem für nebenberufliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Weiterbildung;

- eine gründliche Strukturuntersuchung der Weiterbildung im ländlichen Raum und daraus zu entwickelnde erwachsenenpädagogische Konsequenzen;
- Entwicklung von Konzepten für verschiedene Zielgruppen in der Weiterbildung (beispielsweise für Ältere, Frauen, Familien, Alleinerziehende, Ausländer, Langzeitarbeitslose) und Begleitung entsprechender Maßnahmen;
- Entwicklung von Weiterbildungsinformationssystemen für verschiedene Bereiche und Zielgruppen;
- Unterstützung und Planung von Weiterbildungsberatungsstellen;
- Planung grenzüberschreitender Kontakte in der Erwachsenenbildung, beispielsweise im Regio-Dreieck Baden-Elsaß-Basel;
- Konzeptentwicklung zur Umwelt- und Gesundheitsbildung;
- Schaffung von kooperativen regionalen Weiterbildungsverbundsystemen.

Manche dieser Aufgaben werden vom Ministerium auch ohne ein Landesinstitut zu initiieren sein, aber nur, wenn andere Institutionen das entstandene Vakuum füllen. Anderen Bundesländern ist nicht zu empfehlen, ihre Landesinstitute aufzulösen oder einzuschränken, weil sie – trotz mancher Vorbehalte der Träger – als wichtiges Scharnier zwischen Theorie und Praxis dienen und zum wechselseitigen Wissenstransfer erheblich beitragen können.

#### **4. Bedeutung und Funktion des Lehrerprogramms**

Die Landesregierung hat 1986 aufgrund der sinkenden Schülerzahlen ein Lehrerprogramm im Rahmen der Weiterbildungskonzeption beschlossen, das ab 1987 auf rd. 200 Deputate aufgestockt wurde. Nachdem seither die Schülerzahlen wieder stark anstiegen und der Unterrichtsversorgung der Schulen zu Recht hohe Priorität zukommt, wurde das Lehrerprogramm nicht weiter ausgebaut. Ursprünglich waren 300 Lehrerstellen vorgesehen (vgl. Krausnick-Horst 1986, S. 130). Vom Lehrerprogramm profitierten die im Landeskuratorium für Weiterbildung vertretenen und nach dem Weiterbildungsgesetz anerkannten Weiterbildungseinrichtungen. Das Lehrerprogramm wurde von den Trägern voll ausgeschöpft, und es konnten zahlreiche neue Initiativen durch diese neuen Mitarbeiter, die pädagogisch geschult, wenn auch nicht erwachsenenpädagogisch spezialisiert waren, initiiert werden. Die Volkshochschulen und die Bildungswerke der katholischen und evangelischen Kirche, der Gewerkschaften, die Kammern, die ländliche Erwachsenenbildung sowie die Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien sahen im Lehrerprogramm eine Möglichkeit, Projekte zu starten und die Weiterbildung entsprechend den regionalen Märkten auszudehnen. Ohne diese Personalstellen, die stark bezuschußt wurden, wären viele Initiativen nicht möglich gewesen. Allerdings muß kritisch hervorgehoben werden, daß nach Ablauf von Beurlaubungen und nach Rückkehr der Lehrer in den Schuldienst bei den Weiterbildungseinrichtungen immer wieder das Problem auftritt, keinen Personalsatz schaffen zu können, so daß manche begonnene, interessante Initiative wieder auslaufen muß. Zum anderen – aus der Sicht der Hochschulen – nahmen natürlich sehr viele Lehrer Stellen ein, die von spezialisiert und qualifiziert ausgebildeten

Erwachsenenpädagogen potentiell hätten eingenommen werden können. Bei den vielen positiven Seiten des Lehrerprogramms, beispielsweise daß jene Lehrer beruflich neu herausgefordert wurden, die den Schuldienst als unbefriedigend erlebten, bleibt kritisch festzuhalten, daß auch Verdrängungsprozesse festgeschrieben wurden, die vor allem die erwachsenenpädagogisch interessierten Hochschulabgänger betrafen. Da in den nächsten Jahren aus schulischen Gründen Lehrer häufig nicht freigestellt werden können (vor allem im ländlichen Raum), wird sich das Lehrerprogramm vermutlich nicht ausdehnen und auf die im Landeskuratorium für Weiterbildung vertretenen Träger beschränkt bleiben.

## **5. Modellvorhaben zur Dozentenfortbildung**

Als besonders vordringliches Modellvorhaben wird von den Trägern die Fortbildung von nebenberuflich tätigen Dozenten genannt. Diese Dozenten stellen teilweise 90 % der gesamten Dozentschaft einer Einrichtung und repräsentieren die Einrichtung nach außen. Im Zuge der Marktorientierung, aber auch aufgrund fortschreitender Beratungsinteressen von TeilnehmerInnen kommt der Fortbildung von Nebenberuflichen hohe Priorität zu. Hierfür wurde in Absprache mit den Trägern und einigen HochschuldozentInnen ein Modell zum Training und zur Fortbildung von Multiplikatoren in wichtigen Themenbereichen der Erwachsenenbildung ausgearbeitet. Ein entsprechendes Angebot an Fortbildungsveranstaltungen müßte inhaltlich präzisiert und als Kontaktstudium durchgeführt werden. Möglichkeiten der Finanzierung dieses exemplarisch genannten, weil für die Weiterbildungspraxis grundlegenden Projekts werden derzeit erörtert.

## **6. Wissenschaftliche Weiterbildung**

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist eine gesetzliche Aufgabe der Hochschulen und eine hauptamtliche Dienstaufgabe der Hochschullehrer. Dies ergibt sich aus dem Hochschulrahmengesetz und den entsprechenden Landesgesetzen. Dabei gilt wissenschaftliche Weiterbildung als der Oberbegriff, der unter funktionalem Aspekt alle Lehrtätigkeiten an Hochschulen zusammenfaßt, die der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben- und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 1993). Eine Verstärkung des Engagements der Hochschulen in der Weiterbildung (zahlreiche Ansätze existieren) wird von den zuständigen Ministerien in Baden-Württemberg begrüßt: Hochschulen sind keinen partikularen gesellschaftlichen Interessen verpflichtet und können auf hohe Akzeptanz der Bevölkerung rechnen. In der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine äußerst enge Verknüpfung von Lehre, Forschung und aktueller Praxis möglich, was der Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen förderlich sein dürfte. Die wechselseitige Förderung der Innovationen in Hochschule und Praxis hat

unzweifelhaft hohe ökonomische Bedeutung. Das wissenschaftliche Hochschulpersonal stellt ein qualifiziertes Potential für die Weiterbildung dar, das sich teilweise hierfür aber noch nicht einsetzen kann. Der Wissenschafts- und Technologietransfer, der durch wissenschaftliche Weiterbildung verbessert werden kann, kann zur regionalen ökonomischen und auch kulturellen Entwicklung erheblich beitragen. Und wie vergleichende Studien zeigen, haben Hochschulabsolventen eine besonders hohe Weiterbildungsbereitschaft, die sicherlich auch von den Hochschulen selbst durch spezifische berufsbegleitende, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote aufgefangen werden könnte.

Trotz der Hochschätzung wissenschaftlicher Weiterbildung ist diese – wie auch in anderen Bundesländern – erheblichen Restriktionen ausgesetzt. Die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung, die in der Regel berufsbegleitend, berufsfeldbezogen, zum großen Teil für berufstätige Hochschulabsolventen und in starker Konkurrenz mit anderen Anbietern erfolgt, wie auch die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung, die der Pflege und Entwicklung der Wissenschaft und der Künste dient und an das allgemeine Bildungsinteresse der Bevölkerung und der Öffentlichkeit anknüpft, entfaltet sich derzeit wenig, weil die Hochschulen mit einer enormen Überlast konfrontiert sind. Aber die Hochschulen haben auch – wiederum wie in anderen Bundesländern – fehlende haushaltsrechtliche Spielräume, und teilweise ist unklar, ob das Lehrdeputat in der Weiterbildung auf das allgemeine Lehrdeputat von DozentInnen angerechnet werden kann. Das führt in der augenblicklichen Situation dazu, daß Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwar erste Angebote machen, eine Expansion allerdings kaum eintritt. Erst wenn eine hinreichende Motivierung der Hochschulen, eine hinreichende Motivierung von DozentInnen, eine wissenschaftlich gesicherte Angebotsplanung und Qualitätssicherung erfolgt, wird wissenschaftliche Weiterbildung jenen Stellenwert einnehmen können, der ihr schon heute von wichtigen gesellschaftlichen Organisationen mit Recht zugesprochen wird.

### **Literatur**

- Hochschulrektorenkonferenz (12.07.1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. In: AUE, Hochschule und Weiterbildung 2/1993, S. 50–57
- Kommission Weiterbildung: Weiterbildung – Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg. Stuttgart 1984
- Krausnick-Horst, Renate: Volkshochschulen in Baden-Württemberg 1946–1986. Stuttgart 1986
- Landtag von Baden-Württemberg: Fortentwicklung der Weiterbildung in Baden-Württemberg. Drucksache 11/2639 vom 30.09.93
- Landtag von Baden-Württemberg: Wissenschaftliche Weiterbildung. Drucksache 11/1332 vom 03.02.93
- Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel 1993 (mit gesamtdeutschen Ergebnissen). Wiesbaden 1993
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Das Bildungswesen 1993. Stuttgart 1993

## Erwachsenenbildung in Bayern

Erwachsenenbildung in Bayern ist geprägt von den Prinzipien der Freiheitlichkeit, Pluralität und Subsidiarität. Die gesetzlich garantierte Unabhängigkeit ermöglicht den Trägern der Erwachsenenbildung eine hohe Flexibilität im Hinblick auf die Berücksichtigung aktueller Fragen und Bedürfnisse in unserer Gesellschaft. Die große Akzeptanz der Angebote der Erwachsenenbildung, die in den gleichbleibend hohen Teilnehmerzahlen sichtbar wird, resultiert aus der Vielgestaltigkeit der Veranstaltungen, die flächendeckend in allen Landesteilen durchgeführt werden. Der Staat bleibt dabei im Hintergrund und beschränkt sich auf die gesetzlich festgelegte Förderung der Erwachsenenbildung.

### 1. Gesetzliche Grundlage

Die Rahmenbedingungen zur Förderung der Erwachsenenbildung sind durch das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (EBFÖG) vom 24. Juli 1974 festgeschrieben. In Art. 1 EBFÖG wird die Erwachsenenbildung (Weiterbildung) als eigenständiger, gleichberechtigter Hauptbereich des Bildungswesens definiert. „Sie verfolgt das Ziel, zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung des Menschen beizutragen. Sie gibt mit ihren Bildungsangeboten Gelegenheit, die in der Schule, in der Hochschule oder in der Berufsausbildung erworbene Bildung zu vertiefen, zu erneuern und zu erweitern; ihr Bildungsangebot erstreckt sich auf persönliche, gesellschaftliche, politische und berufliche Bereiche. Sie ermöglicht dadurch den Erwerb von zusätzlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, fördert die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, führt zum Abbau von Vorurteilen und befähigt zu einem besseren Verständnis gesellschaftlicher und politischer Vorgänge als Voraussetzung eigenen verantwortungsbewußten Handelns. Sie fördert die Entfaltung schöpferischer Fähigkeiten.“

Träger und Einrichtungen, die diese Ziele unmittelbar und ausschließlich umsetzen, werden staatlich anerkannt und gemäß dem Prinzip der Subsidiarität im Rahmen des Gesetzes gefördert. Die staatliche Förderung dient der flächendeckenden Versorgung des Landes mit leistungsfähigen Einrichtungen und einem breitgefächerten Bildungsangebot. Die zu Landesorganisationen der Erwachsenenbildung zusammengeschlossenen Träger sowie die Träger auf Landesebene (in mindestens 5 Regierungsbezirken mit Einrichtungen vertreten) wirken bei der Verteilung der staatlichen Fördermittel mit, nehmen die Vertretung der ihnen angeschlossenen Einrichtungen gegenüber der Öffentlichkeit und im Landesbeirat für Erwachsenenbildung wahr. Dem Landesbeirat gehören neben den Landesorganisationen und Trägern auf Landesebene Vertreter der politischen Stiftungen und der Akademie für Politische Bildung als stimmberechtigte Mitglieder an. Mitglieder mit beratender Stimme sind je ein Vertreter der kommunalen Spitzenverbände, der Landeszentrale



für politische Bildungsarbeit, des Bayerischen Jugendrings, der Arbeitsgemeinschaft der Handwerkskammern und der Industrie- und Handelskammern sowie eine auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung wissenschaftlich ausgewiesene Persönlichkeit.

Der Landesbeirat berät die Staatsregierung in Fragen der Erwachsenenbildung und gibt allgemeine Anregungen. Darüber hinaus fördert er Koordination und Kooperation der Träger auf lokaler, regionaler und Landesebene, arbeitet mit Einrichtungen der anderen Bildungsbereiche, mit Rundfunk- und Fernsehanstalten sowie anderen Mediensystemen zusammen. Insbesondere wirkt er bei der Erteilung und Rücknahme der Anerkennung, bei der Freistellung des Verteilerschlüssels für die staatlichen Fördermittel sowie bei sonstigen Aufgaben mit.

## 2. Strukturelle Merkmale

Das Gesetz legt neben den allgemeinen Rahmenbedingungen die Grundsätze der Freiheitlichkeit und der Pluralität als Wesensmerkmale der staatlich geförderten Erwachsenenbildung fest. So verzichtet der Freistaat Bayern darauf, im Bereich der Erwachsenenbildung eigene Einrichtungen aufzubauen oder eigene Veranstaltungen anzubieten. Den Trägern wird das Recht der selbständigen Lehrplangestaltung, die Freiheit der Lehre, die unabhängige Auswahl der Leiter und Mitarbeiter sowie das Selbstverwaltungsrecht gewährt. In der Folge davon entwickelte sich eine plurale Struktur der Anbieter von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Es sind verschiedenartige, in ihrer Arbeit gleichberechtigte Landesorganisationen und Träger auf Landesebene entstanden, die ihre Bildungsangebote von jeweils unterschiedlichen Positionen aus gestalten. In Bayern sind dies (dahinter der Anteil an Teilnehmerdoppelstunden 1991):

- |   |            |
|---|------------|
| – Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (AEEB)     | rd. 9,6 %  |
| – Bayerischer Volkshochschulverband e.V. (BVV)                                      | rd. 57,5 % |
| – Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern e.V. (KLE) | rd. 19,9 % |
| – Bildungswerk des Bayerischen Bauernverbandes (BBV-BW)                             | rd. 3,4 %  |
| – Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft e.V. (BBW)                                | rd. 2,3 %  |
| – Bildungswerk der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft e.V. (DAG-BW)                | rd. 2,8 %  |
| – Bildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes e.V. (DGB-BW)                      | rd. 4,4 %  |

Unverzichtbare Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind auch die Akademien und die den Parteien nahestehenden Stiftungen. Außerhalb der staatlich geförderten Erwachsenenbildung bieten firmeneigene Bildungswerke eine breite Palette von Maßnahmen nicht nur beruflicher Weiterbildung an.

Insgesamt verfügt die Erwachsenenbildung in Bayern mit 403 Einrichtungen und

4.770 Nebenstellen über ein außerordentlich dichtes Netz. Von Ausnahmen abgesehen kann davon ausgegangen werden, daß allen Bürgern eine wohnortnahe Einrichtung zur Verfügung steht; gerade im ländlichen Bereich kommt der Erwachsenenbildung besondere Bedeutung zu. Mit 5,2 Mio. Teilnehmern erreichte man auch 1991 wieder eine gleichbleibend hohe Beteiligungsquote. Selbst wenn man Mehrfachbesucher in Rechnung stellt, darf davon ausgegangen werden, daß rd. 1/3 aller erwachsenen Bürger des Freistaats Bayern mehr oder weniger regelmäßig von den Angeboten der Erwachsenenbildung Gebrauch macht. Betreut werden die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung von insgesamt rund 2.500 hauptberuflichen, 34.000 nebenberuflichen und 6.000 ehrenamtlichen Mitarbeitern.

### **3. Finanzierung der Erwachsenenbildung**

Die Arbeit der Träger der Erwachsenenbildung wird u.a. durch Teilnehmergebühren, Zuschüsse der Dachorganisationen sowie durch kommunale und staatliche Leistungen getragen. Der Freistaat Bayern fördert die Erwachsenenbildung finanziell und im Rahmen seiner Verwaltungstätigkeit. Im Jahr 1993 betrug die staatliche Förderung 35,3 Mio. DM aus dem Haushalt des Kultusministeriums. Diese Fördermittel werden institutionell nach einem im Gesetz festgelegten Schlüssel an die Landesorganisationen und Träger auf Landesebene gegeben. Grundlage für die Errechnung der jeweiligen Kontingente ist eine statistische Erhebung der im vorangegangenen Jahr erbrachten förderfähigen Leistungen; als Vergleichsmaßstab dienen dabei die Teilnehmerdoppelstunden. Die weitere Verwendung der zugewiesenen Fördermittel obliegt den Landesorganisationen und Trägern auf Landesebene im Rahmen ihres Verantwortungsbereichs. Neben den institutionellen Fördermitteln werden für die Erwachsenenbildung in verschiedenen Ressorthaushalten staatliche Projektmittel bereitgestellt.

### **4. Aufgabenfelder der Erwachsenenbildung**

Die plurale Struktur der Erwachsenenbildung in Bayern bringt ein vielfältiges Angebot hervor. Orientiert an den Bedürfnissen des modernen Lebens, das komplizierter und unüberschaubarer geworden ist, reicht die Palette von sozialen, politischen und kulturellen Bildungsangeboten bis hin zu religiösen und philosophischen Themen, sie umfaßt darüber hinaus konkrete berufliche Weiterbildung, insbesondere die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.

In der Rangfolge der Themenbereiche der staatlich geförderten Erwachsenenbildung nach Anzahl der allen Berechnungen zugrunde liegenden Teilnehmerdoppelstunden nimmt der Komplex Fremdsprachen die Spitzenstellung ein, gefolgt von Gesundheitsbildung, Hauswirtschaft und Kultur/Kunst/Musische Betätigung; auch Lebens- und Erziehungsfragen, Religion/Philosophie, Gesellschaft/Politik sowie Verwaltung

und Betriebspraxis sind Schwerpunktbereiche mit hoher Teilnehmerzahl. Für die Erwachsenenbildung ergibt sich in einer Zeit unaufhaltsamen Wandels stets die Notwendigkeit, flexibel auf aktuelle Situationen zu reagieren. Die fortlaufende Umgestaltung der Arbeitswelt erfordert neben Fachwissen und technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten grundlegende Schlüsselqualifikationen, soziale und personale Fähigkeiten wie Kreativität, Verantwortungsbereitschaft, Kooperationsbereitschaft etc. Eng verbunden damit ist der Bereich Informations- und Kommunikationstechnik, der ständige Weiterbildung verlangt. Umwelterziehung und ökologisches Bewußtsein sind in der Arbeitswelt und im Privatleben gleichermaßen Voraussetzung für verantwortliches Handeln. Der Arbeitsschwerpunkt Seniorenbildung ergibt sich aus der wachsenden Zahl der älteren Bürger in unserer Gesellschaft. Familienbildung wird im Zusammenhang mit der heute wieder stärker betonten Notwendigkeit der Werterziehung eine bedeutende Rolle spielen. Im Bereich Politik wird das Thema Europa einen Schwerpunkt bilden; das Wissen um die gemeinsamen Wurzeln Europas muß gepflegt und verbreitet werden, um einen rational begründeten Europagedanken aufzubauen und differenzierte Kenntnisse über unsere europäischen Partner zu vermitteln. Diese in die Zukunft weisenden Themenfelder der Erwachsenenbildung stellen nur eine kleine Auswahl an Gegenständen dar, mit denen sich die Träger und Einrichtungen konfrontiert sehen werden.

## Weiterbildungspolitik in Bayern

### Finanzierung der Weiterbildung

1991 gaben die gesetzlich anerkannten sieben Träger bzw. Landesorganisationen der Erwachsenenbildung in Bayern zur Finanzierung ihrer Aufgaben insgesamt 334,2 Mio. DM aus. Ein Blick auf die einzelnen Träger zeigt die herausragende Rolle der Volkshochschulen:

– Volkshochschulen	201,7 Mio. DM
– KLE	65,3 Mio. DM
– AEEB	33,6 Mio. DM
– BBW	16,7 Mio. DM
– DAG-BW	11,0 Mio. DM
– BBV-BW	3,0 Mio. DM
– DGB-BW	2,6 Mio. DM

Aufs Ganze gesehen leisteten die Teilnehmer den größten Beitrag zur Finanzierung mit insgesamt 143,5 Mio. DM, das sind 43 % der Ausgaben. Die kommunalen Zuschüsse der Städte, Gemeinden und Landkreise beliefen sich auf 68,8 Mio. DM (21 %), die Zuschüsse der Dachorganisation auf 35,3 Mio. DM (11 %), der Freistaat Bayern steuerte zur Finanzierung schließlich 34,6 Mio. DM (10 %) bei.

Diese Gesamtwerte verändern sich bei Betrachtung der einzelnen Organisationen. So finanzieren sich die drei Landesorganisationen zu folgenden Anteilen aus Teilnehmer-Gebühren: BVV (44 %), KLE (37 %), AEEB (27 %).

Die Rolle der Kommunen als „Dachorganisation“ der Volkshochschulen wird dadurch verdeutlicht, daß die kommunalen Zuschüsse bei den Volkshochschulen mit 32 % zu Buche schlagen, Zuschüsse der „Dachorganisationen“ mit Null angesetzt sind; bei den katholischen Einrichtungen finanziert die Dachorganisation zu 35 %, kommunale Zuschüsse gibt es in Höhe von 4 %; die evangelischen Einrichtungen erhalten von ihrer Dachorganisation einen Anteil von 27 %, von den Kommunen 3 %.

### Das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (EBFöG)

Am 1. September 1974 trat auf Beschluß des Bayerischen Landtags das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung in Kraft. In 26 Artikeln regelt es die Förderung der Erwachsenenbildungseinrichtungen der anerkannten Träger durch den Freistaat Bayern. Dieses Gesetz unterscheidet sich in einigen wesentlichen Punkten von den Volkshochschul- bzw. Erwachsenenbildungsgesetzen anderer Bundesländer:

- Es ist kein Finanzierungsgesetz,
- es enthält keine Vorstellungen zu Struktur und Personal der Erwachsenenbildungseinrichtungen,
- die Volkshochschulen als bedeutendste Einrichtungen kommen in dem Gesetz nicht vor,

- die Bezuschussung der Einrichtung erfolgt nach Leistung und bemißt sich an den Teilnehmerdoppelstunden.

Im Hinblick auf die Entwicklung und den Ausbau der Volkshochschulen wirkten und wirken sich die genannten Faktoren nachteilig aus.

Art. 7 des Gesetzes regelt den Gegenstand der Förderung, danach gibt der Staat Zuschüsse

- „1. für Einrichtungen der Erwachsenenbildung
  - a) zum Betrieb,
  - b) zu Neu-, Um- und Erweiterungsbauten;
2. für die staatlich anerkannten Landesorganisationen zur Erfüllung ihrer zentralen Aufgaben.“

Im zweiten Absatz von Art. 7 wird für die Jahre 1974 bis 1976 die Höhe der Zuschußmittel festgelegt (1976 mindestens 15 Mio. DM) und bestimmt, daß in den folgenden vier Jahren „die staatlichen Förderungsmittel unter Berücksichtigung des zu erwartenden Meldebedarfs und der Entwicklungsmöglichkeiten des Staatshaushaltes angemessen zu erhöhen“ sind. Die folgenden 15 Jahre brachten zwar eine Erhöhung der Zuschüsse auf 35,1 Mio. DM im Jahre 1992, angesichts der gestiegenen Leistung wie der gestiegenen Kosten kann jedoch nicht von einer zunehmenden Förderung der Erwachsenenbildung durch den Freistaat Bayern gesprochen werden.

Das Jahr 1993 brachte dann einen dramatischen Einbruch. Zum ersten und hoffentlich auch zum letzten Male wurde der im Staatshaushalt für die Erwachsenenbildung festgelegte Ansatz im laufenden Haushaltsjahr gekürzt, und zwar um 2 Mio. DM auf 34,16 Mio. DM. Dieser Betrag lag um 600.000 DM unter dem Ansatz von 1990. Für die Volkshochschulen bedeutete dies eine Zuschußminderung von 955.000 DM gegenüber dem Vorjahr. Diese Kürzung war umso schwerer zu verkraften, als darüber erst Mitte des Jahres informiert wurden. Für das Jahr 1994 lassen erste Informationen auf eine leichte Besserung der Situation hoffen.

Zuschüsse zu Neu-, Um- und Erweiterungsbauten hat es entgegen der Gesetzesbestimmung nie gegeben.

Das EBFöG ist kein Finanzierungsgesetz, es trifft auch keine Regelung hinsichtlich Organisation, Struktur und Personal der Erwachsenenbildungs-Einrichtungen. Einzig die zehn Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes veröffentlichten Verwaltungsvorschriften geben einen Minimalrahmen. Um als eigenständige und damit bezuschussungsfähige Einrichtung der Erwachsenenbildung anerkannt zu werden, genügt es, wenn folgende Leistungsanforderungen erfüllt werden:

1. Teilnehmerdoppelstunden	10.000
2. Doppelstunden	400
3. Teilnehmer	800
4. Veranstaltungen	50
5. Kontinuität der Erwachsenenarbeit	24 Wochen
6. Stoffgebiete	3

Diese Vorgaben stehen im eindeutigen Widerspruch zu Art. 2 des Gesetzes, wonach „im ganzen Land leistungsfähige Einrichtungen mit einem breitgefächerten Bildungsangebot zur Verfügung stehen“ sollen. Ein breitgefächertes Bildungsangebot, das lediglich drei Stoffgebiete umfaßt, verdient diesen Namen kaum. Auch 400 Doppelstunden geben keinen Maßstab, der auf eine leistungsfähige Einrichtung schließen läßt. 14 Kurse mit 15 Doppelstunden pro Semester ergeben bereits die jährlich geforderten 400 Doppelstunden.

Die Leistungsgröße „Teilnehmerdoppelstunde“ verdient ebenfalls einen Blick, da Bayern als einziges Bundesland diesen Leistungsmaßstab verwendet. Die Teilnehmerdoppelstunden errechnen sich aus der Anzahl der Teilnehmer, die je Unterrichtsstunde teilnehmen. Aus pädagogischer Sicht sind gegen die Teilnehmerdoppelstunden folgende Einwände zu erheben:

- Ein Vortrag mit 200 Zuhörern erhält den gleichen Stellenwert wie ein Kurs über 20 Abende mit 10 Teilnehmern.
- Je mehr Teilnehmer in einem Kurs, desto größer der staatliche Zuschuß.
- Die ländlichen Gebiete werden gegenüber den Ballungszentren benachteiligt. Erfahrungsgemäß melden sich für den gleichen Kurs in Städten mehr Teilnehmer an als auf dem flachen Lande.

## **VGH-Urteil**

Art. 83 der Bayerischen Verfassung bestimmt den eigenen Wirkungskreis der Gemeinden, auch die Erwachsenenbildung ist darin aufgeführt. Ausgelöst durch eine Klage der Gemeinde Eichenau gegen den Landkreis Fürstentfeldbruck stellte der Bayerische Verwaltungsgerichtshof (VGH) in seinem Urteil vom 4.11.1992 fest, daß aufgrund dieses Verfassungsartikels und entsprechender Ausführungen der Gemeindeordnung (GO) sowie fehlender Bestimmungen des EBFöG es keine Aufgabe der Landkreise sei, die Träger der Erwachsenenbildung zu fördern. Allenfalls kann einem Landkreis auf Antrag kreisangehöriger Gemeinden gemäß Art. 52 LKRö diese Aufgabe übertragen werden. Ansonsten sei diese Aufgabe, wenn sie die Leistungsfähigkeit einzelner Gemeinden übersteige, im kommunaler Zusammenarbeit zu erfüllen.

Das Urteil zeitigte schlagartig für die Volkshochschulen tiefgreifende Folgen. Eine Reihe von Landkreisen strich bereits 1993 die Zuschüsse an die Volkshochschulen, weitere kündigten diesen Schritt für 1994 an. Überall dort, wo Landkreise Träger der Volkshochschule oder in der Trägerschaft eines Zweckverbandes bzw. eines kommunalen Vereins beteiligt waren, breitete sich Rechtsunsicherheit aus. In nicht wenigen Fällen hat inzwischen eine Aufgabenübertragung auf den Landkreis stattgefunden, vereinzelt erfolgte die Umwandlung der Trägerschaft in einen Zweckverband.

Eine Initiative des Bayerischen Senats, durch Gesetzesänderung den Landkreisen eine Förderung der Erwachsenenbildung wieder zu ermöglichen, scheiterte. Zur Zeit laufen innerhalb der CSU-Landtagsfraktion noch Bemühungen, vor Ablauf der

Legislaturperiode eine Änderung von Art. 2 EBFöG zu erreichen, die den Landkreisen wieder Fördermöglichkeiten eröffnen soll.

Der Bayerische Städtetag und der Bayerische Gemeindetag wenden sich nach wie vor entschieden gegen derartige Bestrebungen. Sie sind der Auffassung, die infolge des Urteils aufgetretenen Probleme lassen sich auch ohne Einschaltung des Gesetzgebers meistern. Städte und Gemeinden betonen, auch in einer Zeit knapper Kassen die Erwachsenenbildung und insbesondere die Volkshochschulen fördern zu wollen.

### **Situation der Volkshochschulen**

Die Situation der 206 bayerischen Volkshochschulen ist noch immer geprägt durch die Tatsache, daß knapp die Hälfte der Einrichtungen ehrenamtlich bzw. nebenberuflich geleitet wird. Aber auch die Volkshochschulen mit hauptberuflichem pädagogischen Personal zeigen ein äußerst differenziertes Bild: auf der einen Seite die Münchner Volkshochschule, die größte Erwachsenenbildungseinrichtung Deutschlands, inzwischen in der Rechtsform einer GmbH, auf der anderen Seite mehr als 60 Einrichtungen mit einem einzigen pädagogischen Mitarbeiter, der nicht in jedem Falle auch die Leitungskompetenz besitzt. Dazwischen gut 40 Einrichtungen mit einer Personalausstattung, die sich den Vorstellungen einer ausgebauten Einrichtung annähert.

Die nie besonders üppige Situation der Volkshochschulen in Bayern verschärft sich zunehmend, auch wenn nicht alle Einrichtungen in gleichem Maße betroffen sind. Zuvorderst schlagen natürlich die Kürzungen der staatlichen Zuschüsse zu Buche, sie treffen alle Volkshochschulen. Hinzu kommen der Wegfall der Grenzlandzuschüsse, die Restriktionen im Bereich der AFG-Förderung, die durch das VGH-Urteil bedingten Streichungen von Landkreiszuschüssen und immer häufiger durch die Finanznot der Kommunen bedingte Kürzungen der Haushaltsmittel oder Zuschüsse für die Volkshochschulen.

In allen Fällen, wo Volkshochschulen bedingt durch derartige Kürzungen und Streichungen ihren Haushalt nicht mehr ausgleichen können, bleibt nur der Ausweg der Gebührenerhöhung. Es gibt keine Volkshochschule, die diesen Weg in den letzten Jahren nicht beschreiten mußte. Bisher hat diese ständige Verteuerung des Angebots noch kein sichtbares Wegbleiben der Teilnehmer zur Folge gehabt. Im Gegenteil vermelden die meisten Volkshochschulen für 1993 nochmals steigende Einschreibungszahlen.

Das Wegfallen bzw. Ausbleiben öffentlicher Mittel durch Drehen an der Gebührenschaube zu kompensieren kann auf die Dauer kein Ausweg sein. Zahlreiche Volkshochschulen bestreiten bereits jetzt ihren Haushalt zu 60–70 % aus Einnahmen, die sie von den Teilnehmern erheben. Die pro Doppelstunde erhobenen Sätze haben in diesen Fällen eine Höhe erreicht, die sich nicht ohne gravierende Folgen steigern läßt.

## Weiterbildungspolitik in Berlin

Die Westberliner Volkshochschulen als Einrichtungen der nicht rechtsfähigen Bezirke haben seit vielen Jahren entscheidende Ausstattungsnachteile gegenüber vergleichbaren großstädtischen Volkshochschulen beklagt. Vor allem in bezug auf *Personal, Räume, Finanzen* bestanden deutliche Defizite. So betreute beispielsweise 1989 in Westberlin 1 hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter (HPM) durchschnittlich 9.200 UE (Unterrichtseinheiten) im Jahr, während der Bundesdurchschnitt nach statistischen Angaben des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) bei ca. 6.000 UE lag und das KGSt-Gutachten sogar nur von 2.400 UE ausgeht. Auch der *Versorgungsgrad* (Weiterbildungsdichte) war in Berlin mit 140 deutlich niedriger als z.B. in München (209) oder Frankfurt/M. (281). Eine vergleichende Analyse über die Volkshochschule Hamburg (Hamburg ist Bezugsgröße für den Ausstattungsstandard im öffentlichen Bereich) (1) bestätigte den Berliner Nachholbedarf. Anfang 1990 wurde in der Senatsschulverwaltung eine Strukturkommission eingesetzt, die eine „Strukturentwicklungsplanung Volkshochschule“ (STEP) (2) erarbeiten sollte, um die Westberliner Volkshochschulen in einem Stufenplan analog zu anderen großstädtischen Volkshochschulen zu modernen Kristallisationspunkten der Weiterbildung auszubauen.

Vorstellungen von einer verbesserten Ausstattung mit pädagogischem Personal (auch hauptberuflichen Weiterbildungslehrern), einer durchgestuften Laufbahn, sozialer Absicherung der KursleiterInnen, besserer Ausstattung mit Verwaltungspersonal, von VHS-Häusern in allen Bezirken, einer Erweiterung der Internatskapazitäten in der Heimvolkshochschule, einem neuen, materiell deutlich ausgeweiteten Honorarzumessungsmodell und einer Verbesserung des Versorgungsgrades wurden mit großer Sachkunde und erheblichem Enthusiasmus erarbeitet und in einen Sechsjahres-Plan (1991 bis 1996) gegossen.

Doch die Westberliner Planungsidylle hielt nicht lange an. Bereits im Sommer 1990 erwies es sich als zwingend, im Zeichen der Vereinigung beider Stadthälften auch die Ostberliner Volkshochschulen in die Überlegungen einzubeziehen, ja dort den Schwerpunkt aller strukturellen Veränderungen zu setzen. Die Kommission wurde durch Ostberliner Kollegen erweitert. Zunächst einmal mußte ermittelt werden, wie Ostberliner Volkshochschulen eigentlich gestaltet waren, unterschieden sie sich doch erheblich von den Volkshochschulen westlicher Prägung, freien, offenen Bildungseinrichtungen mit breiter Programmpalette und vorwiegend „freischaffendem“ Lehrpersonal. In Ostberlin (und wohl auch in den anderen neuen Bundesländern) waren die Volkshochschulen im eigentlichen Sinne Schulen für Erwachsene mit den Schwerpunkten Zweiter Bildungsweg, Berufsbildung und ggf. Sprachen, von hauptberuflichen Lehrerinnen und Lehrern getragen. Die Volkshochschulen besaßen im Gegensatz zu den Westberliner Verhältnissen in der Regel eigene



Gebäude, wengleich in baulich schlechtem Zustand, sie verfügten aber nur über eine völlig unzureichende technische und finanzielle Ausstattung. Ebenso unzulänglich war die Ausstattung mit Verwaltungspersonal.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen der erweiterten Strukturkommission ist es trotz knappster Finanzmittel in den Jahren 1991 bis 1993 gelungen, die Ostberliner Volkshochschulen dicht an den Standard der Westberliner Einrichtungen heranzuführen:

- Sämtliche rd. 200 Pädagogen(= Lehrer)-Stellen blieben den Volkshochschulen für den Zweiten Bildungsweg und das allgemeine Programm erhalten, ein für Kultur- und Bildungseinrichtungen der östlichen Stadthälfte (mit Ausnahme der Schulen) einmaliger Vorgang.
- Die Ausstattung mit Verwaltungspersonal wurde nach Westberliner Grundsätzen erweitert.
- Die VHS-Häuser konnten in aller Regel erhalten werden; die räumlich-technische Ausstattung wurde verbessert.
- Der Zweite Bildungsweg wurde zwar standortmäßig konzentriert, blieb aber – im Gegensatz zu einigen anderen neuen Bundesländern – als Aufgabe der Volkshochschule erhalten und wurde bedarfsdeckend konzipiert.
- Die für die Ausstattung der Westberliner VHS mit Honorarmitteln geltenden Berechnungsprinzipien wurden in den wesentlichsten Teilen übertragen, ebenso die Entgelt- und Honorarordnung einschließlich der Leistungen für arbeitnehmerähnliche Personen.
- Der Senat stellte erhebliche Mittel für die Fortbildung von Multiplikatoren zur Verfügung, um ein modernes, offenes Bildungsangebot von entsprechend qualifizierten HPM und KursleiterInnen aufbauen lassen zu können.
- Im Bezirk Hellersdorf – bislang ohne eigene Volkshochschule – wurde eine derartige Einrichtung gegründet, so daß nun jeder der 23 Berliner Bezirke eine eigene Volkshochschule hat.
- Jede Westberliner Volkshochschule unterstützte eine Ostberliner Partnernvolkshochschule in den Bereichen Programmgestaltung, Personalentwicklung, Fortbildung und Technik.

Unterstützung fand der Berliner Senat bei diesem Sanierungsprogramm durch den DVV, der durch zahlreiche Materialien bzw. Fortbildungsveranstaltungen wie auch durch konkrete technische Hilfe zum Aufbau der Ostberliner Volkshochschulen beitrug. Auch konnte Ostberlin in das Modellprojekt des BMBW „Unterstützung der Weiterbildung in ausgewählten Regionen der neuen Bundesländer“ einbezogen werden. Hierzu bedurfte es freilich einiger Überzeugungsarbeit, nur schwer zu vermitteln war, daß Berlin altes, aber auch *neues* Bundesland zugleich ist.

Durch all diese Maßnahmen ist das Weiterbildungsangebot in Ostberlin heute wesentlich breiter, differenzierter, offener geworden und braucht – wengleich noch immer im Aufbau begriffen – den Vergleich mit Westberlin nicht mehr zu scheuen. Der

praktische Erfolg all dieser Maßnahmen drückt sich in einem 33prozentigen Belegungszuwachs aus, den die Ostberliner Volkshochschulen 1992 trotz Entgelterhöhung und Annäherung an westliche Tarife erzielen konnten. Zwar bleibt noch viel zu tun, aber es wurde auch bereits viel erreicht in einer Zeit, in der allein schon die Verteidigung des Status quo einen erheblichen Gewinn bedeutet.

Parallel zu diesen Entwicklungen in den östlichen Bezirken faßte das Abgeordnetenhaus am 27.6.1991 und am 4.12.1992 Beschlüsse zu *Strukturverbesserungen*, die auch die Westberliner Volkshochschulen einschlossen (3). Unter dem Eindruck der immer bedrohlicher werdenden Finanzlage der Stadt waren die Verbesserungsvorschläge allerdings an *Kostenneutralität* durch Entgelterhöhung gebunden. In zwei Schritten, zum 1.9.1992 und zum 1.9.1993,

- wurden die Honorare nach 5jähriger Pause um jeweils 8 %, insgesamt also real um 16,64 % angehoben,
- wurde für die Westberliner Volkshochschulen je 1 zusätzliche HPM-Stelle geschaffen, womit sie alle eine Grundausstattung von 4 HPM pro Volkshochschule erhielten, ein Niveau, das die Ostberliner Volkshochschulen durch die Sicherung aller vorhandenen Stellen für VHS und ZBW bereits zuvor erreichen konnten,
- wurde durch Senatsbeschluß vom 20.7.1993 eine *Gleitklausel* eingeführt, wonach alle Berliner Honorare in jeweils dreijährigem Abstand der Entwicklung der Tarife des öffentlichen Dienstes folgen sollen.

Die geforderte Kostenneutralität wurde durch ebenfalls zweistufige Erhöhung des Regelentgelts pro Doppelstunde erreicht:

- zum 1.9.1992 von 3,60 DM auf 4,50 DM
- zum 1.1.1994 von 4,50 DM auf 5,60 DM.

Durch die letzte Entgelterhöhung vom 1.1.1994 wird außerdem einer seit Jahren erhobenen nachdrücklichen Forderung des Finanzsenators Rechnung getragen, den *Gesamtkostendeckungsgrad* in Berlin zu erhöhen. Der Vergleich mit anderen Städten (durchschnittlicher Deckungsgrad rd. 28 % (4) – Berlin 19,3 %) sowie die Finanzlage der Stadt boten hier keine Alternative. 1994 dürfte sich der Gesamtkostendeckungsgrad damit – gleiche Belegungsentwicklung vorausgesetzt – in Berlin in etwa 28 % annähern.

Weiterhin wurden in Berlin differenzierte Entgelte eingeführt. Danach sind für einige Kurse honorarkostendeckende Entgelte (z.Z. 7,00 DM pro Doppelstunde) zu erheben. Es handelt sich um Kurse, die in anderen Ländern zum großen Teil keine Landesförderung erfahren (z.B. Erlernen des Spielens von Instrumenten, Koch-, Kosmetik-, Pannenkurse, Erwerb von Führerscheinen für diverse Fahrzeuge). Aus der Sicht des Senats war es unerlässlich, in einer finanziell so belasteten Zeit deutliche Förderungsschwerpunkte zu bezeichnen. Es muß möglich sein, bildungspolitisch wichtige Themen besonders kostengünstig anzubieten und dafür andere nicht in gleicher Weise staatlich zu subventionieren.

Unnötig festzustellen, daß die geschilderten Entgeltveränderungen in der Weiterbildungsszene der Stadt *heftigste Diskussionen* ausgelöst haben. Die differenzierten Entgelte wurden als Anfang vom Ende der Programmhoheit der Bezirke begriffen, die Verbesserung des Kostendeckungsgrades als unsoziales Unterfangen zum Ausschluß benachteiligter Bevölkerungsgruppen vom VHS-Angebot abqualifiziert. Richtig ist zweifellos: 60 % Entgelterhöhung in 1 1/2 Jahren ist eine rasante Entwicklung, die sozial abgefedert werden muß, auch wenn das derzeitige Regelentgelt den bundesdeutschen Vergleich aushalten kann. Deshalb gibt es z.Z. Überlegungen, für sozial schwache Personen einen *Weiterbildungspaß* einzuführen. Richtig ist aber auch: In diesen schwierigen Zeiten vor dem Hintergrund dramatischer Sparzwänge die geschilderten Strukturverbesserungen, wenn auch in großen Teilen kostenneutral, zu erreichen, anstatt die gesetzlich noch nicht abgesicherten Volkshochschulen als Sparpotential zu begreifen, muß als großer bildungspolitischer Erfolg gewertet werden. Wer den STEP von 1990 gründlich liest, wird feststellen, daß wichtige Forderungen durch die dargestellte Entwicklung bereits umgesetzt wurden. Die Zahlen sprechen für sich. Fehlbedarfsfinanzierung 1991 bis 1994 (= Gesamtausgaben minus Gesamteinnahmen, ohne ZBW und Fremdmittel):  
1991: 25,9 Mio. 1992: 35,5 Mio. 1993: 37,8 Mio. 1994: 36,5 Mio.  
(die Zahlen enthalten die Tarifierpassungen in Ostberlin).

Die Berliner Volkshochschulen werden nicht umhinkommen, im Zeichen der angestrebten Verwaltungsreform größere Eigenständigkeit, d.h. aber auch mehr Flexibilität und Kostenbewußtsein zu entwickeln. Vielleicht wird die ab 1995 vorgesehene Globalzuweisung an die Bezirke hierzu beitragen. Zu hoffen bleibt freilich, daß der neue Ansatz der dezentralen Ressourcenverantwortung nicht nur die Verwaltung des Mangels beinhaltet. Alle diese Veränderungen müssen allerdings unter dem Vorzeichen stehen, daß der soziale und bildungspolitische Auftrag der Volkshochschule nicht in Frage gestellt wird und daß auch künftig qualifizierte Weiterbildung in dieser Stadt möglich bleibt und die erforderliche staatliche Förderung erfährt. Verhängnisvoll wäre es, wenn die Sparzwänge der 90er Jahre bewährte Bildungseinrichtungen in Frage stellen würden (so derzeit die Berliner Heimvolkshochschule Jagdschloß Glienicke) und gerade in Zeiten stärkster gesellschaftlicher Herausforderungen eine Weiterbildungswüste entstünde, die später nicht wieder zum Blühen gebracht werden könnte.

Um dies zu verhindern, wird derzeit in Berlin nochmals der Versuch unternommen, ein *Weiterbildungsgesetz* zu schaffen. Die Verabschiedung des Brandenburger Gesetzes – wenngleich materiell völlig unzureichend – könnte hierfür ein wichtiger Impuls sein. Klar ist, daß mehr als die Festschreibung der Weiterbildung als staatliche Pflichtaufgabe und die Absicherung des materiellen Status quo derzeit nicht zu erreichen sein dürfte. Doch auch dies wäre unter den gegebenen eisernen Sparzwängen schon ein Gewinn.

Ein solches Gesetz liegt auch im Interesse der privaten, staatlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen, die deshalb an der Kommission zur Erarbeitung eines

Gesetzes beteiligt waren. Die freien Träger hatten nicht nur im Zeichen der Vereinigung der Stadt in den Jahren 1990/91 mit teilweise drastischen Belegungsrückgängen zu kämpfen, die inzwischen erfreulicherweise aufgefangen werden konnten. Sie geraten angesichts der dramatischen Berliner Haushaltssituation auch in größte finanzielle Probleme, da die Zuwendungen der Stadt regelmäßig gekürzt werden müssen. Es wäre höchst bedauerlich, wenn Einrichtungen wie die Lessing-Hochschule, das Goethe-Institut oder die europäische Akademie, die ihren Teil zur pluralen, farbigen Weiterbildungslandschaft der Stadt beitragen, ernsthaft in ihrer Existenz bedroht würden. Insofern sollte auch ihre Sicherung ein wesentliches Ziel des Weiterbildungsgesetzes sein.

Daneben ist freilich zu bedenken, ob nicht das *Zuwendungsrecht* einer Aktualisierung bedarf, so daß z.B. – was doch eigentlich marktbewußt wäre – Zuwendungsempfänger zuwendungsunschädlich höhere Einnahmen erzielen bzw. Rücklagen bilden dürften.

Ein Berliner Weiterbildungsgesetz wäre aber auch mit Blick auf die angestrebte Ländervereinigung Berlin-Brandenburg wünschenswert. Während Berlin einen doppelt so hohen Weiterbildungsversorgungsgrad hat wie Brandenburg, dessen Weiterbildung sich ja noch im Aufbau befindet, hat es noch immer keine gesetzliche Absicherung dieses Bildungsbereichs als staatliche Pflichtaufgabe. Dagegen ist in Brandenburg das Recht auf Weiterbildung in die Verfassung aufgenommen und seit Anfang des Jahres 1994 auch gesetzlich geregelt. Hiervon könnte ein wichtiger Impuls auch für Berlin ausgehen.

#### **Anmerkungen**

- (1) Volkshochschulen, Strukturvergleich Hamburg – Berlin, Senatsschulverwaltung
- (2) Problemanalyse und Strukturentwicklungsplanung für die Berliner Volkshochschulen, Berlin 1990
- (3) 11. Sitzung des Abgeordnetenhauses von Berlin vom 27.6.1991 und 42. Sitzung vom 4.12.1992
- (4) Gemeindefinanzbericht 1992 des Deutschen Städtetages (Karrenberg/Münstermann)
- (5) Die Zahlen für 1994 sind auf der Basis der bisherigen Belegungsentwicklung prognostiziert

## Weiterbildungspolitik in Berlin

Es gibt bisher in Berlin – trotz zahlreicher Anläufe hierzu – kein „Weiterbildungsgesetz“. Die Berliner Weiterbildung ist bisher im Schulgesetz, im Bildungsurlaubsgesetz, im Berufsbildungsgesetz, im Arbeitsförderungsgesetz und in zahlreichen Spezialgesetzen und -verordnungen geregelt.

Die Berliner Volkshochschulen sind nichtrechtsfähige Anstalten der Berliner Bezirke („Ämter“). Ihre Finanzierung beruht auf Entscheidungen über die Haushaltspläne der Bezirke, die im Berliner Landeshaushalt zusammenfaßt sind. Problematisch ist gegenwärtig die finanzielle Unsicherheit bei den Volkshochschulen. So werden z.B. nur 16 % des Landeszuschusses derzeit für planmäßige Beamte ausgegeben, ein großer Anteil davon für Zwecke des Zweiten Bildungsweges. Viele der anderen in den Haushalten enthaltenen Beträge sind bei schlechter Haushaltslage nach unten (fast beliebig) variierbar. Ein „Honorar-Zumessungsmodell“, das im Laufe der Jahre mehrfach verändert wurde, regelt die überbezirkliche Verteilung der Honorarmittel (getrennt nach Ausländerbereich und übriger Erwachsenenbildung). In bezug auf Einzelheiten dieses Zumessungsmodells und die an ihm geübte Kritik verweise ich auf die „Problemanalyse und Strukturentwicklungsplanung für die Berliner Volkshochschulen“, vorgelegt von einer von der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport berufenen Expertenkommission im November 1990, S. 53 f. Dieses Zumessungsmodell wird in vielen Details kritisiert und gilt als nicht zureichend anpassungsfähig an politische und demographische Entwicklungen, was zu deutlichen Ungleichgewichten zwischen den Bezirken führen kann. Die Dokumentation und Analyse dieser Ungleichgewichte ist aber schwierig, weil die (Finanz-)Statistik der bezirklichen Volkshochschulen es kaum erlaubt, die genauen Kosten der Volkshochschulen zu beziffern bzw. verschiedenen Zwecken zuzuordnen. Schon die Bezifferung der Kosten für die Raumnutzung ist bisher kaum in vergleichbarer Weise geschehen. Eine Trennung der Kosten der Angebote für den Zweiten Bildungsweg von den Kosten anderer Volkshochschulangebote ist bisher kaum möglich. Deshalb ist es auch schwierig, statistische Ergebnisse wie die folgenden zu deuten: Die Gesamtkosten pro Unterrichtsstunde in den Volkshochschulen der verschiedenen Bezirke waren in DM 1992 (nach Angaben der zuständigen Senatsverwaltung und eigenen Berechnungen) folgende: Im Bezirk Hohenschönhausen DM 98,87 (Maximum), im Bezirk Mitte DM 53,62 (Minimum). Der Durchschnitt lag bei DM 77,24. Es könnte hiernach bei gleichen Ausgaben zu stark unterschiedlicher Produktion von Unterrichtseinheiten kommen. Die Gründe hierfür sind aber bisher nicht oder nicht zureichend benennbar.

Eine neuere Problematik der Volkshochschulfinanzierung besteht in dem Bemühen der Öffentlichen Hand, die Volkshochschulen durch eine neue Entgeltordnung zu zwingen, die Einnahmen zu verbessern. Bisher liegen die Wachstumsraten der durch Entgelte zu erzielenden Einkommen in den meisten Bezirken unterhalb der Wachstumsraten der geplanten Fehlbedarfs-Finanzierung. So wuchsen die durch Entgelte

zu erzielenden Einkommen von 1983 bis 1993 im Jahresdurchschnitt um 4,4 %, die geplanten Fehlbedarfsfinanzierungen aber im Jahresdurchschnitt um 5,7 % (eigene Berechnung aufgrund der Haushaltspläne von 1983 bis 1993, unter der Voraussetzung jährlich gleicher Wachstumsraten). Dieser Unterschied wäre vernünftig begründbar, wenn als Zielgruppe der Volkshochschulen vor allem Menschen aus niedrigen Einkommensgruppen angesehen würden („untere Mittelschicht“).

Die derzeitige Politik zielt darauf ab, die Einnahmen mindestens im gleichen Umfang wie die Ausgaben zu steigern. Gerade aber im öffentlichen Weiterbildungsbereich dürfte dies gegenwärtig der falsche Weg sein, da sich demnächst nach Auskunft von Praktikern der Volkshochschulen viele Erwachsene mit geringem Einkommen VHS-Kurse nicht mehr leisten können. Bei steigender Bevölkerungszahl in den unteren Einkommensgruppen wird gegenwärtig genau diesen bei Entgelterhöhungen der Zugang zur Erwachsenenbildung erschwert. Ihnen künftig den Zugang zur Volkshochschule durch großzügige Berücksichtigung von „Ermäßigungstatbeständen“ zu sichern, ist nach gegenwärtigem Reglement auch nur begrenzt möglich, da die Volkshochschulen hierdurch ihre Einnahmen gefährden. Das erzielte Entgelt determiniert nämlich einen künftigen Zuschlag des Staates zu den zugewiesenen Honorarmitteln. Die Honorarmittel begrenzen ihrerseits quantitativ das Angebot der Volkshochschulen. Diese können – wegen der bestehenden Honorarordnung – die Honorare nicht frei kalkulieren und haben auch keine Möglichkeiten, Honorare aus anderen Haushaltstiteln zu bezahlen. Verschärfend auf die Situation wirkt sich aus, daß wegen der jüngst eingeführten Mindestteilnehmerzahl von 12 Teilnehmern viele Kurse zwar vorbereitet werden, aber ausfallen müssen, wenn die VHS-Leitung keine Ausnahme genehmigt; tut sie dies aber, bedeutet dies wiederum einen Einnahmeverlust, der sich seinerseits negativ auf die Honorarmittel künftiger Jahre auswirkt.

Generell ist die Finanzsituation der Volkshochschulen durch Unsicherheit und systematisch erzeugte Planungsdefizite gekennzeichnet (vgl. hierzu das o.a. Gutachten, S. 9 f.).

Hierunter leiden neben den Teilnehmenden insbesondere die Kursleiter/innen: Sie sind in der Regel nicht in der Sozialversicherung pflichtversichert; soweit sie pflichtversichert sind, trägt der Arbeitgeber nur unter sehr einschränkenden Bedingungen einen Anteil an den Sozialversicherungsbeiträgen. Für diesen Personenkreis gibt es keinen Tarifvertrag (vgl. Anlage zum o.a. Gutachten, S. 10).

Die Ausgaben für öffentliche Weiterbildung in den Volkshochschulen könnten mit den Ausgaben, die in Berlin im gleichen Zeitraum aus den Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit für Weiterbildungszwecke (Fortbildung, Umschulung, Unterhaltskosten) getätigt wurden, verglichen werden. Nach eigenen Berechnungen aufgrund von Daten aus den Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit wuchsen diese Mittel (Voraussetzung: gleiche Wachstumsraten) im Zeitraum von 1982 bis 1992 durchschnittlich um 11,3 %, d.h. etwa doppelt so stark wie die geplante Fehlbedarfsfinanzierung der VHS. Insgesamt betragen die tatsächlichen Ausgaben 1992 in West-Berlin für Zuschüsse zur VHS-Arbeit 26.608.000 DM, die Ausgaben der Bundesanstalt für Arbeit für Weiterbildung in West-Berlin 1992 aber 239.174.000 DM. Gemessen an diesen Zahlen machen die VHS-Finzen an der „Weiterbildung“ ca. 10 % aus,

wenn man die Summe aus VHS-Zuschüssen und Ausgaben der Bundesanstalt für Weiterbildungszwecke gleich 100 % setzt. Dies ist insofern eine bemerkenswerte Feststellung, als die Volkshochschulen aufgrund ihrer jahrelangen pädagogischen Erfahrung einen höheren Anteil öffentlicher Zuschüsse hätten beanspruchen können. Daß sie diesen nicht bekommen haben, hat u. a. den Grund, daß die VHS in Berlin bisher grundsätzlich nicht legitimiert waren, ebenfalls Angebote zu machen, die von der Bundesanstalt für Arbeit über Maßnahmen des Arbeitsförderungsgesetzes finanziert wurden. Erfahrungen aus anderen Bundesländern zeigen, daß mit den pädagogischen Erfahrungen von Volkshochschulen auf dem Markt für Maßnahmen der beruflichen Bildung durchaus respektable Leistungen erbracht werden können. Das von der Gesellschaft zur Förderung Berliner Volkshochschulen getragene Bildungswerk Berliner Volkshochschulen hat ebenfalls gezeigt, daß diese These richtig ist.

Die gegenwärtigen Diskussionen über die Einführung eines Weiterbildungsgesetzes in Berlin zeigen, daß die dort in Aussicht genommenen Normen durchaus Verbesserungen mit sich bringen könnten. So wird – auf anfänglich niedrigem Niveau einer Weiterbildungsdichte von 180 Unterrichtseinheiten pro 1000 Einwohner eines Bezirkes – eine Grundversorgung der Bevölkerung mit Weiterbildung durch die Volkshochschulen vorgeschlagen. An diese Grundversorgung werden auch Mindestausstattungsvorschläge bezüglich des Personals geknüpft. Es würde also eine Bestandssicherung und ein Ausbau der Volkshochschulen gewährleistet werden, sofern nach Verabschiedung dieses Gesetzes das Niveau der Grundversorgung im Rahmen weiterer Entwicklungsplanung angehoben wird. Die Volkshochschulen sollen überdies nach diesem Gesetz ressortübergreifende Weiterbildungsmaßnahmen (die derzeit ohne Mitwirkung der Volkshochschulen durchgeführt werden) koordinieren und bekämen so eine stärkere Stellung in der öffentlichen Weiterbildungsdiskussion als bisher. Diese Diskussion würde durch die Einrichtung eines Landesbeirats für Weiterbildung institutionalisiert, in dem die Volkshochschulen gegenüber den anderen 16 Mitgliedern 6 Stimmen haben würden, unter denen zwei Stimmen von Volksbildungsstadträten sind. Durch die Größe des vorgesehenen Gremiums und die starke Stellung freier Träger gegenüber dem öffentlichen Weiterbildungsträger VHS kann es jedoch dazu kommen, daß der Anteil der Volkshochschulen an der Nutzung öffentlicher Mittel für die Weiterbildung nach Einführung dieses Gesetzes stagniert. Die Konflikte mit anderen Trägern sind vorprogrammiert, wobei insbesondere die Frage der Offenlegung der Finanzierung freier Träger strittig ist. Neben einigen gemeinnützigen Trägern, die selber Empfänger öffentlicher Zuwendungen sind, obwohl ihre Klienten nicht der unteren Mittelschicht entstammen, existieren in Berlin noch zahlreiche weitere (kommerzielle) Erwachsenenbildungseinrichtungen und -träger, die mit großer Wahrscheinlichkeit bei rückläufigem Weiterbildungsmarkt versuchen werden, die finanziell vorteilhafte staatliche Anerkennung nach Maßgabe des neuen Weiterbildungsgesetzesentwurfes zu bekommen, indem sie ihre Rechtsform etc. an die Anerkennungsrichtlinien anpassen.

Über die Nutzung des in Berlin am 1.1. 1991 novellierten Bildungsurlaubsgesetzes, nach dem jetzt auch Arbeitnehmer/innen über 25 Jahre jährlich 5 Tage Bildungsurlaub

laub bekommen können, kann derzeit nur wenig gesagt werden, da aktuelle Nutzungsdaten in der Senatsstatistik nicht vorliegen. Die Volkshochschulen und andere Träger machen jedoch gezielt für Nutzer dieses Gesetzes ein Angebot. Die Menge der Teilnehmerplätze in den Volkshochschulangeboten dürfte – bezogen auf die Menge der Berechtigten – weit weniger als 1 % ausmachen. Der Ausbau dieses Angebotes wäre hiernach – parallel zur Verabschiedung des Weiterbildungsgesetzesentwurfes – ratsam.

In längerfristiger Perspektive sind für die Weiterbildungspolitik Berlins drei „globale“ Fragen von Bedeutung:

- 1) Entspricht die Gesamtstruktur des VHS-Angebotes den Bildungsbedürfnissen der Zielgruppen der VHS?
- 2) Ist die Ausstattung der VHS grundsätzlich geeignet, zur Evolution der Gesamtstruktur hinreichend beizutragen?
- 3) Welche Bestandsgarantien benötigen die VHS mindestens, um qualifiziertem Personal eine Perspektive zu bieten?

Zur ersten Frage wäre zu klären, ob die gegenwärtige „Bezirkshoheit“ nach Maßgabe des Allgemeinen Zuständigkeitsgesetzes langfristig beizubehalten oder durch eine andere Struktur zu ersetzen ist.

Zur zweiten Frage wäre zu klären, wann die Volkshochschulen mit wesentlich mehr Planungs- und Experimentiermöglichkeiten ausgestattet werden, verbunden mit einer modernen räumlichen Basis (eigene Häuser, Fachräume), um endlich den Zustand eines provinziellen Dauerprovisoriums in der Weiterbildung Berlins zu beenden.

Zur dritten Frage wäre zu klären, welche Aktivitätsbereiche der VHS auf Dauer so zu sichern sind, daß in ihnen der würdelose Zustand beendet werden kann, den Lehrbetrieb praktisch ohne Arbeitsverträge mit den Lehrenden durchzuführen.



## **Zur aktuellen Situation der Weiterbildung in Brandenburg Die gesetzliche Grundlage für die weitere Entwicklung der Weiterbildung**

### **1. Das Gesetz zur Regelung und Förderung der Weiterbildung im Land Brandenburg – Brandenburgisches Weiterbildungsgesetz (BbgWBG)**

#### **1.1 Grundlagen**

Die Verfassung des Landes Brandenburg garantiert nicht nur in Artikel 29 ein allgemeines Recht auf Bildung, sondern weist ausdrücklich der Weiterbildung in Artikel 33 Verfassungsrang zu. Verankert ist neben dem Gebot, Weiterbildung „durch das Land, die Gemeinden und Gemeindeverbände zu fördern“, das „Recht auf Errichtung von Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft“. Absatz 2 des Artikels 33 schreibt „das Recht auf Freistellung zur beruflichen, kulturellen oder politischen Weiterbildung“ fest.

Die Regierungserklärung des Ministerpräsidenten (12/90) und die Vereinbarung der Koalitionsregierung unterstreichen ebenfalls den hohen Stellenwert, welcher der Weiterbildung im Land eingeräumt wird.

#### **1.2 Eckpunkte des Brandenburgischen Weiterbildungsgesetzes**

Am 17. Dezember 1993 verabschiedete der Brandenburgische Landtag in zweiter Lesung das „Gesetz zur Regelung und Förderung der Weiterbildung im Land Brandenburg“. Der Verabschiedung sind insbesondere im politischen Raum und auf der Ebene der Verbände aufwendige und kontroverse Diskussionen um den Stellenwert der Bildungsfreistellung vorausgegangen.

Wie überall in den neuen Bundesländern, so ist auch in Brandenburg der Beitrag, den Weiterbildung im Rahmen der Transformationsprozesse auf der Ebene der beruflichen Qualifikation, der politischen Demokratisierung und der Bewältigung persönlicher Umbruch- und Krisensituationen leistet, prinzipiell unumstritten; die Dominanz beruflicher Weiterbildung, als Praxis der Fortbildung und Umschulung, ist allerdings unübersehbar, wenn auch aufgrund der veränderten Förderpraxis Abschwächungen erkennbar werden. Von daher ist die Sicherung der nicht allein auf die berufliche Existenz gerichteten Inhaltsbereiche der allgemeinen, der politischen und der kulturellen Weiterbildung in besonderem Maße geboten.

##### **1.2.1 Recht auf Weiterbildung**

§ 2 des Gesetzes verankert das Recht auf Weiterbildung als Bestandteil des Grundrechts der freien Entfaltung der Persönlichkeit, unabhängig von Geschlecht, Alter, Bildung, sozialer oder beruflicher Stellung, Nationalität und politischer oder

weltanschaulicher Orientierung. Die Wahrnehmung dieses Rechts durch eine möglichst große Anzahl von Bürgerinnen und Bürgern liegt im wohlverstandenen Interesse des Landes und dient dem Gemeinwohl, den Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft sowie der Steigerung persönlicher Lebensqualität gleichermaßen. Ein Grundrecht auf Weiterbildung nach Wunsch, aus dem sich ein Anspruch auf Organisation und Förderung von Weiterbildung nach individuellen Wünschen und Fähigkeiten ableiten ließe, ist jedoch nicht impliziert.

### **1.2.2 Verpflichtung der Kreise zur Sicherung der Grundversorgung**

Die nach der Gebietsreform im Dezember 1993 neu gebildeten 14 Kreise und 4 kreisfreien Städte sind per Gesetz gemäß §§ 5 und 6 zur Sicherung der Grundversorgung verpflichtet.

Die Verpflichtung zur Grundversorgung ist einerseits durch die Flächenstruktur des Landes Brandenburg begründet, das bei einer Größe von ca. 30.000 qkm von rund 2,6 Millionen Menschen bewohnt wird. Bis Ende des Jahres 1993 war der Trend zur Konzentration der Weiterbildungsaktivitäten auf den städtischen Bereich ausgeprägt. Zum anderen wurde das Weiterbildungsgesetz parallel zur Gebietsreform und den damit verbundenen Konsequenzen der Funktionalreform diskutiert. Insbesondere Weiterbineidungseinrichtungen in kommunaler Trägerschaft fürchteten ohne eine gesetzliche Verpflichtung der Kreise und kreisfreien Städte zur Grundversorgung um ihren Bestand.

Aus fachpolitischer Sicht bewegt sich der zunächst vereinbarte, per Rechtsverordnung zu fixierende Schlüssel zur Grundversorgung auf minimaler Ebene und charakterisiert die gesetzliche Regelung als ‚Einstiegslösung‘: Gemäß Kabinettsbeschluss vom April 1993 beläuft sich der Schlüssel für die Grundversorgung in den Jahren 1994 und 1995 zunächst auf 2.400 Stunden je 40.000 Einwohner und steigt 1996 auf die Relation 2.400 zu 30.000. Der Grundversorgungsschlüssel beschreibt den Umfang der den kommunalen Gebietskörperschaften übertragenen pflichtigen Selbstverwaltungsaufgabe und den Förderumfang durch das Land. Es wird davon ausgegangen, daß Kreise und kreisfreie Städte in eigener Verantwortung ein darüber hinausgehendes, bedarfsorientiertes Weiterbildungsangebot vorhalten. Die Akquisition zusätzlicher Mittel ist möglich und sicher notwendig. Aus der Verfassung leitet sich die qualitative Definition des Grundversorgungsangebots ab; sie umfaßt die Bereiche der allgemeinen, beruflichen, kulturellen und politischen Weiterbildung. Die allgemeine Problematik der Definition der aufgeführten Inhaltsbereiche gehört zu den die Fachdiskussion stets begleitenden Themen und erfordert auch in Brandenburg im Zusammenhang der Anforderungen, die die Umsetzung des Gesetzes mit sich bringt, eine sachgerechte Normierung in einer ergänzenden Verwaltungsvorschrift. Die fachpolitische Zielsetzung der Integration der Themenbereiche findet sich im Gesetz wieder. Im Vergleich gesetzlicher Regelungen ist auf die Einbeziehung der kulturellen Weiterbildung hinzuweisen, die den Bereich der (westlichen) Fremdsprachen – mit hoher Priorität – umfaßt.

### **1.2.3 Berücksichtigung der Trägervielfalt bei der Durchführung der Grundversorgung**

§ 5 legt in Abs. 1 des Gesetzes fest, daß Kreise und kreisfreie Städte bei der Durchführung der Grundversorgung die Trägervielfalt berücksichtigen müssen. Die kommunalen Gebietskörperschaften sind in ihrer Entscheidung über die Trägerkonstellationen, die die Grundversorgung in ihrem Gebiet sichern, frei. Der Gesetzgeber hat mit dieser Regelung das Bekenntnis der Verfassung zur Pluralität der Träger konsequent umgesetzt und damit eine für die Bundesrepublik völlig neue Regelung geschaffen. Weiterbildungsinteressentinnen und -interessenten nach den Erfahrungen des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems reale Wahlmöglichkeiten zwischen Angeboten unterschiedlicher Träger zu garantieren, war für diese Entscheidung ausschlaggebend. Erfahrungen mit der Umsetzung dieser Regelungen stehen bislang aus.

## **1.3 Kooperation und Koordination**

### **1.3.1 Regionale Kooperation und Koordination**

Vom Land anerkannte Einrichtungen der Weiterbildung sind per Gesetz zur Mitarbeit in einem Regionalen Weiterbildungsbeirat verpflichtet. Die Konzeption der Regionalen Weiterbildungsbeiräte geht davon aus, daß gemeinsames, aufeinander abgestimmtes Handeln erfolgversprechender und leistungswirksamer ist als isoliertes Handeln. Das Zusammenwirken der im Kreisgebiet tätigen Einrichtungen der Weiterbildung soll im Interesse der Bildungsadressaten erfolgen, die auch bei begrenzten Rahmenbedingungen unter einem möglichst breiten und qualitativ zufriedenstellenden Angebot wählen können.

Das Zusammenwirken in einem solchen Gremium stellt die Vertretung der beteiligten Einrichtungen vor besondere Kooperationsanforderungen, doch sind die Chancen, eine der regionalen Besonderheiten angepaßte aktive Weiterbildungsentwicklungsplanung zu betreiben und zu praktizieren, außerordentlich günstig. Die Eigenständigkeit der Einrichtungen und ihre Programmfreiheit sind gewährleistet.

Die Aufgaben der Regionalen Weiterbildungsbeiräte, die durch Landräte und Oberbürgermeister einberufen werden, und ihre Zusammensetzung ergeben sich aus den §§ 10 und 11. Neben der Ermittlung des regionalen Bedarfs sollen die Weiterbildungsbeiräte u.a. auf die Sicherung einer bedarfsgerechten Grundversorgung und Maßnahmen der Bildungswerbung und -beratung hinwirken; zu den wesentlichen Aufgaben dieses Gremiums gehört es auch, Vorschläge für die Verteilung der Mittel zur Förderung der Grundversorgung zu unterbreiten. Die Entscheidung über die Mittelvergabe trifft das Gremium dagegen nicht.

Die Tragfähigkeit der Konzeption dieses regionalen Kooperationsgremiums wird sich in der Praxis beweisen müssen; flankierende Supportstrukturen werden insbesondere von wissenschaftlicher Seite sowie durch das Pädagogische Landesinstitut entwickelt.

### **1.3.2 Kooperation auf Landesebene**

Wie in den gesetzlichen Regelungen der meisten anderen Bundesländer sieht auch das Brandenburgische Weiterbildungsgesetz in § 12 einen Landesbeirat für Weiterbildung vor, der die Landesregierung in grundsätzlichen Fragen der Weiterbildung und ihrer finanziellen Förderung beraten soll.

Die Zusammenarbeit der Vertretungen in diesem Gremium und des Beirates mit der Landesregierung soll den auf Kooperation und Koordination angelegten Ansatz des Gesetzes konsequent stärken.

Im Rahmen der Anerkennung von Einrichtungen, aber auch von Maßnahmen der Bildungsfreistellung kommt dem Landesbeirat eine besondere Aufgabe zu.

### **1.4 Bildungsfreistellung**

Die Regelung zur Bildungsfreistellung hat im Vorfeld der Verabschiedung des Gesetzes zu heftigen, kontroversen Diskussionen geführt; die aus den alten Bundesländern bekannten und trotz des Beschlusses des Bundesverfassungsgerichts vom 15.12.1987 strapazierten Argumente gegen das Recht der Arbeitnehmer auf Bildungsfreistellung bei Entgeltfortzahlung prägten die Debatten im Detail ebenso wie die Forderung nach der Verdoppelung des Umfangs der Freistellung, der in der Bundesrepublik üblicherweise fünf Werktage pro Kalenderjahr beträgt.

Mit Rücksicht auf die wirtschaftliche Situation des Landes, insbesondere der Klein- und Mittelbetriebe, wurde ein Kompromiß erarbeitet, der zur Verabschiedung der Bildungsfreistellung führte mit der Maßgabe, diesen Teil des Gesetzes (§§ 14 ff.) erst zum 1.1.1996 in Kraft zu setzen.

Ab 1996 wird die Brandenburgische Arbeitnehmerschaft einen Rechtsanspruch auf Bildungsfreistellung zum Zwecke beruflicher, politischer und kultureller Weiterbildung im Umfang von 10 Arbeitstagen innerhalb eines Zeitraums von zwei aufeinanderfolgenden Kalenderjahren haben. Die Regelungen zur Bildungsfreistellung lehnen sich aufgrund des gemeinsamen Wirtschaftsraums wesentlich an das Berliner Bildungsurlaubsgesetz an; der Schutz für Kleinbetriebe ist jedoch in Brandenburg stärker ausgeprägt; Kinderbetreuung ist durch die Heimbildungsstätten sicherzustellen.

Der Gesetzgeber hat von der in anderen Ländern üblichen Praxis der Anerkennungsfiktion Abstand genommen, so daß ab 1996 jede Maßnahme zur Bildungsfreistellung vom zuständigen Ministerium anzuerkennen ist.

### **1.5 Förderung**

Zur Förderung der Weiterbildung auf der Grundlage des Gesetzes stehen zunächst rund 6,2 Millionen DM jährlich zur Verfügung; vom Jahre 1996 an erhöht sich die Gesamtfördersumme auf ca. 8,3 Millionen DM.

Das ist angesichts der in den Haushalten anderer Bundesländer eingestellten Mittel

vergleichsweise bescheiden. Pro Kopf der Bevölkerung wird die Weiterbildung auf gesetzlicher Grundlage mit 2,39 DM gefördert. Den Einrichtungen und Trägern wird viel organisatorisches Geschick abverlangt. Zusätzliche Mittelbeschaffung wird die Regel sein. Doch darf bei aller Kritik im Land nicht vergessen werden, daß die Verfassung neben dem Land auch die Gemeinden und Gemeindeverbände mit der Förderung der Weiterbildung beauftragt. Zudem sind Weiterbildungsmittel in teilweise erheblichem Umfang auch in anderen Ressorts eingestellt; erwähnt seien beispielhaft die Bereiche der beruflichen Weiterbildung oder der Landeszentrale für politische Bildung.

Das Gesetz stellt in § 27 die Förderung unter den üblichen Haushaltsvorbehalt und verweist in Abs. 4 auf die Festlegung der Einzelregelungen in einer Rechtsverordnung. Diese befindet sich z.Zt. in Abstimmungsprozessen, so daß an dieser Stelle lediglich Eckpunkte zu benennen sind.

### **1.5.1 Förderung der Grundversorgung**

Das Land fördert die zu erbringende Grundversorgung durch anteilige Erstattung der Personal- und Sachkosten im Gesamtumfang von 4,9 Millionen DM. Diese Gesamtsumme setzt sich in der Kalkulation zusammen aus Kosten für haupt- und nebenberufliches Personal sowie Sachkosten.

Den Abstimmungen zufolge werden pro 2.400 erbrachter Weiterbildungsstunden die Kosten für eine hauptberufliche pädagogische Kraft zu 50 % vom Land gefördert; die Honorarkosten zur Durchführung der Grundversorgung werden ebenfalls zu 50 % bezuschußt, wobei 30,00 DM für die Honorarkosten pro Weiterbildungsstunde angenommen werden. Die Sachkostenpauschale beträgt insgesamt 12,5 % der gesamten Personalkosten.

Die Mittel zur Durchführung der Grundversorgung sollen den Kreisen und kreisfreien Städten zweckgebunden zugewiesen und von diesen verwaltet werden.

### **1.5.2 Sonstige Förderung nach § 27**

Zur Förderung anerkannter Heimbildungsstätten, anerkannter Landesorganisationen und Modellvorhaben mit aktueller Schwerpunktsetzung stehen insgesamt Mittel in Höhe von 1,3 Millionen DM in den Jahren 1994 und 1995 zur Verfügung.

Die Rechtsverordnung, die exakte Richtlinien der Förderung beinhaltet, ist in der ersten Jahreshälfte 1994 zu erwarten. Im Vorfeld wurden die Eckpunkte der Modalitäten der Förderung mit Vertretern der kommunalen und freien Träger intensiv diskutiert.

Anerkannte Landesorganisationen und Heimbildungsstätten sollen leistungsgebundene Projektförderung für Personal- und Sachkosten erhalten.

Die Förderung von Modellvorhaben mit aktueller Schwerpunktsetzung richtet sich ebenfalls nach den Bestimmungen der Rechtsverordnung. Auch Einrichtungen, die nach dem Brandenburgischen Weiterbildungsgesetz nicht anerkannt sind, können diese Förderung beantragen.

Generell gilt die Trennung von Anerkennung und Förderung.

### **1.5.3 Förderung des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg**

Gemäß § 4 Abs. 2 ist es die Aufgabe der obersten Landesbehörden und ihrer nachgeordneten Behörden und Einrichtungen, die Arbeit der nach dem Brandenburgischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Einrichtungen zu unterstützen. Das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIB) ist daher mit einer Abteilung „Weiterbildung“ ausgestattet, zu deren Aufgabe insbesondere die Weiterbildung der Weiterbildner sowie die fachliche Förderung und Begleitung von Modellversuchen in der Weiterbildung zählen.

### **1.5.4 Zweiter Bildungsweg**

§ 2 des Weiterbildungsgesetzes regelt in Abs. 4 Belange des Zweiten Bildungsweges, sofern er von kommunalen Weiterbildungseinrichtungen oder Einrichtungen in freier Trägerschaft getragen wird.

Für die Durchführung von Bildungsgängen zur Erlangung mittlerer Schulabschlüsse sowie der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung stehen landesbedienstete Lehrkräfte zur Verfügung; im Rahmen des allgemeinen Schullastenausgleichs erhält der Schulträger zweckgebundene Zuweisungen; für die Studierenden besteht Schulgeldfreiheit.

## **1.6 Allgemeines**

Das Gesetz enthält keine ausdrücklichen Regelungen zur Qualitätssicherung der Weiterbildung sowie zum Aufbau von Weiterbildungsberatung.

Die Prozesse der Qualitätssicherung sollen zunächst jenseits gesetzlicher Regelungen durch gezielte Qualifikation der Weiterbildner sowie Maßnahmen freiwilliger Selbstkontrolle eingeleitet werden. Die Anerkennungsregelungen in § 7 des Gesetzes unterstützen die Prozesse der Qualitätssicherung.

Weiterbildungsberatung wird dagegen bereits intensiv durch Beratungsstellen zur beruflichen Weiterbildung praktiziert. Eine Ausweitung auf die nichtberuflichen Bereiche der Weiterbildung ist vorgesehen.

Mit dem Brandenburgischen Weiterbildungsgesetz bekennt sich das Land zur öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung. Es bekräftigt den Stellenwert der Weiterbildung von Erwachsenen als eines selbständigen Bildungsbereichs und regelt die staatliche Förderungspraxis. Mit zunehmender Stabilisierung des Haushalts und der Wirtschaft sind Nachbesserungen im finanziellen Bereich wünschenswert.

## **Weiterbildungspolitische Situation im Land Brandenburg**

Für die Träger und insbesondere die Einrichtungen der Weiterbildung von Erwachsenen im Land Brandenburg sind im Jahr 1993 zwei neue, wesentliche Rahmenbedingungen geschaffen worden: Zum einen gilt seit dem 6. Dezember 1993 die neue Gliederung des Landes in 14 Großkreise und 4 kreisfreie Städte; zum anderen ist seit dem 16. Dezember 1993 das Gesetz zur Regelung und Förderung der Weiterbildung im Land Brandenburg – das Brandenburgische Weiterbildungsgesetz – in Kraft.

Aus beiden gesetzlichen Regelungen erwachsen umfangreiche Anpassungs- und Umstrukturierungsprozesse, auf die sich die Weiterbildungseinrichtungen einstellen müssen und dies auch bereits tun. Zugleich liegen darin Möglichkeiten, diese neuen Strukturen für die Weiterbildung zu nutzen. Denn aus der Spezifik des Landes Brandenburg ergeben sich für die Weiterbildung ebenso spezifische Aufgaben wie Anforderungen.

### **1. Wirtschaftliche, demographische und strukturelle Rahmenbedingungen**

Das Land Brandenburg ist gekennzeichnet durch eine geringe Bevölkerungszahl bei zugleich großer flächenmäßiger Ausdehnung. Knapp 2,6 Mio. Menschen leben auf einer Fläche von ca. 30.000 qkm; große Teile des Landes – beispielsweise die Uckermark oder die Prignitz – sind als strukturschwache ländliche Räume zu betrachten. Um die Wirtschaftskraft in den attraktiven Ansiedlungsräumen des sogenannten Speckgürtels um Berlin auch in die entfernteren Winkel des Landes ausstrahlen zu lassen, wurde das Land wie eine Torte mit Berlin in der Mitte in fünf große Wirtschaftszonen eingeteilt. Die neuen Großkreise fügen sich weitgehend in diese Struktur, so daß in ihnen Regionen mit unterschiedlicher Besiedlungsdichte und unterschiedlicher Wirtschaftskraft vereint sind. Mittels des Konzeptes der dezentralen Konzentration sollen wirtschaftsstarke Regionen auch fern der Hauptstadt gefördert werden.

Die Umstrukturierung der bisher 38 Landkreise und 6 kreisfreien Städte in 14 Großkreise und 4 kreisfreie Städte betrifft insbesondere die Volkshochschulen. Für sie ergibt sich die Notwendigkeit, die Frage der Trägerschaft durch Kommune, Kreis oder z.B. auch einen Zweckverband zu klären. Mehrere ehemals selbständige Volkshochschulen werden zusammengefaßt: Nur eine Einrichtung bleibt als Hauptstelle bestehen, die anderen werden zu Nebenstellen. Dieser Prozeß verläuft verständlicherweise nicht ohne Konflikte. Kürzungen des hauptberuflichen Personals, eine Konzentration in der neuen Kreisstadt und eine geringere Bürgernähe werden befürchtet. In einigen Kreisen ist diese Umstrukturierung auf der formalen Ebene schon abgeschlossen. Daß die Anpassung an veränderte Strukturen auch die

Offenheit gegenüber Kooperationen und neuen Konzepten fördert, zeigt sich bereits in sehr ansprechenden Veranstaltungsprogrammen.

## **2. Das Spektrum der Träger und Einrichtungen, der Angebote und Landesorganisationen**

Im Land Brandenburg hat sich in den vergangenen vier Jahren eine vielgestaltige, aber noch längst nicht überschaubare oder gar festgefügte Weiterbildungslandschaft entwickelt. Sie setzt sich zusammen aus den Volkshochschulen und Heimbildungsstätten, den Einrichtungen der Urania und der Ländlichen Erwachsenenbildung (LEB), der Gewerkschaften wie der Arbeitgeberseite und einer Vielzahl anderer freier Träger. Das Spektrum der Weiterbildungsangebote ist bei den klassischen Volkshochschulprogrammen sehr breit, in der beruflichen Weiterbildung gibt es eine starke Spezialisierung, die freien Träger haben unterschiedliche Schwerpunkte in der politischen und kulturellen, der wissenschaftlichen und der allgemeinen Weiterbildung. Zahlreiche Projekte arbeiten im ökologischen, kulturellen, Frauen- und Selbsthilfebereich; sie haben neue Erwerbsmöglichkeiten geschaffen und sind sich oft gar nicht bewußt, daß ihre Arbeit Weiterbildungsarbeit ist.

Insbesondere Angebote der politischen Weiterbildung erfordern nicht nur Fingerspitzengefühl, sondern auch besondere Anstrengungen bei der Weckung des Interesses. Die Bereitschaft, sich auf politische Themen, auf eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungen einzulassen und sich in der Folge auch einzumischen, ist wie in den anderen jungen Bundesländern sehr gering.

Dies gilt auch für die Frauenbildung. Obwohl sich durch die veränderte gesellschaftliche Definition der Frauenrolle und durch das drastische Ausmaß von Frauenarbeitslosigkeit das Leben der Frauen in Ostdeutschland grundlegend und viel stärker als das der Männer verändert hat, werden Angebote zu Frauenthemen oder speziell für Frauen nur zögernd angenommen. Daß Weiterbildung die Auseinandersetzung mit diesen Veränderungen und die Gestaltung des eigenen Lebens unterstützen kann, ist angesichts der sozialen Situation schwer vermittelbar. Die Resonanz auf Angebote der Frauenbildung wächst stetig, aber langsam; auch hier ist langer Atem nötig.

Zusammenschlüsse der Einrichtungen zur Vertretung ihrer Interessen existieren auf Landesebene in Form des Brandenburgischen Volkshochschulverbandes, der Landesarbeitsgemeinschaft politische Bildung (LAG) und der Interessengemeinschaft soziokulturelle Bildung. Die Weiterbildungseinrichtungen der Kirchen, der Gewerkschaften, der Unternehmen und Kammern, die Ländliche Erwachsenenbildung, die Urania und andere werden von ihren Landesverbänden, häufig noch von Berlin aus, vertreten. Im Zuge der Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes in die Praxis werden die einzelnen Einrichtungen und Träger jeweils für ihren Wirkungsbereich eine starke Interessenvertretung im Land Brandenburg aufbauen und sich zu handlungs- und anererkennungsfähigen Landesorganisationen zusammenschließen müssen. Die finanzielle Förderung einer Landesorganisation wird ein Mindestangebot in den



vertretenen Einrichtungen voraussetzen, so daß der Zwang zu Kooperation und Zusammenschlüssen gegeben ist.

### **3. Aufgaben von Weiterbildung in der gegenwärtigen Situation**

Wie in allen neuen Bundesländern wurde in Brandenburg die Weiterbildungslandschaft durch arbeitsmarkt- und sozialpolitische Maßnahmen, insbesondere nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG), geprägt. Träger und Einrichtungen der außerbetrieblichen, beruflichen Weiterbildung dominieren. Die Novellierung des AFG führt auch in Brandenburg zu einer Reduzierung der kommerziellen und nichtkommerziellen Einrichtungen und ihrer Angebote, insbesondere wenn diese sich ausschließlich auf AFG-Maßnahmen konzentriert haben.

Unabhängig von dieser Entwicklung müssen sich jedoch alle in der Weiterbildung Tätigen mit den Zielen und Perspektiven von Weiterbildung kritisch auseinandersetzen. So nachvollziehbar die Fixierung auf einen Arbeitsplatz insbesondere vor dem Hintergrund eines bisher verbrieften Rechtes auf Arbeit ist, so sehr ist das Mittel Weiterbildung bei der Lösung dieses gesellschaftlichen Problems überfordert. Die Gefahr sollte nicht unterschätzt werden, daß mit einer zu engen Ausrichtung von Weiterbildung auf ihre berufliche Verwertbarkeit und mit einer „Qualifizierung auf Vorrat“ Hoffnungen enttäuscht und Motivationen zerstört werden. Die Schwierigkeiten vieler Weiterbildungseinrichtungen, auf ihre Angebote eine ausreichende Resonanz zu finden, entstehen nicht nur durch eine Skepsis z.B. gegenüber neuen Inhalten von Weiterbildung, sondern auch durch die Frage, wozu Weiterbildung dienen kann, wenn sie doch nicht zu einem Arbeitsplatz führt. Die Bedeutung von Weiterbildung darf daher nicht nur durch ihre Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt bestimmt werden, wodurch außerdem zahlreiche Personengruppen ausgeschlossen würden. Die Aufgabe von Weiterbildung liegt auch darin, Menschen unabhängig von Erwerbsarbeit zur Lebensgestaltung und Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen.

Besonders deutlich zeigt sich die Notwendigkeit eines Umdenkens, wenn es um die Frage geht, was Weiterbildung in den ländlichen Gebieten Brandenburgs bewirken kann. Zwei Drittel der Bevölkerung des Landes wohnen in Kleinstädten und Dörfern. Der Zusammenbruch der ländlichen Produktionsstrukturen hat zu einer drastischen Reduzierung der 1989 noch 180.000 Arbeitsplätze auf gegenwärtig ca. 39.000 geführt. Die Kompensation dieses Arbeitsplatzabbaus durch den Aufbau anderer Wirtschaftszweige ist äußerst schwierig und nur langfristig zu lösen.

Aus einer weiteren Spezifik des Landes Brandenburg entstehen interessante Aufgaben für die Weiterbildung – aus seiner Nähe zu Polen: die Vermittlung osteuropäischer Sprachen als soziale Kompetenz oder Begegnungsveranstaltungen mit deutschen und polnischen TeilnehmerInnen.

#### **4. Kooperation und Support-Strukturen**

Kooperationen zu schaffen ist eine vordringliche Aufgabe für die Akteure der Weiterbildung in Brandenburg – nicht nur aus Gründen der vom Weiterbildungsgesetz vorgegebenen Strukturen. Weiterbildung muß ihre Themen aus der regionalen Situation entwickeln: Berufliche Weiterbildung muß auf regional sinnvolle und zukunftsträchtige Berufsfelder vorbereiten, Angebote der übrigen Bereiche der Weiterbildung müssen sich am Bedarf, an den Interessen der dortigen Bevölkerung und an den regionalspezifischen Themen orientieren. Weiterbildung muß insbesondere in schwach strukturierten ländlichen Gebieten zur regionalen Entwicklung beitragen. Die besonderen Bedingungen, z.B. weite Wege und kleine Zielgruppen, erfordern andere Arbeitsweisen in Projekten und Kooperationen. Für die Weiterbildungseinrichtungen bedeutet dies, sie müssen sich – im eigenen Interesse – füreinander öffnen und dürfen nicht aus inhaltlichen und materiellen Gründen auf einer Abgrenzung bestehen.

In den regionalen Weiterbildungsbeiräten, die in jedem Kreis zu bilden sind, werden alle anerkannten Weiterbildungseinrichtungen des Kreises versammelt sein. Mit der Verteilung finanzieller Mittel ist die Analyse des regionalen Bedarfes verbunden. Darüber hinaus ist dieses Gremium nutzbar, um Transparenz über die Einrichtungen und ihre Angebote und damit auch über die vorhandene Konkurrenz herzustellen. Statt ähnlicher Angebote für dieselbe kleine Zielgruppe können Abstimmungen über die Programmgestaltung erfolgen, so daß statt konkurrierender und eventuell ausfallender Angebote wechselseitige Ergänzungen möglich sind.

Aufgrund der Situation der Weiterbildung in Brandenburg ist die Beratung der Einrichtungen zwingend geboten. Träger aus den alten Bundesländern brauchen hier Unterstützung bei der Konzeption von Angeboten und der Einschätzung des Weiterbildungsbedarfs, neugegründete Einrichtungen sind neben dieser Beratung vor allem auf organisatorische Hilfestellungen und Hinweise für Fördermöglichkeiten angewiesen. Das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIB), die Landesagentur für Struktur und Arbeit (LASA) sowie die Landesorganisationen und Verbände sehen in der Bereitstellung dieser Supportstruktur eine ihrer vordringlichsten Aufgaben.

Mit der Verabschiedung des Weiterbildungsgesetzes sind Grundlagen für die Weiterbildung im Land Brandenburg geschaffen worden. Die gesetzlichen Strukturen mit Leben zu füllen und eine innovative Weiterbildungslandschaft aufzubauen erfordert nicht nur von den Institutionen der Landesregierung „Neues Denken“, sondern auch von den Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung vor Ort. Kooperation und Vernetzung über das bisher bekannte Maß hinaus sind notwendig.

## **Literatur**

- Ackermann, E., u.a.: Umbrüche ländlicher Arbeitsmärkte, dargestellt an Problemregionen Mecklenburg-Vorpommerns und Brandenburgs. In: Boje, J., u.a.: Zur Entwicklung ländlicher Räume in den neuen Bundesländern. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 175. Nürnberg 1993
- Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Du und dein Bundesland. Bürgerhandbuch. Potsdam 1992
- Faulstich, P.: Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin. Kassel 1993
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Hauptvorstand (Hrsg.): Weiterbildung als Bestandteil aktiver Sozial-, Kultur- und Beschäftigungspolitik in der Region. Fachtagung zur Weiterbildung in den neuen Bundesländern. Frankfurt/M. 1993
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen (Hrsg.): Arbeitsmarktbericht für das Land Brandenburg 1992. Potsdam 1993
- Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (Hrsg.): Weiterbildung im ländlichen Raum – Konzepte ländlicher Erwachsenenbildung. Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg im November 1993 (März/April 1994)
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Info-Dienst „Weiterbildung in Brandenburg“, Heft 1–4/1993. Ludwigsfelde

# Grundzüge der Weiterbildungspolitik in Bremen

## 1. Vorbemerkung

Der vorliegende Beitrag beansprucht nicht, eine Gesamtschau der Weiterbildung im Lande Bremen vorzustellen. Dafür wäre der Platz zu knapp. Zudem ist die Gesamtanalyse der Weiterbildung im Lande Bremen im Juni '94 zu erwarten – dann nämlich, wenn die vom Senat der Freien Hansestadt Bremen eingesetzte „Strukturkommission Weiterbildung“ ihre Arbeit beendet und ihre Empfehlungen formiert hat.

Hier soll es – schlaglichtartig – um die Darstellung einiger Aspekte der Weiterbildungsförderung durch den Senator für Arbeit und Frauen, um die gesetzlichen Grundlagen der Weiterbildung in Bremen und um die Probleme der nach dem „Gesetz über die Weiterbildung im Lande Bremen“ (WBG) anerkannten Weiterbildungseinrichtungen gehen.

## 2. Der haushaltspolitische Hintergrund

Weiterbildungsförderung kostet Geld. Da die Förderung von Weiterbildung eines der politischen Ziele des Landes Bremen ist, hat es im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel bisher auch einige Mittel aufgebracht – im Jahre 1992 waren dies ca. DM 10,5 Mio. Das Land Bremen befindet sich allerdings seit einigen Jahren in einer außergewöhnlich schwierigen Haushaltslage: Aufgrund der Neuordnung der Einkommenssteuerverteilung Ende der 60er Jahre und der großen Strukturkrisen der bremischen Wirtschaft in den 70er und 80er Jahren (Werftenkrise, Krise der Fischereiwirtschaft, Stahlkrise) hat das Land Bremen die höchste Pro-Kopf-Verschuldung aller Bundesländer. Um diese schwierige Haushaltslage zumindest ansatzweise zu beheben, hat der Senat bereits Ende der 80er Jahre Initiativen zur Änderung des Bund-Länder-Finanzausgleichs ergriffen, und zwar erfolgreich: Im Sommer 1993 erklärten sich Bund und Länder zu besonderen Entschuldungshilfen in Höhe von DM 1,8 Mrd. für die Dauer von fünf Jahren bereit.

Im Gegenzug mußte sich das Land Bremen zu einer doppelten Eigenleistung verpflichten:

- einmal zu einer restriktiven Haushaltspolitik mit Einhaltung der vom Finanzplanungsrat vorgegebenen Steigerungsraten des Haushalts von z.Zt. 3 % und
- zweitens zur Nutzung der besonderen Hilfen zur Entschuldung sowie zur Stärkung der Wirtschafts- und Finanzkraft.

Aktuell tritt den dadurch induzierten Sparnotwendigkeiten insbesondere im Bereich der konsumtiven Ausgaben eine neue Notlage hinzu: Aufgrund der allgemeinen ökonomischen Krise sind Steuermindereinnahmen einerseits und Mehrausgaben im

Bereich der Sozialhilfeleistungen andererseits in 1994 in Höhe von bisher kalkulierbaren DM 175 Mio. zu erwarten, die weitgehend „aus Minderausgaben zu erwirtschaften“ sind.

Dies bedeutet z.B. für die Weiterbildungsförderung, daß sie für die Jahre 1994 und 1995 mit ca. DM 2 Mio. weniger pro Jahr auszukommen hat – und das bei steigenden Weiterbildungsnotwendigkeiten.

In welchen Bereichen der Förderung welche Streichungen vorgenommen werden müssen, ist aktuell noch nicht entschieden. Vermutlich wird es die Bereiche am empfindlichsten treffen, deren Finanzvolumen nicht ausweisbar zugleich der Akquisition von Drittmitteln dienen – wenn nicht andere politische Entscheidungen getroffen werden.

Um diese Problemlage zu verdeutlichen, soll im folgenden auf die Förderstruktur eingegangen werden.

### **3. Zur Struktur der Weiterbildungsförderung**

Die Förderstruktur der WBG-Mittel läßt sich grob noch drei Kategorien ordnen:

- Förderung von Rahmenbedingungen,
- Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen und
- Förderung von Zielgruppen.

Im folgenden werden diese drei Förderungsgebiete – bezogen auf die Haushaltsansätze 1992 – knapp dargestellt. Es handelt sich hier um die originären Weiterbildungsmittel – Mittel also, die der Senator für Arbeit und Frauen zur Verfügung stellt und die vom Landesamt für Weiterbildung an Einrichtungen der anerkannten Weiterbildung nach den Auflagen der Landeshaushaltsordnung und den Empfehlungen des Landesbeirats für Weiterbildung vergeben werden.

#### **3.1 Förderung von Rahmenbedingungen**

Damit sind – kurz gefaßt – folgende Förderarten gemeint:

- der Aufbau und die Förderung einer personellen Grundausstattung bei anerkannten WB-Einrichtungen, um Kontinuität, Professionalität und die Voraussetzung für maßnahmeunabhängige Planungen zu schaffen;
- die Förderung der technischen Rahmenbedingungen für die berufliche Weiterbildung, um durch Gewährleistung von Industriestandards die Arbeitsmarktchancen von Absolventen der bremischen Weiterbildung zu erhöhen;
- die Förderung des „Weiterbildungsinformationssystems Bremen“ (WIB), um Transparenz in die Vielfalt des WB-Angebotes zu bringen;
- die Förderung regionaler/branchenspezifischer Analysen des Qualifikationsbedarfes, um ein bedarfsgerechtes Angebot zur beruflichen Qualifizierung zu entwickeln, und

- die Förderung von Kooperationsbezügen zwischen Weiterbildungseinrichtungen und dem Bereich beruflicher Schulen, um Doppelinvestitionen zu vermeiden und vorhandene Ressourcen optimal zu nutzen.

Das Fördervolumen für dieses Förderungsgebiet umfaßt ca. DM 3,1 Mio.

### **3.2 Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen**

- Förderung von Maßnahmen des Bildungsurlaubs, wobei ca. DM 2,2 Mio. für die politische Weiterbildung und ca. DM 190.000 für berufliche und allgemeine Weiterbildung aufgebracht werden: Damit werden jährlich ca. 21.000 Teilnehmer in ca. 1.300 Bildungsurlaubsveranstaltungen erreicht;
- Förderung einer bedarfsgerechten Versorgung von sozial belasteten Stadtteilen;
- Förderung von Maßnahmen zur Vermittlung von Elementarkenntnissen und zur Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse und
- Förderung von Stütz- und Ergänzungsmaßnahmen für Arbeitslose in beruflicher Qualifizierung.

Das Fördervolumen für dieses Förderungsgebiet umfaßt ca. DM 2,9 Mio.

### **3.3 Förderung von Zielgruppen**

- Heranführung sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen an den Arbeitsmarkt. Mit dieser beruflich orientierten Vorqualifizierung werden jährlich ca. 450 Arbeitslose bzw. SozialhilfeempfängerInnen auf die berufliche Umschulung bzw. den Arbeitsmarkt vorbereitet;
- Förderung beruflicher Umschulung von langfristig arbeitslosen SozialhilfeempfängerInnen. Mit diesem Senatsprogramm werden jährlich ca. 90 SozialhilfeempfängerInnen durch Umwidmung von Sozialhilfemitteln in tariffähiges Arbeitsentgelt in anerkannten Ausbildungsberufen umgeschult und
- die Ermöglichung der Teilnahme von Arbeitslosen an Weiterbildung durch Zuschüsse an anerkannte WB-Einrichtungen, die damit ihre Ermäßigungsregelungen finanzieren können.

Das Fördervolumen für dieses Förderungsgebiet umfaßt ca. DM 4,55 Mio.

### **3.4 Zusammenfassung**

Die oben dargestellten Förderungsgebiete werden aus originär bremischen Landesmitteln ausgestattet. Hier wurde nicht berücksichtigt, welche mittelbaren Effekte auf die Akquisition von Drittmitteln (z.B. die des ESF oder des BMA oder des BMBW) durch das Aufbringen von Landesmitteln entstehen. Wenn man jedoch bedenkt, daß beispielsweise mit Hilfe eines Landeszuschusses in Höhe von ca. DM 950.000 ein Unterprogramm des Landes Bremen im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EURO-

FORM aufgelegt werden konnte, welches aktuell 18 Projekte mit einem Gesamtvolumen von ca. DM 13,5 Mio. umfaßt, dann liegt auf der Hand, welchen „Surplus“ Landesmittel auch für andere Bereiche öffentlich geförderter Weiterbildung erbringt.

#### **4. Die gesetzlichen Grundlagen**

Die Weiterbildungsförderung des Landes Bremen beruht auf der gesetzlichen Grundlage des Weiterbildungsgesetzes vom 26. März 1974. Das WBG regelt die Stellung und die Aufgaben der Weiterbildung mit den drei Lernbereichen der politischen, beruflichen und allgemeinen Weiterbildung. Es regelt die Voraussetzungen, das Verfahren und die Form der Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen sowie die Förderung dieser Träger mit öffentlichen Mitteln.

Und es gibt deutlich gesellschaftspolitische Leitziele vor: so u.a. die ausgeprägte Arbeitnehmerorientierung, die Aufgabe, zum Abbau von Chancenungleichheiten beizutragen und gesellschaftliche und politische Realitäten kritisch zu verarbeiten. Auf Grundlage des WBG und seiner Richtlinien sind bis dato insgesamt 17 Weiterbildungseinrichtungen anerkannt worden. Neben den Volkshochschulen in Bremen und Bremerhaven gehören dazu die Bildungseinrichtungen der Arbeiterkammern, der Gewerkschaften, der Arbeitgeber, der Kirchen, des Handwerks, des Landessportbundes, des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes und die Evangelische Familienakademie.

Die zweite Säule des bremischen Weiterbildungssystems bildet das Bremische Bildungsurlaubsgesetz (BUG) vom 18. Dezember 1974. Nach diesem Gesetz haben alle im Lande Bremen beschäftigten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer Anspruch auf bezahlte Freistellung an 10 Arbeitstagen im Zeitraum von zwei Jahren, die für Weiterbildung im Sinne des WBG in den drei Lernbereichen verwendet werden kann. Der Bildungsurlaub spielt als Veranstaltungsform zur Erreichung der weiterbildungspolitischen Leitziele des WBG eine große Rolle: Im Jahre 1992 wurden 25,2 % der Veranstaltungen der anerkannten Weiterbildungseinrichtungen in Form des Bildungsurlaubes durchgeführt, 43,8 % dienten der politischen, 27,1 % der beruflichen und 28,3 % der allgemeinen Weiterbildung.

Problematisch ist z.Zt. die Debatte um den Fortbestand der allgemeinen Weiterbildung: So wird von Juristen und Teilen der Öffentlichkeit die Verfassungsmäßigkeit von Bildungsurlaubsgesetzen angezweifelt, nach denen Arbeitgeber mit Freistellungen für die Teilnahme an Bildungsurlauben mit allgemeinbildenden Inhalten belastet werden. Der Senat hat auf diese Debatte aktuell mit dem Beschluß reagiert, die Mißbrauchsmöglichkeiten von Bildungsmaßnahmen, die einen überwiegend freizeitgestalterischen Charakter aufweisen, als Bildungsurlaubsveranstaltungen in einer Änderung der Verordnung zum Bildungsurlaubsgesetz einzuschränken. Es ist damit kurzfristig gelungen, dem durchaus verbreiteten Anliegen, die allgemeine Bildung als Bestandteil des Weiterbildungsangebotes komplett zu streichen, die Spitze zu nehmen. Dennoch bleibt es auch weiterhin ständige Aufgabe des Landesamtes für

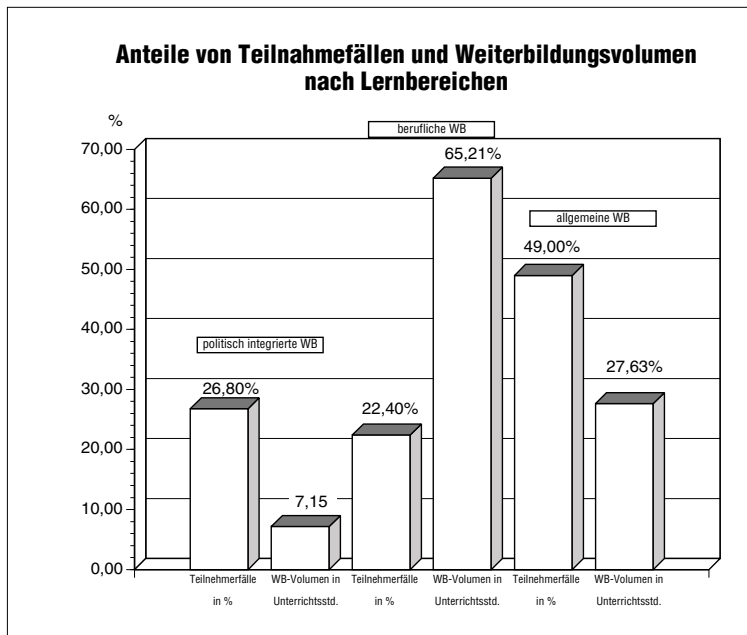
Weiterbildung und der anerkannten Einrichtungen, offen und aufgabenkritisch die Bildungsurlaubspraxis zu durchleuchten.

## 5. Leistungen und Perspektiven der anerkannten Weiterbildung

Mit Hilfe der originären Weiterbildungsförderung des Landes Bremen haben die anerkannten Einrichtungen im Jahre 1992

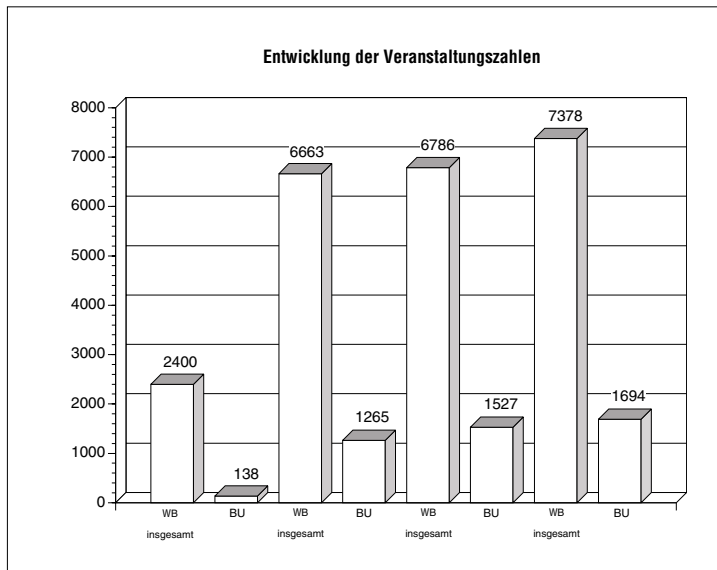
- 7.378 Veranstaltungen
- mit 116.677 Teilnahmefällen und
- 594.979 Unterrichtsstunden realisiert.

Die Anteile von Teilnahmefällen und Weiterbildungsvolumen nach Lernbereichen stellen sich wie folgt dar:





Auch die Entwicklung der Veranstaltungszahlen seit 1975 spricht eine deutliche Sprache:



Öffentlich verantwortete Weiterbildung ist aktuell jedoch in eine schwere Krise geraten: Aufgrund der restriktiven Haushaltspolitik des Bundes mit den Kürzungen im AFG-Bereich sind aktuell Leistungseinbrüche der Weiterbildungseinrichtungen bis hin zur Schließung ganzer Abteilungen oder gar Konkurse zu verzeichnen. Hierin zeigt sich, daß Weiterbildung trotz aller politischen Bekundungen über sie als „öffentliche Aufgabe“, als eigenständige „Vierte Säule des Bildungssystems“ usw. usf. von finanziellen Zuwendungen abhängig ist, die als „konsumtive Ausgaben“ – also als kürzungsfähig gelten. Weder das Land Bremen noch andere Bundesländer verfügen über die Mittel, die national induzierten Kürzungen auch nur ansatzweise aufzufangen.

Was ein Land jedoch tun kann – und Bremen bemüht sich mit allen Kräften darum – , ist, durch Mittelkonzentration, durch Kooperation, also verstärkte Auslastung vorhandener Ressourcen, durch Rationalisierung und durch Bindung europäischer Mittel mit Hilfe von Landesmitteln zumindest kurzfristig eine regionale Weiterbildungsgrundversorgung aufrechtzuerhalten, die auf Grundlage reduzierter personeller und sachlicher Ressourcen nach Maßgabe der Ermittlung von Qualifikationsbedarfen und von politischen Zielvorgaben in Ansätzen dem Entwurf einer „Dritten Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung“ nachkommt.

Das Aufzeigen positiver Perspektiven ist dem Verfasser zur Zeit leider nicht möglich.

## **Zur weiterbildungspolitischen Situation im Lande Bremen**

### **1. Die gesetzliche Ausgangslage**

Zu den Bundesländern, die in der ersten Hälfte der 70er Jahre den Weiterbildungsbereich gesetzlich geordnet haben, gehört auch die freie Hansestadt Bremen. Dies geschah durch das „Gesetz über Weiterbildung im Lande Bremen“ (WBG) vom 26. März 1974, das ergänzt wurde durch das „Gesetz zur Förderung der außerschulischen Jugendbildung“ vom 1. Oktober 1974, das Bildungsveranstaltungen für junge Menschen bis zur Vollendung des 25. Lebensjahres betrifft, sowie durch das „Bremische Bildungsurlaubsgesetz“ vom 18. Dezember 1974, das allen bremischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern den Anspruch auf einen bezahlten Bildungsurlaub von 10 Arbeitstagen innerhalb eines Zeitraums von zwei aufeinander folgenden Kalenderjahren eröffnet.

Ähnlich wie die anderen Landesgesetze zur Weiterbildung enthält das Bremische Weiterbildungsgesetz strukturpolitische Aussagen zu Stellung und Aufgabe der Weiterbildung im Bildungssystem, formuliert Bedingungen für die staatliche Anerkennung der Weiterbildungsinstitutionen, welche die Voraussetzung für die regelmäßige Zuschußgewährung aus Landesmitteln ist, benennt Grundsätze der Zuschußgewährung und regelt Einwirkungsmöglichkeiten auf den Weiterbildungsbereich durch den Landesbeirat für Weiterbildung als pluralistisch zusammengesetztes Beratungs- und Kooperationsorgan sowie das Landesamt für Weiterbildung als Teil der staatlichen Administration, das im Gesetz als pädagogische Arbeitsstelle, Geschäftsstelle für den Landesbeirat, Zuschußbehörde nach dem Weiterbildungsgesetz und Anerkennungsbehörde nach dem Bildungsurlaubsgesetz definiert wird.

### **2. Die institutionelle Struktur**

Das Bremische Weiterbildungsgesetz zählt zu den sogenannten pluralistischen Weiterbildungsgesetzen, d.h., Einrichtungen in kommunaler und nicht-kommunaler Trägerschaft werden bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen gleichberechtigt staatlich anerkannt und finanziell gefördert. Der institutionelle Pluralismus von gleichberechtigt förderungsfähigen Weiterbildungseinrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft war im Lande Bremen politisch nie umstritten, obwohl die bremische Landesverfassung fordert: „Allen Erwachsenen ist durch öffentliche Einrichtungen die Möglichkeit zur Weiterbildung zu geben“ (Art. 35).

Das Bremische Weiterbildungsgesetz macht die abgegrenzte Institutionalisierung von Weiterbildungseinrichtungen zu einer wichtigen Voraussetzung ihrer Förderungsfähigkeit. Neben der Errichtung einer eigenen Weiterbildungseinrichtung fordert das Gesetz außerdem vor allem die Gemeinnützigkeit, den Ausschluß anderer

Ziele neben dem der Weiterbildung, die Ausrichtung an den Zielen des Weiterbildungsgesetzes, die Bereitschaft zu Kooperation und Entwicklung eines Gesamtangebots, den Nachweis von zweijährigen Leistungen, die Rechtfertigung einer Förderung nach Inhalt und Umfang sowie den Nachweis von planmäßiger und dauerhafter Arbeit.

Die Operationalisierung der hier nur unvollständig skizzierten, im Gesetz definierten Anerkennungsforderungen hat wirksame Hürden gegenüber Anerkennungsanträgen von Organisationen geschaffen, die Weiterbildung nur als Teil anderer Organisationszwecke betreiben. Sie hat aber auch die staatliche Anerkennung von kleinen und neugegründeten Einrichtungen erschwert. Unter den in zwei Jahrzehnten ausgesprochenen 17 staatlichen Anerkennungen gab es vier umstrittene Fälle, die mit der vorrangigen Begründung erfolgten, die Weiterbildungsaktivitäten in Verantwortung eines einflußreichen Trägers sollten mit in ein staatlich koordiniertes Gesamtangebot hineingenommen werden, ohne daß dies bei kleinen Einrichtungen ohne Rückhalt einer großen Trägerorganisation als ähnlich opportun erschien.

Die vergleichsweise hohe Pluralität von 17 anerkannten Weiterbildungseinrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft im kleinen Zwei-Städte-Staat Bremen hat dazu beigetragen, der Weiterbildung bisher eine breite und kontinuierliche gesellschaftspolitische Akzeptanz zu sichern. Tiefgehende politische Kontroversen um die Weiterbildung hat es in Bremen nicht gegeben, wenn man von der Forderung der Fraktion der GRÜNEN, den Kreis der anerkannten Einrichtungen zu erweitern, und der der F.D.P.-Fraktion absieht, aus Gründen der Haushaltsknappheit die Zuschüsse zur Durchführung des Gesetzes drastisch zu beschneiden. Diese Forderungen bewirkten aber vor allem 1993 die Berufung einer Strukturkommission Weiterbildung, die für den Senat Empfehlungen für eine eventuelle Strukturveränderung des Weiterbildungsbereichs erarbeiten soll.

### **3. Die finanzielle Struktur**

Das Bremische Weiterbildungsgesetz sieht die finanzielle Förderung von Trägern anerkannter Weiterbildungseinrichtungen nach den Richtlinien zur Durchführung des Weiterbildungsgesetzes im Rahmen des Landeshaushalts vor. Die Gesamthöhe der Landeszuschüsse nach dem Weiterbildungsgesetz stieg von DM 3 Mio. im Jahr 1975 auf 5,50 Mio. im Jahre 1979, um dann auf 4,06 Mio. im Jahre 1982 abzusinken, langsam wieder anzusteigen und mit dem Haushaltsansatz für 1994 erstmalig den realen Höchststand von 1979 geringfügig zu überschreiten. Faktisch wurde die Höhe der Landeszuschüsse nach dem Weiterbildungsgesetz 1980 gesenkt bzw. eingefroren. Der Stellenschlüssel nach den Richtlinien zum Weiterbildungsgesetz wurde nicht mehr bedient, Zuschußquoten und Zuschußarten wurden vermindert, und den Einrichtungen wurde jährlich ein für sie geltender „Zuschußhöchstbetrag“ mitgeteilt. Gegenwärtig werden Personalkosten in Form von Pauschalbeträgen und Maßnahmenkosten in Form unterschiedlicher Quoten bezuschußt, sofern diese im Rahmen des Bildungsurlaubs, der „Regionalversorgung“, der politischen Weiterbildung oder

von Lehrgängen zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses und in Grundbildungskursen anfallen.

Neben den stagnierenden Zuschüssen nach dem Weiterbildungsgesetz sind der bremischen Weiterbildung noch andere Haushaltsmittel des Landes zugute gekommen, die allerdings eher arbeitsmarkt-, wirtschafts-, sozial- und fiskalpolitischen als bildungspolitischen Zielen verpflichtet waren. Zu nennen sind hier insbesondere die Mitfinanzierung von durch den Europäischen Sozialfonds geförderten Qualifizierungsprogrammen zur Wirtschaftsstrukturverbesserung und Eingliederung von Langzeitarbeitslosen, die berufsorientierte Vorqualifizierung von sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen zur Vorbereitung auf eine berufliche Umschulung und die Verbindung von Qualifizierung mit Beschäftigung (Arbeit statt Sozialhilfe) für langfristig arbeitslose Sozialhilfeempfängerinnen und -empfänger zur Entlastung der kommunal finanzierten Sozialhilfe. Nach Angaben des zuständigen Ressorts für Arbeit und Frauen erreichten diese Landeszuschüsse 1993 ungefähr die Höhe der nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz geleisteten Zuschüsse, d.h., sie lagen ebenfalls bei ca. DM 5 Mio.

Die strukturierende Funktion der nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz gezahlten Zuschüsse wird jedoch nicht nur durch diese Landeszuschüsse mit eher arbeitsmarkt-, wirtschafts-, sozial- und fiskalpolitischen Zielen verändert, sondern vor allem durch die damit gebundenen, deutlich höheren finanziellen Aufwendungen nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) des Bundes und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union. Nach Angaben des Senators für Arbeit und Frauen konnten die anerkannten Weiterbildungseinrichtungen bei DM 5,23 Mio. Landeszuschüssen nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz im Jahre 1992 Drittmittel (AFG, ESF, BMBW, BMA, BIBB, sonstige Mittel) in Höhe von ca. DM 67 Mio. einwerben. Diese Relation zeigt, wie weitgehend die staatliche Förderung nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz in den vergangenen zwei Jahrzehnten ihre finanzielle Bedeutsamkeit eingebüßt und wie sich ihre Möglichkeiten, die Programme der bremischen Weiterbildung zu strukturieren, verringert haben. Die folgende Gegenüberstellung von finanzieller Förderung nach dem Weiterbildungsgesetz und durchgeführten Unterrichtsstunden bei den anerkannten Weiterbildungseinrichtungen bekräftigt diesen Sachverhalt.

Während sich die Höhe der Landeszuschüsse nach dem Weiterbildungsgesetz in den Jahren von 1975 bis 1992 nicht einmal verdoppelt hat, wuchs die Zahl der von den staatlich anerkannten und geförderten Einrichtungen durchgeführten Unterrichtsstunden um mehr als das Fünffache. Dieser vom Wachstum der Landeszuschüsse nach dem Weiterbildungsgesetz weitgehend abgelöste Zuwachs des Volumens an durchgeführten Unterrichtsstunden bei den anerkannten Weiterbildungseinrichtungen erklärt sich vor allem aus dem überproportional hohen Zuwachs bei der beruflichen Weiterbildung, der nicht mit Landeszuschüssen, sondern mit AFG-Aufwendungen der Bundesanstalt für Arbeit finanziert wurde. Das Wachstum bei der politischen Weiterbildung wurde hingegen von den Zuschüssen nach dem Weiterbildungsgesetz finanziell getragen. Die Angebote der allgemeinen Weiterbildung verdanken ihre Zuwächse jedoch vor allem der Steigerung der Teilnehmerentgelte; diese Zuwächse

sind weitgehend von ihren Nutzern selbst finanziert worden. Die beträchtlichen Steigerungen der Angebotsvolumina bei den anerkannten Einrichtungen bei über lange Zeit hinweg stagnierenden Landeszuschüssen wären allerdings nicht möglich gewesen ohne die Finanzierung eines gewissen „Sockels“ an hauptberuflichem Weiterbildungspersonal aus eben diesen Landeszuschüssen.

## **Grafik**

(Eigene Berechnungen nach Daten aus dem Landesamt für Weiterbildung; 1975= 100)

### **4. Die Programmstruktur**

Das Bremische Weiterbildungsgesetz enthält dezidiertere inhaltliche Zielsetzungen für die Weiterbildung als andere Weiterbildungsgesetze. Sie zielen auf die Erkenntnis der politischen Wirklichkeit, die Steigerung der beruflichen Qualifikation, die Mitarbeit im öffentlichen Leben, die Überwindung gesellschaftlicher Konflikte, den Abbau sozial verursachter Ungleichheiten und die Integration von politischer, beruflicher und allgemeiner Bildung.

Die bremische Weiterbildungspolitik versuchte vor allem in den ersten Jahren nach der Verabschiedung des Weiterbildungsgesetzes, diese Ziele mit gezielten Zuschußimpulsen zu befördern. So wurde versucht, mit unterschiedlich hohen Zuschußquoten insbesondere solche Weiterbildungsangebote zu fördern, die nicht von vornherein mit starken manifesten Adressateninteressen rechnen können und die einen erhöhten Planungsaufwand erfordern. Zur Realisierung der vom Gesetz geforderten Integration von politischer, beruflicher und allgemeiner Weiterbildung wurde ein

Schwerpunktprogramm mit besonders günstigen Zuschußregelungen eingerichtet. Insbesondere die Veranstaltungsform des Bildungsurlaubs wurde mit weitgehenden Zuschußimpulsen gefördert; über mehrere Jahre hinweg konnten die anerkannten Einrichtungen Bildungsurlaubsveranstaltungen der politischen Weiterbildung in Internatsform mit kostenloser Unterkunft und Verpflegung anbieten.

Mit der Verminderung bzw. dem Einfrieren der Landeszuschüsse nach dem Weiterbildungsgesetz von 1980 schwächten sich auch die strukturierenden landespolitischen Impulse gegenüber der Programmstruktur ab. Schwerpunktprogramme wurden zugunsten der Regelförderung von Veranstaltungen eingestellt. Strukturierend auf die Programmstruktur wirkte seit 1984 vor allem das AFG des Bundes, dessen Finanzströme teilweise auch benutzt wurden, um die Gemeinkosten der Weiterbildungseinrichtungen zu refinanzieren. Die AFG-Anerkennungen und die Auftragsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung mit den damit verbundenen Finanzströmen sowie die Förderprogramme des Europäischen Sozialfonds haben inzwischen zu einem beträchtlichen Teil früher wirksame Strukturierungen nach dem Weiterbildungsgesetz abgelöst.

Zwar erreichte eine mit großem Aufwand durchgeführte weiterbildungspolitische Initiative die Erhöhung der Landeszuschüsse zugunsten der politischen Weiterbildung im Jahre 1990 um DM 280.000, die auch zu einer Programmausweitung führte; jedoch änderte diese nichts an der Verschiebung der weiterbildungspolitischen Prioritäten zugunsten von Maßnahmen nach dem AFG und von Förderprogrammen nach dem ESF. Einzig die vor allem von den beiden Volkshochschulen im Lande Bremen betriebene Strategie, mit erhöhten Teilnehmerbeiträgen das realisierte Programmangebot in der allgemeinen Weiterbildung auszuweiten, milderte die Bedeutsamkeit dieser Entwicklung.

## **5. Die Teilnehmerstruktur**

Das Bremische Weiterbildungsgesetz zielt auch auf die Beeinflussung der Struktur von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Veranstaltungen der Weiterbildung. Die Formulierung des Gesetzes, es solle zur verstärkten politischen, beruflichen und allgemeinen Bildung, „insbesondere der Arbeitnehmer“ führen, ist sicherlich nicht sehr präzise vor dem Hintergrund, daß der Anteil der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer an den Erwerbstätigen über 90 % liegt. Sie ist jedoch zumeist mit der Forderung des Gesetzes verknüpft worden, Weiterbildung solle „die durch soziale Herkunft, durch gesellschaftliche Entwicklungen und durch Bildungsprozesse entstandenen und neu entstehenden Ungleichheiten“ abbauen (§ 1(2) Nr. 5 WBG). So gehörte es zum durchgängigen Bestandteil zumindest staatlicher Weiterbildungspolitik im Lande Bremen, darauf zu dringen, daß für alle Bevölkerungsgruppen gleiche Zugangs-, Lern- und Verwertungschancen in der Weiterbildung geschaffen werden. Bei gegebenen sozialen Chancenungleichheiten – so wurde immer wieder betont – müsse Weiterbildung darauf abzielen, die Bildungs- und Lernchancen sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu verbessern.

Insbesondere in den ersten Jahren nach Verabschiedung des Weiterbildungsgesetzes wurde versucht, mit besonderen Zuschüssen für Modell- und Schwerpunktmaßnahmen Bevölkerungsgruppen mit verminderten Bildungs- und Sozialchancen zusätzliche Lernchancen mit eigens für sie geplanten Lernangeboten zu eröffnen. Zielgruppen solcher Modell- und Schwerpunktmaßnahmen waren beispielsweise: angelernte Stahlarbeiter, Schichtarbeiter aus der Produktion, Werftarbeiter, türkische Arbeiter, ältere Arbeiter der unteren Lohn- und Gehaltsgruppen, Frauen der unteren Lohn- und Gehaltsgruppen und Verkäuferinnen und Kassiererinnen aus Supermärkten und Kaufhäusern sowie alleinerziehende Mütter. Besondere Zuschüsse wurden durchgängig für die Beteiligung von Arbeitslosen an der Weiterbildung und die „Regionalversorgung“ aufgewandt, d.h. für Weiterbildungsveranstaltungen, die direkt in Stadtteilen von Bremen und Bremerhaven mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil von sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen stattfinden.

Für die den programmatischen Intentionen des Weiterbildungsgesetzes folgenden, auf die Teilnehmerstruktur bezogenen Impulse gilt ähnliches wie für die auf die Programmstruktur bezogenen: Mit zunehmender Verknappung der Landeszuschüsse wurde die Bezuschussung von Modell- und Schwerpunktmaßnahmen zugunsten der Regelförderung eingeschränkt und schwächten sich die landespolitischen Strukturierungen gegenüber dem Weiterbildungsbereich ab. Beibehalten wurde bis heute die Bezuschussung der „Regionalversorgung“, der Weiterbildungsteilnahme von Arbeitslosen sowie von Kursen der Elementarbildung, die sich zumeist an Erwachsene ohne Schulabschluß richten. Ergänzt wurden diese Impulse zur Beeinflussung der Teilnehmerstruktur in den vergangenen Jahren durch vorrangig sozial- und fiskalpolitisch gelenkte Zuschüsse zugunsten der Vorqualifizierung von Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern für die Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Umschulung und zugunsten der Umschulung von langfristig arbeitslosen Sozialhilfeempfängerinnen und -empfängern.

## **6. Die Externalisierung der bremischen Weiterbildungspolitik**

Die Wirkungsgeschichte des Bremischen Weiterbildungsgesetzes läßt sich beschreiben als eine Geschichte von Stagnation und Abschwächung der den Intentionen des Bremischen Weiterbildungsgesetzes folgenden Strukturimpulse. Das faktische Einfrieren der Landeszuschüsse nach dem Weiterbildungsgesetz seit 1980 hat mit dem Bedeutungsverlust der Landesfinanzierung auch den Bedeutungsverlust landespolitischer Strukturierungen nach sich gezogen. Dies zeigt sich nicht im Haushalt jeder anerkannten Weiterbildungseinrichtung so kraß wie bei der Volkshochschule Bremerhaven. Deren Finanzierung wurde nach einer internen Aufstellung 1992 getragen von der Kommune zu 36 %, der Bundesanstalt für Arbeit zu 39 %, von Teilnehmerbeiträgen zu 15 %, vom Land zu 6 %, der EG zu 2 % und anderen zu ebenfalls 2 %. Doch auch bei den Einrichtungen, bei denen der Landesanteil nicht so gering ist, übt er kaum noch eine strukturierende Wirkung aus, denn aufgrund der langen „Deckelung“ des Zuschußbedarfs der Weiterbildungseinrichtungen können diese ihre so

definierten Zuschußobergrenzen aufgrund ihrer eigenen Angebotsplanung ohne weiteres ausschöpfen, ohne den in unterschiedlichen Zuschußhöhen sich ausdrückenden weiterbildungspolitischen Intentionen des Landes entsprechen zu müssen.

Die weiterbildungspolitische Entwicklung im Lande Bremen läßt sich jedoch nicht nur als Abschwächung landespolitischer Impulse beschreiben, sondern auch als Paradigmenwechsel in der Weiterbildungspolitik des Landes. Dieser Wechsel hatte sich bereits abgezeichnet, als 1985 die Ressortzuständigkeit für den Weiterbildungsbereich vom Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst auf den Senator für Arbeit übergang. In der Folgezeit wechselte das den Weiterbildungsbereich strukturierende landespolitische Muster zunehmend von einer vorrangig bildungspolitisch geprägten Modellierung zu einer eher arbeitsmarkt-, wirtschafts-, sozial- und fiskalpolitischen. Nicht mehr Bildung, Lernen und individuell verfügbare Kompetenzen bestimmten weiterbildungspolitische Debatten, sondern Fragen von möglichst arbeitsmarkt- und arbeitsplatznaher Qualifizierung, von deren sozialpolitischer und -pädagogischer Unterstützung sowie von der „Einwerbung“ von „Drittmitteln“ und deren möglichst positiver fiskalpolitischer Folgewirkungen für den bremischen Landeshaushalt. Die Dekrete der Bundesanstalt für Arbeit, die Regelungen des AFG, deren Veränderung durch Bundesregierung und Parlament, die „Ziel“-Programme des Europäischen Sozialfonds und deren Auslegung durch die Europäische Kommission in Brüssel prägten vorrangig Aufmerksamkeit, Planungstätigkeit und Entscheidungsprozesse von Administration, Beratungs- und Entscheidungsorganen der bremischen Weiterbildung.

Nach zwei Jahrzehnten Wirksamkeit des Bremischen Weiterbildungsgesetzes hat sich bremische Weiterbildungspolitik externalisiert: Nürnberg als Sitz der Bundesanstalt für Arbeit, Bonn als Sitz von bundespolitischer Exekutive und Legislative – und deshalb auch eigentlicher Steuerungsinstanz des AFG –, Brüssel als Zentrale europäischer regional-, sozial-, arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischer Interventionen sowie – in jüngster Zeit – Karlsruhe als Sitz des Bundesverfassungsgerichts, das dem Bundesland Bremen zwar zu Entschuldungshilfen von insgesamt DM 9 Mrd. verholfen hat – jedoch mit dem Zwang der Beachtung bundesweiter Durchschnittswerte von öffentlichen Leistungen und Staatstätigkeit, deren Einhaltung von Bundesregierung und Bundesrat aufmerksam verfolgt wird –, sind nicht nur zu den tatsächlichen Fixpunkten bremischer Weiterbildungspolitik, sondern zu solchen bremischer Landespolitik insgesamt geworden. „Weiterbildung im Sinne dieses Gesetzes muß integrierter Teil des Bildungssystems sein“, definiert das Bremische Weiterbildungsgesetz in § 1. Statt als Teil des Bildungssystems fungiert der bremische Weiterbildungsbereich gegenwärtig viel stärker als Instrument unterschiedlicher landespolitischer Felder und Interessen mit starker externer Ausrichtung und Definition.



## **Weiterbildung in Hamburg Eigenverantwortung ernstnehmen**

### **1. Ausgangslage**

Bevor die große Welle der Weiterbildungsgesetzgebung in den westlichen Bundesländern Mitte der 70er Jahre einsetzte, hatten Senat und Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg eine Entscheidung getroffen, die, wie sich heute zeigt, zumindest für die Situation eines Stadtstaates sehr viel strukturbestimmender und zukunftsweisender war als die Verabschiedung eines Finanzierungsgesetzes der herkömmlichen Art:

Die in den Gewerkschaften und der SPD geführte Diskussion über die Integration der Bereiche der allgemeinen, beruflichen und politischen Bildung ernstnehmend wurden 1972 diese Sektoren, zumindest soweit es die Weiterbildung betraf, gemeinsam mit der betrieblichen Berufsausbildung in einem Behördenteil, dem Amt für Berufs- und Weiterbildung in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, zusammengefaßt und, was mindestens so entscheidend war, über die folgenden Jahrzehnte auch zusammengefaßt dort belassen.

Soweit in einigen – wenigen – Ländern heute „Weiterbildung“ im Sinne des Deutschen Bildungsrats als Zusammenfassung der in den 60er Jahre getrennt begriffenen Sektoren „Erwachsenenbildung“ und „Fortbildung und Umschulung“ tatsächlich als Aufgabe der Bildungspolitik und nicht als Anhängsel der Arbeitsmarkt-, Sozial- oder Wirtschaftsförderungspolitik begriffen wird, wird man dort zu schätzen wissen, daß diese zunächst rein bürokratisch erscheinende Zuständigkeitsregelung die nahezu zwingende Voraussetzung dafür ist, Weiterbildung in einem umfassenden Sinne planen und fördern zu können. Der Aufbau eines „vierten Bildungsbereichs Weiterbildung“ ist ohne eine solche Zusammenfassung kaum realisierbar.

### **2. Integration als Leitmotiv**

Die Zusammenschau der verschiedenen Teilbereiche der Weiterbildung erlaubte es in Hamburg, frühzeitig zu der Erkenntnis zu gelangen, daß landesgesetzliche Regelungen eher die Vertiefung der Trennung als die Zusammenführung der verschiedenen Weiterbildungsfelder fördern werden.

Die scharf getrennte Entwicklung von Einrichtungen der allgemeinen und der politischen Weiterbildung einerseits und solchen der beruflichen Bildung andererseits in den Ländern mit Weiterbildungsfinanzierungsgesetzen ist schwerlich zu übersehen. Die Förderung nach unterschiedlichen Gesetzen hat darüber hinaus die ideologi-

schen Grabenkämpfe zwischen den einzelnen Trägergruppen, aber auch zwischen den jeweils zuständigen Behörden verschärft. Selbst die Gewerkschaften blieben von diesem Spaltpilz nicht unberührt.

Die hamburgische Verknüpfung der Weiterbildung mit der Zuständigkeit für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung sowie die Einbindung des Amtes für Berufs- und Weiterbildung in die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung ermöglichte zum einen, daß Berufs- und Weiterbildung in allen Facetten stets als Teil des Bildungswesens gesehen und verstanden wurden, daß aber zum anderen die Verknüpfung der Weiterbildung mit dem nichtschulischen Teil der Berufsausbildung den Blick dafür offenhielt, daß Weiterbildung nicht wie Schule oder Hochschule ausschließlich oder auch nur vornehmlich in staatliche Hand zu nehmen sei.

Vielmehr mußte es gelingen, neben der inhaltlichen Verknüpfung der verschiedenen Sektoren, die ihre Begründung in den Bildungsansprüchen der einzelnen hat, und der verwaltungsmäßigen Zusammenführung der Zuständigkeiten in einem Behördenteil auch eine dauerhafte Kooperation „der an der Weiterbildung Beteiligten“ herzustellen. Als „Beteiligte“ waren dabei nicht vorrangig die Weiterbildungseinrichtungen anzusehen, sondern diejenigen, die Weiterbildung finanzierten, sie durch Rechtsvorschriften ordneten oder die Absolventinnen und Absolventen von Weiterbildung abnahmen, also die Arbeitsverwaltung, die Betriebe, die Gewerkschaften, die Kammern, die Arbeitgeberverbände – und die Behörden.

### **3. Inhaltliche Verknüpfungen aufzeigen**

Bei dem Ziel, Verknüpfungen zu realisieren, standen die inhaltlichen Möglichkeiten am Anfang der Bemühungen. Zwei Beispiele mögen dies unterstreichen:

#### **3.1 Allgemeinbildung als Voraussetzung zur Reintegration ins Beschäftigungssystem**

Die besondere Wirtschaftsstruktur Hamburgs mit seiner Dominanz der personalintensiven Arbeiten im Hafen hatte in den fünfziger und sechziger Jahren jungen Menschen – und ihren Eltern – weder den erfolgreichen Schulabschluß noch eine Berufsausbildung als Voraussetzung für ein erträgliches Einkommen zwingend erscheinen lassen. Als diese Personengruppe in Folge der Werttenkrisen und der Veränderungen der Arbeitsstrukturen im Hafen (z.B. Umrüstung auf weniger personal-intensive Container) abgebaut und wegen mangelnder Qualifikation für den nunmehrigen Beschäftigungsschwerpunkt Wirtschaft und Verwaltung ungeeignet der Langzeitarbeitslosigkeit zu verfallen drohte, zeigte sich, daß nur ein Bildungskonzept, das die allgemeinbildenden Defizite abbaute, versprach, auch den beruflichen Konzepten zum Erfolg, also zu einer dauerhaften Reintegration der Arbeitslosen ins Beschäftigungssystem zu verhelfen.

Der mittlerweile größte Hamburger Träger beruflicher Bildungsmaßnahmen, die von der Stadt gegründete Stiftung Berufliche Bildung, entwickelte deshalb ein Konzept der Allgemeinbildung, von der Alphabetisierung bis zur Förderung der Aufnahme und Verwertung politischer Nachrichten, als Vorlauf für jene, für die das Nachholen einer Berufsausbildung unerläßliche Voraussetzung für die Bewerbung um einen Arbeitsplatz war.

Die Finanzierung erfolgte in einer sich nach und nach verändernden Aufteilung zwischen Stadt und Arbeitsverwaltung: Während anfänglich die Arbeitsverwaltung lediglich ABM-Stellen für dieses Vorhaben zur Verfügung stellte und die Stadt die Lehrgangskosten im engeren Sinne trug, finanziert heute die Arbeitsverwaltung das inhaltlich leicht veränderte Angebot zu zwei Dritteln, die Stadt zu einem Drittel.

### **3.2 Berufliche Bildung im politischen Bildungsurlaub**

Hamburg war das erste Bundesland, das ein Bildungsurlaubsgesetz verabschiedete. Und bis heute hat sich dieses Gesetz bewährt: Streitigkeiten, wie sie aus nahezu jedem anderen Bundesland bekannt sind, hat es in der Freien und Hansestadt zu keinem Zeitpunkt gegeben. Nicht zuletzt darauf ist es wohl zurückzuführen, daß die Teilnahmequote – rd. 4 Prozent der Anspruchsberechtigten haben in den letzten Jahren davon Gebrauch gemacht – deutlich über dem Bundesdurchschnitt liegt.

Ein weiterer Grund mag darin liegen, daß seit 1980 eine gesonderte Förderung der Teilnahme an Bildungsurlaubsveranstaltungen mit politischen Inhalten vorgesehen ist. Sie beträgt zur Zeit rd. 2 Mio. DM oder drei DM pro Jahr und Anspruchsberechtigten.

Klassischerweise sehen die Förderungsrichtlinien eine strikte Trennung zwischen beruflicher und politischer Bildung vor. Dies erschwert aber die Planung und Durchführung von Veranstaltungen, die sich etwa unter dem Aspekt der Technikfolgenabschätzung zu einem erheblichen Teil mit der Vermittlung von „beruflichen“ Kenntnissen befassen müssen, um überhaupt die gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Folgen solcher Technologien beurteilen zu können.

Seit 1987 sind deshalb Mittel bereitgestellt worden, die exakt diese Verbindung von beruflicher und politischer Bildung in Bildungsurlaubsveranstaltungen förderungsfähig machen. Dies ging nur, weil die Zuständigkeit für beide Bereiche in einem Amt liegt. Wer ein wenig Erfahrung im öffentlichen Haushaltsrecht hat, wird sich schon bei dem Gedanken, eine Maßnahme solle aus zwei Töpfen bezahlt werden, mit Grausen angesichts der verwaltungstechnischen Schwierigkeiten abwenden.

1990 wurde darüber hinaus das Bildungsurlaubsgesetz dahingehend ergänzt, daß für derartige, mit einem Zertifikat zu testierende Angebote die Bildungsurlaubsan-

## Zahlen und Daten

Weiterbildungsbeteiligung in den vorhergehenden fünf Jahren in % (Erhebung in Anlehnung an „Berichtssystem Weiterbildung“, jedoch erweiterte Basis: alle über 18jährigen Deutschen und Ausländer)

	1988	1993
Gesamt	40	48
Männer	42	49
Frauen	36	46

Alter (von allen im Alter von ... nahmen teil)

–24–	49	41
25–34	57	58
35–44	57	62
45–54	38	57
über 54	19	32

Zuletzt besuchter Kurs gehörte zum Weiterbildungsbereich

allg./kult. WB	23	14
berufl. WB	34	41
pol. WB	2	4,5
Sprachen	24	22,5
EDV	16	17

Finanzielle Leistungen der Freien und Hansestadt Hamburg für die Weiterbildung (ohne verwaltungsinterne Fortbildung und Gesundheitsbereich) in TDM

1982	14.751
1987	32.979
1992	51.636

Zahl der Weiterbildungseinrichtungen (1994): ca. 400, davon 110 mit „Qualitätssiegel“

Hamburger Volkshochschule

	Einnahmen	Gesamt- Etat	Eigen- finanzierung	Kurse	Hauptberufliche Mitarbeiter
1982	2.056	7.149	28,9 %	2.619	60
1987	2.288	8.342	27,3 %	2.630	66
1992	5.272	15.619	33,8 %	3.486	94

sprüche nicht nur über zwei, sondern über vier Jahre, also auf vier Wochen kumuliert werden können. Erst solche Veranstaltungen machen es glaubhaft, daß wirkliche Veränderungen in der Sichtweise und in den Einstellungen erreicht werden können.

#### **4. Gemeinsame Verantwortung**

Zum Teil der (Finanz-)Not gehorchend, zum Teil aus konzeptionellen Gründen hat Hamburg eine Politik betrieben, die nicht in der Vermehrung der Zuständigkeiten und einer Vergrößerung des Amtsapparats bestand, sondern eine Praxis schon in den 70er Jahren begründete, die auf die Auslagerung der Aufgabendurchführung aus der Behörde gerichtet war. Was heute in der kommunalpolitischen Diskussion als Dezentralisierung von Verantwortung, Denken in kleineren, wirtschaftlich selbständigen Einheiten erörtert wird, wurde in Hamburg in der Form begonnen, daß auf Initiative des Amtes für Berufs- und Weiterbildung für bestimmte Zwecke Vereine, Stiftungen, GmbHs oder Landesbetriebe gegründet wurden.

In diese Organisationen ließen sich als Mitglieder problemlos Vertreter gesellschaftlicher Kräfte integrieren bis hin zu der Situation, daß der Staat nur noch einer unter vielen ist. Die Steuerung dieser Einrichtungen erfolgt über Argumente – und/oder über Zuwendungsbescheide. Solche Gruppierungen erlauben es, freier mit Drittmitteln, aber auch mit staatlichen Geldern umzugehen. Sie geben den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Regel mehr Gestaltungsfreiheit und vermindern den staatlichen Kontrollaufwand.

Von vorrangiger Bedeutung aber ist, daß in ihnen der Stadtstaat mit nicht-staatlichen Einrichtungen in einer Weise zusammenarbeiten kann, die eine gemeinsame, aber verteilte Verantwortung für den Weiterbildungsbereich erlaubt. Anders als in Beratungsgremien wie den Landesausschüssen für Berufsbildung oder Erwachsenenbildung, in denen man auch freundlich zusammensitzt, aber lediglich der Staat der Adressat von Empfehlungen ist, trägt in diesen Organisationen jedes Mitglied Mitverantwortung für das Ganze.

Ob es deshalb um die Reintegration der besonderen Problemgruppen des Arbeitsmarktes geht oder um die präventive Qualifizierung an- und ungelerner Beschäftigter, die Festlegung der Ziele der Hamburger Volkshochschule oder die Beratung der Staaten und Städte Mittel- und Osteuropas beim Auf- und Ausbau ihrer Berufsbildungseinrichtungen: stets geschieht dies in Hamburg durch gemeinsam getragene Einrichtungen.

Der Erfolg gibt diesem Modell recht: Da alle Beteiligten an der Zunahme der Weiterbildungsteilnahme interessiert sind, werben sie für mehr Weiterbildung. Im Laufe der vergangenen fünf Jahre haben 40 % aller Hamburgerinnen und Hamburger über 18 Jahre – Deutsche und Ausländer – ein- oder mehrmal an Weiterbildung

teilgenommen, eine Steigerung von 8 % gegenüber dem Zeitraum 1983–1988. Ein Erfolg nicht zuletzt auch der vertrauensvollen Kooperation.

Solche Kooperation will erlernt werden. Der Staat muß üben, sich nicht stets auf Gesamtverantwortungen festnageln zu lassen, sie aber auch nicht immer wieder einzuklagen. Andererseits müssen die Partner (z.B. die Kammern) einsehen, daß sie ohne den Staat die Gestaltung eines solchen Bildungsbereichs nicht machen können. Diese Einsicht ist möglich, wenn alle Beteiligten auch für das, was sie tun oder unterlassen, vor Ort verantwortlich gemacht werden, sich also ihrer Verantwortung nicht entziehen können. Deshalb sind solche Modelle der „Verantwortung für das Ganze“ regional sicherlich eher durchzusetzen als auf Bundesebene.

## **5. Finanzierung**

Dieses „Ganze“ schließt auch das Nachdenken über die möglichen eigenen Beiträge zur Finanzierung von Weiterbildung ein. Die Abhängigkeit vom Staat beginnt mit der Finanzierung. Es ist deshalb besonders erschreckend – und läßt Zweifel an der Fähigkeit insbesondere der heutigen Veranstalter von politischer Bildung aufkommen –, wenn gerade diese in einer möglichst umfassenden staatlichen Alimentierung ihrer Arbeit eine Gewähr für ihre Unabhängigkeit sehen.

Hamburg setzt deshalb darauf, die Eigenverantwortung der einzelnen zu stärken, sie für die Teilnahme an Weiterbildung zu gewinnen, d.h. für Weiterbildung durch Messen, Information und Beratung zu werben, und so die Bürgerinnen und Bürger davon zu überzeugen, daß es sich lohnt, Zeit und Geld in die eigene Weiterbildung zu investieren – und gleichzeitig Instrumentarien bereitzuhalten, die jene fördern, die nicht zahlen können.

Gerade auf letzteres wird viel Einfallsreichtum verwandt, so daß sich, auf einen kurzen Nenner zusammengefaßt, die Hamburger Weiterbildungspolitik mit den Worten beschreiben läßt: In Hamburg wird Weiterbildungspolitik vorrangig für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und erst in zweiter Linie für die Weiterbildungseinrichtungen gemacht.

## Zur Hamburger Weiterbildungspolitik

Die Weiterbildungspolitik im Bundesland Hamburg ging immer schon eigene Wege. Wissenschaft, Bildung und Kultur hatten selten Priorität. Im Zweifel liegt sie bei der Förderung von Handel und Gewerbe, wie die aktuellen Diskussionen in der Stadt über die Schwerpunkte der Haushaltseinsparungen zeigen. Im Bereich Weiterbildung fügt sich eine solche Prioritätensetzung insofern ein, als der Schwerpunkt in diesem Bildungsbereich in Hamburg immer schon in der beruflichen Weiterbildung lag und diese zudem weithin kommerziell betrieben wurde. Die öffentliche Verantwortung für den Weiterbildungsbereich ist deshalb weder in der Verfassung verankert, noch wird die tatsächlich vorhandene und nicht unbeträchtliche öffentliche Förderung über ein Gesetz zur verpflichtenden Aufgabe gemacht. „In Hamburg hat sich daher eine einerseits stark an kommerzielle Grundsätze, andererseits an finanzstarke Verbände oder Träger angelehnte Anbieterstruktur entwickelt“ (Weiterbildung in Hamburg 1988, S. 9) (1). Diese Anbieterstruktur bestimmt auch Grundsätze und Ziele der aktuellen Weiterbildungspolitik.

Dies galt für die Vergangenheit und gilt ebenso für Gegenwart und offenbar auch Zukunft. Die in den Bundesländern sonst übliche Schwerpunktsetzung bei der allgemeinen und politischen Bildung, die sich aus der Kompetenzverteilung für den Bildungsbereich in der Verfassung ableitet, ist hier zu vermissen. Die nüchterne Orientierung der Bildung an Nützlichkeitsabwägungen, der unbefangene Umgang mit ökonomisch ausgerichteten Lebenszielen bestimmen auch die Leitvorstellungen der Bildungspolitik. Bildung ist vorrangig Qualifikation, für Bildung sind primär jene verantwortlich, die den Nutzen von ihr haben, mit Bildung Geld zu verdienen, ist nicht ehrenrührig, genauso wenig wie die Erwartung geldwerten Vorteils, den man auch aus Bildung ziehen kann (vgl. Ehmann 1988, S. 22) (2). Die Orientierung an Humanitätsidealen klassischer Bildungsvorstellungen hat bestenfalls Bedeutung für die nachberufliche Lebensphase. „Weiterbildung für Ältere darf aber nicht vorrangig am Nützlichkeits- und Leistungsdenken orientiert sein“ (Weiterbildung in Hamburg 1988, S. 21), wie dies sonst offenbar sehr wohl angebracht zu sein scheint.

Die Vorrangigkeit von Nützlichkeits- und Leistungsdenken zeigt sich in der Dominanz beruflicher Weiterbildung, die zudem überwiegend von kommerziell tätigen Institutionen betrieben wird. 67 % der Veranstaltungen in der beruflichen Weiterbildung wurden 1985/86 von kommerziellen Einrichtungen durchgeführt, 24 % von staatlichen und 9 % von gemeinnützigen Einrichtungen. Noch deutlicher zeigt sich dieser Vorrang der beruflichen Weiterbildung in der Zahl der Kursstunden. Auf die berufliche Weiterbildung entfallen 78 %, auf die allgemeine 19 % und auf die politische Bildung 3 %. Welche Bedeutung die Stadt der beruflichen Qualifizierung beimißt, zeigt sich nicht zuletzt an der Tatsache, daß ihre eigenen Einrichtungen 24 % Anteil der Veranstaltungen an diesem Bildungsbereich haben.

Die Struktur der Weiterbildung in Hamburg ist infolge der historisch bedingten Dominanz der beruflichen Bildung und deren konsequenter Weiterführung wesentlich bestimmt durch Prinzipien dieses Bildungsbereichs:

- Als Förderungsprinzip wird die projektbezogene Förderung, die vor allem für die Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz kennzeichnend ist, verallgemeinert und auf andere Bildungsbereiche, v.a. die politische Bildung übertragen (vgl. Weiterbildung in Hamburg, S. 7).
- Die staatliche Förderung zielt demgemäß nicht auf den Ausbau des institutionellen Systems, sondern auf die Bereitstellung eines angemessenen Angebotes, wobei die Einrichtungen selber und ihre Träger irrelevant werden. Die Notwendigkeit eines eigenständigen „quartären Bildungsbereiches“ wird ausdrücklich für „obsolet“ erklärt (a.a.O., S. 10).
- Die Struktur der Weiterbildung in Hamburg wird im Ergebnis durch drei Elemente bestimmt: das freie, von Teilnehmern zu finanzierende Angebot, das staatlich geförderte Angebot beliebiger Anbieter und das als subsidiär bezeichnete (vgl. a.a.O., S. 14) Angebot staatlicher Einrichtungen. Es wird dann für notwendig erklärt, „wenn sich beispielsweise herausstellt, daß durch eine marktwirtschaftliche Orientierung des Weiterbildungsangebots bestimmte Personengruppen von Teilnahmemöglichkeiten ausgeschlossen oder bestimmte Angebote nicht gemacht wurden“ (a.a.O.).

So weit die Darstellung des Selbstkonzeptes. Daß hier Brüche und Widersprüche erkennbar werden, läßt sich v.a. aus der Stellung der Volkshochschule als „umfassende(r) Anbieter von Weiterbildung“ (a.a.O.) erkennen. Denn sie ist die einzige Institution, die unspezialisiert alle Bildungsbereiche und dies flächendeckend anbietet. Von Subsidiarität kann hier keine Rede sein, weil es um Bildungsangebote geht, die nicht – anders etwa als Sprachen- oder EDV-Kurse – in dem Sinne marktfähig sind, daß sie von profitorientierten Anbietern wahrgenommen würden. Nicht von Subsidiarität sollte also die Rede sein, sondern von der Notwendigkeit staatlichen Gegensteuerns.

Die herausragende Stellung der Volkshochschule in den nicht-beruflichen Bereichen der Weiterbildung verweist auf eine zweite weiterbildungspolitische Traditionslinie: die Abwehr von Institutionen-Pluralität, wie sie durch die üblichen Landesgesetze ausdrücklich gewollt und aufgebaut wurde. Die Hamburger Kritik an den Landesgesetzen ist offenkundig nicht nur in den erkennbaren Finanzierungsschwierigkeiten begründet, auch wenn die Abwesenheit eines Gesetzes „die Stadt in die Lage versetzt, ihre wenigen eigenen Weiterbildungseinrichtungen auch tatsächlich angemessen auszustatten“ (Ehmann 1991, S. 24). Sie sichert vielmehr die Stellung der Volkshochschule als einer „Gesamtbildungseinrichtung für Erwachsene“ ab (Ehmann 1990, S. 36). Sie wird als die große demokratische Integrationsinstanz angesehen, die einerseits in ihren Veranstaltungen „das Miteinanderlernen“ unterschiedlicher sozialer, weltanschaulich und politisch orientierter Erwachsener herausfordert, andererseits aber als Initiator der Kooperation „mit einem großen Kreis von Initiativen, Gruppen, Verbänden und Institutionen zusammenarbeitet“ (a.a.O.).



Ziel dieser Politik mit ihrer inhaltlichen Kritik an der Institutionenpluralität ist die Verhinderung einer staatlichen Weiterbildungsförderung, mit der man „sogar, z.B. in Nordrhein-Westfalen, jeder politischen und weltanschaulichen Sekte eine eigene Fortbildungseinrichtung (finanziert), damit deren Anhänger und Anhängerinnen bloß nicht die Bildungsangebote beispielsweise der Volkshochschule besuchen und dort ihr Denken und Verhalten mit dem Andersdenkender abzustimmen lernen müssen“ (a.a.O., S. 35). Die Volkshochschule als staatliche Einrichtung wird also als Gegenbild zu den „Bevormundungsagenturen“ aufgefaßt, wie die Einrichtungen in der Trägerschaft von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften etc. bezeichnet werden (a.a.O.).

Was diese Position der Hamburger Weiterbildungspolitik mit „Staatsferne“ zu tun hat (vgl. Ehmann 1991, S. 24), bleibt dunkel. Und wie wenig konsequent dies z.B. in der politischen Bildung durchgehalten wird, zeigt die Tatsache, daß über das Prinzip der projektbezogenen Förderung des Bildungsurlaubs eben diese „Bevormundungsagenturen“ beteiligt werden und andererseits eben diese z.T. – wie die parteinahen Einrichtungen – eine staatliche Sonderfinanzierung der politischen Bildung über die Landeszentrale für politische Bildung, verteilt nach festen Quoten gemäß der Parteienrepräsentanz in der Bürgerschaft erfahren. Für diesen Bildungsbereich wird eine quasi-institutionelle Förderung praktiziert, die eine den Landesgesetzen vergleichbare Abhängigkeit ähnlich wie übrigens in der beruflichen Weiterbildung durch die AFG-Förderung zur Folge hat – wie auch im Bericht „Weiterbildung in Hamburg“ mit Unbehagen festgestellt wird (Weiterbildung in Hamburg 1988, S. 15).

Anders allerdings als in den üblichen Landesgesetzen ist damit nicht das Recht zur freien Gestaltung der Bildungsarbeit verbunden. Vielmehr bietet die projektbezogene Förderung über die Anerkennungsregularien die Möglichkeit, „die Gewährung von staatlichen Zuschüssen an die Durchführung bestimmter, politisch gewollter Vorhaben“ zu binden (a.a.O., S. 7). Den Staat oder seine noch so demokratisch gewählten Führungsgremien wie Senat und Bürgerschaft als solche Bevormundungsinstanz hervorzuheben, erweist sich angesichts historischer Erfahrungen wie aktueller Entwicklungen im Wählerverhalten als überaus problematisch. Denn die mögliche inhaltlich-thematische Einflußnahme der Politik auf die Praxis der politischen Bildung könnte als Instrument genutzt werden, eine kritische Auseinandersetzung mit eben dieser Politik zu verhindern.

Es ist deshalb bemerkenswert, daß die zugleich gescholtenen wie privilegierten Einrichtungen mit dem Schwerpunkt politische Bildung seit 1992 ein Landesgesetz „zur Förderung der politischen Bildung in Hamburg“ fordern. Sie haben dafür einen Entwurf vorgelegt, der – abgesehen von der Beschränkung auf die politische Bildung – in seinen wesentlichen Regularien den sonst so heftig kritisierten Landesgesetzen zum Verwechseln ähnlich ist. Offensichtlich erweist sich selbst die de-facto-Förderung über die Projektförderung oder die Quotierungsmittel als zu unverbindlich, als daß die betroffenen Einrichtungen ihre Arbeit darauf verläßlich aufbauen könnten. Und wer die aktuellen Sparmaßnahmen im Bereich der politischen Bildung auf

Bundesebene zur Kenntnis nimmt (vgl. Jansen 1994), kann diese Sorgen nur als realitätsgerechte Einschätzung werten. Die Vorstellung der Hamburger Weiterbildungspolitik, „die politische Bildung als einen eigenständigen Bereich zu fördern“ und dies aus dem „gesamtgemeinschaftlichen Interesse“ heraus als „eine originäre Aufgabe des demokratischen Staates“ zu bezeichnen (Weiterbildung in Hamburg 1988, S. 18), läßt – neben den skizzierten praktischen – auch die programmatischen Grenzen der projektbezogenen Förderung erkennen. Die Forderung einer gesetzlichen Regelung, die den für die Hamburger Weiterbildungspolitik bislang anstößigen Begriff der gesetzlich verbrieften „Gewährleistung“ ins Spiel bringt, hat also gute Argumente der Politik selbst für sich (vgl. Nuissl 1992, S. 7). Nicht zuletzt wird „die Unabhängigkeit der politischen Bildung“ zur Begründung für diese Forderung vorgetragen. Es ist von Interesse, ob und inwieweit sich in der Hamburger Weiterbildungspolitik eine Diskussion über eine gesetzlich verbindliche institutionelle Förderung nichtstaatlicher Einrichtungen wenigstens in der politischen Bildung entwickeln wird.

Diese Frage wird sich noch einmal stellen, wenn es um die Einlösung der Maßnahmen zur Qualitätssicherung gehen wird. Die Qualitätssicherung in der Weiterbildung ist neben der projektbezogenen Förderung der nachhaltige Versuch, zumindest den qualitativen Erwartungen der Teilnehmer im Sinne des Verbraucherschutzes zu entsprechen. Denn bei der projektbezogenen Förderung ist nicht die Rechtsform oder die Trägerschaft der Einrichtungen wichtig und auch nicht, ob sie kommerziell oder gemeinnützig tätig sind, wichtig allein ist, „daß das Angebot gut und den Weiterzubildenden nützlich ist“ (Ehmann 1988, S. 22). Deshalb soll „auch in Hamburg ein Verfahren zur Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen entwickelt werden, wobei ihre Anerkennung an bestimmte Qualitätskriterien gebunden werden soll“ (Weiterbildung in Hamburg 1988, S. 41). Ziel dieses Ansatzes ist es, die Anerkennung, an der Staat und Weiterbildungseinrichtungen beteiligt sind, als eine Art Gütesiegel für Einrichtungen zu vergeben, die sich definierten Gütekriterien unterwerfen und deren Einhaltung überprüfen lassen – und dies, ohne daß mit der Anerkennung ein Förderungsanspruch verbunden sein soll. Es handelt sich also um das Ziel, die Ausgaben zur Finanzierung niedrig zu halten und zugleich einen verbesserten Verbraucherschutz durch Qualitätssicherung zu erreichen (vgl. Ehmann 1993, S. 16).

Dieser Versuch wird in Hamburg umgesetzt. Im April 1993 hat der Senat der Stadt dafür grünes Licht gegeben. Der schon früher gegründete Verein „Weiterbildungsinformation Hamburg e.V.“ hat sein Aufgabenspektrum um die Aufgaben Teilnehmerenschutz und Qualitätssicherung erweitert. Unter dem neuen Namen „Weiterbildung Hamburg e.V.“ werden die Aufgaben

- Prüfung der schriftlichen Unterlagen (z.B. Lernverträge, Dozentenqualifikation, finanzielle Situation),
- Prüfung der Lehrsituation vor Ort sowie Beratung bei Beseitigung der Mängel,
- Behandlung von Teilnehmerbeschwerden

hervorgehoben. Basis für diese Prüfungen ist ein Katalog von Qualitätsstandards, der

vom Beirat des Vereins entwickelt worden ist und auf den sich alle im Verein „Weiterbildung Hamburg e.V.“ vertretenen Einrichtungen geeinigt haben (abgedruckt in DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/93, S. 35 f.). Dieser Katalog umfaßt 40 Kriterien zur personellen und sächlichen Ausstattung (1–8), zur Unterrichtsgestaltung (9–19), zur Transparenz des Angebotes (20–32) und besondere Kriterien zu abschlußbezogenen Maßnahmen (34–40). Die Mitglieder des Vereins erklären, „im Rahmen wirtschaftlicher Betriebsführung“ die aufgeführten „Qualitätsstandards für ihre Einrichtungen und Veranstaltungen anzustreben“ (vgl. a.a.O., S. 35).

Die Gründung des Vereins „Weiterbildung Hamburg e.V.“, dem bereits wichtige Einrichtungen und Träger beigetreten sind, und die Akzeptanz der Qualitätsstandards können als großer Erfolg auf dem Wege einer ebenso praxisnahen wie flächendeckenden Qualitätssicherung in Gestalt staatlich angeregter und begleiteter Selbstkontrolle gewertet werden. Der besondere Vorzug dieses Ansatzes ist, daß in der Tat Einrichtungen aller Bildungsbereiche und aller Trägerschaften, Organisations- und Finanzierungsformen prinzipiell in dieses Projekt einbezogen bzw. zur Mitarbeit aufgerufen sind. Damit ist ein Weg gewiesen – anders als in den Landesgesetzen, durch die nur die staatlichen und staatlich geförderten Einrichtungen erfaßt werden –, auch die kommerziellen Einrichtungen, die sich sonst jeder Überprüfung entziehen können, einzubeziehen. Zugleich werden Einrichtungen aller Bildungsbereiche der Kontrolle durch dieselben Prüfkriterien unterworfen und so veranlaßt, die überfällige Segmentierung der Bildungsbereiche aufzubrechen. Es besteht die Chance, auf diese Weise einen Qualitätsschub zu erreichen, der bislang unrealisierbar schien. Es wird alles davon abhängen, ob sich die großen, leistungs- und finanzstarken Einrichtungen selbst den erarbeiteten Qualitätsstandards nachweislich unterwerfen. Nur dann wird der Druck für alle so groß werden, daß sie ohne das „Gütesiegel“ des Vereins nicht länger reüssieren können. Der Weg zu diesem Ziel wird lang und mühselig sein. Die Verpflichtung der Vereinsmitglieder läßt ahnen, daß sie wissen, worauf sie sich einlassen. Was heißt, die Qualitätsstandards „im Rahmen wirtschaftlicher Betriebsführung ... anzustreben“? Viel zurückhaltender kann eine Selbstverpflichtung nicht ausgesprochen werden. Gleichwohl kommt ein Prozeß in Gang, der zumindest ein Qualitätsbewußtsein schafft, und dies selbst dann, wenn es nur das Ausmaß der Qualifizierungsbedürftigkeit der eigenen Arbeit bewußt macht.

Der Hinweis in der Selbstverpflichtung der Vereinsmitglieder auf die Einschränkung „im Rahmen wirtschaftlicher Betriebsführung“ macht auf die Achillesferse dieses Ansatzes aufmerksam. Die Qualitätsstandards sind nicht kostenneutral einzulösen. Weder die qualitätsangemessene Ausstattung mit Räumen und Lehr-/Lernmaterial noch die Anforderungen an die Unterrichtsplanung und -gestaltung noch die geforderte Betreuung und Beratung während der Durchführung sind heute selbstverständlich. Allein der sächliche Investitions- und der personelle Qualifizierungsbedarf für die wenigen hauptberuflichen und die vielen neben-, teil- oder freiberuflichen Mitarbeiter sind ohne zusätzliche Einnahmen zu gewährleisten. Die Schere zwischen Qualitätsanspruch und Qualitätsrealität wird sich zwangsläufig noch weiter öffnen, als dies

heute schon der Fall ist. Ganz zu schweigen von der kostentreibenden Konkurrenz der finanzstarken und ambitionierten Einrichtungen um die qualifizierten Mitarbeiter – vor allem der neben-, teil-, freiberuflichen Mitarbeiter.

Die hier vorgetragenen Argumente richten sich nicht gegen die erarbeiteten Qualitätsstandards. Sie richten sich gegen die einfache politische Strategie „weniger öffentliche Ausgaben, aber verbesserter Verbraucherschutz“ (Ehmann 1993, S. 16). Hier wird übersehen, daß zentrale Voraussetzungen in investiver, personeller und inhaltlicher Hinsicht nur durch rasante Erhöhungen der Teilnahmeentgelte oder durch ebenso rasante Erhöhung öffentlicher Förderungsmittel geschaffen werden könnten. Es sollte 1993 bereits erkennbar gewesen sein, daß beide Möglichkeiten zur Schaffung der impliziten Voraussetzungen zur Einlösung der hochgesteckten Ziele nur in sehr bescheidener Weise vorhanden sind. Nicht umsonst werden die Qualitätsansprüche der Arbeitsverwaltung gesenkt, nicht umsonst werden die Personalstellen auf das absolut notwendige Mindestmaß und darüber hinaus reduziert, nicht umsonst werden die Honorare für die nebenberuflichen Mitarbeiter gekürzt, nicht umsonst werden die Fortbildungskosten für beide Mitarbeitergruppen häufig diesen selber auferlegt, so daß viele Fortbildungsangebote mangels Teilnahme nicht durchgeführt werden können.

Der Kreis schließt sich. Will man also die Qualitätssicherung durchsetzen und Weiterbildung nicht zum Privileg der Wohlhabenden verkommen lassen, bleibt nur die Erhöhung öffentlicher Förderungsmittel. Will man die für die Qualitätssicherung erforderlichen Investitionen provozieren, bedarf es längerfristiger Planungssicherheit. Deshalb bedürfen die Einrichtungen einer institutionellen Grundförderung, die ihrerseits eine gesetzliche Absicherung verlangt. Diese Argumentation gilt vor allem für jene Bereiche der Weiterbildung, die keinen geldwerten Vorteil für die Eigenleistungen der Teilnehmer bieten. Allgemeine, kulturelle und politische Bildung – so hoch sie verbal auch in Hamburger Sicht bewertet werden mögen – drohen in der Konkurrenz mit der beruflichen Bildung ohne Verstärkung der öffentlichen Mittel und gesetzliche Förderungsverpflichtung des Staates ins Abseits gedrängt zu werden. Denn zumindest diese Bildung ist kein marktfähiges Gut. Der „Marktbiotop“ Hamburger Weiterbildung (Ehmann 1991) könnte sich rascher und gründlicher, als es selbst seinem Verfechter zu wünschen wäre, als Sackgasse erweisen.

### **Anmerkungen**

- (1) Wer sich einen Überblick über die Entwicklung der Weiterbildung in Hamburg und über Motive und Ziele der Weiterbildungspolitik verschaffen möchte, sei auf diese Publikation des Amtes für Berufs- und Weiterbildung verwiesen. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Bericht habe ich 1988 vorgelegt (vgl. Strunk 1988).
- (2) Daß nachfolgend so gut wie ausschließlich Arbeiten von Christoph Ehmann, dem Leiter des Amtes für Berufs- und Weiterbildung, zitiert werden, ist darin begründet, daß die Hamburger Weiterbildungspolitik weithin mit „einer Stimme“ spricht.

## Literatur

- Ehmann, Christoph, SPD-Programm gegen den Sündenfall. Das SPD-Programm „Weiterbildung für eine menschliche Zukunft“ – ein Kompromiß zwischen Bürgerrecht und Volkswirtschaft, in: Weiterbildung 4, 1988, S. 20–23
- Ders., Entzauberung der Volkshochschule – Thesen zur notwendigen Modernisierung der Weiterbildung, in: Volkshochschule VI, 1990, S. 35–38
- Ders., Marktbiotop Hamburg. Zur Tradition der Erwachsenenbildung in Hamburg, in : PädExtra 12, 1991, S. 23–25
- Ders., Mehr Qualität für weniger Geld? Über Hintergründe und Konsequenzen einer ernsthaften Forderung nach Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV, 1993, S. 16–19
- Jansen, Lothar, Das Ende der Streicharie ist in 1994 offenbar noch nicht erreicht. Zur Finanzierungssituation der außerschulischen politischen Bildung, in: Zweiwochendienst. Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik 1/2, 1994, S. 17–18
- Nuissl, Ekkehard, Die hohe Schule politischer Bildung, in: Arbeit und Leben Hamburg (Hrsg.): Raus aus dem Alltag. Hamburg 1992
- Strunk, Gerhard, Erwachsenenbildung zwischen staatlicher Bevormundung und freiem Markt. Analyse und Kritik des Berichtes „Weiterbildung in Hamburg. Daten und Perspektiven“ vom 31.5.1988, in: Von der Aufklärung zur Qualifizierung. Studien zu ‚neuen‘ Ansätzen sozialdemokratischer Weiterbildungspolitik, Hamburg 1988
- Weiterbildung in Hamburg. Daten und Perspektiven. Hrsg: Amt für Berufs- und Weiterbildung in der Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg 1988

## **Erwachsenenbildung in Hessen**

Die Erwachsenenbildung fällt in Hessen in den Geschäftsbereich des Hessischen Kultusministers. Sie ist grundlegend geregelt durch das Gesetz über Volkshochschulen von 1970, jetzt in der Fassung vom 21.05.1981 (GVBl. I, 198) und das Gesetz zur Förderung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung von 1974, jetzt in der Fassung vom 09.08.1978 (GVBl. I, 501). Darüber hinaus ist der Bildungsurlaub durch das Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub vom 16.10.1984 (GVBl. I, 261) geregelt, liegt jedoch in der Zuständigkeit des Ministeriums für Frauen, Arbeit und Sozialordnung.

Das Volkshochschulgesetz verpflichtet die Landkreise und kreisfreien Städte, Volkshochschulen zu unterhalten. Aufgrund früherer regionaler Strukturen gibt es in den 21 Landkreisen und 5 kreisfreien Städten Hessens 33 Volkshochschulen mit mehr als 400 lokalen Außenstellen, dazu eine Heimvolkshochschule in Fürsteneck (Kreis Fulda) und eine dem Kultusminister unmittelbar nachgeordnete Erwachsenenbildungsstätte in Falkenstein (Taunus). Zentrale Einrichtung ist der vom Land finanzierte Volkshochschulverband mit dem Institut der hessischen Volkshochschulen in Frankfurt. Den Trägern der Volkshochschulen gewährt das Land „im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel“ Zuschüsse zu Personalkosten, Sachkosten und für besondere Maßnahmen nach Maßgabe des Gesetzes. Insgesamt sind im Landeshaushalt 1994 für die Förderung nach dem Volkshochschulgesetz 22,3 Mio. DM ausgewiesen (1993: 22,2 Mio.).

Neben den Volkshochschulen sind zur Zeit neun Landesorganisationen nach dem Erwachsenenbildungsgesetz anerkannt, die vom Land ebenfalls „im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel“ Zuschüsse zu Personalkosten, Sachkosten und für besondere Maßnahmen erhalten. Hierfür sind im Landeshaushalt 1994 6,3 Mio. DM ausgewiesen (1993: 6,3 Mio. DM). Daneben enthält der Landeshaushalt weitere Ansätze für die Erwachsenenbildungsstätte Falkenstein (Zuschuß 1994 rd. 1,5 Mio. DM), die Heimvolkshochschule Fürsteneck e.V. (Zuschuß 1994: 1,425 Mio. DM), die Bildungsberatungsstelle Rhein-Main (Zuschuß 1994: 156.000 DM) und die Mitfinanzierung des Funkkollegs (1994: rd. 275.000 DM). Nicht eingerechnet sind hier die Aufwendungen für die Schulen für Erwachsene, die meist dem Bereich der Erwachsenenbildung zugerechnet werden, wie Hessenkollegs, Abendgymnasien und Fachoberschulen.

In dem vom Erwachsenenbildungsgesetz vorgesehenen Landeskuratorium für Erwachsenenbildung kooperieren die anerkannten Landesorganisationen, der Hessische Volkshochschulverband und andere Institutionen, die auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung tätig sind, wie z.B. der Hessische Rundfunk, die Landeszentrale für Politische Bildung, die Landeshochschulkonferenz und andere. Das

Landeskuratorium hat u.a. die Aufgabe, die Erwachsenenbildung durch Gutachten, Empfehlungen und Untersuchungen zu fördern und die Landesregierung in Fragen der Erwachsenenbildung zu beraten. Für die kommunale Ebene sieht das Gesetz die Errichtung von Kreiskuratorien für Erwachsenenbildung vor, in denen die im regionalen Bereich tätigen Organisationen und Institutionen ihre Arbeit koordinieren.

Mit diesen gesetzlichen Regelungen wurde in Hessen die Erwachsenenbildung, die seit ihrem Neuanfang gleich nach dem letzten Krieg ständig an Umfang und Bedeutung gewonnen hat, auf eine sichere Grundlage gestellt. Die Weiterbildung ist als öffentliche Aufgabe erkannt und anerkannt, wobei dem Staat die Funktion der Förderung und allenfalls der Koordinierungshilfe zufällt, die Träger jedoch in der Gestaltung ihres Angebots frei sind, um auf die je verschiedenen und sich wandelnden Bedürfnisse der Bürger angemessen reagieren zu können. Dazu gehört heute mehr denn je eine umfassende Information und gezielte Beratung der Interessenten. Wichtigste Aufgabe des Kultusministeriums ist und wird es weiter sein, für die Bereitstellung der erforderlichen Mittel zu sorgen und den Trägern der Erwachsenenbildung zu helfen, den ihnen zustehenden Raum für die Erfüllung ihrer Aufgaben sinnvoll und effizient zu nutzen. Gesetzliche und förderungstechnische Regelungen sind in Hessen zwischen dem Land und den Erwachsenenbildungsorganisationen im wesentlichen unstrittig. Hingegen wird die Höhe der Landeszuwendungen von den Organisationen als unzureichend angesehen.

Um so mehr kommt es in der öffentlichen Weiterbildungspolitik darauf an, in zweckmäßiger Zusammenarbeit zwischen dem Kultusministerium und den Vertretern der Erwachsenenbildung gemeinsam die Entwicklung des Vierten Bildungsbereichs im Rahmen der staatlichen Förderungsmöglichkeiten voranzutreiben. Hierzu hat eine gemeinsame Kommission des Hessischen Kultusministeriums und des Hessischen Volkshochschulverbandes im Frühjahr 1993 Perspektiven zur Entwicklung der hessischen Volkshochschulen, des Hessischen Volkshochschulverbandes und der Hessischen Heimvolkshochschule Fürsteneck vorgelegt. In den „Perspektiven“, die in den „Hessischen Blättern für Volksbildung“ abgedruckt werden, sind, ausgehend von der bisherigen Entwicklung und deren Bewertung und unter besonderer Berücksichtigung der Eigenständigkeit des Bildungsbereichs Erwachsenenbildung/Weiterbildung, aktuelle und zukunftsorientierte Maßnahmen zur Förderung der Erwachsenenbildung in Hessen erarbeitet und dargestellt. Speziell wurde auf die Situation der Kursleiterinnen und Kursleiter eingegangen, die allein von ihren Honoraren leben müssen. Alle Beteiligten haben die „Perspektiven“ als sachgerechte Grundlage für die Weiterentwicklung der hessischen Erwachsenenbildung anerkannt, die damit für die öffentliche Weiterbildungspolitik wichtige Vorgaben bilden.

Leider erschwert es die gegenwärtige Situation der öffentlichen Haushalte, Veränderungen von Strukturen vorzunehmen und Verbesserungsvorschläge zu verwirklichen, soweit dies mit Mehrkosten verbunden ist. Dies ist um so gravierender, als die hessischen Erwachsenenbildungsorganisationen tatsächlich bislang von der öffent-

lichen Hand nicht in dem Maße gefördert werden konnten, wie es wünschenswert und notwendig gewesen wäre. Im Gegenteil, schon in früheren Rezessionsphasen gab es finanzielle Eingriffe in das System der Förderung, zuletzt in den Jahren 1981/82. Die damals vorgenommenen Zuschußkürzungen im Landeshaushalt konnten erst fünf Jahre später wieder ausgeglichen werden.

So stellt sich heute vor allem die aktuelle Aufgabe, die gegenwärtige finanzielle Notsituation möglichst ohne weitere Kürzungen der staatlichen Zuschüsse zu überstehen. Für das laufende Haushaltsjahr 1994 ist das insofern gelungen, als bei allen Ansätzen für die Erwachsenenbildung im Haushalt des Kultusministers gegenüber 1993 keine Kürzungen vorgenommen wurden. Dies soll nach dem gegenwärtigen Planungsstand auch für 1995 gelten. Damit gab und gibt es zwar real keine Zuwächse, jedoch steht die Erwachsenenbildung in Hessen gegenüber den meisten anderen Institutionen, die prozentuale Mittelkürzungen gegenüber den Vorjahren hinnehmen mußten, noch verhältnismäßig gut da. Darin kommt unübersehbar die Bedeutung zum Ausdruck, die die hessische Landesregierung dem Bereich der Erwachsenenbildung beimißt.

Für die nähere Zukunft erscheint es allerdings unerlässlich, von dem so erreichten Sockel ausgehend schrittweise höhere Mittel bereitzustellen, um zu dem in den „Perspektiven“ dargestellten Zuschußsystem zu kommen, das sowohl für den staatlichen Haushalt wie auch für die Zuschußempfänger ein vernünftiges Maß an Planungssicherheit mit sich bringt.



## **Erwachsenenbildung in Hessen Lange nach der Innovation**

Die großen strukturellen Innovationen in der Erwachsenenbildung in Hessen liegen Jahrzehnte zurück. Sie waren Teil der Modernisierungsphase im Bildungswesen, die sich Mitte der 60er, Anfang der 70er Jahre vollzog. Besonders in sozialdemokratischen Bundesländern wurden Anstöße, wie sie sich z.B. auch im Strukturplan für das Bildungswesen des Bildungsrates 1970 niederschlugen, in Gesetzesinitiativen umgesetzt. Von der Aufbruchstimmung, wie sie unter der Devise „Hessen vorn“ verbreitet wurde, ist allerdings wenig übrig geblieben.

Immerhin ist auf der Basis des Hessischen Volkshochschulgesetzes von 1970 und des Erwachsenenbildungsgesetzes von 1974 zunächst eine erhebliche Expansion der Erwachsenenbildungsarbeit in Gang gekommen. Ein Beispiel für die Steigerung des Aktivitätsniveaus ist die mehr als Vervierfachung des Angebotes der hessischen Volkshochschulen – allerdings bei fast gleichbleibendem Personalbestand. Die besonders vom Hessischen Volkshochschulverband (HVV) vorgelegten Entwicklungspläne sind so nicht realisiert worden. Vielmehr wurde die Förderung der Erwachsenenbildung von Haushaltslagen abhängig gemacht. Immer wieder zeigt sich die Abhängigkeit von Weiterbildungsausgaben von den Konjunkturzyklen. Die Finanzpolitik dominiert die Weiterbildungsanstrengungen. Stets aufs neue setzen sich kurzfristige Haushaltsbereinigungen durch, wenn eigentlich langfristige Qualifikationspolitik angesagt wäre. Dies läuft konträr zu allen wirtschaftswissenschaftlichen Einsichten, wo ein Konsens darüber besteht, daß eine an Qualifikation orientierte Arbeitsmarktpolitik auf Dauer nicht nur die aussichtsreichste, sondern auch die am wenigsten kostspielige Politik ist. Trotzdem setzt sich die Zyklizität der Weiterbildungsausgaben nicht nur in den öffentlichen Haushalten, sondern auch in den Budgets der Unternehmen durch. Auch hier besteht die Paradoxie, daß sich gerade dann, wenn mehr für Weiterbildung ausgegeben werden müßte, eine kurzatmige Sturzflugpolitik durchsetzt. Zu fragen ist, wie langfristige Perspektiven durchhaltbar sind und wie das programmatisch immer wieder betonte Gewicht von Erwachsenenbildung erreicht werden kann.

In einer längerfristigen historischen Perspektive sind der Aufgabenzuwachs und das Bedeutungswachstum der Erwachsenenbildung unbestreitbar. Am Beispiel Hessens haben wir (Faulstich/Teichler u.a. 1991) Tendenzen einer „Mittleren Systematisierung“ belegt. Zum einen sind damit die „Besonderung“ von Erwachsenenlernen gegenüber anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten und die dadurch ausgelöste Entwicklung eines spezifischen Partialsystems Erwachsenenbildung gemeint; zum anderen hat dieser fortschreitende Systematisierungsprozeß auch Folgen für die interne Struktur dieses Bildungsbereichs. So konnte die Erwachsenenbildung in Hessen nach 1945, nachdem in der NS-Zeit schwere Rückschläge erfolgt waren, auf

die Diskussionen während der Weimarer Republik zurückgreifen (Gniffke 1990; Rohlmann 1991). Schon am 30. August 1946 schlossen sich 12 Volkshochschulen und Volksbildungsvereine zum „Großhessischen Landesverband für Erwachsenenbildung“ zusammen. Stärkere politische Initiativen entstanden nach 1965 und mündeten in das „Gesetz über die Volkshochschule vom 12.5.1970“. Damit war die Grundlage geschaffen, daß mit Förderung des Landes in ganz Hessen VHS-Angebote unmittelbar oder mittelbar durch kreisfreie Städte, Kreise und große kreisangehörige Städte aufgebaut wurden. Während im Volkshochschulgesetz die öffentlichen Strukturen gestärkt wurden, wurde dies hauptsächlich auf Druck der Interessenverbände – besonders der Kirchen, der Arbeitgeber und der Gewerkschaften – durch das „Gesetz zur Förderung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ vom 24.6.1974 ergänzt. Demnach werden Leistungen für die Erwachsenenbildung durch anerkannte „freie Träger“ vom Land gefördert. Mit den beiden Gesetzen erhielt die Erwachsenenbildung einen Entwicklungsschub, der die Landeszuschüsse von 1970 bis 1975 auf mehr als das Fünffache ansteigen ließ.

Die damit in Gang gesetzte Expansion wurde jedoch durch die Gesetze zur Änderung des Gesetzes über Volkshochschulen und des Erwachsenenbildungsgesetzes vom 15.12.1975 wieder gebremst. Mittel für die Erwachsenenbildung werden von den Entscheidungen über den entsprechenden Ansatz im Landeshaushaltsplan abhängig gemacht und nicht mehr von den realen Aktivitäten in der Erwachsenenbildung. Seitdem ist die Diskussion in Hessen weniger auf Expansion als auf Kontinuität abgestellt. Als bemerkenswerte Initiative im Landtag ist hauptsächlich der Anspruch auf Bildungsurlaub – 1974 zunächst mit einer Altersbeschränkung bis 25 Jahre, ab 1984 mit Wegfall der Altersgrenze – durchgesetzt worden. In der Großwetterlage, welche vor allem durch die Diskussion im Bund um die Priorität Weiterbildung angestoßen wurde und sich mit Worten wie „Qualifizierungsoffensive“ und „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ kennzeichnen läßt, haben auch die Parteien im Hessischen Landtag entsprechende Profilierungsstrategien versucht: als erste die CDU mit den Leitsätzen „Weiterbildung in christlich-demokratischer Verantwortung“ von 1987, dann die FDP mit dem Kongreß „Weiterbildung in Hessen“ am 2.7.1988 und als letzte die SPD mit den „Sozialdemokratischen Grundsätzen und Forderungen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Hessen“ vom 24.11.1988. Am 22.9.1988 wurde dann eine „Strukturkommission zur Weiterbildung“ eingesetzt. Auf dieser Grundlage wurde das Gutachten „Bestand und Perspektiven der Weiterbildung“ (Faulstich/Teichler u.a. 1991) vorgelegt, das neue Anstöße gab.

Realistische politische Initiativen müssen, obwohl viele Akteure und Organisatoren dies noch nicht wahrgenommen haben, feststellen, daß das System der Erwachsenenbildung heute ein ganz anderes ist als vor 20 Jahren. Damals, als die Gesetze in Hessen fixiert und die entsprechenden Institutionen etabliert wurden, waren sowohl die Rahmenbedingungen klarer als auch die interne Struktur überschaubarer. Die gegenwärtige „Systemstruktur“ der Erwachsenenbildung ist gekennzeichnet durch eine „naturwüchsige“ Vielfalt von Institutionen mit sehr unterschiedlicher Größenord-

nung und Entwicklungsrichtung. Das bestehende System ist hochgradig differenziert und erfüllt unterschiedliche Partialfunktionen. Zunächst gilt wohl auch für Hessen, ohne daß dafür besondere Erhebungen vorliegen, daß etwa 50 % der Weiterbildungsaktivitäten im Bereich der Unternehmen stattfinden. Aber auch die Trägerlandschaft ist durch hohe Heterogenität gekennzeichnet. Für Hessen haben wir mehr als 500 Institutionen identifiziert, welche Erwachsenenbildung betreiben; die tatsächliche Zahl dürfte noch wesentlich höher sein. Die größte Zahl von etwa 100 Einrichtungen sind kommerzielle Unternehmen. Daneben gibt es eine Vielzahl von Vereinigungen und Fachverbänden. Bei den „anerkannten Trägern“ ist die Zahl der Institutionen im Bereich der Kirchen mit etwa 50 am größten. Im öffentlichen Bereich gibt es mehr als 60 Fachschulen; dann erst folgen die Volkshochschulen mit 33 und die Aktivitäten der Universitäten und Fachhochschulen. Dieses Institutionenspektrum ist gekennzeichnet einerseits durch Offenheit und Vielfältigkeit, andererseits aber auch durch Intransparenz mit der Folge von Desorientierung bei potentiellen Teilnehmern und interessierten Unternehmen.

In Teilbereichen hat sich ein „Markt“ etabliert, der in Zeiten „knappen Geldes“ von heftigem Verdrängungswettbewerb gekennzeichnet ist. Für das Stadtgebiet Frankfurt hat eine Erhebung des „Sprachschulmarktes“ (Dröll 1990) einen Jahresumsatz von etwa 53 Mio. DM für Fremdsprachen ermittelt. An den Kursen nahmen mehr als 50.000 Personen teil; 1.650 Unterrichtende im Fremdsprachenbereich werden angegeben. Etwa 50 % des Umsatzes werden von den großen Sprachschulen wie Berlitz und Inlingua getätigt. Für die Volkshochschulen wird ein Anteil von 31,7 % angegeben. Dies kann als Beleg dafür gewertet werden, daß auch bei ihrem „Flaggschiff“ Sprachen die Volkshochschulen durch private Sprachschulen überflügelt werden.

Die Situation im Sprachenbereich kann als Indikator für die in den letzten Jahrzehnten durch Kommerzialisierung erfolgte Verschiebung des Institutionenspektrums und die resultierende Systemstruktur dienen. Der Weiterbildungsbereich ist institutionell partialisiert und extrem segmentiert zwischen den verschiedenen Aufgabenfeldern. Dies gilt besonders durch die immense Expansion der „beruflichen Weiterbildung“, welche durch das Arbeitsförderungsgesetz geregelt ist. Hier hat sich eine Situation ergeben, in der die Arbeitsverwaltung zum größten Weiterbildungsförderer geworden ist. 1975 betrug die Teilnehmerzahl an „Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung“ im Bereich des Landesarbeitsamtes Hessen etwa 13.000 – 1980 etwa 16.000 – 1985 etwa 23.000 – und 1990 etwa 27.000. Auch diese Entwicklung ist sicherlich immer konjunkturzyklisch gebrochen und haushaltsabhängig, ergibt aber trotzdem eine weiterreichende Tendenz. Der scharfe Schnitt der 10. AFG-Novellierung im Januar 1993 allerdings deutet auf mögliche längerfristig wirksame negative Effekte.

Die Teilnahmemöglichkeiten folgen fast parallel den zur Verfügung gestellten Geldströmen. Dabei ist das Finanzierungssystem der Weiterbildung wie in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt auch im Lande Hessen gekennzeichnet durch seine

prozyklische Instabilität. Die finanzielle Förderung durch das Land war seit Mitte der 70er Jahre erheblichen Schwankungen unterworfen. Besonders 1976 (-12,2 %) und 1982 (-12,5 %) waren starke Einbrüche zu verzeichnen. 1986 gab es dann wieder einen Zuwachs von 10,6 %. Seitdem ist eine Stagnation festzustellen. Der Anteil des Landes an der Gesamtfinanzierung der hessischen Volkshochschulen, der 1975 noch 33 % ausmachte, erreichte 1990 nur noch 16,5 % und liegt damit mittlerweile deutlich unter dem Bundesdurchschnitt der alten Länder von 19,6 %. Bei etwa gleichbleibenden Einnahmen aus Teilnehmerentgelten von etwas weniger als einem Drittel werden die Defizite hauptsächlich durch gestiegene kommunale Zuschüsse für die Volkshochschulen aufgefangen. Gerade diese sind aber angesichts des Desasters der Haushalte bei den Kommunen extrem gefährdet.

Wenn die Legitimationsprobleme von Erwachsenenbildung sich verschärfen, liefert eine Strategie, die hauptsächlich auf Bewahren abstellt, kaum Perspektiven. In einer Situation, wo alles schrumpft, ist das Argument, so weiterzumachen, nur etwas mehr, und dafür mehr Geld zu brauchen, nicht hinreichend. Institutionelle und strukturelle Konzepte sind gefragt. Daraus ergibt sich eine neue Rolle der Weiterbildungsträger. Statt nur Angebote für Weiterbildung zu liefern, werden die Institutionen, wenn sie überleben wollen, notwendig zu Dienstleistungseinrichtungen. Dies bezieht sich auf das Umfeld von Veranstaltungen. Bei Werbung, Beratung, Kombination mit strategischen Konzepten ist ein neues Profil angesagt. Dabei muß deutlicher als bisher der Effekt von Weiterbildung nachgewiesen werden.

Gleichzeitig muß der Konsens für politische Initiativen verbreitert werden. In unserem Gutachten haben wir Empfehlungen vorgelegt, von denen wir nach wie vor vermuten, daß sie in einem breiten Spektrum von Verantwortlichen für die Weiterbildung Anklang finden:

1. Regionale Weiterbildungsbeiräte sollten eingerichtet werden.
2. Eine Strukturkommission Weiterbildung sollte auf Landesebene gebildet werden.
3. Koordination der Weiterbildungsaufgaben in der Landesregierung wird als notwendig empfunden.
4. Eine mittelfristige Landesentwicklungsplanung der Weiterbildung sollte vorgenommen werden.
5. Gemeinsame, trägerneutrale Einrichtungen für Weiterbildung sollten auf örtlicher Ebene geschaffen werden.
6. Ein Landesinstitut für Weiterbildung sollte etabliert werden.
7. Einige wichtige Innovationen der Weiterbildung sollten zugleich in verschiedenen Regionen erprobt werden.

Angesichts der gegenwärtigen und absehbaren Situation der öffentlichen Haushalte ist aber die Bereitschaft, Strukturveränderungen vorzunehmen, gering, weil risikobehaftet. Die Weiterbildungspolitik in Hessen setzt daher mehrheitlich auf die Verteidigung des Status, um weitere Kürzungen möglichst zu vermeiden. Gerade dies könnte aber perspektivenbeschränkend wirken.

## **Literatur**

Bundesanstalt für Arbeit: Förderung der beruflichen Weiterbildung. Nürnberg 1997 ff.–1993

Dröll, H.: Das zweite Bildungssystem. Manuskript, Frankfurt/M. 1992

Faulstich, P.: Weiterbildung – Element regionaler Wirtschafts- und Kulturpolitik. In: GdWZ 1992, H. 3, S. 134–131

Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991

Gniffke, K.: Volksbildung in Frankfurt am Main 1890–1990. Frankfurt/M. 1990

Hessischer Volkshochschulverband: Volkshochschule in Hessen. Weil der Stadt 1982

Hessischer Volkshochschulverband: Zur Entwicklung der hessischen Volkshochschulen, des hessischen Volkshochschulverbandes, der Heimvolkshochschule Fürsteneck. Frankfurt/M. 1993

Rohlmann, R.: Im Dienst der Volksbildung. Frankfurt/M. 1991

Weishaupt, H./Steinert, B.: Regionale Disparitäten in Hessen. Frankfurt/M. 1991

## **Weiterbildung in Mecklenburg-Vorpommern Eine Brücke in die Zukunft**

In Mecklenburg-Vorpommern steht die Weiterbildung im Schnittpunkt von Arbeitsmarkt-, Wirtschaftsstruktur- und Bildungspolitik.

Für die Arbeitsmarktpolitik bedeutete der Zusammenbruch einer gesamten Gesellschaftsordnung eine beispiellose Herausforderung, traten doch die möglichen Ursachen von Arbeitslosigkeit kumuliert und miteinander verwoben gleichzeitig auf.

Ein wesentlicher Ansatzpunkt der aktiven Arbeitsmarktpolitik von Bund und Land war und ist die Weiterbildung der vom Strukturumbuch betroffenen Menschen. Sie wird auf absehbare Zeit für viele Bürger in Mecklenburg-Vorpommern eine zentrale Rolle bei der Bewältigung des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Systemwandels spielen, der tiefe Spuren im Leben der Menschen hinterlassen hat.

Ziel des Landes ist es, den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umstrukturierungsprozeß zu begleiten und soweit wie möglich abzufedern. Zugleich sollen die Voraussetzungen für die Wiederherstellung eines hohen Beschäftigungsniveaus erhalten und die Schaffung von wettbewerbsfähigen Arbeitsplätzen unterstützt werden, um kontinuierlich Verbesserungen der Beschäftigungssituation zu verwirklichen. Daher stand im Mittelpunkt der Weiterbildungspolitik von Bund und Land von Anfang an die berufliche Qualifizierung, da im Rahmen der Umstrukturierung und Neuorientierung des Berufs- und Beschäftigungssystems die berufliche Qualifizierung eine notwendige Bedingung für die Verbesserung der Beschäftigungschancen und -strukturen darstellte. Allgemeine und politische Weiterbildung durften gleichwohl nicht vernachlässigt werden. Allerdings ist die Frage nach Art, Umfang und Dauer der Qualifizierung heute differenzierter zu beantworten, als es in den ersten Jahren nach der Vereinigung zuweilen geschehen ist. Zwar wurde häufig auf das hohe Berufsbildungs- und Weiterbildungsniveau der Bevölkerung in der ehemaligen DDR hingewiesen und die richtige Schlußfolgerung gezogen, daß der vorhandene „Qualifikationspool“ durch Weiterbildung zu erhalten, zu ergänzen und hinsichtlich der neuen Anforderungen anzupassen sei. Die Realisierung dieser plausiblen Forderung stößt jedoch in der Praxis auf vielfältige Schwierigkeiten. Die Qualifizierungsbedarfe sind global kaum mit hinreichender Zuverlässigkeit zu ermitteln, weil diese durch ein Faktorenbündel bestimmt werden, das von Region zu Region, von Branche zu Branche eine unterschiedliche Gewichtung erfahren hat. Dies gilt sowohl für die betrieblich-berufliche Weiterbildung als auch für die Vielzahl von beruflichen Qualifizierungen, die außerhalb der Betriebe durchgeführt wurden. Die Entwicklung von die Vorqualifikationen angemessen berücksichtigenden Weiterbildungsmodulen, die den Teilnehmer dort abholen, wo er sich im Hinblick auf seine Motivation, seinen Kenntnis- und Erfahrungsstand befindet, und gezielt bestehende Qualifikationen auffrischen, ergänzen und erweitern, ist nach wie vor ebenso wichtig wie eine stärkere Orientierung der Qualifizierung auf die tatsächlichen Erfordernisse der betrieblichen Praxis in modernen Unternehmen.

Weiterbildung ist daher nicht nur ein Instrument einer aktiven Arbeitsmarktpolitik, sondern Teil einer in die Zukunft weisenden Strukturpolitik. Das Potential qualifizierter Arbeitskräfte ist ein wichtiger Standortfaktor, insbesondere für die Entwicklung einer von kleinen und mittleren Unternehmen geprägten, leistungsfähigen Wirtschaftsstruktur. Das Ziel aller Qualifizierungsstrategien muß – ökonomisch gesprochen – die Sicherung und der Ausbau dieses „Humankapitals“ sein.

Weiterbildung darf aber nicht auf die berufliche Weiterbildung reduziert werden. Ebenso wichtig ist es, die kommunikativen, kreativen, sozialen und politischen Kompetenzen zu erweitern. Die allgemeine Weiterbildung, die ihren Aufgabenschwerpunkt darin hat, das Verhältnis der Menschen zu Kultur, Gesellschaft und Umwelt zu gestalten, kann wesentliche Anregungen zur Lebensführung geben und dazu dienen, Grundrechte, insbesondere das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit, zu verwirklichen.

Politische Weiterbildung kann das Verständnis für demokratische Willensbildungsprozesse fördern und zur aktiven Teilhabe an ihnen befähigen. Dabei kommt es darauf an, in der konkreten Ausgestaltung von Veranstaltungen zur politischen Bildung den besonderen Bedingungen in den neuen Ländern Rechnung zu tragen. Die politische Bildung hat es vor dem Hintergrund ihrer Instrumentalisierung in 40 Jahren DDR heute besonders schwer. Das bloße Übertragen von Mustern aus den alten Ländern führt deshalb in eine Sackgasse. Neue Ansätze einer politischen Bildung im vereinigten Deutschland gilt es zu entwickeln und zu erproben.

So förderte der Sozialminister, der in Mecklenburg-Vorpommern die Weiterbildung außerhalb des öffentlichen Dienstes koordiniert, mit seinem Landesprogramm „Arbeit für Mecklenburg-Vorpommern“ zusätzlich zu den Leistungen der Bundesanstalt für Arbeit mit Investitionshilfen für ehemalige Bildungseinrichtungen der DDR, wie zum Beispiel Volkshochschulen, Betriebsakademien, betriebliche Ausbildungsstätten und Kreislandwirtschaftsschulen, deren Um- und Neuprofilierung und trug so zum Aufbau einer neuen Trägerlandschaft in der Weiterbildung bei.

Der Sozialminister hat in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit den Aufbau eines Weiterbildungsinformations- und -beratungssystems unterstützt, mit dessen Hilfe Weiterbildungsinteressenten in kommunalen und gemeinnützigen Beratungsstellen, aber auch durch einen mobilen Beratungsdienst unabhängig, trägerübergreifend und kostenlos über die vorhandenen Weiterbildungsangebote informiert und individuell beraten werden. Auf diese Weise wird versucht, das im Flächenland Mecklenburg-Vorpommern stark ausgeprägte Stadt-Land-Gefälle bei der Information über vorhandene Weiterbildungsangebote sowie emotionale Barrieren, die den Zugang zur Weiterbildung erschweren, zu überwinden.

Darüber hinaus fördert der Sozialminister berufliche Weiterbildung von besonderen Zielgruppen, aber auch, ausgehend von einem integrativen Weiterbildungsbegriff, Bildungsmaßnahmen der allgemeinen und politischen Weiterbildung, soweit diese darauf zielen, übergreifende „Schlüsselqualifikationen“ zu vermitteln. Außerdem wird durch die Förderung von Modellversuchen bewirkt, innovative Weiterbildungskonzepte zu entwickeln und zu erproben. Hinzu kommen die Haushaltsmittel der

Kultusministerin für die Förderung von Veranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung sowie die der Landeszentrale für politische Bildung.

Von April 1991 bis Dezember 1993 sind aus Landesmitteln ca. 18 Mio. DM für die allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung aufgewendet worden, davon allein 15 Mio. DM im Rahmen des Programms „Arbeit für Mecklenburg-Vorpommern“. Die beachtlichen Anstrengungen von Bund, Land und Kommunen haben dazu beigetragen, daß sich in Mecklenburg-Vorpommern eine vielfältige Trägerlandschaft herausbilden konnte.

Allerdings hat das Geschehen auf dem Weiterbildungsmarkt gezeigt, daß es auch im Bereich der Weiterbildung eines ordnenden und Rahmenbedingungen setzenden Staates bedarf. Um die Entwicklung und Förderung der Weiterbildung in Mecklenburg-Vorpommern zu konsolidieren, wurde unter Federführung des Sozialministers von der Landesregierung der Entwurf für ein Weiterbildungsgesetz erarbeitet und am 25. August 1993 in den Landtag eingebracht, der das Gesetz nach Abschluß der Ausschußberatungen am 20. April 1994 verabschiedete.

Als Ordnungs-, Orientierungs- und Entwicklungsgesetz soll das Weiterbildungsgesetz den Rahmen für die Tätigkeit von Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung abstecken und zur Entwicklung der Weiterbildung beitragen. Weiterbildung kann nur dann zur viel beschworenen „vierten Säule“ des Bildungswesens werden, wenn der Staat seine Verantwortung ernstnimmt. Deshalb enthält das Gesetz folgende Grundsätze:

1. Durch ein staatliches Anerkennungsverfahren, mit dem qualitative Mindestanforderungen vorgegeben werden, soll die Qualität der Weiterbildung gesichert und der Schutz der Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen erhöht werden.
2. Durch die durch das Gesetz den Landkreisen und kreisfreien Städten zugewiesene Aufgabe, im eigenen Wirkungskreis eine Einrichtung der Weiterbildung, in der Regel eine Volkshochschule, zu errichten und zu unterhalten, soll eine flächendeckende Grundversorgung der Bevölkerung Mecklenburg-Vorpommerns mit Angeboten der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung erreicht werden. Bei der Sicherstellung der Grundversorgung sollen Angebote anderer Träger und Einrichtungen gleichberechtigt berücksichtigt werden.
3. Darüber hinaus eröffnet das Gesetz auch die Möglichkeit einer institutionellen Förderung von anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung in freier Trägerschaft und trägt damit zu einer pluralen und dezentralen Weiterbildungsstruktur bei. Insbesondere Einrichtungen, die vorrangig allgemeine und politische Weiterbildung anbieten, und Einrichtungen mit Beherbergungsbetrieb, wie zum Beispiel Heimvolkshochschulen und Akademien, werden auf der Grundlage dieses Gesetzes Entwicklungsperspektiven gegeben. Nicht weniger bedeutsam ist es, auch Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung in der Wirtschaft weiterhin eine gezielte Förderung zu ermöglichen.

In den Stellungnahmen der Verbände zum Gesetzentwurf wurden grundsätzlich die aufgezeigten Fördermöglichkeiten begrüßt, es wurde jedoch beklagt, daß alle Leistungen unter einen doppelten Vorbehalt gestellt wurden: den Haushaltsvorbehalt,



d.h., alle finanzwirksamen Leistungen nach dem vorliegenden Gesetzentwurf werden „nach Maßgabe des Haushalts“ gewährt – es handelt sich somit nicht um ein Leistungsgesetz –, und den „Verordnungsvorbehalt“, d.h., es wurde im Gesetzentwurf darauf verzichtet, eine Mindestförderung zu garantieren oder konkrete Fördersätze festzuschreiben. Die konkrete Ausgestaltung bleibt Rechtsverordnungen vorbehalten. Damit trägt das Land einerseits der angespannten Finanzsituation der öffentlichen Haushalte Rechnung, andererseits gibt es der Weiterbildung eine solide Grundlage, auf der sie sich zu einer wirklichen Brücke in die Zukunft für die Menschen in Mecklenburg-Vorpommern entwickeln kann. Für ein armes, strukturschwaches Land gibt es keine Entwicklungsperspektive, wenn es nicht „Weiterbildungsland“ wird.

## **Weiterbildungspolitik in Mecklenburg-Vorpommern Praktische Erfahrungen und erwachsenenpädagogische Entwürfe**

### **1. Schwierigkeiten im Gegenstand der Weiterbildungspolitik**

Die erste Erfahrung der Erwachsenenbildner mit der Weiterbildungspolitik war das (politisch gewollte?) Wegbrechen der aus der DDR stammenden Weiterbildung. In Mecklenburg-Vorpommern (M-V) – wie in den anderen neuen Bundesländern – haben hiesige Erwachsenenbildner und Bildungsträger erst allmählich neue Erfahrungen mit der Weiterbildungspolitik machen können. Einige von ihnen haben immer noch Schwierigkeiten, die sich seit drei Jahren entwickelnde Weiterbildungspolitik zu verstehen, mit ihr umzugehen und sie mit zu gestalten. Es fällt schwer, die verschiedenen Förderungsmöglichkeiten zu nutzen und sich allmählich unabhängig von dieser Förderung zu machen. Enttäuschung und Resignation breiten sich aus, wenn die Fördermöglichkeiten eingeschränkt werden oder wenn die Ergebnisse der Weiterbildung nicht immer den Absichten und Zielen entsprechen. Die aus den alten Bundesländern kommenden Bildungsträger haben solche Schwierigkeiten natürlich nicht, was ihnen wenigstens anfangs Vorteile einbrachte.

Weiterbildungspolitik will (soll) Weiterbildung als wichtigen Bereich des Bildungswesens im Land (Kreis, Kommune) gewährleisten. Das bedeutet Einflußnahme durch Förderung von Maßnahmen und Institutionen sowie durch Anerkennung von Zertifikaten und Prüfungen auf eine flächendeckende Versorgung und ein bedarfsgerechtes Angebot, auf Qualität und Teilnehmerschutz, auf die Auswahl von Teilnehmern und Trägern usw.

Weiterbildungspolitik als Teil der Bildungspolitik wird von den jeweils regierenden politischen Kräften geprägt. In M-V ist das eine Koalition von CDU und FDP, deren Bildungspolitik aus pädagogischer Sicht mit einiger Skepsis zu beurteilen ist, wie die Einführung der Hauptschule in M-V zeigt. Ähnliche pädagogisch nicht vertretbare Entscheidungen sind aus der Weiterbildungspolitik nicht bekannt. Das mag seine Ursache darin haben, daß das Ressort Weiterbildung im Sozialministerium vom Koalitionspartner der CDU verwaltet wird – beim Kultusministerium war dagegen eine eher zögerliche Haltung gegenüber der Weiterbildung festzustellen.

Schwierigkeiten werden jeder Weiterbildungspolitik von ihrem Gegenstand, der Weiterbildung, bereit. Das liegt erstens an der hohen Komplexität der Weiterbildung, denn in ihr wirken sehr viel mehr Faktoren zusammen als etwa im Bereich der Schulbildung. Zweitens ist Weiterbildung auf komplizierte Weise vernetzt, z.B. mit dem Arbeitsmarkt, der Wirtschaft, der Technologie, der Ökologie, der Sozialarbeit, der Kultur usw. In M-V ist die Weiterbildung beispielsweise konfrontiert mit der besonderen Lage der mecklenburgischen Landwirtschaft, der Werftindustrie und des Tourismus. Drittens liegt die größte Schwierigkeit der Weiterbildung in der Dynamik

der Bereiche, mit denen sie vernetzt ist, so daß viele Analysen und Modellprojekte der Wirklichkeit ständig hinterherlaufen.

Die Treffsicherheit weiterbildungspolitischer Maßnahmen ist deshalb – unabhängig von der parteipolitischen Linie – nicht so hoch, wie Bildungsträger und Teilnehmer es wünschen.

## **2. Finanzierung der Weiterbildung**

Die Weiterbildung wurde in M-V vorwiegend aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit finanziert. Die Ausgaben für die berufliche Weiterbildung stiegen von über 600 Mio. DM 1991 auf 1,5 Mrd. DM 1993 – allerdings wurden 2/3 davon für Unterhaltsgeld aufgebracht. Im Jahresdurchschnitt 1993 konnten daran über 54.000 Teilnehmer partizipieren. Der von Arbeitslosigkeit am meisten betroffene Arbeitsamtsbezirk Neubrandenburg steht dabei mit 15.700 Teilnehmern an der Spitze.

Die AFG-Novelle hat erhebliche Kürzungen gebracht. Das äußert sich einerseits im Rückgang der „Eintritte in Maßnahmen der Fortbildung und Umschulung (FuU)“ (wie es in der Statistik heißt) von 119.000 im Jahre 1992 auf nur 51.000 in 1993 und andererseits im Rückgang des „Bestands an Teilnehmern in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen“ von ca. 50.000 im August 1993 auf ca. 45.000 im Januar 1994.

Die Förderung der Weiterbildung durch die Bundesanstalt für Arbeit (BA) führt auch zu Problemen. So mußten Erwartungen, daß ein vollständiger und problemloser Übertritt in normale Erwerbstätigkeit ohne „Suchzeiten“ zwischen Abschluß der Maßnahme und beruflicher Wiedereingliederung erfolgen könnte, relativiert werden. Aus den 1992 abgeschlossenen Maßnahmen waren sechs bis neun Monate später 34 % der Teilnehmer noch Leistungsempfänger. Die geförderte Weiterbildung hat also nur zu 2/3 den gewünschten Erfolg gebracht.

Kritiker der Förderung durch die Bundesanstalt bemängeln, daß große Summen für die Weiterbildung Arbeitsloser ausgegeben werden, während die Weiterbildung Beschäftigter nur mit vergleichsweise geringen Mitteln gefördert wird. Das trifft in M-V kleine und mittlere Unternehmen, deren Wettbewerbsfähigkeit zwar von der Qualifikation ihrer Mitarbeiter abhängt, die aber die notwendige Weiterbildung nicht immer bezahlen können.

An der Finanzierung der VHS in M-V waren 1992 die Kommunen und Kreise mit 38,6 % (5,5 Mio. DM) beteiligt. Von Land, Bund und Europäischer Union wurden 20,8 % getragen, während die Eigenfinanzierung 40,6 % der Gesamtkosten erbrachte. Für 1993 lagen im März 1994 noch keine statistischen Angaben vor; nach Auskunft mehrerer VHS kann gegenwärtig von einer Drittelfinanzierung aus den genannten Quellen ausgegangen werden. Einen interessanten Vergleich läßt der Haushaltsansatz 1993 zu: Während die Ansätze von Schleswig-Holstein und M-V 1991 noch annähernd gleich waren, betrug der Ansatz für M-V 1993 nur ein Drittel des Ansatzes für Schleswig-Holstein. Mit der maßnahmebezogenen Förderung wurde 1993 die

Teilnahme von rd. 15.000 Personen (davon 685 Schulabschlüsse) an 1.199 Kursen ermöglicht.

Die berufliche Weiterbildung Beschäftigter, die Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung, wird zum größten Teil von den Teilnehmern bezahlt. Das gilt vor allem für Maßnahmen, die mit Prüfungen und/oder einer staatlichen Anerkennung abschließen. Finanzkräftigere Unternehmen beteiligen sich in der Regel an den Kosten. Weiterbildungspolitisch wirksam werden Bundes- und Landesministerien durch die Bezuschussung bestimmter Maßnahmen, die auch durch europäische Fonds gefördert werden.

Über die Zahl der Teilnehmer lassen sich keine genauen Angaben machen, da hier im zunehmenden Umfang auch freie Träger beteiligt sind. Aus den Angaben der Kammern läßt sich vermuten, daß gegenwärtig in M-V wenig mehr als 10.000 Teilnehmer partizipieren.

Ein geringerer Teil weiterbildungspolitischer Maßnahmen besteht in der Förderung der Weiterbildungsberatung durch Bund, Land und Kommunen – z.T. durch Nutzung der Möglichkeiten des zweiten Arbeitsmarktes.

Schließlich muß auch die Förderung von Analyse-, Modell- und Entwicklungsprojekten zu den in M-V zur Wirkung gelangenden weiterbildungspolitischen Maßnahmen gerechnet werden. Durch Analyseprojekte wird die Weiterbildungspolitik mit den für ihre Entscheidungsfindung benötigten Daten versorgt; durch die Modell- und Entwicklungsprojekte werden neue Möglichkeiten für die Weiterbildungspraxis erschlossen. Die Förderung erfolgt hier durch Bundes- und Landesministerien, durch Kreise und Kommunen unter Einbeziehung europäischer Fonds.

Die verschiedenartige Förderung ist vielfach nicht abgestimmt, die Mittel gelangen nicht konzentriert zum Einsatz, so daß Effizienzverluste unvermeidlich sind.

### **3. Die Gesetzeslage**

Das Weiterbildungsgesetz konnte Ende Februar 1994 wegen geschäftsordnungsrechtlicher Probleme nicht verabschiedet werden.

Der vorliegende Entwurf wird von den Kammern und einigen freien Bildungsträgern wegen der Zuordnung der beruflichen Weiterbildung zur Volkshochschule kritisiert. Die Landesvertretungen der Bildungsträger und andere Bildungsträger erwarten, daß nachfolgende Rechtsverordnungen dieses Problem klären werden.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht ist anzumerken, daß sich der Gesetzentwurf nicht auf die betriebliche Weiterbildung bezieht. Eine Förderung wird sich hier wohl auf andere ggf. noch zu schaffende Rechtsvorschriften stützen müssen. Schwierigkeiten entstehen auch durch die Bestimmung der Weiterbildung als „organisiertes Lernen“. Betriebliche Weiterbildung wird zunehmend das Lernen in der Arbeit anregen und beraten müssen – das ist aber etwas anderes als organisiertes Lernen. Auch der Potentialerhalt bei Langzeitarbeitslosen wird allein durch organisiertes Lernen nicht möglich sein.

#### 4. Die Situation der Träger bzw. Einrichtungen

Nachdem 1990 in den ehemaligen DDR-Bezirken Neubrandenburg, Rostock und Schwerin (dem heutigen Mecklenburg-Vorpommern) die Weiterbildung stark eingeschränkt und in einigen Regionen auch zum Erliegen gekommen war, setzte ab Herbst 1990 eine neue Entwicklung ein. Die Fördermöglichkeiten des Arbeitsamtes nach AFG wurden vor allem von Bildungsträgern aus Westdeutschland und einigen wenigen neugegründeten ostdeutschen Bildungsträgern genutzt. Ab Ende 1990 gab es in der Entwicklung der Bildungsträger einen regelrechten Boom, hauptsächlich über die Lehrgänge nach AFG § 41a. Nicht alle Anbieter waren seriös, aber die einsetzenden Qualitätsansprüche und ihre zunehmende Kontrolle haben bald dazu geführt, die Spreu vom Weizen zu scheiden.

1992 gab es eine (zu) große Zahl von Weiterbildungsträgern, die alle von den Fördermitteln des Arbeitsamtes existierten. Die Einschränkung der Förderungen nach der AFG-Novelle führte ab Herbst 1993 zu einer Reduzierung auf etwa 120 freie Träger im Land. Man rechnet damit, daß Ende 1994 die Zahl der Anbieter auf 60 abgesunken sein könnte. Die Mehrzahl der freien Träger existierte auch im Frühjahr 1994 zu 80 bis 90 % aus Mitteln des Arbeitsamtes, nur wenige erreichten eine Finanzierung durch Unternehmen und/oder Teilnehmer zu etwa 40 %, so daß für viele 1994 ein Jahr des Überlebenskampfes sein wird. Für die Weiterbildungspolitik ist das wichtig, weil darunter auch Bildungsträger mit speziellen Angeboten sind, für die eigentlich kein Ersatz bereitsteht.

Außerdem ist bedenklich, daß durch diese existentielle Bindung der freien Träger an die Anforderungskataloge der Arbeitsämter und der Kammern keine anderen ergänzenden Angebote auf den Weiterbildungsmarkt kommen. Mitunter werden Elemente der allgemeinen oder politischen Erwachsenenbildung aus den beantragten Maßnahmen herausgekürzt, so daß solchermaßen korrigierte Bildungsträger von ähnlichen Angeboten in Zukunft absehen.

Diese Prägung der Bildungsträger durch Förderung hat auch dazu geführt, daß die meisten Träger auf das Lehrgangsprinzip fixiert sind. Nur wenige sind in der Lage, dem Bedarf von kleinen oder mittleren Unternehmen (die Großen helfen sich selbst!) an Weiterbildung als Lernen in der Arbeit, verbunden mit Personal- und Organisationsentwicklung – noch dazu bei gruppenorientiertem Produktionskonzept – zu entsprechen. In vielen Fördermitteln sind nur wenig, oft gar keine Sachkosten enthalten. Das führt bei nicht wenigen Bildungsträgern zu ausgesprochener Kargheit in der Unterrichtstechnologie. In ländlichen Regionen kommt es durchaus vor, daß der Honorar Dozent (Ost) seinen eigenen Overhead-Projektor mit Projektionsfläche mitbringen muß. Vor Ort – und vom Bildungsträger gestellt – findet er nur einen alten Polylux und als Projektionsfläche die gemusterte Tapete im Vereinszimmer des Gasthofes ...

Die Volkshochschulen haben eine langsamere Entwicklung genommen; einen Boom wie bei den freien Trägern hat es hier nicht gegeben.

Gegenwärtig existieren die meisten VHS durch die beim Kultus- oder Sozialministerium mögliche maßnahmebezogene Förderung mit langen und komplizierten Antragswegen. Ansonsten sind sie auf die Haushaltsansätze der Kommunen oder Kreise angewiesen – mitunter geht davon die Miete für kommunale Räume gleich wieder ab. Die im Weiterbildungsgesetzentwurf vorgesehene institutionsbezogene Förderung (anscheinend gibt es diese nur für einige Heimvolkshochschulen und Akademien) wird deshalb von vielen VHS sehnlich erwartet, weil sie darin eine arbeitserleichternde und effektsteigernde Ergänzung zur weiterhin notwendigen maßnahmebezogenen Förderung sehen.

Die von den Volkshochschulen angebotene berufsorientierte Weiterbildung wird von freien Trägern als eine wettbewerbsverzerrende Konkurrenz empfunden.

Wegen der bevorstehenden Kreisgebietsreform in M-V gibt es Unsicherheiten, da sich die Zahl der Kreisvolkshochschulen verringern wird. Es wird angestrebt, die bisherigen VHS als Arbeitsstellen ohne Personalabbau zu erhalten, um die flächendeckende Grundversorgung zu gewährleisten.

Andere kommunal geförderte Träger sowie die Bildungszentren der Kammern haben ebenfalls eine langsamere Entwicklung genommen.

Für die bisher vorwiegend über den zweiten Arbeitsmarkt geförderten Träger besteht mit der künftigen Möglichkeit einer institutionsbezogenen Förderung die Chance der Stabilisierung. Wegen der Prüfungshoheit der Kammern haben deren im Aufbau befindliche Bildungszentren keine Existenzprobleme – das gilt auch für die mit ihnen durch Kooperation fest verbundenen Bildungsträger. Hier gibt es vor allem im gewerblich-technischen Bereich eher Probleme der Kosten, da die zur Aus- und Weiterbildung benötigten technischen Anlagen nach drei bis fünf Jahren veralten und durch neue ersetzt werden müssen. Die Kosten dafür schlagen dann auf die Unternehmen und die Teilnehmer durch, die das in vielen Fällen gegenwärtig nicht bezahlen können.

## **Erwachsenenbildung in Niedersachsen Entwicklung und Perspektiven**

### **1. Aufbau der gesetzlichen Grundlagen**

#### **1.1 Erwachsenenbildungsgesetz**

Das niedersächsische Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (EBG), das Ende 1969 in erstaunlichem politischen Einvernehmen aller Parteien im Niedersächsischen Landtag verabschiedet wurde, bildet einen Meilenstein in der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945. Das EBG gewährleistet die Pluralität der Träger durch die Gleichbehandlung von VHS und Landeseinrichtungen der freien Träger bei der Anerkennung und Förderung. Es garantiert durch Rechtsansprüche eine finanzielle Grundausrüstung der anerkannten Einrichtungen nach dem Subsidiaritätsprinzip. Das Land verpflichtet sich u.a. zur Übernahme der Personalkosten (nach Stellenschlüssel) für Pädagogen/-innen zu 100 % und für Verwaltungskräfte zu 40 %, es übernimmt die Finanzierung der Kosten für die Mitarbeiterfortbildung des pädagogischen Personals (Anteilsfinanzierung) sowie nach Fördersätzen gestaffelt einen Teil der Unterrichtskosten (allgemeine Finanzhilfe). Bemerkenswert sind weitere niedersächsische Besonderheiten: die bevorzugte Förderung der politischen Bildung (100 %) und der Maßnahmen, die das Nachholen von Schulabschlüssen ermöglichen (50 bis 75 %) sowie der Auswärtigen Seminarkurse, die von den wissenschaftlichen Hochschulen konzipiert, aber nur von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung durchgeführt werden können (80 %). Eine weitere spezielle gesetzliche Regelung ist, daß der damals zuständige Kultusminister die Übertragung von Verwaltungsaufgaben bei der Durchführung des EBG dem Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung als Dachverband übertrug. Für diese Aufgabe bildete der Niedersächsische Bund einen organisatorisch selbständigen Teil der Verwaltung, die Verwaltungsstelle. Dieses Instrument der Selbstverwaltung der Erwachsenenbildung hat sich durch die Flexibilität in der Arbeitsweise bis heute bewährt.

#### **1.2 Bildungsurlaubsgesetz**

Das zum 1.1.1974 in Kraft getretene Niedersächsische Gesetz über den Bildungsurlaub für Arbeitnehmer (NBildUG) kam erst nach politischen Kontroversen zwischen den Parteien und Tarifpartnern zustande. Das NBildUG regelt die Freistellungsansprüche der Arbeitnehmer/-innen (ohne Altersbegrenzung) für Maßnahmen der allgemeinen, politischen und beruflichen Bildung (10 Arbeitstage innerhalb von 2 Kalenderjahren). Die Bildungsurlaubsmaßnahmen, die von nach dem EBG anerkannten Einrichtungen durchgeführt wurden, bedurften keiner Einzelanerkennung durch das zuständige Ministerium für Wissenschaft und Kunst (MWK). Die Förderung der Maßnahmen erfolgt bis heute nach den o.g. Regelungen des EBG.

## **2. Auswirkungen des EBG auf Arbeitsumfang und Haushaltsansätze**

Aufgrund der finanziellen Rahmenbedingungen des EBG konnten im wachsenden Umfang personelle und sächliche Ressourcen für die Bildungsarbeit zur Verfügung gestellt werden. In den siebziger Jahren durchlief die niedersächsische Erwachsenenbildung eine Phase der Expansion mit jährlich zweistelligen Zuwachsraten im Unterrichtsangebot; von 1971 bis 1980 versechsfachte sich das Angebot. Entsprechend stiegen die Landeszuschüsse im gleichen Zeitraum von 7,4 Mio. DM (1971) auf 65 Mio. DM (1980).

## **3. Novellierung der gesetzlichen Grundlagen**

### **3.1 Erwachsenenbildungsgesetz**

Angesichts der angespannten Finanzlage des Landes wurde es als notwendig angesehen, das Wachstumstempo der Erwachsenenbildung kalkulierbarer zu machen. Deshalb wurden erstmalig durch das Haushaltsgesetz (HG) 1981 ein Stellenstop und eine einrichtungsbezogene Wachstumsbeschränkung eingeführt sowie der Erstattungssatz für Veranstaltungen der politischen Bildung von 100 % auf 85 % gesenkt. Gleiche Regelungen sahen das HG 82 und HG 83 vor.

Die damalige Praxis, Rechtsansprüche nach dem EBG jährlich durch Haushaltsgesetze einzuschränken, stieß auf verfassungsrechtliche Bedenken (Bepackungsverbot). Obgleich das im Auftrage des MWK von einer Sachverständigenkommission erstellte „Gutachten“ über Entstehung, Praxis und Auswirkungen des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung – das 1982 vorgelegt wurde – eine Novellierung des EBG nicht empfahl, sondern Verbesserungen auf dem Verordnungswege vorschlug, sprach sich die Mehrheitsfraktion CDU bereits kurz nach der Veröffentlichung des Gutachtens für eine Gesetzesnovelle aus. Die 1982/1983 vorgelegten Entwürfe wurden vom Landesverband der VHS und den Mitgliedern des Niedersächsischen Bundes mit unterschiedlichen Begründungen abgelehnt. Befürchtet wurden einseitige Einschränkungen bei den Rechtsansprüchen, die den Bestandsschutz der Einrichtungen gefährden würden.

Der Gesetzentwurf vom 5.9.1983 beschränkte sich im wesentlichen auf die finanzpolitische Zielsetzung der Kalkulierbarkeit der Ausgaben für die Erwachsenenbildung. Bei der allgemeinen Finanzhilfe für Bildungsmaßnahmen wurde festgeschrieben, daß durch Haushaltsgesetz bestimmt werden kann, daß der Anspruch der Einrichtungen nicht in voller Höhe erfüllt wird, sondern die Erhöhung auf einen festen Vom-Hundert-Satz gegenüber dem Vorjahr begrenzt wird. Der Erstattungssatz für die politische Bildung wurde von 100 % auf 70 % gesenkt, der erhöhte Förderungssatz auf die wert- und normenorientierte Bildung ausgedehnt. Mit den Stimmen von CDU und SPD wurde das Gesetz zur Änderung des EBG Ende 1983 verabschiedet und trat zum 1.1.1984 in Kraft.



Die seit 1981 wirksamen Haushaltsgesetze führten zu einer deutlichen Reduzierung der jährlichen Wachstumsraten: von 1981 auf 1987 nur noch um rund 30 %. Von 1987 auf 1988 sank die Finanzhilfe des Landes erstmals (-1,2 %). In den Jahren 1990 bis 1993 konnte insgesamt eine Steigerung von 26 % erzielt werden. Der Haushaltsansatz für 1994 beträgt 120,3 Mio. DM.

Durch die Deckelung der allgemeinen Finanzhilfe (Maßnahmenanforderung) mußten die 72 VHS im Jahr 1992 auf Ansprüche in Höhe von 2,4 Mio. DM verzichten; bei den 7 Landeseinrichtungen der freien Träger waren es 2,1 Mio. DM. Damit werden insgesamt ca. 11 % des nachgewiesenen Förderanspruchs nicht erfüllt.

#### **4. Einrichtungsstrukturen**

Die VHS sind die größte Veranstaltergruppe: Über 50 % der Veranstaltungen und zwei Drittel des Unterrichtsvolumens entfallen auf sie. Die Einrichtungen der freien Träger auf Landesebene decken entsprechend knapp 50 % der Veranstaltungen und ein Drittel des Unterrichtsvolumens ab. Die VHS führten 1992 2,1 Mio. Unterrichtseinheiten durch, die Landeseinrichtungen 1,2 Mio. Außerdem sind 24 Heimvolkshochschulen als förderungsberechtigt anerkannt. Der Arbeitsumfang wird nicht in Unterrichtsstunden, sondern durch die Internatsform in Teilnehmertagen ermittelt; 1992 führten die HVHS 294.000 Teilnehmertage durch.

#### **5. Personalstruktur**

Die in den letzten Jahren erzielten Personalzuwächse sind im wesentlichen auf die Einstellung von ABM-Kräften und von solchen Lehrkräften zurückzuführen, die in nach dem AFG finanzierten Maßnahmen unterrichtend tätig sind. Durch die Einbrüche beim AFG sinkt die Anzahl der Lehrkräfte zur Zeit dramatisch. Im Jahr 1991 waren 1.686 hauptberufliche pädagogische Kräfte in Einrichtungen der Erwachsenenbildung tätig; Personalkostenzuschüsse nach EBG wurden für 452 Stellen gewährt. Von den ca. 1.200 Wirtschafts- und Verwaltungskräften wurden 1991 418 Stellen mit Personalkostenzuschüssen von 40 % vom Land gefördert.

Die Lehraufgaben werden zum größten Teil von nebenberuflich tätigen Lehrkräften wahrgenommen. Insgesamt können die anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf ca. 38.000 nebenberufliche Lehrkräfte zurückgreifen.

#### **6. Förderungsstrukturen**

Die Personalkostenzuschüsse nach § 88 EBG bilden das Schwergewicht der Förderung. Ihr Anteil an der Gesamtförderung beträgt seit 1990 über 50 %. Die VHS erhielten 1992 Personalkostenzuschüsse in Höhe von 32 Mio. DM, die Landeseinrichtungen 10 Mio. DM.

Seit der Deckelung sinkt das relative Gewicht der allgemeinen Finanzhilfe gegenüber den Personalkostenzuschüssen kontinuierlich. Im Jahr 1992 erhielten die VHS 15,6 Mio. DM, die Landeseinrichtungen 21,1 Mio. DM an Maßnahmenförderung; ca. 11 % des nachgewiesenen Förderungsanspruches wurden nicht erfüllt. Von der Maßnahmenförderung entfallen ca. 30 % auf Kosten für Unterkunft und Verpflegung, die bei Tages- und Mehrtagesseminaren anfallen. Der größte Teil der Seminare wird als Bildungsurlaubsveranstaltungen angeboten.

## **7. Novellierungen des Bildungsurlaubsgesetzes**

Seit dem Inkrafttreten des Bildungsurlaubsgesetzes 1975 stieg die Freistellungsquote von 0,5 auf 1,7 % im Jahr 1984. Eine Anfang der 80er Jahre von den Arbeitgeberverbänden initiierte Mißbrauchsdiskussion führte u. a. dazu, daß die CDU-Mehrheitsfraktion eine Novellierung durchsetzte. Das zum 1.1.1985 in Kraft getretene Freistellungsgesetz brachte u.a. folgende Veränderungen: Die Einzelanerkennung von Maßnahmen wurde auf die öffentliche Erwachsenenbildung ausgedehnt, die Inhalte der Allgemeinbildung wurden eingeschränkt, der Freistellungsanspruch reduziert. Die Folge war, daß die Freistellungsquote sank, bis 1990 aber wieder auf 1,8 % anstieg. Die Koalition aus SPD und Grünen hielt ihr Wahlversprechen und novellierte erneut das Gesetz. Das Bildungsurlaubsgesetz, das zum 1.1.1991 in Kraft trat, stellte die alten Freistellungsansprüche wieder her und eröffnete Kumulierungsmöglichkeiten. Die Einzelanerkennungspraxis wurde beibehalten, da sich die erhöhte Rechtssicherheit zwischenzeitlich bewährt hatte. Die Freistellungsquote erhöhte sich von 1990 auf 1992 von 1,8 auf 2,2 %. 1992 wurden 12.490 anerkannte Veranstaltungen mit 54.000 freigestellten Teilnehmern und Teilnehmerinnen durchgeführt.

## **8. Tendenzen und Perspektiven**

In den Jahren 1988 bis 1992 entstand das vierteilige Gutachten: „Struktur und Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung“, erstellt vom Lehrgebiet Erwachsenenbildung der Universität Hannover in Kooperation mit dem Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung. Das vom Pädagogischen Beirat des Niedersächsischen Bundes initiierte Projekt beschäftigte sich mit dem gesellschaftlichen Wandel und den Auswirkungen auf das Lernklima für die Erwachsenenbildung, analysierte den Einfluß der gesetzlichen Regelungen auf die Entwicklung der niedersächsischen Erwachsenenbildung und dokumentierte Selbstverständnis, Arbeitsweisen und Modellprojekte der freien Träger. Im zusammenfassenden Teil 4 des Gutachtens entwickelte Horst Siebert Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung. Bei der Begründung öffentlicher Erwachsenenbildung stellte Siebert u.a. das Gemeinwohl- und Solidaritätsprinzip als Förderungsmaßstäbe heraus, d.h. für Angebote, die nach marktwirtschaftlichen Prinzipien kaum zustande kämen. Im politischen Raum und innerhalb der Erwachsenenbildung in Niedersachsen lösten die Impulse des Gutachtens Umdenkprozesse aus, die noch nicht abgeschlossen sind.

Der Landesausschuß für Erwachsenenbildung, das nach dem EBG eingerichtete Beratungsgremium des MWK, verabschiedete im Einvernehmen zwischen VHS und freien Trägern ein Positionspapier: „Zur Situation der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Niedersachsen“. Das im Februar 1993 vorgestellte Papier enthält eine Bestandsaufnahme der Erwachsenenbildung in Niedersachsen und Empfehlungen für Verbesserungen unterhalb der Schwelle der Novellierung des EBG und zeigt gesellschaftliche Herausforderungen auf, die für die Erwachsenenbildung zukünftig von Relevanz sein werden.

Das Positionspapier fand bei Parlament und Regierung eine positive Resonanz. Im Konsens aller Fraktionen verabschiedete der Niedersächsische Landtag im August 1993 einen Entschließungsantrag: „Zur Zukunft der Erwachsenenbildung in Niedersachsen“. Der Landtag bittet darin die Landesregierung, in einem Bericht bis Mitte 1994 das o.g. Positionspapier des Landesausschusses in seiner Gesamtheit zu würdigen, die aktuelle Situation der Erwachsenenbildung darzustellen sowie den Entscheidungs- und Handlungsbedarf für die nächsten Jahre zu skizzieren.

Eine Stellungnahme des MWK zum Positionspapier des Landesausschusses wurde im Januar 1994 vorgelegt. Die Stellungnahme enthält eine bildungspolitische Gesamtbewertung sowie Erläuterungen zu Strukturen und Entwicklungen der niedersächsischen Erwachsenenbildung und konkretisiert Positionen des Landesausschusses zu Einzelfragen. Das MWK kommt zu der Einschätzung, die konsequente Erwachsenenbildungspolitik hätte zur Herausbildung leistungsfähiger Einrichtungen der Erwachsenenbildung beigetragen. Unabhängig von ihrer Rechtsform sehen sich die Einrichtungen in besonderer öffentlicher Verantwortung und rechtfertigen dadurch ihre öffentliche Förderung („Qualifizierte Pluralität“). Plädiert wird für eine Anpassung staatlicher Regelungen an gesellschaftliche Notwendigkeiten. Das MWK stimmt der Bewertung des Landesausschusses zu, „daß dies weitgehend im Rahmen des bestehenden Gesetzes geschehen kann, in einzelnen Fällen aber auch über Modifizierungen nachgedacht werden sollte.“

Nach der Landtagswahl im März 1994 wird das MWK einen detaillierten Endbericht zu der o. g. Anfrage des Niedersächsischen Landtages fertigstellen. Die bildungspolitische Umsetzung der Schlußfolgerungen und Empfehlungen des MWK ist abhängig von den Mehrheitsverhältnissen im Niedersächsischen Landtag und den Aktivitäten der zukünftigen Landesregierung.

## **Resümee**

Die Erwachsenenbildungspolitik in Niedersachsen ist seit den 60er Jahren gekennzeichnet durch Konsensbereitschaft zwischen den gesellschaftlichen Gruppen, die zugleich Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind, und den Parteien im Landtag. Ein überparteiliches Einvernehmen, daß Niedersachsen durch seine

Strukturprobleme eine leistungsfähige Erwachsenenbildung braucht, verhinderte bisher Einschnitte bei den Rechtsansprüchen und damit im Fördervolumen. Trotz steigender Haushaltsprobleme sprechen sich in ihren Wahlprogrammen alle Parteien im Niedersächsischen Landtag für einen kontinuierlichen Ausbau der Erwachsenenbildung aus.

Durch eine abgestimmte Interessenvertretung kann die Erwachsenenbildung ein parteipolitisch unstrittiges Politikfeld bleiben. Deshalb streben der Landesverband der VHS Niedersachsens und die Mitglieder des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung eine engere Kooperation an.

## Erwachsenenbildung in Niedersachsen – ein Perspektivenwechsel

Wahrscheinlich hat jedes Bundesland Gründe, für sich eine Schrittmacherrolle in der deutschen Erwachsenenbildung zu beanspruchen. Mit der Gründung von „Arbeit und Leben“ 1948 in Celle, der ersten „Zentralstelle für auswärtige Seminarkurse“ an der Universität Göttingen, einem flächendeckenden Netz von Heimvolkshochschulen, mit dem Erwachsenenbildungsgesetz von 1970 und der dementsprechenden Professionalisierung, dem 1974 fortschrittlichen Bildungsurlaubsgesetz, auch mit wissenschaftlichen Beiträgen und Untersuchungen hat Niedersachsen zweifellos die deutsche Erwachsenenbildung maßgeblich beeinflusst. So wurde hier relativ früh ein leistungsfähiges System der Erwachsenenbildung mit stabilen, verbindlichen Strukturen aufgebaut. Dabei hat jedes System Vor- und Nachteile, Stärken und Schwächen, und die Berücksichtigung aller berechtigten Interessen und Ziele käme einer Quadratur des Kreises gleich. Der Vorteil festgefügtter Strukturen kann einer Verkrustung und Erstarrung, einem Sich-Ausruhen auf älteren Lorbeeren Vorschub leisten, so daß man nicht merkt, daß man von anderen Ländern „überholt“ wurde. Es gibt nicht nur einen kulturellen Eurozentrismus, sondern auch einen andragogischen Landeszentrisismus.

Chr. Reichard registriert für das Verwaltungsmanagement: „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 (REPORT 32/1993, S. 12). Diese Feststellung könnte für die gesamte öffentliche Erwachsenenbildung gelten.

Zur Gewinn- und Verlust-Rechnung der nach dem EBG anerkannten niedersächsischen Erwachsenenbildung lassen sich folgende Thesen zur Diskussion stellen:

- Die institutionelle und verbandliche Struktur der EB ist seit 1970 nur wenig verändert worden. Dem Vorteil eines solchen „etablierten“ Systems stehen als Nachteile hohe Hürden für die Anerkennung neuer Einrichtungen gegenüber.
- Der gesetzlich garantierte Anspruch auf staatliche Finanzhilfen ermöglicht eine langfristige Programmplanung ohne übermäßige Risiken. Abgesehen von Teilnahmestatistiken wird aber kein Controlling, kein Nachweis innovativer Maßnahmen und Strategien gefordert.
- Innovationen durch Kooperation mehrerer Einrichtungen und Verbände werden bürokratisch eher erschwert als gefördert, z.B. durch verbandlich getrennte Abrechnungen.
- Niedersachsen ist stolz auf sein pluralistisches System (kirchliche, gewerkschaftliche, ländliche, kommunale, „grüne“ Einrichtungen). Allerdings haben sich die

- sozialen Strukturen, die Wertsysteme, Milieus und Lebensstile seit 1970 deutlich gewandelt, so daß zu fragen ist, ob der institutionelle Pluralismus heute noch der gesellschaftlichen Pluralität gerecht wird.
- Das EBG unterscheidet vor allem zwischen politischer, allgemeiner und beruflicher Bildung. Die bevorzugte Subventionierung der politischen Bildung hat den Rückgang dieses Bildungsbereichs zumindest gebremst. In Zukunft sollten vor allem integrative Angebote entwickelt werden, die durch das Gesetz nicht unbedingt initiiert werden.
  - Vor allem durch den Bildungsurlaub, durch Alphabetisierungs- und Hauptschulabschlußkurse werden auch bildungsbenachteiligte Gruppen erreicht. Gesamtgesellschaftlich haben insbesondere die mittleren und höheren „Bildungsschichten“ von der Expansion der EB profitiert. Die Bemühungen um unterrepräsentierte Gruppen (z.B. Langzeitarbeitslose, Sozialhilfeempfänger/innen, Migrant/innen) und um integrative Gruppen (Alt und Jung, Einheimische und Ausländer/innen, Studenten und Auszubildende ...) sind eher zufällig und personenabhängig und werden finanziell kaum honoriert.
  - Mit der Förderung von Landesorganisationen ist eine umfangreiche Mitarbeiterfortbildung aufgebaut worden. Allerdings könnte die Wirksamkeit dieser Fortbildung gesteigert werden, wenn mehr Seminare überverbandlich und kooperativ geplant und durchgeführt würden.
  - Seit 1970 hat Niedersachsen mehrere EBG- und BUG-Novellierungsdebatten erlebt. Zwar ist es erfreulich, daß gelegentlich Restriktionen durch erneute Novellierungen wieder rückgängig gemacht wurden, insgesamt aber stand der Zeit- und Energieaufwand (und damit auch die Vergeudung von gutbezahlter Arbeitszeit) in keinem angemessenen Verhältnis zu den Ergebnissen.
  - Der Verwaltungsaufwand für die Bewilligung und Abrechnung staatlicher Finanzhilfen ist kontinuierlich gestiegen – u.a. auch deshalb, weil einzelne Verbände Sonderregelungen politisch ausgehandelt haben. Eine durchgreifende Verwaltungsvereinfachung, z.B. durch die Pauschalierung der Zuschüsse, war bisher nicht realisierbar. Z.Zt. bemüht sich jedoch ein Ausschuß um eine Verwaltungsvereinfachung.
  - Das Interesse der Bildungspraxis an einem Austausch mit der EB-Wissenschaft, an theoretischen Vergewisserungen und empirischen Untersuchungen ist gering. Hochschullehrer/innen werden vor allem zu Legitimationszwecken einbezogen. Der humorvolle Rat eines Praktikers auf die Frage nach dem Forschungsbedarf: „Erforscht mal neue Geldquellen“.
  - Zwar grenzt sich die öffentliche, nach dem EBG anerkannte EB häufig gegen nicht-öffentliche Bildungsangebote ab, eine inhaltlich-didaktische Diskussion über den gesellschaftlichen Auftrag und das gemeinsame Profil öffentlicher EB wird jedoch kaum geführt.
  - Eine Arbeitsgruppe des Landesausschusses hat bemerkenswerte „Leitsätze“ zum Bildungsurlaub erarbeitet, durch die eine „Selbstverpflichtung“ der Träger und eine Diskussion über Qualitätsstandards und Teilnehmer/innen-Schutz eingeleitet wurde.

Auch in Niedersachsen häufen sich die Beispiele für eine innovative Selbststeuerung und Selbstevaluation des öffentlichen EB-Systems. Einige Einrichtungen führen Adressatenbefragungen durch, um ihr Image und neue Bildungsinteressen zu ermitteln. Andere Einrichtungen bemühen sich um Organisationsberatungen und Team-Supervisionen. Zunehmend wird auch mit den Honorarkräften über Zukunftsperspektiven der EB diskutiert.

Solche Initiativen verweisen auf eine neue Qualität von Professionalität und Bildungsmanagement, auch auf eine Aufgeschlossenheit für ein aufgaben- und leistungsbezogenes „Controlling“. Das hauptberufliche Personal organisiert nicht mehr nur Lernveranstaltungen „für andere“, sondern ist dabei, die eigene Institution als „lernendes System“ zu gestalten. Dazu gehört auch, daß eine EB-Einrichtung mit ihrem ökologischen Bildungsangebot unglaublich wird, die nicht selber eine ökologische Bilanzierung ihres Energieverbrauchs (incl. Dienstfahrten mit dem PKW) durchführt und umweltverträgliche Lernorte anbietet.

## Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen

Die nordrhein-westfälische Verfassung bestimmt in Artikel 17: „Die Erwachsenenbildung ist zu fördern. Als Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden neben Staat, Gemeinden und Gemeindeverbänden auch andere Träger, wie die Kirchen und freien Vereinigungen, anerkannt.“ Für die kommunalen Volkshochschulen „als Stätte(n) der Begegnung auf überparteilicher und überkonfessioneller Grundlage“ übernahm das Land mit dem Volkshochschulgesetz von 1952 einen Teil des Fehlbedarfs, überließ ihnen aber die Programmgestaltung vollständig.

Die Struktur der Weiterbildungseinrichtungen wurde durch das „Erste Weiterbildungsgesetz“ des Landes Nordrhein-Westfalen von 1974 neu festgelegt. Dieses Erste Weiterbildungsgesetz fußt auf ausführlichen Diskussionen, die zu einem breiten gesellschaftlichen Konsens geführt haben. Eine Große Anfrage der SPD-Landtagsfraktion hatte 1973 dafür die Grundlage gelegt. Die Landesregierung übernahm die Definition der Weiterbildung aus dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase. Das Ende der ersten Bildungsphase ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet“.

Eine Planungskommission des Kultusministers beschäftigte sich daraufhin vor allem mit den Fragen der Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen, der Grundversorgung, der Mindestangebote, der nachfrageorientierten Angebotsstruktur und der Ausstattung. In zwei Berichten wurde die Struktur einer vom Land geförderten und gesicherten Weiterbildung beschrieben. Was danach als „staatliche“ Aufgabe angesehen wurde, sollte von den Gemeinden bürgernah wahrgenommen werden; die vielfältigen anderen gesellschaftlichen Kräfte, die aus ihrer Interessenslage heraus an bestimmten Angeboten besonders interessiert waren, sich aber nicht darauf beschränken wollten, sollten mit Landeshilfe, aber eben auch mit eigenen Mitteln leistungsfähige Einrichtungen unterhalten können. Der damals gefundene, breite gesellschaftliche Konsens trägt das System der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen bis heute.

Nach dem Ersten Weiterbildungsgesetz von 1974 wird in Nordrhein-Westfalen Weiterbildung als vierter Hauptbereich des öffentlichen Bildungswesens von kommunalen Volkshochschulen und „Einrichtungen anderer Trägerschaften“ angeboten. Damit überall im Lande ein umfassendes Weiterbildungsangebot für die Bürger zur Verfügung steht, ist den Gemeinden als kommunale Pflichtaufgabe auferlegt, Volkshochschulen zu unterhalten. Der Mindestumfang des Unterrichtsangebots wird nach der Einwohnerzahl gestaffelt. Die Aufwendungen im Rahmen des Mindestangebotes werden vom Land getragen. Die Kommunen bekommen die Gehaltskosten der Leiter und hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter, die das Programm planen, und die Honorarkosten für die nebenberuflichen Dozenten und Kursleiter inklusive eines An-



teils für den Verwaltungsaufwand mit Pauschalbeträgen erstattet. Diese Beträge werden jährlich im Haushaltsgesetz des Landes festgesetzt. Die Volkshochschulen sind verpflichtet, Angebote in allen sieben „Sachbereichen“, die § 3 des Ersten Weiterbildungsgesetzes festlegt, zu machen, nämlich für die nichtberufliche abschlussbezogene Bildung, die berufliche Bildung, die wissenschaftliche Bildung, die politische Bildung, die freizeitorientierte und Kreativität fördernde Bildung, die Eltern- und Familienbildung und die personenbezogene Bildung. Gemeinden mit mehr als 25.000 Einwohnern sollen ein Mindestangebot von 7.200 Unterrichtsstunden im Jahr bereitstellen; ab 60.000 Einwohnern erhöht sich diese Verpflichtung je angefangene 40.000 Einwohner um jeweils 2.400 Unterrichtsstunden.

Damit wird die „Grundversorgung“ in der Weiterbildung „flächendeckend“ bereitgestellt. Überall im Lande sollen Angebote in allen Sachbereichen erreichbar sein; durch eine Mindestausstattung mit Honoraren, Gehältern und Verwaltungskosten soll die Pflicht, eine Volkshochschule zu unterhalten, für die Gemeinden erträglich werden. Immerhin müssen die Gemeinden – abgesehen von den Teilnehmergebühren, die sie einziehen – auch weiterhin noch einen erheblichen Teil der Kosten ihrer Volkshochschule tragen. 137 Volkshochschulen versorgen die Einwohner der 396 Gemeinden Nordrhein-Westfalens; davon sind 52 städtisch, die anderen werden getragen von Zusammenschlüssen (der Kreise, von Zweckverbänden oder aufgrund öffentlich-rechtlicher Vereinbarungen).

Die Einrichtungen in anderer Trägerschaft sind Bildungsstätten der Kirchen und von freien Vereinigungen. Sie rechnen einen Teil ihrer Angebote wie die Volkshochschulen in Unterrichtsstunden und einen anderen in „Teilnehmertagen“ ab, weil Heimvolkshochschulen und Akademien in Internatsbetrieb geführt werden. Die Einrichtungen in anderer Trägerschaft erhalten 60 % der Durchschnittspauschalen, die für Gehälter und Honorare festgesetzt werden. Sie können die Schwerpunkte ihres Programms festlegen, sind also nicht verpflichtet, alle Sachbereiche zu berücksichtigen.

1980 gab es 298 Einrichtungen in anderer Trägerschaft, darunter 126 Familienbildungsstätten und 39 Einrichtungen, die sich ausschließlich der politischen Weiterbildung widmen. In den achtziger Jahren bildeten sich im Zuge des Aufkommens alternativer Bewegungen neue Weiterbildungseinrichtungen, die sich vor allem um die Pflege der Kreativität, des Zusammenlebens und der politischen Diskussion bemühten. 116 Einrichtungen wurden seither neu anerkannt. Nach 1982 ist allerdings die Zahl der Anerkennungen und auch der Anerkennungsanträge rückläufig, weil neugegründete Einrichtungen aufgrund der Finanzlage des Landes zunächst nicht gefördert wurden. Mit dem neuen Gesetz entwickelten sich die Einrichtungen der Weiterbildung geradezu explosionsartig. Es entstanden leistungsstarke Volkshochschulen, die umfassende Angebote im ganzen Lande und nicht mehr allein in den Ballungsgebieten und Kreisstädten bereithielten; mehr hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter entwickelten und koordinierten die Programme, deren Spektren überdies breiter wurden. Noch rasanter als die Gemeinden weiteten die anderen Träger ihr Angebot aus. Schon im zweiten Jahr des Gesetzes erhielten sie höhere Landeszuwendungen als die Volkshochschulen.

Die Zahl des hauptberuflichen pädagogischen Personals schnellte bei den Volkshochschulen von knapp 100 auf 760 und bei den Einrichtungen in anderer Trägerschaft von 350 auf 2.000 hoch. Nach dem alten Volkshochschulgesetz wandte das Land jährlich etwa 20 Mio. DM für die Volkshochschulen auf. 1975 zahlte das Land an Gemeinden und andere Träger bereits 90 Mio. DM und 1981 295 Mio. DM. Im Zuge der restriktiven Haushaltspolitik wurden 1981 Finanzierungsbeschränkungen vorgesehen, so daß die Aufwendungen des Landes auf 185 Mio. DM sanken, aber mittlerweile wieder auf fast 250 Mio. DM gestiegen sind. Davon erhalten die Gemeinden 88 Mio. DM für ihre Volkshochschulen und die anderen Träger 123 Mio. DM für ihre Einrichtungen. Anfang der achtziger Jahre waren die Aufwendungen des Landes Nordrhein-Westfalen mehr als doppelt so hoch wie die aller anderen Bundesländer zusammen. Und selbst nach den Restriktionen wendet Nordrhein-Westfalen weiterhin mehr für die Weiterbildung im eigenen Lande auf als alle anderen Bundesländer zusammen.

Es war der Impuls des Landesgesetzes, der die Weiterbildungslandschaft in Nordrhein-Westfalen so schnell verändert hat. Da die Städte und Gemeinden deutlich höhere Landeszuschüsse erhielten, nahmen sie gern die Auflagen der Mindestangebote und der Grundversorgungspflicht in Kauf, aber auch die Verpflichtung, Angebote in allen sieben Sachbereichen anzubieten. Auch die anderen Träger erhielten erhebliche Landeszuschüsse, die sie zum Ausbau ihrer Einrichtungen nutzten.

Die Gesetzgebung fiel in eine Zeit, in der die Volkshochschulen sich ohnehin neu orientierten. In den fünfziger Jahren verstanden sie sich entsprechend der Definition des Volkshochschulgesetzes „als Stätten der Begegnung auf überparteilicher und überkonfessioneller Grundlage“ (§ 5). Mittlerweile hatten sie in den sechziger Jahren eine „realistische Wende“ vollzogen. Sie wollten nun vor allem Angebote machen, mit deren Lernergebnissen die Teilnehmer „etwas anfangen“ konnten. Auch waren sie jetzt bereit, für Teilnahme und für erbrachte Leistungen Zertifikate auszustellen.

Schon früh haben sie ebenso wie andere Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen Veranstaltungen durchgeführt, die zu höheren schulischen Abschlüssen führten. Auf Druck der Volkshochschulen wurde 1966 die Möglichkeit geschaffen, das Volksschulabschlußzeugnis nachträglich zu erwerben. Viele Einrichtungen haben Kurse zur Vorbereitung auf Sonderprüfungen zum Studium an Pädagogischen Hochschulen durchgeführt, zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife, der mittleren Reife, die heute Fachoberschulreife heißt, und zum Eintritt in Kollegs. Der § 6 des Weiterbildungsgesetzes sieht deshalb vor, daß diese Prüfungen auch von den Einrichtungen der Weiterbildung abgenommen werden können, so daß sie nicht darauf beschränkt bleiben, nur Vorbereitungskurse für die erforderlichen Qualifikationen durchzuführen.

Zwar kamen der Ausbau der Volkshochschulen und deren Ausrichtung auf ein systematisches, erfolgsorientiertes Lernen nicht erst mit dem Ersten Weiterbildungsgesetz in Gang, sie wurden von ihm aber erheblich vorangebracht. Letztlich waren es die Gemeinden, die selbst darüber entschieden, mit wieviel hauptberuflichem Personal sie eine umfangreiche und vielfältige Volkshochschularbeit gestalteten.

Mit der Verdreifachung des hauptberuflichen Personals kamen jüngere Leute in

Funktionen, die engagiert für eine qualifizierende Weiterbildung anstelle einer eher diskutierenden Erwachsenenbildung eintraten. Sie begannen damit, nicht nur solche Veranstaltungen anzubieten, die von selbst gut liefen, sondern entwickelten Angebote für Zielgruppen, die nicht selbstverständlich an Weiterbildung interessiert waren, es aber noch nötiger hatten als bildungsbereite Schichten, weiterzulernen; denn wer in der Erstausbildung das Lernen gelernt hatte, war auch zum Weiterlernen bereit, wer aber in der Kindheit und Jugend keine Lernerfolge erlebt hatte, der mußte erst wieder ans Lernen herangeführt werden, zumal ihm eher als anderen der Verlust des Arbeitsplatzes drohte. „Bildungsferne Schichten“ zu erschließen, stellte sich als neue Aufgabe mit „aufsuchender“ und „Zielgruppen“-Arbeit für die Einrichtungen der Weiterbildung.

1985 wurde in Nordrhein-Westfalen dann die Grundlage für die Weiterbildung ausgebaut. Das Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz räumte jedem Arbeitnehmer pro Kalenderjahr einen Anspruch auf Weiterbildung (Bildungsurlaub) im Umfang von fünf Arbeitstagen mit Lohnfortzahlung ein, die auch über zwei Jahre verbunden oder in Intervalle gestückelt werden können. Inhaltlich ist dieser Bildungsurlaub auf die berufliche und politische Bildung sowie auf die Verbindung von beiden beschränkt. Obwohl auch bei dieser Gesetzgebung der Kultusminister eine Planungskommission berief, in der Arbeitgeber, Industrie- und Handelskammern und Gewerkschaften repräsentiert waren, und obwohl diese Kommission einstimmig ihre Vorschläge erarbeitete sowie dreißig Veranstaltungsmodelle präsentierte, fochten Arbeitgeberverbände das Gesetz vor dem Bundesverfassungsgericht an und organisierten einen Boykott. Arbeitgeber verweigerten den Urlaubsanspruch oder die Lohnfortzahlung oder zahlten nur unter Vorbehalt. In seiner Entscheidung vom 15. 12. 1987 erklärte das Bundesverfassungsgericht das nordrhein-westfälische Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz und zugleich das hessische Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub als mit dem Grundgesetz vereinbar.

Dennoch gingen die Auseinandersetzungen weiter, weil Unternehmer Freistellungsansprüche verweigerten und eine Welle von gerichtlichen Auseinandersetzungen mit einer Vielzahl widersprüchlicher Urteile bewirkten.

Vor diesem Hintergrund schlossen 1990 die Gewerkschaften und die Arbeitgeberverbände nach langen Verhandlungen unter dem Vorsitz des Vorsitzenden der SPD-Fraktion im Landtag Nordrhein-Westfalen die sog. Farthmann-Vereinbarung. Darin war geregelt, welche Arten von Veranstaltungen beide Seiten als unstrittig ansehen wollten, daß Prozesse beendet und Streitfragen künftig in einer paritätisch besetzten Vermittlungsstelle erörtert und möglichst einvernehmlich geregelt werden sollten.

Da sich eine Reihe von Unternehmen an die Vereinbarung nicht hielt, kündigte der DGB sie, und gegenwärtig berät der Landtag eine Novellierung des Gesetzes, mit deren Hilfe Rechtssicherheit geschaffen werden soll.

## **Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen**

I.

Wie könnte es anders sein: Die Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen hat starke und schwache Seiten. Zur Zeit ist nicht ausgemacht, ob der Glanz im Schatten verschwindet. Die allgemeinen Finanznöte verursachen konkrete Schwierigkeiten. Und sie ermutigen die Deregulierer zu Vorschlägen, die öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung weit zurückzunehmen und der Privatisierung Breschen zu schlagen. Die bekannte parteiliche Auffassung, die eigentlich relevante Weiterbildung sei die berufliche Weiterbildung, hat Konjunktur und scheint in dem Maße an Boden zu gewinnen, in dem behauptet wird, die privatwirtschaftlich angebotene berufliche Weiterbildung funktioniere so gut, daß der Staat sich auf das Setzen von Rahmenbedingungen und das Füllen von Gerechtigkeitslücken beschränken könne.

Die ordnungspolitische Partie ist jedoch bei weitem nicht entschieden. Politik mit Augenmaß hat in Nordrhein-Westfalen gute Chancen. Die Leistungsbilanz der öffentlich verantworteten Weiterbildung ist nämlich – zwanzig Jahre nach Inkrafttreten des Weiterbildungsgesetzes – so gut, daß an der Zukunftsfähigkeit des Systems nicht gezweifelt werden muß.

In NRW haben starke Partner – das Land, die Kommunen, die Kirchen, die Wohlfahrtsverbände, die Gewerkschaften, die Parteien, der Sportbund und viele andere – die Verantwortung dafür übernommen, den Bürgerinnen und Bürgern die Einlösung ihres Rechtes auf Weiterbildung zu gewährleisten.

Die Menschen können in einem beeindruckend umfassenden Angebot ihre Wahl treffen, sie haben keine Zugangsprobleme, und sie können ihre Weiterbildung bezahlen. Die vielbeschworene bedarfsgerechte und flächendeckende Versorgung mit Weiterbildung ist keine Utopie. Die große Nachfrage (allein knapp 6,4 Mio. durchgeführte Unterrichtsstunden 1992) zeigt, daß die Bürgerinnen und Bürger wissen, was sie an der öffentlich verantworteten Weiterbildung haben. Sie zahlen mittlerweile beträchtliche Entgelte und tragen auf diese Weise zu einem Finanzierungssystem bei, das auf dem Prinzip Lastenteilung beruht und längst durch ein Maß von Entstaatlichung gekennzeichnet ist, das jeden Modernisierer zufriedenstellen müßte.

Ein Gütezeichen der Weiterbildung in NRW ist ihre hochentwickelte Pluralität. Es gibt 527 Einrichtungen, davon 137 Volkshochschulen. Entsprechend breit und vielfältig ist das Angebotsspektrum, zumal viele Einrichtungen die Orientierung auf ihre leitenden Norm- und Wertvorstellungen mit Binnenpluralität verbinden. Neben der Meinungs- und Themenvielfalt garantiert Pluralität pädagogische Varianz.

Pluralität ist der wesentliche Grund dafür, daß das Postulat von der Einheit der Bildung – anders und gesetzeterminologisch ausgedrückt: von der Gleichwertigkeit der Sachbereiche – aufs Ganze gesehen überzeugend in die Praxis umgesetzt wird. Politische Bildung, berufliche Bildung und vor allem das, was man sich unter dem Rubrum ‚allgemeine Weiterbildung‘ zusammenzufassen angewöhnt hat: alles gibt es in Hülle und Fülle, trotz spezifischer Probleme im einzelnen. Die Programmgestaltung zeigt, daß die Weiterbildung mitten im Leben steht. Schaut man auf die Angebote etwa der Umweltbildung, der Eltern- und Familienbildung, der Frauenbildung, der Gesundheitsbildung, der Bildungsarbeit mit Älteren oder der informationstechnischen Weiterbildung, erweisen sich überzeugende Korrespondenzen mit den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ebenso wie mit gesellschaftlichen Bedarflagen. Die politischen Bildner/innen haben sich durch ihre Grundlagendiskussionen nicht davon abhalten lassen, die bedeutsamen Themen im Zusammenhang mit den Einigungsprozessen in Deutschland und Europa entschlossen anzupacken. Und sie haben sich in bester aufklärerischer Tradition der Erwachsenenbildung gegen Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus engagiert. Die berufliche Bildung wird nach dem NRW-Weiterbildungsgesetz nicht gefördert und ist deshalb in hohem Maße von Drittmittelfinanzierung abhängig. Umso bemerkenswerter ist, daß viele Einrichtungen ihre Angebote zur beruflichen Bildung beständig ausweiten. Man kann das unterschiedlich bewerten, man muß auch befürchten, es könne zu Lasten der allgemeinen und politischen Weiterbildung gehen. Es zeugt jedenfalls von flexibler Nachfrageorientierung, einem breitem, die individuellen und sozialen Qualifizierungsbedarfe berücksichtigenden Bildungsverständnis und von betriebswirtschaftlichem Denken.

Die Innovationsfreude in der Weiterbildung wird durch die Überschreitung von Sachbereichsgrenzen vielfach belegt. Politische und kulturelle Bildung werden verschränkt, weil bzw. insoweit Politisches und Kulturelles verschränkt sind. Eltern- und Familienbildung wird als Modellstück für mündiges Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung entfaltet. In der Gesundheitsbildung werden gesellschaftliche Angelegenheiten verhandelt. Der Anspruch, allgemeine, berufliche und politische Bildung aufeinander zu beziehen, wird lebhaft diskutiert. Glücklicherweise wird dabei immer seltener von ‚Integration‘ und immer häufiger von ‚Verbindung‘ geredet.

Die erwachsenenpädagogische Zeitidee, es müsse in der Weiterbildung stets um mehr gehen als um die Vermittlung von Fertigkeiten, ist noch immer Stachel im Fleisch der beruflichen Bildung. Norm und Perspektive von Erwachsenenbildung und Weiterbildung – das Bild der politisch aufgeklärten und aktiven Menschen mit kultureller Identität und Verantwortungsbewußtsein für sich und andere – haben pragmatische Gültigkeit. Das gilt auch für die Vorgabe, daß in der Weiterbildung über Prozesse der Verständigung und miteinander verbunden kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen zu entwickeln sind, was die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten einschließt.

Das Betätigungsfeld für die nordrhein-westfälische Weiterbildung ist in den letzten Jahren größer geworden. Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen machen jetzt auch Hörfunk. Der Gesetzgeber in NRW hat einen guten Griff getan, als er der Weiterbildung qua Landesrundfunkgesetz eine Beteiligung am sogenannten ‚Bürgerfunk‘ eingeräumt hat. Diese Chance wird von vielen Einrichtungen genutzt. Als eine wesentliche Stütze des Bürgerfunks haben sich die umfangreichen Maßnahmen zur Multiplikatorenqualifizierung erwiesen, die das Adolf-Grimme-Institut und viele Institutionen der kommunalen und der Weiterbildung in anderer Trägerschaft durchgeführt haben: Viele hauptberuflich pädagogisch Tätige (HPT) sind kompetent gemacht worden, Bürger/innen als Lokalfunker/innen zuzurüsten.

Zu den Erfolgskapiteln unserer Weiterbildung zählt die Fortbildung der Mitarbeiter/innen. Viele Einrichtungen und Verbände unternehmen auf diesem Gebiet immense Anstrengungen. Die Angebote der Abteilung Weiterbildung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung sind unentbehrlich und haben, weil sie meist an Mitarbeiter/innen aller Einrichtungen adressiert sind, integrative Effekte. Es ist fast erstaunlich angesichts ihrer großen beruflichen Belastung, wieviel Zeit und Engagement die HPT in ihre Fortbildung stecken und damit der Dynamik von Offenheit des Handlungsfeldes Weiterbildung Rechnung tragen. Andere Berufsgruppen könnten sich ein Beispiel nehmen. Gegenwärtig hat die Fortbildung in Sachen Organisationslehre/Management einen hohen Stellenwert. Wirtschaftsüberlegungen sind in den Einrichtungen längst keine terra incognita mehr. Erwachsenenbildner/innen, die sich wegen der Finanzierungslücken in ihren Betrieben auf der Jagd nach Drittmitteln abgehärtet haben, akzeptieren, daß sie als Bildungsmanager/innen ihr Berufsbild ändern müssen. Sie werden sich der dezentralen Ressourcenverantwortung und anderen Resultaten von lean management gewachsen zeigen.

Selbstverständlich sind die Einrichtungen der Weiterbildung in NRW untereinander Konkurrenten. Konkurrenz belebt auch bei uns das Geschäft. Aber Konkurrenten, die sich dem Gemeinwohl verschrieben haben, suchen und finden Gemeinsamkeiten. Das stärkt nicht zuletzt die bildungspolitische Durchsetzungsfähigkeit. Besonders bei den Landesorganisationen der Weiterbildung fällt auf, daß sie immer mehr das Verbindende über das Trennende stellen. Grabenkämpfe sind weitgehend passé. Im Gesprächskreis für Landesorganisationen der Weiterbildung haben die Landesorganisationen eine informelle, aber wirkungsvolle Clearingstelle für ihre weiterbildungspolitischen Grundsätze, Empfehlungen, Äußerungen, Forderungen. Der 2. Weiterbildungstag NRW, der im Mai 1994 in Krefeld stattgefunden hat, war nur als Gemeinschaftsunternehmen möglich. Die Landesorganisationen als Veranstalter haben mit dem Landesinstitut kooperiert und sind vom Land finanziell unterstützt worden, Vorbereitung und Ergebnis haben den Konsens über die öffentlich verantwortete Weiterbildung eindrucksvoll demonstriert.

## II.

Wir kommen zu den Schattenseiten und greifen die Stichworte ‚Lastenverteilung‘ und ‚Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz‘ heraus.

Zur Lastenverteilung und damit den beträchtlichen finanziellen Schwierigkeiten, in denen die NRW-Weiterbildung steckt, hat Albert Stutte in seiner namens der Landesorganisationen gehaltenen Eröffnungsrede zum 1. Weiterbildungstag ausgeführt: „Die Lastenteilung zwischen Land und Trägern ist nicht im Lot. Der Anteil des Landes an der Weiterbildungsfinanzierung hat sich im Vergleich zu den späten 70er Jahren nahezu halbiert. Entsprechend stiegen die Teilnehmerkosten und die Trägeranteile. Das ist mit Finanznot nicht zu entschuldigen. Für viele Träger ist längst die Schmerzgrenze erreicht. Sie mußten und müssen einschneidende Kürzungsentscheidungen treffen. Soll unser Weiterbildungssystem gefestigt und fortentwickelt werden, sind bei der Lastenverteilung Korrekturen zu Gunsten der Träger dringend erforderlich. Mit der Kostenüberwälzung auf die Veranstaltungsteilnehmerinnen und -teilnehmer muß es ein Ende haben, sonst ist die sozialpolitische Qualität der öffentlich verantworteten Weiterbildung am Ende.“ Dem ist nur hinzuzufügen, daß der Landesregierung ein Gutachten einer Unternehmensberatungsfirma vorliegt, das auch die Weiterbildung betrifft und hierzu Vorschläge enthält, die als Einstieg in den Ausstieg aus der Hauptberuflichkeit genutzt werden könnten. Sie sind denn auch von allen Landesorganisationen und erfreulicherweise u. a. auch vom Kultusministerium nachdrücklich zurückgewiesen worden.

Bildungsurlaub nach dem Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz: das ist eine Geschichte mit vielen pädagogischen Erfolgen, innovativen Projekten und einer beträchtlichen Angebotsentwicklung. Es ist zugleich eine Geschichte nicht enden wollender Rechtsstreitigkeiten. Die Arbeitgeber sind mit ihrem Begehren, das AWbG für verfassungswidrig erklären zu lassen, 1987 beim Bundesverfassungsgericht gescheitert. Das hat die meisten von ihnen nicht gehindert, wo immer es ihnen möglich erschien, Freistellungen zu verweigern. Arbeitnehmerweiterbildung wurde deshalb zum Dauerthema an Arbeitsgerichten bis hin zum Bundesarbeitsgericht. Die Verunsicherung der Anspruchsberechtigten ist groß – besonders bei schlechter Wirtschaftslage können und wollen viele es sich nicht leisten, ihren Rechtsanspruch wahrzunehmen. Von Gewerkschaftsseite ist lange auf eine Gesetzesnovellierung gedrungen worden. Besonders durch ein geändertes Verfahren bei der Anerkennung der Veranstaltungen sollte mehr Rechtssicherheit geschaffen werden. Schließlich hatte sich auch die Landesregierung überzeugt, daß eine Gesetzesänderung unumgänglich sei, und daraufhin das Novellierungsverfahren eingeleitet. Die Landesorganisationen der Weiterbildung haben sich an der Novellierungsdiskussion konstruktiv beteiligt; sie haben dabei im Sinne der Anspruchsberechtigten die zu erreichende Rechtssicherheit höher bewertet als den mit pädagogischer Freiheit zusammenhängenden Vertrauensvorschuß, den das geltende exakte Anerkennungsverfahren den Einrichtungen gewährt.

Gegenwärtig ist die Novellierung ins Stocken geraten. Wir wissen es nicht genau, aber wir müssen vermuten, weil den Arbeitgebern die ganze Richtung nicht paßt und in der Mehrheitsfraktion Uneinigkeit über den Streit der Anspruchsberechtigten besteht. Den Usancen partnerschaftlichen Umgangs unangemessen ist, daß der Vorgang, von außen betrachtet, schlichtweg schubladisiert erscheint und die Weiterbildungner/innen noch nicht einmal die Frage, ob nun novelliert werde oder nicht, eindeutig beantwortet bekommen. Das Kapitel Novellierung, soweit geschrieben, dürfte die Akzeptanz des Bildungsurlaubs in der Bevölkerung schwerlich fördern.

### III.

Es gibt selbstverständlich eine ganze Reihe anderer offener Fragen in der nordrhein-westfälischen Weiterbildungspolitik:

1. Vor längerer Zeit ist uns angekündigt worden, daß Weiterbildung eine Querschnittsaufgabe der Landesregierung sei. Wir zitieren aus einem Schreiben vom 3. Januar 1990 von Staatssekretär Dr. Besch, Kultusministerium, an die Staatssekretärinnen und Staatssekretäre der anderen Ressorts: „Die Landesorganisationen der Weiterbildung haben in letzter Zeit mehrfach die Bitte vorgetragen, die Volkshochschulen und anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung in anderer Trägerschaft verstärkt bei Qualifizierungsprogrammen der Landesregierung wie z. B. SOTECH, ZIM, ZIN und zukünftig ähnlichen Projekten zu berücksichtigen, und zwar nicht erst bei deren Umsetzung, sondern schon bei deren Planung und Ausgestaltung. Ich unterstütze diese Bitte nachdrücklich.“

Die Ankündigung ist nicht in die Tat umgesetzt worden, sondern hat mit dem Stellenwert der Weiterbildung im Kontext der Landespolitik zu tun. Auch wer Weiterbildung nicht instrumentalisieren will, darf für ineffizient halten, daß die systematische Beteiligung der Weiterbildung an der Umsetzung des Altenplans des Landes und von Frauenförderungskonzepten nicht stattfindet. Wir sind gespannt, ob eine Berücksichtigung der Weiterbildung bei der Nutzung diverser Programme der Europäischen Union gelingt. Die Einrichtungen und Verbände werden es an Engagement nicht fehlen lassen.

2. Nicht zuletzt zur finanziellen Sicherstellung der Angebote des Zweiten Bildungswegs erwarten wir ein klares, mit den Landesorganisationen abgestimmtes Konzept. Die Einrichtungen der Weiterbildung leisten im Bereich 2. Bildungsweg ‚Nachholen von Schulabschlüssen‘ einen wichtigen Beitrag. Die Arbeitsteilung mit den Schulen des 2. Bildungsweges muß zuverlässig geregelt werden.
3. Viele Einrichtungen und Landesorganisationen haben mehrfach ihr Interesse bekundet, in Regionalverbänden mitzuarbeiten. Diese sind ein Instrument der regionalen Struktur- und Qualifizierungspolitik des Landes. Es macht aber keinen Sinn, wenn die Einrichtungen der öffentlich verantworteten Weiterbildung zwar zu den Regionalkonferenzen geladen, dort aber an den Katzentisch verwiesen werden.

In letzter Zeit wird die Forderung lauter, unsere Einrichtungen sollten sich verstärkt für Kooperationen mit Weiterbildungsanbietern öffnen, die außerhalb des Systems der öffentlich verantworteten Weiterbildung arbeiten. Solche Wünsche würden



sicherlich auf mehr Resonanz stoßen, wenn auf der ‚anderen Seite‘ eine einladendere Haltung eingenommen würde.

4. Der Aufbau von Weiterbildungsberatungsstellen in Nordrhein-Westfalen geht langsam, sicherlich nicht zu schnell, wie ursprünglich gedacht, voran. Der Konsens unter den Landesorganisationen der Weiterbildung ist: Weiterbildungsberatung muß gleichrangig auf allgemeine, berufliche und politische Weiterbildung orientiert sein. Die Weiterbildungsberater und -beraterinnen müssen, sofern Weiterbildungsberatungsstellen aus öffentlichen Mitteln mitfinanziert werden, ihre Aufgabe treuhänderisch für alle Einrichtungen der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung wahrnehmen.

Sie sollten nicht vergessen, daß die beste Beratung oftmals darin besteht, der Klientel Tips zu geben, bei wem sie sich einrichtungsspezifisch direkt beraten lassen kann.

Das Land ist beim Ausbau des Weiterbildungsberatungsnetzes finanziell gefordert.

5. Die Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes ist ein Dauerbrenner in der bildungspolitischen Diskussion Nordrhein-Westfalens. In der vom Kultusminister berufenen Kommission für Informations- und Kommunikationstechnologien in der Weiterbildung ist folgende Empfehlung verabschiedet worden: „Mittelfristig ist eine Regelförderung der beruflichen Bildung nach WbG anzustreben. Sie darf allerdings nicht zu Gewichtsverlagerungen zu Lasten der allgemeinen Weiterbildung führen. Die Kommission macht diese Bedingung sowohl in haushaltspolitischer als auch inhaltlicher Hinsicht geltend:
  - Mittelumschichtungen innerhalb des WbG-Haushaltes sollen unterbleiben, statt dessen sollen die Etatansätze erhöht werden.
  - Gefördert werden sollen diejenigen Maßnahmen der beruflichen Bildung, die als Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung konzipiert sind.“

Fazit: Optimistisch-realistisch nehmen wir an, daß der geltende Konsens über die öffentlich verantwortete Weiterbildung in NRW tragfähig ist und unser Weiterbildungssystem Zukunft hat. Eine Novellierung des Weiterbildungsgesetzes benötigen wir nicht. Dem wachsenden Bedarf an und der steigenden Bedeutung von Weiterbildung kann man allerdings nur mit einer Verbesserung der materiellen Bedingungen für die Einrichtungen gerecht werden.

## Weiterbildungspolitische Situation in Rheinland-Pfalz

### 1. Ausgangslage

In den 70er Jahren wurden, wie in den meisten anderen Bundesländern, erste Schritte zum Ausbau der Weiterbildung auch in Rheinland-Pfalz getan, indem das „Landesgesetz zur Neuordnung und Förderung der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz“ am 14.2.1975 verabschiedet wurde. Mit dem Weiterbildungsgesetz von 1975 und einer Reihe von Verordnungen sollten durch Strukturvorschriften und Regelungen zur Anerkennung und Förderung die Grundlagen einer öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung geschaffen werden. An diesem Maßstab gemessen hat das Weiterbildungsgesetz in der Vergangenheit seine Zielsetzungen allerdings nur in Ansätzen erreicht. In Rheinland-Pfalz bestehen sechs anerkannte Landesorganisationen der Weiterbildung mit 137 Einrichtungen der Weiterbildung, davon 78 Volkshochschulen. Im Verhältnis zu anderen Bundesländern kann festgestellt werden, daß in Rheinland-Pfalz überwiegend kleinere nach dem Weiterbildungsgesetz geförderte Einrichtungen existieren. Die größeren Einrichtungen der Weiterbildung sind mit wenigen Ausnahmen Anbieter der beruflichen Weiterbildung. Eine Reihe von Organisationen hat die Anerkennung nach dem Weiterbildungsgesetz unter den Voraussetzungen der Errichtung einer eigenen Landesorganisation mit mindestens fünf Einrichtungen und einer Mindestzahl von durchzuführenden Unterrichtsstunden in mindestens zwei Regierungsbezirken auch im Zusammenhang mit der begrenzten Förderungsmöglichkeit nicht geschafft bzw. nicht angestrebt.

Die Förderung selbst beschränkt sich im wesentlichen auf die Förderung von Unterrichtsstunden nach der Methode eines retrospektiven „Nullsummenspiels“. Die jeweilige Förderungshöhe richtete sich nach dem Volumen der zwei Jahre zuvor durchgeführten Unterrichtsstunden, und zwar in Relation zu den jeweils zur Verfügung stehenden Haushaltsmitteln. Eine Ausweitung des Unterrichtsvolumens bei allen anerkannten Landesorganisationen führte bei gleichbleibenden oder sinkenden Haushaltsmitteln damit zu einer verringerten Stundensatzförderung. Mit einem Unterrichtsstundensatz unter DM 10.00 und mit einer Weiterbildungsausgabe von pro Kopf der Bevölkerung bei ca. DM 2.20 war Rheinland-Pfalz bei der Weiterbildungsförderung im Bundesvergleichs Schlußlicht und wies darüber hinaus die höchsten Teilnahmegebühren prozentual zu den Gesamtaufwendungen auf.

Für die Professionalisierung innerhalb der Weiterbildung, was die Ausstattung mit hauptberuflichem bzw. nebenberuflichem Personal in Richtung Professionalisierung betrifft, waren in Rheinland-Pfalz bis 1992 ebenfalls nur Ansätze festzustellen. Auf 137 Einrichtungen kamen 1990 insgesamt nur 133 hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Wenngleich ehrenamtliche und nebenberufliche Arbeit in der Weiterbildung insbesondere unter den Rahmenbedingungen von Rhein-

land-Pfalz unverzichtbar ist, so war andererseits ohne hauptberuflich pädagogisches und verwaltendes Personal bzw. ohne umfassende Weiterbildung des nebenberuflichen und ehrenamtlichen Personals der Anspruch öffentlich verantworteter effektiver, bedarfs- und flächendeckender und qualifizierter Weiterbildung in Rheinland-Pfalz nur begrenzt einzulösen.

Aus der Sicht einer Reihe von Einrichtungen war der gesetzlich vorgeschriebene Verwaltungsaufwand für die Weiterbildungsförderung personell angesichts der beschriebenen Defizite kaum zu schaffen. Das Resultat waren Auseinandersetzungen um die Förderungsvoraussetzungen, Qualitätseinbußen, unzureichende Flächen- und Bedarfsdeckung, fehlende Innovation und mangelnde Kooperation in der Weiterbildung.

„Der seither allerdings – auch in Rheinland-Pfalz – gestiegenen Bedeutung der Weiterbildung ist weder qualitativ noch quantitativ im Sinne öffentlicher Verantwortung genügend Rechnung getragen worden, denn öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung bedeutet, geeignete Ordnungs- und Strukturvorstellungen zu entwickeln und durch eine entsprechende Förderung ein ausgewogenes und vielfältiges qualifiziertes Angebot abzusichern. Hier bestehen Defizite, auch in Rheinland-Pfalz“ (Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, Minister für Wissenschaft und Weiterbildung, in: Bericht Weiterbildung, Hrsg. MWW, Mainz 1992, Vorwort).

## **2. Perspektiven der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz**

In Rheinland-Pfalz ist die Weiterbildung durch die von Ministerpräsident Rudolf Scharping im November 1991 ins Leben gerufene Weiterbildungsinitiative in eindrucksvoller Weise vorangetrieben worden in Richtung auf die Entwicklung der Weiterbildung zur vierten gleichberechtigten und gleichwertigen Säule des Bildungssystems in Rheinland-Pfalz.

Die wichtigsten Grundpfeiler dieser Weiterbildungsinitiative sind:

- Errichtung des ersten Ministeriums für Wissenschaft *und* Weiterbildung mit Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner als Minister und einer eigenständigen Abteilung Weiterbildung.
- Erstellung eines Weiterbildungsberichts als Ausgangssituation und Perspektive für die weitere Entwicklung der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz.
- Überproportionale Steigerung der Förderungsmittel des Landes für die Weiterbildung um über 50 % in 1992, über 70 % in 1993 und über 100 % im Jahre 1994 gegenüber dem Basisjahr 1991.
- Bereitstellung von Förderungsmitteln für Modellprojekte und Schwerpunktmaßnahmen in Höhe von jährlich ca. 3,5 Mio. DM zur Verstärkung von Innovation und Qualität in der Weiterbildung bei anerkannten Einrichtungen und Landesorganisationen der Weiterbildung, über das Weiterbildungsgesetz hinausgehenden Be-

reichen und im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. (Es werden innovative und qualifizierte Projekte gefördert, die über Regelaufgaben hinausgehen und dabei neue Ansätze, Inhalte und Arbeitsweisen in der Weiterbildung unterstützen. Die Durchführung soll nach Möglichkeit trägerübergreifend, interdisziplinär und kooperativ erfolgen.)

- Verabschiedung des Bildungsfreistellungsgesetzes, das ausdrücklich auf Qualität der Angebote und Akzeptanz aller Beteiligten abzielt und erstmalig ein Erstattungsverfahren für kleinere und mittlere Betriebe sowie ein umfassendes Beteiligungsverfahren über die Grundsätze der Anerkennung von Veranstaltungen gesetzlich vorsieht. (Für das Erstattungsverfahren sind jährlich 1,5 Mio. DM vorgesehen. Darüber hinaus werden für die Einrichtungen zusätzliche Mittel über die Förderung nach dem Weiterbildungsgesetz hinaus für die Förderung von Maßnahmen im Rahmen des Bildungsfreistellungsgesetzes in Höhe von jährlich 0,5 Mio. DM bereitgestellt.)
- Vorlage von auf der Grundlage eines Dialoges aller Beteiligten erarbeiteter Eckpunkte und Einzelelemente der Weiterbildung, in denen Perspektiven und konkrete Schritte zur zukünftigen Entwicklung der Weiterbildungslandschaft in Rheinland-Pfalz entfaltet wurden.
- Bereitstellung von Mitteln für regionale Weiterbildungszentren, einschließlich des Aufbaus regionaler Datenbanken mit Beratungsstellen. (Diese Weiterbildungszentren sollen der bürgernahen Beratung und Information dienen sowie Möglichkeiten einer übergreifenden Koordination und Kooperation der Weiterbildungsträger fördern. Die regionalen Weiterbildungszentren sollen Anlaufstellen für alle in der Weiterbildung Beteiligte werden. Für diese Aufgabenstellungen stehen jährlich 0,5 Mio. DM zur Verfügung.)

Ziel der weiteren Entwicklung der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz ist es, Qualität, Effektivität, Innovation, Beteiligung, Kooperation und Akzeptanz in der Weiterbildung noch stärker zu fördern.

Im Zusammenhang der Zukunftsperspektiven der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz sollen folgende Eckpunkte umgesetzt werden:

- Stärkung des Trägerpluralismus in der Weiterbildung im Rahmen hoher Qualitätsstandards für die Anerkennung,
- Verstärkung der Professionalisierung und Professionalität für das in der Weiterbildung hauptberuflich und ehrenamtlich tätige Weiterbildungspersonal, auch durch trägerübergreifende Projekte,
- Umsetzung der durch das Bildungsfreistellungsgesetz ermöglichten Chancen der Weiterbildung für die Beschäftigten durch Verbesserung der Qualität der Angebote und Förderung der Information, Beratung und Akzeptanz für die Bildungsfreistellung sowie durch finanzielle Unterstützung von Bildungsfreistellungsmaßnahmen,
- Effektivierung und Vereinfachung der Weiterbildungsförderung nach Weiterbildungsgesetz,
- Verbesserung der Information, Beratung und Dokumentation in der Weiterbildung

durch verbesserte Systeme der Kooperation und Koordination auch durch den Aufbau unterstützender Strukturen einschließlich Weiterbildungszentren mit regionalisierten Datenbanken,

- Analyse und Entwicklung des Weiterbildungsbedarfs bei gleichzeitiger Förderung der Weiterbildungsbereitschaft durch Entwicklung innovativer Angebote, Weiterbildungswerbung und zielgruppenspezifischen Marketings in der Weiterbildung,
- Förderung der Qualität in der Weiterbildung durch Entwicklung und Anwendung von Qualitätsstandards bei den Weiterbildungsangeboten,
- stärkere Integration von beruflicher, allgemeiner, kultureller und gesellschaftspolitischer Weiterbildung (Schlüsselqualifikationen und Orientierungswissen),
- Abstimmung in den unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems unter Berücksichtigung von Aufgaben und Möglichkeiten der Weiterbildung, insbesondere Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen und des Weiterbildungstransfers in Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Weiterbildung sowie mit Wirtschaft und Gesellschaft.

Die Perspektiven der Weiterbildung für Rheinland-Pfalz können nur verwirklicht werden durch die gemeinsamen Anstrengungen aller Beteiligten, der öffentlichen Hände, der Träger und Einrichtungen der Weiterbildung, der Wirtschaft, der Verwaltung und der gesellschaftlichen Gruppen sowie der Teilnehmenden selbst.

## Weiterbildung in Rheinland-Pfalz

### 1. Anforderungen an die Aufgabe der Weiterbildung und die Weiterbildungspolitik

Das Aus- und Weiterbildungssystem steht an der Schwelle zum 21. Jahrhundert vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Die reflexiv gewordene Moderne (vgl. Beck 1993), die das Industriezeitalter endgültig verabschiedet, hat zu einer Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen geführt, eine Entwicklung, die nicht nur die Erwachsenenbildungsdidaktik (vgl. Kade 1989), sondern auch die Weiterbildungspolitik grundlegend zur Neuorientierung „zwingt“. Dieser Wandel wird durch die tiefgreifenden Erschütterungen, die mit der deutschen Einigung einhergingen, noch überlagert. Enttraditionalisierungen, d.h. Freisetzungen aus eingelebten Sitten und Gewohnheiten, gehen mit Schüben von Individualisierungen einher. Jeder wird zu seinem eigenen „Planungsbüro“ (Beck 1986): „Ich bin ich und du bist du“, lautet das Credo der zur Moderne fortentwickelten Gesellschaft. In ihr suchen, wenn man den Zeitdiagnostikern glauben darf, immer mehr Menschen die Anregung und den Kitzel durch das Erlebnis, praktizieren ihre kleinen Fluchten aus dem Alltag, und auch in der Berufswelt vollziehen sich grundlegende Änderungen: Der lange Zeit ungebrochene Glaube an technologischen Fortschritt und instrumentelle Lösung von Problemen weicht der Erkenntnis, daß die Ressource Human-Kapital in den Vordergrund rückt und der Entwicklung bedarf. Dies zeigt sich beispielsweise an der Einführung von neuen Führungs- und Arbeitsmethoden, die den Traum von der menschenleeren Fabrik ins Reich irreführender Vorstellungen verweisen. Team- und Gruppenarbeit lösen in den Werkhallen die Stupidität der repetitiven Teilarbeiten ab und erzwingen bislang weitgehend vernachlässigte Qualifikationsmerkmale. Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kreativität sind heute mehr denn je gefragte Anforderungen. Hinzu kommt, daß viele der noch vor wenigen Jahren vermittelten Wissensbestände inzwischen nicht mehr ausreichen und einer Ergänzung durch neue Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis bedürfen. Das kausalanalytische Denken, das die Lehrinhalte und Problemlösungsansätze bestimmte, hat inzwischen weitgehend ausgedient. Statt dessen herrschen nunmehr ganzheitliche, systemische und vernetzte Deutungsmuster vor.

Die Folgen für das Aus- und Weiterbildungssystem liegen auf der Hand. Ging es in der ersten Phase der bildungsreformerischen Bemühungen, die mittlerweile gut 20 Jahre zurückliegt, um die Durchsetzung des emphatischen Anspruchs einer Bildung für alle, d.h. insbesondere für benachteiligte und bildungsabgewandte Gruppen der Bevölkerung, und wurde in den 80er Jahren der Weiterbildung vielfach die Funktion zugeschrieben, eine „sozialpsychologische Pannenhilfe“ (Arnold 1991, S. 50) zu leisten, so liegen mittlerweile die Akzente im Bereich der Weiterbildung anders. Horst Siebert charakterisiert die Erwachsenenbildung der 90er Jahre mit den Begriffen „Internationalisierung und Postmoderne“ und stellt fest: „Die ethischen Entscheidungen über Lebensziele und Lebensstile muß jede/r Erwachsene selber treffen, die

Erwachsenenbildung kann diese ‚Suchbewegungen‘ fördern und kritisch begleiten. Dazu eignet sich keine Schulungs- oder Belehrungsdidaktik, gefordert ist eine Anregungsdidaktik mit vielfältigen Lehrangeboten“ (Siebert 1993, S. 54). Soweit gegenwärtig erkennbar, liegen bei der Realisierung einer solchen Weiterbildung ihre Aufgaben

- zunehmend auch darin, „Suchbewegungen“ (Tietgens 1986) von Erwachsenen zu begleiten und Gelegenheiten für „Identitätslernen“ (vgl. Arnold 1991, S. 152 ff.) zu arrangieren,
- gleichzeitig in der notwendigen Vermittlung von Orientierungswissen zur sinnhaften Lebensplanung und Lebensführung,
- in der Eröffnung von Perspektiven einer sinnvollen Freizeitgestaltung,
- in der Einübung in Formen, Verhaltens- und Sozialstrukturen einer multikulturellen Gesellschaft (vgl. Friedenthal-Haase 1991),
- in der Begründung, Verbreitung und Einübung von Formen eines ökologisch vertretbaren individuellen und gesellschaftlichen Handelns (vgl. Apel u.a.1993),
- in der Erprobung und Verbreitung neuer Formen des Umgangs zwischen den Geschlechtern,
- in der Anpassung an die neuen Arbeits- und Führungsformen in Betrieben und Verwaltungen (Schlüsselqualifikationen) und schließlich,
- in der Aktualisierung obsolet gewordener Wissensbestände.

Eine Weiterbildungslandschaft, die diesen Anforderungen genügen will, benötigt dazu mehr denn je das, worauf schon in der weiterbildungspolitischen Diskussion der 70er und 80er Jahre immer wieder hingewiesen worden ist, nämlich ein flächendekendes „Grundangebot“ (vgl. Siebert 1981) der Weiterbildungsträger sowie die Ermöglichung einer breiten Nutzung desselben durch entsprechende politische Regelungen. Im einzelnen sind, um die o.g. Weiterbildungsaufgaben in Zukunft kompetent wahrnehmen zu können, folgende weiterbildungspolitischen Dimensionen entsprechend zu entwickeln:

1. ein ausgebautes Weiterbildungssystem
2. Ermöglichungsbedingungen der Teilnahme
3. ausreichende finanzielle Förderung
4. erwachsenenpädagogische Professionalität (i.S. von Qualitätssicherung)
5. ein ausgeprägtes Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung i.S. einer stärkeren Verzahnung von quartärem und tertiärem Sektor des Bildungswesens sowie
6. eine systematische Erschließung, Förderung und Nutzung innovativer Potentiale und Anreize.

## **2. Strukturen der Weiterbildung**

In den 70er und 80er Jahren befand sich das Bundesland Rheinland-Pfalz in einer „Nachhut“- Situation. So wurden auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Wei-

terbildung erst relativ spät geschaffen. Das Weiterbildungsgesetz trat 1975 in Kraft. Mit einer zwischenzeitlich eingeführten Änderung regelt es bis heute die Prinzipien, nach denen in Rheinland-Pfalz Einrichtungen der Weiterbildung eine staatliche Anerkennung erfahren können. Von der Möglichkeit der staatlichen Anerkennung, die Voraussetzung für die Erlangung von öffentlichen Zuschüssen ist, machten seit Inkrafttreten des Gesetzes insgesamt 137 Einrichtungen Gebrauch (Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung 1992a). Den größten Teil davon stellen die Volkshochschulen. Mit 78 Einrichtungen liegt ihr Anteil bei 57 % der staatlich anerkannten Bildungsstätten. Der Rest verteilt sich auf Institutionen wie z. B. den Landessportbund, konfessionell gebundene Träger u.ä. Einrichtungen. Rheinland-Pfalz verfügt damit als Flächenland, in dem es keine ausgeprägten Ballungszentren mit hoher Bevölkerungsdichte gibt, über ein fest etabliertes Tableau von Bildungsinstitutionen und somit über eine weitgehend solide Infrastruktur. Ergänzt wird sie durch privatwirtschaftliche Bildungsinstitute, über deren Zahl nur Mutmaßungen angestellt werden können, da sie sich einer zahlenmäßig exakten Erfassung entziehen. Hinzu kommt schließlich ein betriebliches Ausbildungswesen, das allerdings bei der vorherrschenden Klein- und Mittelindustrie nur eine begrenzte Ausprägung erfahren hat.

Das Angebot an Unterrichtsstunden, das von den Trägern der Weiterbildung jährlich geleistet wird, entsprach 1990 in etwa demjenigen einer „dreizügigen Grundschule“ (1). Die meisten Stunden entfielen dabei auf das Leistungsangebot der Volkshochschulen, die – wie bereits angemerkt – auch den größten Anteil an den staatlich anerkannten Einrichtungen stellen. Bemerkenswert ist, daß das von ihnen erwirtschaftete Stundenkontingent vor allem in sprach- und kulturwissenschaftlichen Bereichen erbracht wird. Die außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen wie Kammern und Verbände decken demgegenüber vornehmlich das Spektrum der Berufsbildung ab. Schwach ausgeprägt ist die gesellschaftspolitische Bildung, die insbesondere in den 60er und 70er Jahren großgeschrieben wurde. Die auf diesem Feld angebotenen Themen finden kaum noch Abnehmer. Das Interesse an Politik, d.h. an einer Beteiligung und Einmischung in politische Angelegenheiten, steht zurück hinter individuellen Problemlagen und einer grundsätzlich erforderlichen Neudefinition des Politischen. Um die Attraktivität der politischen Bildung zu erhöhen, sind sicher aber auch neue methodisch-didaktische Formen und Ansätze notwendig, die über die bisher praktizierte Bildungsarbeit hinausgehen.

Das, was für die gesellschaftspolitische Bildung im speziellen zutrifft, gilt für die Weiterbildung im allgemeinen. Gefordert ist auch hier mehr Professionalität in der Erwachsenenbildung, das heißt Abkehr von einer längst überholten Schulmethodik des 19. Jahrhunderts und Befähigung des haupt- und nebenamtlichen Personals zur Planung und Durchführung erwachsenengerechter Veranstaltungen. Entsprechende Überlegungen finden sich auch in den „Eckpunkte(n) und Einzelelemente(n) der Weiterbildung“ der neuen Landesregierung, in denen u.a. für eine verstärkte „Professionalisierung“ der Weiterbildung plädiert wird, wobei „Professionalität“ zu Recht als ein zentrales Element zur Sicherung der „Qualität“ in der Weiterbildung angesehen wird (Ministe-



rium 1992b, S. 4). Das zuständige Ministerium „für Wissenschaft und Weiterbildung“ – das erste mit der Denomination „Weiterbildung“ in der Bundesrepublik Deutschland – beließ es keineswegs bei Lippenbekenntnissen, vielmehr wurde aus Landesmitteln ein eigenes Projekt zur „Fort- und Weiterbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung“ (FWL) „aufgelegt“, und gemeinsam mit dem Bund fördert Rheinland-Pfalz die Entwicklung eines „Fernstudiums Erwachsenenbildung“ an der Universität Kaiserslautern.

### **3. Finanzierung der Weiterbildung**

Rheinland-Pfalz fördert, wie dies auch in anderen Bundesländern üblich ist, jede von einem staatlich anerkannten Träger geleistete Unterrichtsstunde mit einem Pauschalbetrag. Laut gesetzlicher Grundlage darf „die Zuwendung je Weiterbildungsstunde 50 v.H. der landeseinheitlich ermittelten Durchschnittskosten nicht überschreiten“. Landesorganisationen mit staatlicher Anerkennung können darüber hinaus einen bis zu 50prozentigen Zuschuß zu den Personalkosten eines für sie tätigen pädagogischen Mitarbeiters erhalten. Ihnen wird zudem eine anteilige Zuwendung nach den Unterrichtsstunden gewährt, die die Einrichtungen erbracht haben, die in ihnen zusammengeschlossen sind. Auf besonderen Antrag können auch nicht anerkannte Einrichtungen für Maßnahmen bzw. Vorhaben, die im öffentlichen Interesse liegen, eine Förderung erhalten. Die Höhe der Zuwendungen bestimmt sich dabei jeweils nach der Summe der insgesamt für die Weiterbildung bereitgestellten Haushaltsmittel.

Nimmt man die Höhe der in den zurückliegenden Jahren in den Landeshaushalt eingestellten Mittel als Indikator dafür, wieviel sich das Land die Weiterqualifizierung seiner Bürger und Bürgerinnen hat kosten lassen, dann muß man feststellen, daß dies in den Zeiten der CDU/FDP-Regierung nicht viel gewesen ist. Einer kontinuierlichen Steigerung des Haushaltsansatzes im Zeitraum zwischen 1974 bis 1981 auf 9 Mio. DM folgte eine Kürzung auf ca. 7,6 Mio. DM in den Jahren bis 1991. Faktisch konnte damit jede anerkannte Unterrichtsstunde mit einem Satz von 7,50 DM gefördert werden. In Folge dessen zogen die Teilnehmergebühren an. Sie erreichten nach einer Statistik des Jahres 1989, die für die Volkshochschulen erstellt wurde, in dieser Gruppe einen Anteil von 56 % an den Gesamtaufwendungen. In keinem anderen Bundesland wurde ein solcher Spitzensatz erreicht.

Seit dem Regierungswechsel haben die für Weiterbildung bereitgestellten Mittel einen deutlichen Zuwachs erfahren. Für das Jahr 1992 wurden 12,1 und für das Jahr 1992 sogar 13,6 Mio. DM bereitgestellt. Mit der Erhöhung der finanziellen Mittel belegt Rheinland-Pfalz im Vergleich zu den übrigen Bundesländern auch heute noch keinen vorderen Rangplatz. Das ist bei der realistisch eingeschätzten Finanzkraft des Landes auch nicht erwartbar. Die höheren Zuweisungen bedeuten jedoch, daß das Land den Anschluß nicht verliert, seine Position in der Weiterbildung verbessert, Punkte aufholt und nicht in die Bedeutungslosigkeit einer „pädagogischen Provinz“ absackt.

## **4. Bildungsfreistellung**

Eine Weiterbildungslandschaft oder -kultur kann sich nur dann entfalten, wenn Weiterqualifizierungsbedürfnisse sich auch in Teilnahme an weiterbildenden Veranstaltungen umsetzen lassen. Für einen großen Teil der arbeitenden Bevölkerung ist die Weiterqualifizierung zumeist nur neben dem Beruf und das heißt in den Abendstunden und am Wochenende möglich. Zur Verbesserung dieser Situation trägt maßgeblich das Bildungsfreistellungsgesetz bei, das auch in Rheinland-Pfalz gegen den erklärten Willen der Arbeitgeber durchgesetzt wurde. Der Umfang des Bildungsurlaubes bei Lohnfortzahlung durch den Arbeitgeber beträgt 10 Tage in einem Zeitraum von zwei Kalenderjahren. Diese Regelung gilt für „normale“ Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. Auszubildende haben dagegen nur einen Anspruch auf drei Tage für die gesamte Ausbildungszeit. Offenbar hat man damit dem Umstand Rechnung getragen, daß im Dualen System ohnehin eine die betriebliche Ausbildung und Erfahrung ergänzende Bildung stattfindet und daher die Freistellungszeiten enger bemessen sein können. Eine Staffelung nach Betriebsgröße verleiht dem Gesetz das gehörige Augenmaß. Sie besteht darin, daß bei Unternehmen mit weniger als fünf Beschäftigten der Anspruch auf Weiterbildung außer Kraft gesetzt ist. Bei Firmen, die weniger als 50 Mitarbeiter beschäftigen, erfolgt eine teilweise Erstattung der Lohnkosten für die Zeit des gewährten Bildungsurlaubes. Des weiteren gilt eine thematische Einschränkung auf berufliche oder gesellschaftspolitische Themen. Veranstaltungen, die der Freizeitgestaltung, der Erholung oder der Unterhaltung dienen, sind gesetzlich ausgeschlossen. Freilich sind die Übergänge zwischen den Themenfeldern oftmals fließend, und es wird im Einzelfall auf eine Prüfung ankommen, welcher Kurs bzw. welche Kurssequenz den geforderten Voraussetzungen genügt.

Grundsätzlich ist das Bildungsfreistellungsgesetz auch ein Instrument, das zu einer Wiederbelebung der gesellschaftspolitischen Bildung führen kann. Ob es tatsächlich zu einer Senkung der Rezeptivitätsschwelle führt, bleibt abzuwarten. Die gegenwärtig vorliegenden Erfahrungen reichen zu einer abschließenden Bewertung noch nicht aus.

## **5. Wissenschaftliche Weiterbildung**

Die Wissenschaftliche Weiterbildung, die sich insbesondere an Hochschulabsolventen richtet und solche Personen oder Personengruppen, die die entsprechende Eignung durch den Beruf erlangt haben, steckt landesweit noch in den Anfängen. Die notwendige Reform der Hochschulen in den kommenden Jahren wird zwangsläufig zum Ergebnis haben, daß Ausbildungsinhalte, die heute noch Bestandteil der Primärausbildung sind, in die Weiterbildung verlagert werden. Andererseits nimmt die Aufgabe zu, Hochschulabsolventen, die vor einigen Jahren das Examen abgelegt haben, jeweils das aktuelle Wissen und den Stand der Forschung nachzureichen.

Erste Ansätze dazu sind in Rheinland-Pfalz gemacht. An den Universitäten Koblenz-Landau und Kaiserslautern wurden Zentren für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung eingerichtet, die auf eine große Resonanz gestoßen sind. Aber auch an den anderen Hochschulen des Landes hat das Engagement in der Weiterbildung erkennbar zugenommen. In der angestrebten Novellierung des Landeshochschulgesetzes ist außerdem die Einrichtung von Zentralstellen für Weiterbildung vorgesehen. Sollte diese Initiative Gesetzeskraft erlangen, wäre dies eine entscheidende strukturelle Stärkung des Weiterbildungsauftrages der Universitäten und Fachhochschulen, den diese mit dem Hochschulrahmengesetz zugewiesen bekommen haben.

## **6. Initiativen und Perspektiven**

Bildungspolitik ist heute vielfach nur noch eine Art von Verteidigungspolitik. Mehr denn je muß der Gefahr begegnet werden, daß die Errungenschaften der einstmaligen Reform zurückgedrängt und auf dem Altar fiskalischer Zwänge geopfert werden. Dies zeigt sich beispielsweise an Haltungen, wie sie auf dem Bonner Bildungsgipfel zu beobachten waren. Der Bund, so hat es den offensichtlichen Anschein, entledigt sich schrittweise seiner bildungspolitischen Gesamtverantwortung mit Argumenten, die sich aus der Haushaltslage speisen. Demgegenüber bedarf die in den 70er Jahren ins Werk gesetzte Bildungsreform, die ins Stocken und Wanken geraten ist, dringend einer Fortschreibung, um den künftigen Anforderungen an das Aus- und Weiterbildungssystem gerecht zu werden. Im Interesse an einer konsequenten Stärkung, vorbehaltlosen Anerkennung und Durchsetzung der „vierten Säule des Bildungssystems“ hat Rheinland-Pfalz eine breit angelegte Weiterbildungsinitiative gestartet. Dazu gehört die bereits erwähnte Einrichtung des ersten „Ministeriums für Wissenschaft und Weiterbildung“ mit einer eigenständigen Abteilung für Weiterbildung. Damit wurde ein weit über die Landesgrenzen hinauswirkendes Signal gesetzt, das in programmatischer Absicht die bildungspolitische Gleichstellung von Weiterbildung mit Kultur- und Schulpolitik anzeigt. Zur Initiativpolitik des Landes gehört aber auch die Bereitstellung von Geldern für Modellprojekte und Schwerpunktmaßnahmen in Höhe von 6 Mio. DM. Gefördert wurden 50 verschiedene Maßnahmen unterschiedlicher Veranstalter und Träger der Weiterbildung. Das Spektrum reicht dabei von Maßnahmen zur „Integration ausländischer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen“ bis zur „Steigerung der Attraktivität der dualen Berufsausbildung im Handwerk“ oder dem „Lernort Bauernhof“.

Modelle sind dazu da, Neues auszuprobieren und Bewegung in eingefahrene und zum Teil erstarrte Strukturen zu bringen. Diese Ziele haben die eingeleiteten und durchgeführten Maßnahmen fraglos erreicht. Die grundsätzliche Gefahr besteht allerdings darin, daß mit ihnen ein Aktionismus verbreitet bzw. ein Strohfeuer entfacht wird, das mit dem Auslaufen der Modellförderung erlischt. Dies insbesondere deshalb, weil sich die Modellmittel stets nur als Anschubfinanzierung verstehen. Um aus einem Modell, das sich als tragfähig erwiesen hat, eine auf Dauer gestellte

Institution zu machen, müssen die Verantwortlichen viel Phantasie und Kreativität aufbringen und nach alternativen Finanzierungsformen Ausschau halten. Selbsttragend sind die meisten Projekte nicht. Die erhobenen Teilnehmergebühren reichen in der Regel nicht aus, die vielfältigen Kosten einer Bildungsmaßnahme zu tragen. Manches Modell wird daher auf der Strecke bleiben, dessen Fortführung sich durchaus als lohnend erwiesen hätte.

Zu den Leitlinien und Grundsätzen, die sich die Landesweiterbildungspolitik vorgenommen hat, gehört u. a. die Qualitätssicherung der Weiterbildung (vgl. Arnold 1994). Dieses Ziel muß insbesondere vor dem Hintergrund eines expandierenden Weiterbildungsmarktes gesehen werden, der zu einer unüberschaubaren Flut von immer mehr Anbietern und Trägern der Weiterbildung geführt hat. Seriöse und unseriöse Anbieter wetteifern um die Gunst bildungsinteressierter und bildungsaufgeschlossener Bürger. Gerade auf dem privaten Sektor müssen für die Teilnahme an einzelnen Maßnahmen zum Teil hohe Gebühren entrichtet werden, ohne daß erkennbar ist, ob die annoncierte Maßnahme auch hält, was sie verspricht. Bislang fehlt es an Standards, die festlegen, welche Mindestvoraussetzungen eine Bildungsmaßnahme erfüllen muß. Ein möglicher Lösungsansatz dazu ist die Vergabe eines Gütesiegels durch eine entsprechende Prüfeinrichtung. Wer eine solche Einrichtung stellt, wie sie zusammengesetzt werden muß und welche Kriterien zur Anwendung gelangen sollen, sind dabei offene Fragen. Es ist im Vorfeld bereits absehbar, daß beispielsweise die Hochschulen Gütekriterien für sich reklamieren werden, die sie nicht zur Disposition stellen. Ähnliches kann man auch von den Volkshochschulen als etablierten Weiterbildungsinstitutionen erwarten. Zu befürchten ist, daß vor allem gerade diejenigen Anbieter, deren Qualitätsstandards fraglich sind, sich engagiert in die Diskussion um Qualitätsmerkmale einschalten werden, um ihre existentiellen und geschäftlichen Interessen zu wahren.

Einen Beitrag zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung kann allerdings auch schon die Bereitstellung von mehr Information und Transparenz leisten. Ein Vergleich der Angebote, Preise und Leistungen in Verbindung mit einer unabhängigen Bildungsberatung ermöglicht es, diejenigen Maßnahmen herauszufinden, die dem eigenen Bildungsbedarf angemessen sind. Im Zeitalter moderner Informations- und Kommunikationsmedien erfüllen diese Funktion Datenbanken, von denen es bereits einige gut funktionierende Beispiele gibt. Die Weiterbildung der Zukunft braucht schließlich Profis. Es ist zu begrüßen, daß auch hier das Land im Rahmen seiner geförderten Modellprojekte die Initiative zur Qualifizierung des haupt- und nebenberuflichen Personals unterstützt und als ein wichtiges Zukunftsthema erkannt hat. Rheinland-Pfalz, das läßt sich nach dieser Kurzbetrachtung der Weiterbildung im Lande feststellen, hat nicht nur den Abstand zu Leistungen anderer Bundesländer entscheidend verkürzt. Mit seiner Weiterbildungsinitiative ist es ganz ohne Zweifel auf dem Weg, eine beispielhafte Rolle zu übernehmen.

## **Anmerkung**

- (1) Die nachfolgenden Zahlenangaben sind dem „Bericht Weiterbildung“ der Landesregierung von Rheinland-Pfalz entnommen. Der Bericht beruht auf einer landesweiten Erhebung des Jahres 1991.

## **Literatur**

- Apel, H., u.a.: Orientierungen zur Umweltbildung. Bad Heilbrunn 1993
- Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 2. Auflage. Baltmannsweiler 1991
- Arnold, R.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung<sup>5</sup>1994, H. 1, S. 6-10
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986
- Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M. 1993
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung interkulturell. Frankfurt/M. 1992
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsprozessen. Weinheim 1989
- Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung in Rheinland Pfalz: Bericht Weiterbildung. Mainz 1992a
- Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung in Rheinland-Pfalz: Eckpunkte und Einzelelemente der Weiterbildung. Mainz 1992b
- Schulze, G.: Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M., New York 1992
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung seit 1945. Schriften zur Beruflichen Bildung. Bd. 3. Hrsg. vom Bildungswerk der Niedersächsischen Volkshochschulen e.V. Hannover 1993
- Siebert, H.: Grundangebot Weiterbildung. Diskussionsstand und Entwicklungsmöglichkeiten. Schriftenreihe Bildungsplanung des BMBW. Heft 34. Bonn 1981
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986

## Weiterbildung im Saarland

In Ausführung des Artikels 32 der saarländischen Verfassung beschloß der Landtag des Saarlandes vor 23 Jahren das „Gesetz Nr. 910 zur Förderung der Erwachsenenbildung im Saarland (EBG)“, das, am 8. April 1970 in Kraft getreten und am 17. Dezember 1975 neugefaßt, bis 1990 die Weiterbildungsarbeit regelte. Ihm zufolge war die Erwachsenenbildung „Teil des allgemeinen Bildungswesens“ und sollte „das selbständige und verantwortliche Urteilen (fördern) und zur geistigen Auseinandersetzung (anregen)“ (§ 1 Abs. 1 und 2 EBG).

Nachdem Ministerpräsident Lafontaine in seiner Regierungserklärung vom 24. April 1985 angekündigt hatte, daß die Weiterbildung zu einem eigenständigen Teil des Bildungswesens ausgebaut und die beiden Bereiche der beruflichen und außerberuflichen Weiterbildung stärker zusammengeführt werden sollten, beschloß der Landtag des Saarlandes ein neues Gesetz, nämlich das Saarländische Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetz (SWBG), das am 1. April 1990 in Kraft trat.

In diesem Gesetz sind die allgemeine und die berufliche Weiterbildung zusammengeführt (Integrationsauftrag). Vorübergehend oblag die Umsetzung des Gesetzes dem (ehemaligen) Ministerium für Arbeit und Frauen; seit 1991 liegt die Zuständigkeit für die Angelegenheiten der allgemeinen einschließlich der politischen Weiterbildung beim Ministerium für Bildung und Sport, die der beruflichen Weiterbildung beim Ministerium für Wirtschaft.

Um dieses Gesetz zu verwirklichen, hat der Gesetzgeber die Gründung eines Landesausschusses für Weiterbildung vorgeschrieben (§ 20 SWBG). Ihm gehören je sechs Vertreter der anerkannten Einrichtungen der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung sowie sechs Sachverständige an. Sie haben gegenüber der Landesregierung beratende und empfehlende Funktionen (Kooperation, Integration).

Insbesondere regelt das Gesetz die staatliche *Anerkennung* von Einrichtungen der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung, deren sächliche und personelle *Förderung* sowie den *Bildungsurlaub*, genauer: die Freistellung von ArbeitnehmerInnen zur Teilnahme an politischen oder beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (fünf Arbeitstage im Jahr).

Als *Anerkennungsvoraussetzungen* werden im Bereich der allgemeinen Weiterbildung die bisher im EBG festgelegten Anforderungen zugrunde gelegt. Es sind dies:

- Sitz und Arbeitsbereich der Einrichtung muß sich im Saarland befinden;
- die Veranstaltungen müssen jedermann offenstehen, die Teilnahme muß freigestellt sein;

- die Offenlegung der Finanzen und des Arbeitsplans muß gewährleistet sein;
- die Einrichtung muß vor Antragstellung mindestens zwei Jahre erfolgreich gearbeitet und etwa 2.400 Unterrichtsstunden im Jahr erbracht haben;
- die Leitung der Einrichtung hat hauptberuflich zu erfolgen.

Die Anerkennung als Einrichtung der beruflichen Weiterbildung setzt die Erfüllung weiterer Kriterien voraus:

- Sie muß Maßnahmen durchführen, die zu anerkannten Abschlüssen führen;
- sie muß eine ausreichende Zahl fachlich und pädagogisch qualifizierter Kräfte einsetzen;
- ihre Ausstattung muß dem jeweiligen Stand der Technik entsprechen;
- sie darf innerhalb der beiden letzten Jahre keinen Abbruch einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme zu vertreten haben.

Die *Förderung* im Bereich der allgemeinen Weiterbildung erfolgt nach den Grundsätzen des bisherigen EBG, d.h., die hauptamtlichen pädagogischen Kräfte bezuschußt das Land bis zu 60 %, die Verwaltungskräfte bis zu 40 % der Personalkosten (Artikel 4 Haushaltsfinanzierungsgesetz vom 12. Dezember 1991); die Personalkosten der hauptamtlichen Mitarbeiter der Landesorganisationen werden in voller Höhe (100 %) bezuschußt.

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung erfolgt durch

- Zuwendungen zu Investitionen;
- Zuwendungen zu Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in Ausnahmefällen;
- Zuwendungen zu den Personalkosten für innovative Bildungsmaßnahmen.

Die *Entwicklung* der allgemeinen Weiterbildung im Saarland seit 1985 (SPD-geführte Landesregierung) zeigt ein positives Bild, bedingt durch die beträchtliche Zunahme der hauptamtlichen pädagogischen Kräfte sowie der Einrichtung von Leiterstellen. So wurden allein von 1985 bis 1990 30,75 neue Stellen geschaffen; das war mehr als im gesamten Zeitraum zuvor seit Inkrafttreten des EBG vom 8. April 1970 (22,5 Stellen). Inzwischen ist noch 1 Stelle hinzugekommen.

Eine Mittelkürzung fand bisher nicht statt. Im Gegenteil hat die saarländische Landesregierung zum Beispiel in den Haushalt 1994 zusätzliche Mittel eingestellt, die die Finanzierung von Hauptschulabschlüssen ergänzen sollen, die bisher von der Bundesanstalt für Arbeit geleistet wurde.

Das *Bildungsurlaubsgesetz* (neu: Bildungsfreistellungsgesetz) dient vor allem dem Abbau von Bildungsbarrieren und soll den ArbeitnehmerInnen ermöglichen, durch Teilnahme an Maßnahmen der politischen und/oder beruflichen Weiterbildung personale, soziale und professionelle Kompetenzen zu erwerben bzw. auszubauen.

Am 26. September 1993 fand im Landtag des Saarlandes die Erste Lesung des von der Regierung eingebrachten Gesetzes zur Änderung des SWBG (Novellierung) statt.

Die Änderungen betreffen neben redaktionellen Angleichungen, bedingt durch die Neuressortierung bei den Ministerien (allgemeine, politische Weiterbildung: Ministerium für Bildung und Sport; berufliche Weiterbildung: Ministerium für Wirtschaft), Klarstellungen (z.B. die SchichtarbeiterInnen oder die Kumulierung des Bildungsfreistellungsanspruchs betreffend) und in § 34 die vorgeschriebenen statistischen Erhebungen (alle 4 Jahre Weiterbildungsbericht).

Für die *Zukunft* erwächst dem Saarland aufgrund seiner europäischen Kernlage die besondere Aufgabe, durch grenzüberschreitende Aktivitäten und Kooperationsformen mit lothringischen und luxemburgischen Partnern zur Verwirklichung einer Weiterbildungsunion beizutragen. Neben der Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenz (z.B. berufsbezogenes Französisch) wird auch die politische Bildung als Grundlage übernationalen nachbarschaftlichen Verstehens und Umgehens miteinander eine ständige Aufgabe sein.



## **Weiterbildung im Saarland Rechtslage, Träger, Finanzen und Perspektiven**

### **1. Orientierendes**

Weiterbildung im Saarland ist trotz spektakulärer Fortschritte seit 1985 für die meisten Beobachter noch immer eine „terra incognita“. Der Sonderweg, den das Land seit 1919 gehen mußte, seine regionale Begrenztheit und die Randlage im deutschen Südwesten haben bildungspolitische Entwicklungen nicht gerade in den Mittelpunkt gesamtdeutschen Interesses gestellt.

Hinzu kam, daß das lange Fehlen eines gewachsenen Bürgertums und die Dominanz des katholisch-proletarischen Milieus zusätzliche Barrieren für die Bildung errichteten. Und dennoch ist dieser Blickwinkel voller Gefahren und Oberflächlichkeit.

Bereits 1926 gründete der bedeutende Pädagoge Oskar Hammelsbeck – ein Schüler von Karl Jaspers – die Saarbrücker Volkshochschule, die zu einem beispielhaften Institut der „Neuen Richtung“ in der Erwachsenenbildung wurde. Und seit den späten 40er Jahren verfügte das damals autonome Saarland über eine fast flächendeckende Struktur von ehrenamtlich betriebenen Volkshochschulen im Lande.

Die Landesverfassung von 1947 übernahm in ihrem Artikel 32 nahezu wortgleich den Artikel 148 der Weimarer Reichsverfassung von 1919. „Staat und Gemeinde fördern das Volksbildungswesen einschließlich der Volksbüchereien und Volkshochschulen“. Mit dieser Landeskonstitution erlangte die Erwachsenenbildung schon früh Gesetzeskraft. Als im Rahmen der „Bildungsreform“ der 60er und 70er Jahre die Forderung nach Landesförderungsgesetzen immer nachhaltiger diskutiert wurde und Niedersachsen daran ging, ein solches Gesetz zu erarbeiten, schloß sich das Saarland als erstes Bundesland gesetzgeberisch dieser niedersächsischen Entwicklung an und verabschiedete am 8. April 1970 – nur gut zwei Monate nach dem niedersächsischen Vorbild – das „Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“. Vor allem gewährte dieses Gesetz eine konkrete finanzielle Förderung der Leistungskraft (Unterrichtsstunden) sowie der Personalkosten anerkannter Institutionen der Erwachsenenbildung. Außer den Volkshochschulen erhielten Einrichtungen der Katholischen wie der Evangelischen Erwachsenenbildung, Arbeit und Leben, die Europäische Akademie Otzenhausen und die Ländliche Erwachsenenbildung die staatliche Anerkennung nach diesem Gesetz.

Daß dieses Gesetz im ganzen Umfang seiner Intentionen unausgeführt blieb, lag an den ökonomischen Einbrüchen, die das Land seit 1973 erfuhr, sowie wie an Trägeregoismen, die vor allem die umfassende Professionalisierung der Volkshochschulen verhinderten.

Seit 1985 erlebte das Land dann in mehreren Schüben den Versuch, Defizite auszugleichen, die das Gesetz von 1970 hinterlassen hatte. Vor allem ging es darum, die fehlende Professionalität an Volkshochschulen zu beheben. Hierzu stellte das Land 1985 und 1987 insgesamt 31 Stellen für pädagogische Mitarbeiter und Leiter an Volkshochschulen bereit, so daß von 1984 bis 1992 der Anteil hauptberuflicher oder in Personalunion geleiteter Volkshochschulen von 22 % auf 81 % stieg.

## **2. Rechtslage**

1990 setzte die Landesregierung das Versprechen des Ministerpräsidenten aus seiner Regierungserklärung von 1985, die allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung näher aneinander zu bringen, in die Wirklichkeit um, und zwar in Form des „Saarländischen Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetzes“ (SWBG).

Der Wunsch, den Integrationsgedanken der Weiterbildung in eine gesetzliche Praktikabilität zu bringen, ist die wichtigste Intention dieses Gesetzes, das sowohl die Aspekte der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung wie auch den Bildungsurlaub regelt.

In drei Teilen ordnet dieses Gesetz die Weiterbildung des Landes. Nach einer Definition der Ziele und Aufgaben wie des Begriffs und Inhalts der Weiterbildung (§ 1 und 2) und der grundsätzlichen Aufnahme der beruflichen Weiterbildung in das Gesetz regeln vor allem die §§ 5, 13 und 16 auf der Basis des vorhergehenden „Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung“ den Bereich der allgemeinen Weiterbildung. Substantiell blieben die Anerkennungs- und Zuwendungsregelungen für die bisher anerkannten Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung erhalten. Das Problem der notwendig unterschiedlichen finanziellen Förderung der allgemeinen Weiterbildung wurde dadurch gelöst, daß den Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung das System der Zuwendungen zu den Kosten ihrer Bildungsarbeit (Unterrichtsstundenvergütung) und zu den Personalkosten pädagogischer und Verwaltungskräfte (60 % und 40 %) erhalten blieb. Der beruflichen Weiterbildung stehen als Ersatz dafür in den §§ 14 und 15 Zuwendungen zu Investitionen und Zuwendungen zu Personalkosten für innovative Bildungsmaßnahmen zur Verfügung.

Seit 1990 hat das Gesetz zweimal eine Veränderung erfahren, die sowohl aus der finanziell prekären Lage des Landes resultierte wie aus notwendig gewordenen rechtlichen Anpassungen.

Das Haushaltsfinanzierungsgesetz von 1992 veränderte den § 8.1 „Das Land fördert die Weiterbildung nach Maßgabe des Haushaltsplanes“, und bei der bisher verbindlich festgeschriebenen Höhe der Personalkostenzuwendungen wurde durch die Hinzufügung der Wort „bis zu“ die Personalkostenfinanzierung unsicherer. Allerdings muß auch darauf hingewiesen werden, daß das Land eine Minderung der Personalkostenzuschüsse bisher nicht vorgenommen hat.

Im Augenblick liegt dem Landtag eine Novelle des SWBG vor, die rein verwaltungstechnischer Natur ist (Anpassung an die veränderten Zuständigkeiten bei den Ministerien) und Präzisierung für den Bildungsurlaub umfaßt (z.B. Erleichterungen von Bildungsurlaub für Schichtarbeiter). Schließlich wird durch die Auflage einer statistischen Erfassung die Weiterbildung aus den §§ 34 und 35 SWBG konkretisiert. Noch im Frühjahr 1994 wird diese Novellierung abgeschlossen sein.

### 3. Träger

Neben den traditionellen „Weiterbildungseinrichtungen“, die das Erwachsenenbildungsgesetz bereits seit 1970 anerkannt hatte, ist im Bereich der allgemeinen Weiterbildung 1988 nur noch das „Haus Buchwald“, eine Art Heimvolkshochschule des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes, hinzugekommen.

Mit dem Inkrafttreten des SWBG sind auf der Seite der beruflichen Weiterbildung bisher insgesamt 20 Einrichtungen (u.a. Kammern und Betriebe oder betriebsnahe Träger) anerkannt worden. Die Gesamtinteressen der Weiterbildung werden gemäß § 19–21 SWBG durch den „Landesausschuß für Weiterbildung“ (LA) vertreten, der die Fachausschüsse für allgemeine Weiterbildung und für berufliche Weiterbildung bildet. Außerdem sind gesellschaftlich bedeutende Institutionen des Landes wie DGB, Arbeitgeberverbände, kommunale Spitzenverbände, die Universität des Saarlandes und der Saarländische Rundfunk ebenfalls Mitglieder im LA.

### 4. Finanzen

Da eine detaillierte Weiterbildungsstatistik, vor allem für finanzielle Entwicklungen, noch immer fehlt, sei zur Verdeutlichung öffentlicher Förderung die Entwicklung im VHS-Bereich herangezogen.

Wie in anderen Bundesländern auch gliedert sich der Haushalt der Volkshochschulen in vier Bereiche: Landesmittel, kommunale Mittel, Drittmittel und Teilnehmergebühren. Die folgende Statistik gibt ein anschauliches Bild über die Entwicklung von 1967 bis 1992 in einem Rhythmus von fünf Jahren.

Diese Aufstellung ist auch vor dem Hintergrund der Entwicklung der VHS-Unterrichtsstunden von 1977 (erstes gemessenes Jahr) = 120.000 UStd. bis zu 250.000 UStd. im Jahre 1992 zu sehen.

Jahr	Land	Kommune	Drittmittel	Teilnehmergebühren
1967	88 *	527	33	393
1972	601	717	19	1.381
1977	718	1.755	181	2.073
1982	1.168	2.667	918	2.889
1987	2.031	2.685	2.025	4.683
1992	3.014	3.269	4.969	7.776

\* alle Angaben in Tausend

Vor allen Dingen das Verhältnis von kommunalen Mitteln zu Landesmitteln zeigt, daß im Saarland die Landesförderung eine verhältnismäßig größere Rolle spielt als in anderen Bundesländern. Dies hat seinen Grund in der territorial geringen Größe des Landes, die dazu führt, daß die Landesförderung proportional größer wird.

Die krisenhafte Entwicklung der öffentlichen Finanzen in allen Ländern hat für die Weiterbildung im Saarland, vor allem seit sie beim Ministerium für Bildung und Sport ressortiert, bisher erfreulicherweise noch keinen Einbruch verursacht.

Der gerade verabschiedete Haushalt für das Jahr 1994 verzeichnet für die Einrichtungen und Träger der allgemeinen Weiterbildung und ihre Landesorganisationen einen Haushaltsansatz von 5.896.900 DM, was gegenüber 1993 nochmals ein Wachstum von 6,13 % bedeutet. Jedoch bezieht sich dieses Wachstum vornehmlich auf Aktivitäten im Bereich Schulabschlüsse und Altenbildung. In welcher Weise sich der Haushalt der allgemeinen Weiterbildung in Zukunft verändern wird, kann bisher prognostisch nicht beurteilt werden. Allerdings hat sich die Landesregierung der Weiterbildung gegenüber in der jüngeren Vergangenheit verständnisvoll gezeigt und sie auch als ein Element der regionalökonomischen Umstrukturierungspolitik an der Saar begriffen.

## **5. Perspektiven**

Da von einem weiteren Wachstum der Weiterbildung und ihrer finanziellen Förderung kurz- und mittelfristig kaum auszugehen ist, kommt es darauf an, den erreichten Entwicklungsstand zu halten, was sich nicht so sehr auf die Quantität der Weiterbildung, sondern mehr auf ihre Qualität bezieht. Solche Veränderungsprozesse hin zu mehr Intensität haben sich in den letzten Jahren stärker unter dem Einfluß der Bildungsurlaubsangebote als unter dem finanzieller Engpässe abgezeichnet.

Vor allem war es der Fachbereich „Sprachen“, der hier starke innovative Impulse erfahren und das Lernen viel mehr in den Bezug zum Beruf als zum Hobby gesetzt hat. Auch der Standard der berufsbezogenen Weiterbildung, sowohl bei den Einrichtungen der beruflichen wie bei denen der allgemeinen Weiterbildung, hat sich außerordentlich positiv entwickelt.

Der Volkshochschulbereich hat mit dem kontinuierlichen Ausbau seiner Zertifikats- und Prüfungsangebote (VHS-Zertifikate, landesverbandseigene Prüfungen, Prüfungen der Universität Cambridge, der französischen Industrie- und Handelskammern wie des Goethe-Instituts) eine berufsbezogene Zertifikatsrelevanz erhalten, die geradezu beispielhaft sein kann.

Schließlich ist europa- und regionalpolitisch eine Entwicklung intensiver Kooperation zu verzeichnen, die Weiterbildungseinrichtungen aus dem Saarland immer stärker mit vergleichbaren Einrichtungen in Lothringen und in Luxemburg zusammenarbeiten läßt.

Gerade diese regionalpolitische Dimension erscheint als ein wichtiger und unverzichtbarer Beitrag der saarländischen Weiterbildung zur Ausgestaltung des regional-europäischen Saar-Lor-Lux-Gedankens.

## **Weiterbildungspolitische Situation im Freistaat Sachsen**

Wie in allen neuen Bundesländern lagen die Schwerpunkte in Angebot und Nachfrage auf dem Gebiet der Weiterbildung seit 1990 im Bereich beruflicher Weiterbildung und Umschulung. Die Bundesanstalt für Arbeit, der Europäische Sozialfonds sowie das Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit stellten dafür beträchtliche Mittel zur Verfügung.

Das Sächsische Staatsministerium für Kultus verfolgte bei der Förderung der allgemeinen, politischen, kulturellen und sozialen Weiterbildung zunächst zwei Ziele:

1. den Erhalt und den Ausbau eines stabilen Angebotsnetzes bei Maßnahmen dieses Bereiches,
2. die Entwicklung einer sowohl in Hinsicht auf die Trägerschaft als auch auf die Inhalte pluralistisch entfalteten „Weiterbildungslandschaft“.

Der erste Punkt wurde vor allem mit Hilfe der 48 sächsischen Volkshochschulen und ihres Verbandes erreicht. Hier galt es, kommunale Weiterbildungszentren zu übernehmen. Diese Entwicklung fand vorerst ihren Abschluß mit der Übernahme des pädagogischen Personals der Volkshochschulen aus dem Landesdienst in den Kommunaldienst bzw. im Einzelfall in Volkshochschulen in freier Trägerschaft.

Der Sächsische Volkshochschulverband e.V. wird als Partner des Sächsischen Kultusministeriums bei der Durchsetzung weiterbildungspolitischer Vorhaben institutionell gefördert.

Zum zweiten setzte 1991 die Förderung von Landesorganisationen und Einzeleinrichtungen in freier Trägerschaft ein. Diese erstreckte sich sowohl auf kirchliche und gewerkschaftliche wie auch auf neugegründete freie Bildungswerke. Dabei wird eine Strategie verfolgt, die auch kleineren Einrichtungen mit eigener regionaler oder besonderer inhaltlicher Prägung eine Entwicklungschance einräumt. Die Festlegung einer Mindeststundenzahl von 600 pro Jahr als untere Grenze für eine Förderung ist das dazu geeignete Instrument.

In der Verfassung des Freistaates Sachsen ist in Artikel 108 folgendes bestimmt:

- „ (1) Die Erwachsenenbildung ist zu fördern.
- (2) Einrichtungen der Erwachsenenbildung können außer durch den Freistaat und die Träger der Selbstverwaltung durch freie Träger unterhalten werden.“

Den rechtlichen Rahmen für die Förderung der Weiterbildung stellen seit 1992 Förderrichtlinien dar, nach denen Verbände und Landeseinrichtungen der Weiterbildung Zuschüsse zu den Personalkosten, den Sachkosten und zu besonderen Projekten im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel gewährt werden. Bei der Förderung gilt Projekten, die sich der politischen Bildung, der Gewaltprävention und der Aufarbeitung der Geschichte sowie dem Zugang zu fremden Völkern und Kulturen widmen, besondere Aufmerksamkeit.

Die Verabschiedung eines Weiterbildungsgesetzes wird von der Staatsregierung als mittelfristige Aufgabe angesehen.

Steigende Stunden- und Teilnehmerzahlen sowie sich festigende Strukturen kennzeichnen die Bilanz des Jahres 1993 bei den 48 Volkshochschulen und den ca. 30 geförderten Einrichtungen in freier Trägerschaft. Insgesamt wurden 350.000 Stunden und 21.000 Teilnehmertage abgerechnet. Ein Landesausschuß für Weiterbildung wird sich aufgrund einer Trägerinitiative als Partner des Kultusministeriums in diesem Jahr konstituieren. Weiterhin ist eine Arbeitsgemeinschaft von kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen gebildet worden, die im ständigen Kontakt mit dem zuständigen Referat „Erwachsenenbildung und Volkshochschulen“ des Staatsministeriums für Kultus steht.

In Zusammenarbeit mit den Lehrstühlen für Erwachsenenbildung der Universität Leipzig und der Technischen Hochschule Chemnitz werden Weiterbildungsangebote für Erwachsenenbildner vorbereitet.

Das Nachholen von Bildungsabschlüssen im allgemeinbildenden Bereich ist durch das Sächsische Schulgesetz staatlichen Abendmittelschulen, Abendgymnasien und Kollegs vorbehalten. Es wurden 1992 8 Schulen des Zweiten Bildungsweges eingerichtet, an denen zur Zeit 2.000 Teilnehmer Lehrgänge zum Erwerb des Haupt- oder Realschulabschlusses bzw. des Abiturs absolvieren. Für die Kurse ist im Freistaat Sachsen die Lehr- und Lernmittelfreiheit garantiert.

Resümierend kann gesagt werden, daß auf dem immer noch starken Veränderungen unterworfenen Weiterbildungsmarkt nach dem großen Gründer-Boom 1990/91 sich nach und nach Qualität und Seriosität von Anbietern durchzusetzen beginnen.

Das Sächsische Staatsministerium für Kultus bemüht sich in diesem Prozeß um eine Evaluierung durch Anerkennungskriterien für die Förderung sowie um Unterstützung vor allem der Bereiche der allgemeinen und politischen Bildung, die im freien Spiel des Marktes auf der Strecke zu bleiben drohen.

## **Sächsisches Weiterbildungsgesetz in weiter Ferne? Zur weiterbildungspolitischen Situation im Freistaat Sachsen**

1.

Eine vergleichende Betrachtung der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der ostdeutschen Bundesländer nach der Wiedervereinigung läßt den Schluß auf eine Vorreiterrolle des Freistaates Sachsen zu. Die erstaunliche Geschwindigkeit der Umstrukturierung der Wirtschaft und die damit einhergehenden Veränderungen im Sozialverhalten der Menschen, aber auch die Notwendigkeit der Anpassung an völlig neue Lebenssituationen erfordern zwangsläufig eine diesen Bedingungen angepaßte Weiterbildungsvielfalt. Wenn auch nicht in allen Auswirkungen erkennbar, so war diese Entwicklung – wie auch von der Politik immer wieder vorhergesagt – absehbar. Was also hätte näher gelegen, als den zu erwartenden Bildungsbedarf und das Wirken der Weiterbildungseinrichtungen in Sachsen durch entsprechende gesetzliche Regelungen zu begleiten. Am Ende der ersten Legislaturperiode des sächsischen Landtages muß das Fehlen eines Weiterbildungsgesetzes und damit ein Abstimmungsdefizit zwischen Wirtschaftsentwicklung und Bildung konstatiert werden. Dies ist insbesondere deshalb bedauerlich und auch aus wirtschaftlicher Sicht kaum zu verantworten, weil sich in kürzester Zeit nach der Wende der Weiterbildungsbereich zum boomenden Wirtschaftszweig entwickelte. Wenngleich es verschiedene Bemühungen um gesetzliche Regelungen gab, muß doch ihre Ernsthaftigkeit in Frage gestellt werden. Insbesondere die Gesetzesinitiative der Staatsregierung kann kaum den Eindruck erwecken, daß man in Dresden die Bedeutung der Weiterbildung für die Entwicklung des Freistaates erkannt hat.

Der erste Entwurf eines sächsischen Weiterbildungsgesetzes stammte aus der Feder einer Arbeitsgruppe des Sächsischen Volkshochschulverbandes e.V. Schon im Frühjahr 1991 wurde dieser dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus (im folgenden SMK) zur Beratung vorgelegt. Es erfolgte keine Reaktion. Der im Juni 1992 zur Diskussion gestellte Referentenentwurf des SMK enthielt zwar wesentliche Aussagen zur Weiterbildungsvielfalt, sicherte aber den Weiterbildunglern in der vorliegenden Fassung in keiner Weise notwendige langfristige Finanzierungsgrundlagen zu. Die von freien Trägern, dem Volkshochschulverband und den kommunalen Spitzenverbänden diesbezüglich formulierten Stellungnahmen führten zu einem Zurückziehen des Entwurfs und verhinderten schon die erste Lesung im Landtag. Ein von der SPD-Landtagsfraktion erarbeiteter Entwurf eines Weiterbildungsgesetzes fand aufgrund der politischen Mehrheitsverhältnisse ebenfalls nicht den Weg in den Landtag.

Im Jahr 1993 verstummte schließlich die Diskussion um ein Weiterbildungsgesetz völlig. In einem Schreiben des Ministerpräsidenten Prof. Kurt Biedenkopf an den Vorsitzenden des Sächsischen Volkshochschulverbandes (im folgenden SVV) spiegelt sich die Position der jetzigen Staatsregierung wider:



„... An dem von der Sächsischen Staatsregierung im Juni 1992 zur Anhörung freigegebenen Entwurf wurde von den Betroffenen, so auch von Ihrem Verband, im wesentlichen kritisiert, daß die große Anzahl an Kann-Bestimmungen im Gesetz keine ausreichende Finanzierungssicherheit schaffen würde. Gleichwohl konnte auf der Grundlage der jährlich fortgeschriebenen Richtlinien des Staatsministeriums für Kultus und dank der engagierten Arbeit der Volkshochschulmitarbeiter eine vernünftige Volkshochschularbeit geleistet werden ... Wegen der nach wie vor schwierigen finanziellen Situation des Freistaates Sachsen werden auch künftig die jetzt zur Verfügung stehenden Mittel für die Weiterbildung nicht gesetzlich garantiert werden können“ (Kurt Biedenkopf : Brief, 02.12.1993).

Eine Prognose für das Inkrafttreten eines sächsischen Weiterbildungsgesetzes ist schwierig. Für den Fall einer Regierungsbeteiligung der SPD ist von dieser in der neuen Legislaturperiode nach Aussage des Fraktionsvorsitzenden Kunkel eine entsprechende Initiative zu erwarten. DGB, kommunale Spitzenverbände und der SVV halten ein Weiterbildungsgesetz im Freistaat Sachsen für unverzichtbar. Darüber hinaus fordert der DGB parallel zu diesem die Verabschiedung eines Bildungsurlaubsgesetzes.

2.

Trotz Kritik an der weiterbildungspolitischen Passivität der Staatsregierung im Gesetzgebungsverfahren wurden durch die Richtlinien zur Förderung der Weiterbildung im Freistaat Sachsen, erlassen vom Kultusministerium, eine ausreichende jährliche Finanzierungssicherheit und eine angemessene staatliche Förderung der Weiterbildung erreicht. Freie Träger und Volkshochschulen erfahren unter der Voraussetzung der anerkannten Förderwürdigkeit eine anteilige Bezuschussung im Personal- und Sachkostenbereich.

Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft gelten entsprechend den Förder Richtlinien als vom SMK anerkannte Einrichtungen der Weiterbildung und unterliegen damit nicht der Antragspflicht zur Förderung.

Erfreulich aus der Sicht der Volkshochschulen ist das Zugrundelegen der Empfehlungen der KGSt zum Stellenschlüssel in Abhängigkeit von der Kursstundenzahl für die Personalkostenbezuschussung im Folgejahr.

Die Bewilligung eines Personalkostenzuschusses in Höhe von bis zu 50 % für HPM (für Verwaltungsangestellte 40 %) bei 600; 2000; 4000; 6000; ... geleisteten Stunden ermöglicht den Kommunen die Ausstattung ihrer Volkshochschulen mit ausreichendem und qualifiziertem Personal. Die gleiche Regelung gilt für die anerkannten freien Bildungsträger.

In Verbindung mit einer anteiligen Förderung der entstehenden Sachkosten in Höhe von bis zu 20 % wird in der Summe eine staatliche Stützung der Volkshochschulen von im Landesdurchschnitt ca 30 % erreicht.

Die Förderung der Landesverbände ist im Punkt 5 der „Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus für die Förderung der Weiterbildung 1993“ (veröffentlicht im Amtsblatt des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus, 01.02.1993, Seite 83) geregelt.

Der SVV, wie auch andere Landesverbände, kann bei Nachweis von mindestens 20.000 Unterrichtsstunden im Rahmen des Landeshaushaltes eine jährliche Bezuschussung erhalten.

Für die Haushaltsplanungen der Träger der Weiterbildungseinrichtungen erweist sich der späte Veröffentlichungstermin der jährlichen Förderrichtlinien als ungünstig. Die Haushaltsgremien sind so gezwungen, die Haushaltsansätze jeweils auf der Grundlage der schon nicht mehr geltenden Richtlinien des Vorjahres zu erstellen.

3.

Unter dem Aspekt der öffentlichen Weiterbildungspolitik betrachtet, führte insbesondere die Novellierung des AFG durch die Bundesanstalt für Arbeit zu einer Strategieveränderung der Weiterbildung. Noch immer gilt zwar für die Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der Umschulungen das Prinzip, sich zuerst an den Richtlinien der Förderung durch die lokalen Arbeitsämter und nicht an dem tatsächlichen Bildungsbedarf zu orientieren, jedoch erfolgt durch die Arbeitsämter jetzt endlich eine arbeitsmarktorientiertere Vergabe von Bildungsaufträgen. Durch nicht mehr vergebene Auftrags- und deutlich verringerte freie Maßnahmen geraten zunehmend freie Bildungsträger unter wirtschaftlichen Druck. Dies führt zu einer Verschärfung der Konkurrenzsituation und zu Konkursen von Weiterbildungseinrichtungen. Aufgrund der Verringerung der Anzahl der Bildungsanbieter erhöht sich zwangsläufig die Bedeutung der Volkshochschulen. Gleichzeitig ist aber zu verzeichnen, daß private Bildungsanbieter, die zu Zeiten der Bildungshochkonjunktur in Ostdeutschland ausschließlich von Umschulungsmaßnahmen lebten, aus ökonomischen Gründen gezwungen sind, immer weiter in den Bereich der allgemeinen Weiterbildung einzudringen. In gleichem Maße, wie sich für die Volkshochschulen Möglichkeiten der Erweiterung der beruflichen Bildung ergeben, müssen sie die Sicherung der Marktanteile in den für sie traditionellen Bildungsbereichen betreiben. Der so entstehende zusätzliche Konkurrenzdruck darf durchaus auch positiv betrachtet werden, zwingt er doch die Volkshochschulen (aber auch freie Bildungsträger), verstärkt der Qualitätssicherung und der Vielfalt der Bildungsangebote Bedeutung beizumessen.

Abschließend 3 Thesen zur Sicherung der Weiterbildung im Freistaat Sachsen in den nächsten Jahren:

#### *1. These*

Wirtschaftliche Entwicklung und inhaltliche Modernisierung des Bildungswesens bedingen sich gegenseitig und bedürfen gleicher Beachtung. Die Absicherung der Weiterbildungsgrundversorgung auf lange Sicht erfordert gesetzliche Regelungen in Form eines Weiterbildungsgesetzes.

#### *2. These*

Die sächsischen Volkshochschulen leisten sowohl für die allgemeine als auch für die berufliche Weiterbildung einen unverzichtbaren Beitrag. Sie bedürfen aufgrund der

einzigartigen Vielfältigkeit ihrer Bildungsangebote und ihres sozialen Engagements der besonderen Förderung durch den Freistaat.

### *3. These*

Die moderne Volkshochschule der Zukunft ist durch betriebswirtschaftliche Führung und qualitätssicherndes Controlling gekennzeichnet. Der Volkshochschule in kommunaler Trägerschaft kommt besondere Bedeutung zu. Ihre Einbettung in die Kommunalverwaltung muß neu organisiert werden. Vor allem zentralistische Verwaltungsstrukturen behindern ein aktives Reagieren auf Marktveränderungen im Wirkungsfeld der Volkshochschulen.

## **Weiterbildungspolitische Situation im Land Sachsen-Anhalt**

Die Erwachsenenbildung gehört im Land Sachsen-Anhalt zum Geschäftsbereich des Kultusministeriums. Sie ist im Gesamtkomplex der Weiterbildung ein eigenständiger, gleichberechtigter und vernetzter Bildungsbereich, der auf den in Schule, Berufsausbildung und Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten sowie den gewonnenen Berufs- und Lebenserfahrungen aufbaut. Die vorrangig nicht beruflich orientierte Weiterbildung – die Erwachsenenbildung – wird inhaltlich im wesentlichen durch die Bildungsbereiche „Allgemeine Bildung“, „Kulturelle Bildung“ und „Politische Bildung“ bestimmt.

Die grundlegenden Rahmenbedingungen für die Erwachsenenbildung sind in den landesrechtlichen Vorschriften zur Erwachsenenbildung fixiert worden. Am 17. September 1993 traten die vorläufig letzten Folgebestimmungen zum Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt (EBG) – die Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen gemäß §§ 6 und 7 EBG – in Kraft.

Der 17. September 1993 ist für die Erwachsenenbildung in Sachsen-Anhalt insofern ein markantes Datum, weil mit diesem Tage alle rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen des Landes für eine solide und pluralistische Weiterentwicklung der Einrichtungen der Erwachsenenbildung Rechtskraft erlangt haben. Das Land Sachsen-Anhalt war damit das erste der neuen Länder, das über ein vollständiges Regelungswerk zur Erwachsenenbildung verfügt.

Die erste einschlägige Rechtsvorschrift war der Runderlaß des damaligen Ministeriums für Schulen, Erwachsenenbildung und Kultur vom 12. August 1991 „Richtlinien zur Gewährung von Landeszuschüssen zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt“. Diese Richtlinien sind inzwischen durch das o.g. Regelungswerk abgelöst worden.

Dieses umfaßt:

- Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt vom 25. Mai 1992 (GVBl. LSA S. 379)  
mit folgender Struktur:

### *Abschnitt I*

- Allgemeine Vorschriften  
Stellung und Aufgabe der Erwachsenenbildung

### *Abschnitt II*

- Förderung
- Förderungsgrundsatz
- Form und Verfahren der Anerkennung der Förderungsfähigkeit
- Voraussetzungen für die Anerkennung der Förderungsfähigkeit von Einrichtungen

- Grundförderung (§ 5)
- Förderung der laufenden Bildungsarbeit (§ 6)
- Zuwendungen für Investitionen, Lehrmittel und Modellvorhaben (§ 7)
- Förderung nicht anerkannter Einrichtungen (§ 8)

#### *Abschnitt III*

- Landesausschuß für Erwachsenenbildung

#### *Abschnitt IV*

- Sonstige Vorschriften, u.a. Unterrichtung des Landtages (§ 13)
- Verordnung zur Durchführung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt (DVO-EBG) vom 26.08.1993 (GVBl. LSA S. 454) – enthält Regelungen zur Durchführung von § 5 Abs. 2 EBG – Grundförderung
- Richtlinien zu §§ 6 und 7 EBG (Runderlässe des Kultusministeriums – MK – vom 26.08.1993)
- Verwaltungsvorschrift zur Durchführung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt (VV-EBG) – RdErl. des MK vom 03.09.1993.

Das EBG enthält keine Festlegungen zum Geltungszeitraum, die DVO-EBG ist befristet bis zum 31.12.1995. Die Richtlinien zu §§ 6 und 7 EBG sind an das EBG gekoppelt, die VV-EBG an die DVO-EBG.

In Vorbereitung befindet sich eine spezielle Richtlinie zur Anerkennung der Förderungsfähigkeit von Heimvolkshochschulen (RL HVHS).

In der Legislaturperiode 1994 bis 1998 des Landtages ist darüber zu befinden, ob für das Regelungswerk zur Erwachsenenbildung gegebenenfalls Novellierungsbedarf besteht.

Die Förderung (Finanzierung) der Einrichtungen der Erwachsenenbildung bzw. deren Träger erfolgt durch Zuschüsse bzw. Zuwendungen auf der Grundlage des EBG und der dazu ergangenen Folgebestimmungen. Voraussetzung für die Ausreichung von Fördermitteln ist grundsätzlich die Anerkennung der Förderungsfähigkeit der Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder deren Träger nach den Bestimmungen des EBG. Nicht anerkannten Einrichtungen, deren Zusammenschlüssen oder Trägern *kann* das Land auf Antrag Zuwendungen für Aufgaben der Erwachsenenbildung im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel gewähren.

Die Zuschüsse bzw. Zuwendungen für anerkannte Einrichtungen sind wie folgt strukturiert:

- Grundförderung gem. § 5 EBG  
Pflichtleistung des Landes als Personal- und Sachkostenzuschuß jährlich als Pauschale zu beantragen.  
Die Höhe der Förderung richtet sich nach einem Stellen- und Sachkostenschlüssel, der nach dem erbrachten Arbeitsumfang zu bemessen ist (§§ 5 und 7 DVO-EBG).

- Förderung der laufenden Bildungsarbeit gem. § 6 EBG  
Freiwillige Leistung des Landes im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel, die jährlich zu beantragen ist.  
Zuwendungen zur Förderung der laufenden Bildungsarbeit können an als förderungsfähig anerkannte Bildungseinrichtungen unabhängig von der Grundförderung ausgereicht werden für:
  1. die in eigener pädagogischer Verantwortung stattfindende Bildungsarbeit und
  2. die Fortbildung ihres Personals.
 Einzelheiten sind in der Richtlinie zu § 6 EBG geregelt.
- Zuwendungen für Investitionen, Lehrmittel und Modellvorhaben gem. § 7 EBG  
Freiwillige Leistung des Landes im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel.

An als förderungsfähig anerkannte Einrichtungen, deren Zusammenschlüsse oder deren Träger können auf Antrag Zuwendungen gewährt werden für:

1. die Errichtung, Erweiterung, Instandsetzung und Einrichtung von Bauten und Räumen,
2. die Ausstattung mit Lehr- und Arbeitsmitteln und
3. Modellvorhaben oder Innovationen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung.

Einzelheiten sind in der Richtlinie zu § 7 EBG geregelt.

Seit der Errichtung des Landes Sachsen-Anhalt, am 14. Oktober 1990, hat sich eine *pluralistische Landschaft von Einrichtungen der Erwachsenenbildung* entwickelt. In ihr sind zarte junge Pflänzchen ebenso vertreten wie ausgewachsene mit sehr langer Tradition. In dieser Landschaft vollzieht sich ständig ein Evolutionsprozeß. Der Prozeß des Entstehens, der Wegfindung und des Konsolidierens der Bildungseinrichtungen ist gegenwärtig noch nicht abgeschlossen. Er wird voraussichtlich noch zwei bis drei Jahre andauern.

Nach den landesrechtlichen Bestimmungen zur Erwachsenenbildung werden die Einrichtungen der Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer Struktur und Wirkungsfelder gegliedert in:

- a) Landesweite Zusammenschlüsse von Einrichtungen der Erwachsenenbildung – gegenwärtig existiert der Landesverband der Volkshochschulen Sachsen-Anhalt e.V., der gleichzeitig ein kommunaler Fachverband ist.
- b) Landesweit tätige Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Verbände) – es existieren Einrichtungen in Trägerschaft der Gewerkschaften, Kirchen, Parteien, Stiftungen und Wirtschaftsverbände, aber auch solche, die keinem Träger zugeordnet sind.
- c) Regional begrenzt tätige Einrichtungen der Erwachsenenbildung – vorrangig vier städtische und 37 Kreisvolkshochschulen.
- d) Heimvolkshochschulen – vier Heimvolkshochschulen, davon drei in Trägerschaft der Kirchen, sind tätig bzw. befinden sich in der Aufbauphase.

Abschnitt III (§§ 9 und 10) des EBG enthält Regelungen zum *Landesausschuß für Erwachsenenbildung (LAEB)*. Die konstituierende Sitzung des LAEB fand am 04.02.1993 statt. Seine Mitglieder und deren Stellvertreter wurden vom Kultusminister auf vier Jahre berufen. Im LAEB arbeiten Vertreter der Zusammenschlüsse und Verbände der als förderungsfähig anerkannten Einrichtungen oder deren Träger, der kommunalen Spitzenverbände und der Landesrektorenkonferenz mit. Zusätzlich ist die Landeszentrale für politische Bildung des Landes Sachsen-Anhalt vertreten. Der LAEB ist tätig als Beratungsgremium der Landesregierung. Seine Aufgaben sind im § 10 des EBG definiert.

Die Geschäftsordnung des LAEB wurde vom Kultusminister am 26.05.1993 genehmigt. Die Geschäftsstelle des LAEB beim Kultusministerium ist ab 01.06.1993 eingerichtet worden.

§ 13 des EBG verpflichtet die Landesregierung, jährlich, erstmals bis spätestens 01. Oktober 1993, dem Landtag schriftlich Bericht über den Vollzug des EBG zu erstatten. Unter dankenswerter Mitarbeit der Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie der Regierungspräsidien Dessau, Halle und Magdeburg ist durch das Kultusministerium der Entwurf des *1. Erwachsenenbildungsberichtes* termingemäß erarbeitet worden. Er wurde durch das Landeskabinett bestätigt und dem Präsidenten des Landtages von Sachsen-Anhalt zugeleitet.

Der 1. Erwachsenenbildungsbericht war als Eröffnungsbilanz der Erwachsenenbildung in Sachsen-Anhalt konzipiert worden. Er ist zugleich Bestandsaufnahme und Grundlage für die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung.

Wir befinden uns gegenwärtig im Land Sachsen-Anhalt am Anfang der Diskussion zur Situation sowie den Zielen und Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung. Ein erster Höhepunkt in dieser Diskussion war die *1. Fachtagung Erwachsenenbildung „Erwachsenenbildung in Sachsen-Anhalt – Ergebnisse, Aufgaben und Probleme“*, die am 08. Dezember 1993 in der Landeshauptstadt Magdeburg durchgeführt wurde. Veranstalter war das Kultusministerium in Zusammenarbeit mit dem Landesausschuß für Erwachsenenbildung.

Die Resonanz der 1. Fachtagung Erwachsenenbildung bekräftigte die Absicht des Veranstalters, aufbauend auf den Ergebnissen dieser Tagung eine Traditionslinie zu entwickeln, die „Magdeburger Tage der Erwachsenenbildung“. Sie sollen im Abstand von zwei Jahren stattfinden. Gegenstand der 1. Fachtagung war eine Vielzahl von Teilaspekten der Erwachsenenbildung. Im Jahre 1995 soll ein Schwerpunkt Gegenstand der Beratung sein. Er könnte „Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung“ heißen.

### **Literatur**

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Bericht der Landesregierung über den Vollzug des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt – Erwachsenenbildungsbericht. Magdeburg 1993

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Rechtsgrundlagen des Landes Sachsen-Anhalt zur Erwachsenenbildung. Magdeburg 1993

## Weiterbildungspolitik im Land Sachsen-Anhalt

Die Weiterbildungspolitik im Land Sachsen-Anhalt ist durch relativ frühe Regelungen gekennzeichnet. Der erste Grobeinschnitt war der im Januar 1991, indem durch ein Fernschreiben des Kultusministers die Landkreise darauf aufmerksam gemacht wurden, daß Volkshochschulen nicht mehr zum Bereich der Bildung gehörten und in kommunale Trägerschaften zu übernehmen seien. Zu diesem Zeitpunkt hatten sich neben den Volkshochschulen in Sachsen-Anhalt bereits weitere Erwachsenenbildungseinrichtungen konstituiert und mit ihrer Arbeit begonnen. Dazu zählten vor allem die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben des DGB, das Bildungswerk der DAG, die Ländliche Erwachsenenbildung, die Evangelische Akademie, die Evangelische Erwachsenenbildung, die Katholische Erwachsenenbildung, die URANIA und der Landesverband der Volkshochschulen. Weitere Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie das Bildungswerk Sachsen-Anhalt der Jacob-Kaiser-Stiftung e .V., das Bildungswerk der Wirtschaft Sachsen-Anhalt e. V., das Paritätische Bildungswerk mit seinem Landesverband Sachsen-Anhalt sind in diesem Kreis zu nennen. Bereits im Jahre 1991 gab es erste Versuche, Heimvolkshochschulen in Sachsen-Anhalt zu gründen. Während also im Frühjahr 1991 die Kommunen sich zu ihren Volkshochschulen bekennen mußten, gab es zu dieser Zeit noch keine Förderung des Landes Sachsen-Anhalt für die Erwachsenenbildung. Zum 1. Juli 1991 waren die im Ministerium für Schulen, Erwachsenenbildung und Kultur erarbeiteten „Richtlinien zur Gewährung von Landeszuschüssen zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt“ in Kraft. Ziel dieser Richtlinien war es, durch Förderung den Aufbau und den Ausbau von leistungsfähigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu ermöglichen, die eine dauerhafte bedarfsgerechte Versorgung der Bevölkerung mit Maßnahmen der allgemeinen, kulturellen, politischen und beruflichen Bildung gewährleisten. Bemerkenswert ist, daß zu diesem Zeitpunkt die berufliche Bildung im Kontext mit der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung genannt wurde. Diese Richtlinie zur Gewährung von Landeszuschüssen zur Förderung der Erwachsenenbildung nannte als Zuwendungsempfänger Träger von Volkshochschulen, einen Landesverband der Volkshochschulen, landesweit arbeitende Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die ihre Ziele und ihre Leistungsfähigkeit hinreichend glaubhaft machen. In den Zuwendungsvoraussetzungen dieser Richtlinie fanden Bestimmungen Eingang, die später im Erwachsenenbildungsgesetz des Landes Sachsen-Anhalt weitgehend übernommen worden sind. Dazu zählte, daß Einrichtungen zu fördern seien, die ausschließlich der Erwachsenenbildung dienen, entsprechend ihrer Satzung gemeinnützig sind, ihren Sitz im Land Sachsen-Anhalt haben, jeder Person offenstehen und die Teilnahme freistellen, Bildungsarbeit überwiegend in den Bereichen der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung betreiben, Leistungen in eigener pädagogischer Verantwortung nachweisen. Bemessungsgrundlagen für die institutionelle Förderung im Rahmen von Zuschüssen (Anteilfinanzierungen) waren festgelegt auf Personalkostenzuschüsse für hauptamt-



liche Mitarbeiter, d.h. also sowohl hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter wie auch hauptberufliche Verwaltungskräfte, in Höhe von 70 %. Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel konnte das Land Zuschüsse zu den allgemeinen Kosten gewähren. Eine Zuwendung konnte gewährt werden unter der Voraussetzung, daß im laufenden Haushaltsjahr die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter mindestens 2.400 Unterrichtsstunden zu leisten hatten, die nicht aus Bundes- oder anderen Landesmitteln gefördert wurden. Ebenso konnten im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel die Errichtung, Erweiterung, Instandsetzung, Einrichtung von Bauten und Räumen und die Ausstattung mit Lehr- und Arbeitsmitteln bezuschußt werden. Diese Richtlinie stellte eine wesentliche Zäsur in der Entwicklung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt dar, wurden doch mit den Richtlinien zur Gewährung von Landeszuschüssen zur Förderung der Erwachsenenbildung erste rahmenrechtliche Bedingungen geschaffen und Möglichkeiten für die Entwicklung der Erwachsenenbildungseinrichtungen kreiert.

Am 2. September 1991 leitete die Regierung des Landes Sachsen-Anhalt dem Landtag den Entwurf eines Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung im Land Sachsen-Anhalt zu. Die Fraktion der SPD tat ein Gleiches am 25. September 1991 mit einem Entwurf eines Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt, der als eigenständiger Antrag in Anhörungen behandelt wurde. Am 27. September 1991 wurde dann zu einer Anhörung zum Weiterbildungsgesetz in den Landtag von Sachsen-Anhalt eingeladen, deren Grundlage der aktuelle Diskussionsstand des CDU-Arbeitskreises zum Regierungsentwurf war. Die endgültige Fassung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt (EBG) wurde dann am 25. Mai 1992 nach Verabschiedung durch den Landtag des Landes Sachsen-Anhalt veröffentlicht und trat somit in Kraft. Es löste damit die Richtlinien zur Gewährung von Landeszuschüssen zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt vom 1. Juli 1991 ab.

Die Erwachsenenbildungseinrichtungen des Landes Sachsen-Anhalt wurden relativ frühzeitig, d.h. schon im Jahre 1992, in die Erarbeitung der nachfolgenden Rechtsvorschriften einbezogen. Bereits am 4. Februar 1993 konstituierte sich der Landesausschuß für Erwachsenenbildung, Beratungsorgan der Landesregierung in Fragen der Weiterbildung, dem Vertreter der Erwachsenenbildungseinrichtungen des Landes, der kommunalen Spitzenverbände und der Landeszentrale für politische Bildung angehörten. Der Landesausschuß für Erwachsenenbildung gab sich eine Geschäftsordnung, die vom Kultusminister am 26. Mai 1993 bestätigt wurde. In den Beratungen des Landesausschusses für Erwachsenenbildung zeigte sich ein großer Konsens zu folgenden Problembereichen:

1. Es herrschte Übereinstimmung, daß eine notwendige Grundförderung für die Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt als unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung pluralistischer Strukturen in der Erwachsenenbildung erforderlich ist.

2. Neben einer Grundförderung zu den Personalkosten- und den Sachkosteneinrichtungen wurde es als notwendig erachtet, die laufende Unterrichtsarbeit durch das Land Sachsen-Anhalt in den Bereichen allgemeine Bildung, politische und kulturelle Bildung vornehmen zu lassen.
3. Konsens herrschte im Landesausschuß auch darüber, daß ein einheitliches Anerkennungsverfahren für förderungsfähige Einrichtungen der Erwachsenenbildung einzuführen sei.

In mehreren Beratungen nach dem 4. Februar 1992 wurde schließlich ein tragfähiger Konsens der Erwachsenenbildungseinrichtungen mit der Politik des Kultusministeriums erzielt. Nachdem die Durchführungsverordnung zum Erwachsenenbildungsgesetz und die Richtlinien zur Förderung der laufenden Bildungsarbeit gem. § 6 EBG sowie die Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen für Investitionen der Modellvorhaben gem. § 7 EBG in die Mitzeichnungsfassung der Ministerien gingen, wurde die Tätigkeit des Landesausschusses bei der Konsensbildung zu diesen nachfolgenden gesetzlichen Regelungen zum Erwachsenenbildungsgesetz ausgeblendet.

Am 16. September 1993 wurde dann im Ministerialblatt für das Land Sachsen-Anhalt die Veröffentlichung der Verordnung zur Durchführung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt (DVO-EBG), der Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der laufenden Bildungsarbeit gem. § 6 des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt, der Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen für Investitionen, Lehrmittel und Modellvorhaben gem. § 7 des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt und der Verwaltungsvorschrift zur Durchführung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt vorgenommen.

Diese nachfolgenden Regelungen zum Erwachsenenbildungsgesetz führten eine Reihe neuer Aspekte in die Förderungspolitik des Landes ein. Von maßgebender Bedeutung dabei war das Verfahren zur Anerkennung der Förderungsfähigkeit von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, das seinen Niederschlag in der Verwaltungsvorschrift fand. Die Förderpolitik der Landesregierung richtet sich generell auf die Schaffung von pluralen Strukturen in der Erwachsenenbildung des Landes. Relativ günstig für die Erwachsenenbildungseinrichtungen gestaltete sich die Grundförderung nach § 5 des Erwachsenenbildungsgesetzes, das eine förderungsfähige Bezuschussung der Personalkosten und der Sachkosten vorsieht. Das Land gestaltet die Förderung der Personalkosten nach folgenden Kriterien:

- Für landesweite Zusammenschlüsse von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, deren Mitglieder die Anerkennungsvoraussetzungen erfüllen, beträgt die Förderungsquote der Personalkosten für eine hauptberufliche pädagogische Leiterstelle entsprechend der Vergütungsgruppe (höchstens Vergütungsgruppe IIa BAT-Ost) 80 v. H. und für eine Verwaltungskraft der entsprechenden Vergütungsgruppe (höchstens Vergütungsgruppe VIb BAT-Ost) 100 v. H.

- Für Leiter und das pädagogische Personal der Einrichtungen der Erwachsenenbildung beträgt die Förderungsquote 70 v. H., für Verwaltungs- und Wirtschaftspersonal 50 v. H., die förderungsfähigen Personalkosten werden gebunden an einen Stellenschlüssel, der sich an einem Mindestarbeitsumfang in Unterrichtsstunden pro Jahr ausdrückt. Dieser Stellenschlüssel ist wesentlich günstiger gestaltet, als das in den Richtlinien zur Förderung der Erwachsenenbildung von 1991 der Fall war.

Die Förderung der Sachkosten ist relativ niedrig. Sie beträgt 1,50 DM je Unterrichtsstunde. Diese Verordnung zur Durchführung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung bezieht sich auf die Aussagen des Erwachsenenbildungsgesetzes im § 5, der eine Grundförderung der Personalkosten und Sachkosten als Verpflichtung des Landes vorsieht. Wesentlich ungünstiger gestalteten sich die Regelungen der Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der laufenden Bildungsarbeit gem. § 6 EBG. In den Aussagen zu Art, Umfang und Höhe der Zuwendungen heißt es: „Für die laufende Bildungsarbeit beträgt der anteilige Zuschuß durch den Zuwendungsgeber 10 DM je Unterrichtsstunde. Mit der Gesamtförderung nach EBG darf höchstens Kostendeckung erreicht werden, wobei die förderungsfähige Kostenhöhe 40 DM je Unterrichtsstunde beträgt.“ Da das Land im EBG die Förderung der laufenden Bildungsarbeit nur im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel zu fördern bereit war, wird der vorher genannte Punkt restriktiv gehandhabt. Auch die Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen für Investitionen, Lehrmittel und Modellvorhaben ist nur im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel des Landes anwendbar.

Von den hier genannten Durchführungsverordnungen und Richtlinien ist nur eine zeitlich begrenzt. Das ist die Verordnung zur Durchführung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung (DVO-EBG), die mit Ablauf des 31. Dezember 1995 außer Kraft tritt. Es wird also die Aufgabe der Landesregierung und ihres Beratungsorgans, des Landesausschusses für Erwachsenenbildung, sein, im Laufe des Jahres 1995 eine neue Durchführungsverordnung zu entwickeln. Während im Erwachsenenbildungsgesetz des Landes Sachsen-Anhalt sich die Förderung stets auf allgemeine, kulturelle und politische Bildung richtet, sieht das Erwachsenenbildungsgesetz zur beruflichen Bildung verschiedene, sich teilweise widersprechende Aussagen vor. Obwohl im Erwachsenenbildungsgesetz die berufliche Bildung nicht eindeutig von der Förderung ausgeschlossen ist, werden Maßnahmen der beruflichen Bildung, sofern sie nicht durch Drittmittel gefördert werden, teilweise von der Förderung durch das Land ausgeschlossen. Das ist um so schmerzlicher, als die soziale Situation der Bürger in den neuen Bundesländern insbesondere diesen Bereich der beruflichen Bildung als notwendig anerkennt. Gegenwärtig werden nach Veröffentlichung der nachfolgenden Regelungen zum Erwachsenenbildungsgesetz erste Erfahrungen in dessen Anwendungen gesammelt. Von besonderer Brisanz ist dabei das Verfahren zur Anerkennung der Förderungsfähigkeit der Einrichtungen. Seit Inkrafttreten der Verwaltungsvorschrift zum Erwachsenenbildungsgesetz sind

wesentliche Punkte des Anerkennungsverfahrens immer wieder Gegenstand von Beratungen des Kultusministeriums und des Landesausschusses für Erwachsenenbildung gewesen. Der bürokratische Aufwand zur Anerkennung der Förderungsfähigkeit übersteigt oftmals die Verwaltungskraft der Einrichtungen. Gleiches gilt für die Abrechnung bzw. Beantragung der Mittel für die Grundförderung entsprechend § 5 EBG. Hier suchen Landesausschuß und Kultusministerium nach vereinfachenden Regelungen.

Bedeutsam ist, daß die Landesregierung der Forderung des Gesetzgebers im § 13 EBG am 14. September 1993 nachgekommen ist und einen Bericht über den Vollzug des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt dem Landtag zugeleitet hat. Der Bericht der Landesregierung geht in seinen Prämissen von gegenwärtigen und künftigen Strukturen im Lande Sachsen-Anhalt aus, und die Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt werden mit ihren grundsätzlichen Bildungskonzeptionen, ihrer Organisationsstruktur, ihren Angeboten an Bildungsleistungen und den Problemlagen aus der Sicht ihrer Einrichtungen vorgestellt. Dieser Bericht umfaßt weiterhin eine Übersicht der Bildungsleistungen in Sachsen-Anhalt und der Förderung durch die Landesregierung in den Jahren 1991/92. In einem kurzen Abschnitt werden die Tätigkeit des Landesausschusses für Erwachsenenbildung dargestellt sowie Perspektiven zukünftiger Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt aufgezeigt. Sichtbar wird, daß Mängel der Gesetzeslage von der Landesregierung erkannt werden und nach Möglichkeiten einer Lösung im Rahmen von Novellierung des Erwachsenenbildungsgesetzes gesucht wird. Da es im Lande Sachsen-Anhalt kein Bildungsurlaubsgesetz gibt, sind insbesondere die Entwicklungsmöglichkeiten für Heimvolkshochschulen zur Zeit eingeschränkt. Die öffentliche Weiterbildungspolitik tendiert in starkem Maße in zwei Richtungen:

1. Die erste Richtung spiegelt sich in dem gegenwärtigen Erwachsenenbildungsgesetz und seinen Nachfolgebestimmungen wider. Es wird nach einem Regelwerk gesucht, das den bildungspolitischen Anforderungen der neunziger Jahre gerecht wird und handhabbar und überschaubar ist.
2. Die zweite Richtung ist eine zur Zeit noch wenig ausformulierte Handhabbarkeit des Erwachsenenbildungsgesetzes und seiner Richtlinie. So kommt es insbesondere in der Förderung zu Irritationen der Erwachsenenbildungseinrichtungen, die deren Arbeit in starkem Maße beeinflußt und zum Teil einschränkt. Bei den kommunalen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, das sind vor allem die zur Zeit bestehenden 41 Volkshochschulen des Landes Sachsen-Anhalt, wird es von entscheidender Bedeutung sein, wie die Regelungen, die nach der Gebietsreform dieses Jahres greifen, sich auf ihre Perspektiven der Arbeit auswirken. Da mit der Fusionierung von Landkreisen zu größeren kommunalpolitischen Einheiten auch die Durchsetzung neuer Verwaltungsstrukturen verbunden ist, kann damit gerechnet werden, daß die Volkshochschularbeit der gegenwärtig 41 Volkshochschulen entweder in neuer Trägerschaft oder aber in dezentralisierter Form weitergeführt wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

- Das Land Sachsen-Anhalt hat sehr frühzeitig durch Schaffung von Förderungsvoraussetzungen das Recht auf Weiterbildung als Bestandteil des Grundrechts der freien Entfaltung der Persönlichkeit durch seine Tätigkeit untermauert. Durch die Schaffung von gesetzlichen Vorschriften wird der Erwachsenenbildung ein besonderer Stellenwert in der Weiterbildungspolitik des Landes zugemessen. Im Vergleich der neuen Bundesländer hat das Land Sachsen-Anhalt die Spitzenposition bei der Schaffung der finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen für die Erwachsenenbildung eingenommen.
- Entstanden ist eine Vielzahl von gleichberechtigten Bildungseinrichtungen mit einem umfangreichen Angebot von Bildungsleistungen im Bereich der allgemeinen, politischen und kulturellen Bildung. Dieser Prozeß wird noch andauern, sind doch insbesondere die konzessionierten Bildungseinrichtungen mit ihrer Aufbauarbeit zwar vorangekommen, aber längst noch nicht am Ende dieses Prozesses. Trotz Förderung durch das Land Sachsen-Anhalt müssen sich die Bildungseinrichtungen vor dem Hintergrund der Tatsache bewähren, daß die sich stets wandelnden Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen eine Größe darstellen, die im Gleichgewicht mit dem Angebot an Bildungsleistungen und den zur Verfügung gestellten Fördermitteln in Einklang stehen muß.

Letztendlich ist festzustellen, daß sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung bei sozial vertretbaren Teilnehmergebühren nicht aus eigener Kraft finanzieren können, d.h., ohne die Gewährung von Landeszuschüssen zur Förderung der Erwachsenenbildung sind die gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben nicht lösbar. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen wächst auch im Land Sachsen-Anhalt die Zahl der Bürgerinnen und Bürger, die Erwachsenenbildung als unentbehrlichen Bestandteil von Lebensqualität begreifen und die Angebote der Erwachsenenbildungseinrichtungen wahrnehmen. Gleichwohl bleibt festzustellen, daß im Konzept der Erwachsenenbildungseinrichtungen des Landes die 41 Volkshochschulen den maßgeblichen Teil des Angebotes von Weiterbildung darstellen.

Von dem im Jahre 1992 abgerechneten förderungsfähigen Maßnahmen der Erwachsenenbildung nach Erwachsenenbildungsgesetz konnte der Landesverband der Volkshochschulen insgesamt 84,7 % der entsprechenden abgerechneten Gesamtleistungen im Land verwirklichen. Die Kluft zwischen Leistungsfähigkeit und Förderung der Volkshochschulen ist aber noch nicht geschlossen, denn für die 84,7 % Leistungen gab es nur 29,5 % der Gesamtförderung im Lande Sachsen-Anhalt.

## Weiterbildungspolitik in Schleswig-Holstein

Ob wir wollen oder nicht, Weiterbildung etabliert sich neben Schule, Ausbildung und Hochschule zu einer vierten Säule des Bildungswesens. Unverkennbar sind jedoch Lücken und Defizite: So nehmen Personen ohne Berufsausbildung kaum an der Weiterbildung teil, das Zertifikatswesen ist unübersichtlich, das Angebot nicht genügend transparent, die regionale Angebotsdichte zu unterschiedlich. Diese Mängelliste ließe sich fortschreiben. Sie macht deutlich, daß öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung als „vollständige Säule“ unverzichtbar ist. Denn schließlich geht es darum, die kompetente, verantwortungsvolle und kritikfähige Persönlichkeit des einzelnen zu fördern. Nicht mehr eng begrenzte, betriebs- und technologiespezifische Einzelkenntnisse sind gefragt, sondern die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen und innovatorischen Teilnahme an Entscheidungsabläufen.

Die Umsetzung dieser öffentlichen Verantwortung für die allgemeine und politische Weiterbildung ist aufgrund der mehr als angespannten finanziellen Situation des Landes sehr schwierig geworden. Nichtsdestotrotz bekennt sich Schleswig-Holstein zu seiner öffentlichen Verantwortung: Am 1. Juli 1990 trat das Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz (BFQG) in Kraft. Damit haben wir im nördlichsten Bundesland einen wichtigen Grundstein für die Weiterbildung gelegt.

Die Verabschiedung des Gesetzes bedeutete unter anderem, daß die Beschäftigten zum ersten Mal einen gesetzlichen Anspruch auf Bildungsurlaub bekamen. Aus einem Bericht der Landesregierung Ende vergangenen Jahres wird deutlich, daß seit Inkrafttreten des Gesetzes die Beteiligung der Beschäftigten langsam, aber kontinuierlich gestiegen ist. Lag die Quote im zweiten Halbjahr 1990 noch bei 0,18 Prozent, so stieg sie im Jahr 1992 auf 1,1 Prozent. Mittlerweile dürfte der Bundesdurchschnitt von 1,4 Prozent erreicht sein.

Der gesetzliche Freistellungsanspruch entsteht nur für anerkannte Weiterbildungsveranstaltungen. 8.589 Anerkennungen für solche Veranstaltungen hat das Ministerium bis heute ausgesprochen, und jährlich treffen über 3.000 Neuanträge ein. Der Angebotsschwerpunkt liegt dabei in den Bereichen Fremdsprachen, Arbeitswelt sowie EDV, Informations- und Textverarbeitung.

Seit Inkrafttreten des BFQG haben 32 Weiterbildungsträger und 33 weitere Einrichtungen die staatliche Anerkennung erlangt. Die Anerkennungen geben den Bildungseinrichtungen das Recht, den Hinweis „Staatlich anerkannter Träger“ oder „Staatlich anerkannte Einrichtung“ der Weiterbildung zu führen. Dieses „Gütesiegel“ soll im Wettbewerb diejenigen Anbieter von Veranstaltungen auszeichnen, die Gewähr für eine anspruchsvolle Weiterbildung bieten. Die staatliche Anerkennung ist aber nicht mit einer finanziellen Förderung verbunden.

## **Volkshochschulen**

In der Vielfalt der Weiterbildungseinrichtungen in Schleswig-Holstein spielen die in der Landesverfassung besonders hervorgehobenen Volkshochschulen eine herausragende Rolle, nicht nur wegen der in Rendsburg 1842 gegründeten ersten Heimvolkshochschule, die schon damals den Zusammenhang von Bildung und Demokratie im Blick hatte.

Die 170 Volkshochschulen – je etwa zur Hälfte in kommunaler und freier Trägerschaft – sichern heute mit insgesamt 285.000 Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern sowie über 157.000 Besucherinnen und Besuchern von Einzelveranstaltungen ein breites, flächendeckendes Angebot allgemeiner und kultureller, politischer und berufsbezogener Weiterbildung. Sie tragen maßgeblich zur Einlösung des Rechts auf Weiterbildung bei.

Die Volkshochschulen sind kultureller Mittelpunkt für viele Gemeinden, bieten Begegnungsmöglichkeiten für unterschiedliche Meinungen und ethnische Gruppen sowie vielfältige Aktionen zur Überwindung von Ausländerfeindlichkeit.

Ihre finanzielle Förderung durch das Land beruht vor allem auf Stundenzuschüssen, Zuschüssen zu den Kosten für hauptberufliches pädagogisches Personal sowie Finanzierung des Landesverbands mit pädagogischer Arbeitsstelle und Prüfungszentrale. Daneben werden Hauptschulabschlußkurse, vier regionale Stützpunkte für die Alphabetisierung von Erwachsenen und das Funkkolleg, an dem Schleswig-Holstein seit drei Jahren teilnimmt, gefördert. Zukünftig kommt es auf eine größere Professionalisierung (nur 38 der 170 Volkshochschulen werden hauptberuflich geleitet) und auf eine verstärkte Zusammenarbeit an. Hierfür hat das Land 1993 seine Zuschüsse zur Förderung der Volkshochschulen kräftig auf insgesamt rund 4,2 Millionen DM aufgestockt. Denn überall dort, wo mehrere benachbarte Volkshochschulen zusammenarbeiten, sind steigende Teilnehmerzahlen zu verzeichnen.

## **Natur- und Umweltbildung**

In Schleswig-Holstein messen wir der Weiterbildung in Natur- und Umweltfragen eine besondere Bedeutung zu. Wegen vieler neuer rechtlicher Regelungen und Entwicklungen gibt es hier einen ständig steigenden Bedarf an Umweltbildung. Darum bemüht sich vor allem die unlängst gegründete Akademie für Natur und Umwelt. Sie bietet – auch in Kooperation mit anderen Trägern der Aus- und Fortbildung – umweltbezogene Veranstaltungen und Projekte unter anderem zu den Themen technischer Umweltschutz, ökologisches Bauen, alternative Energiequellen und Umweltpädagogik an.

## **Berufliche Weiterbildung**

1993 hat das Land mit Investitionszuschüssen in Höhe von über zehn Millionen DM Modernisierungen verschiedener Bildungseinrichtungen gefördert. Damit konnte die Infrastruktur im Bereich Weiterbildung verbessert werden. Ein eminent wichtiges Anliegen ist für die Landesregierung in diesem Zusammenhang die Eingliederung von Arbeitslosen in das Erwerbsleben. So wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Weiterbildungsmaßnahmen für arbeitslose Männer und Frauen bezuschußt.

Vor allem Frauen haben häufig schlechtere Zugangs- und Qualifizierungsmöglichkeiten, was den Bildungsbereich und den Arbeitsmarkt betrifft. Gleichzeitig hat sich die Einstellung von immer mehr Frauen zum Beruf geändert. Sie wollen zunehmend Beruf und Familie miteinander verbinden und auch finanziell eigenständig sein.

Die Landesregierung gewährt deshalb denjenigen Frauen, die an Weiterbildungslehrgängen oder Umschulungen der Arbeitsverwaltung teilnehmen und keine Ansprüche auf Unterhaltsgeld nach dem Arbeitsförderungsgesetz haben, eine Landeszuwendung. Ferner unterstützt ein Netz von Beratungsstellen die Frauen bei der Suche nach geeigneten Arbeitsplätzen. Derzeit gibt es neun Beratungsstellen für Berufsrückkehrerinnen und zwei Weiterbildungsberatungsstellen. Sie werden als Modellprojekte vom Land Schleswig-Holstein, teilweise mit Unterstützung der Bundesanstalt für Arbeit, des Bundesministeriums für Frauen und Jugend sowie des Europäischen Sozialfonds finanziert. Seit 1989 verwandte das Land ca. 8 Millionen DM auf die Finanzierung dieser Projekte.

Wichtige Aufgabe wird es in Zukunft sein, mit Hilfe einer umfassenden Weiterbildungsplanung die notwendigen Impulse für eine Weiterentwicklung sicherzustellen. Besondere Bedeutung wird dabei einer flächendeckenden Information und Beratung zukommen, um anspruchsvolle Weiterbildungsmöglichkeiten und die Bereitschaft für Weiterbildung zu fördern.



## Zur weiterbildungspolitischen Situation in Schleswig-Holstein

Schleswig-Holstein versteht sich gern als das Ursprungs-Land der freien Erwachsenenbildung. Es zehrt seit langem von der Rolle des großen Vorreiters, die es seit den Anfängen der Volksbildung, insbesondere auf dem Lande, gehabt hat. Das Einsteigen für die erwachsenenpädagogische Tradition gilt auch noch in der bildungseinschränkenden Situation der öffentlichen Haushalte unserer Tage. Es ist – wenn man so will – der Schlüssel zum Verständnis dafür, daß es hier auch gegenwärtig über alle notwendig werdenden Sparmaßnahmen hinweg immer wieder zur einvernehmlichen Verständigung zwischen den Trägern und Praktikern auf der einen Seite und den in der Regel ministeriellen Verwaltern der finanziellen Ressourcen auf der anderen Seite kommt. Das mag in der frühen Nachkriegszeit noch deutlicher zum Ausdruck gebracht worden sein. Der „kulturelle Friede“ – wie es Kurt Meißner in einem Rückblick nennt – bestand in enger „Kooperation mit den Gewerkschaften“, in engen „Beziehungen zu den Aktiven im Bildungsbereich, in der Landwirtschaft, aber auch zu den Arbeitgebern. Und im schleswig-holsteinischen Landtag bildete jahrelang der Volksbildungsausschuß eine Bildungsfraktion über parteigebundene Fraktionsgrenzen hinweg“ (1).

Auch heute gibt es in diesem Bundesland über die Notwendigkeit flächendeckender Weiterbildungsangebote kaum eine offen ausgetragene bildungspolitische Differenz, eher schon über die Art der Trägerschaft, über ihre Didaktik und damit über die genauere Akzentuierung ihrer allgemeinen und berufsorientierten Zielsetzung. Tradition verpflichtet, aber sie schränkt auch ein. Welchen Verpflichtungen versucht man nachzukommen, und mit welchen Einschränkungen haben wir es demgemäß in diesem Bundesland offensichtlich zu tun?

Wenn Schleswig-Holstein heute mit 170 Volkshochschulen, von denen 33 hauptberuflich (ganz- oder teilzeitleich) geleitet sind, die höchste Dichte von Volkshochschulen bezogen auf die Fläche und Einwohnerzahl gegenüber allen Bundesländern aufweist, dann ist diese mehr oder weniger kontinuierliche Entwicklung direkt zurückführbar auf die hier vor 150 Jahren – und gleichzeitig im benachbarten Dänemark – entstandenen „Höheren Volksschulen“, den ersten für die ländliche Bevölkerung überhaupt konzipierten Volkshochschulen (2).

Eine entsprechende Herleitung ergibt sich für die für Schleswig-Holstein typischen Heimvolkshochschulen (z.Z. sind es noch vier); für die 1921 in Rendsburg gegründete wird gern auf die von 1842 bis 1849 am gleichen Ort eingerichtete „Pflanzstätte für Ständedeputierte und Communevorsteher“ zurückverwiesen. Sie war „nicht romantisch, idealistisch, religiös, nationalistisch; sie war eine realistisch konzipierte Einrichtung“.

tung zur Bildung junger Leute“ und blieb somit in mancher Hinsicht „pädagogisch richtungsweisend“ (3). In der Tradition dieser Art Einrichtungen sind auch die Familienbildungsstätten (z.Z. ca. 35 unter Trägerschaft der freien Wohlfahrtsverbände) zu verstehen, ferner Familienbildungsseminare, die in den 80er Jahren in Schleswig-Holstein eine außerordentliche öffentliche Förderung erfuhren.

Den eigentlichen Aufschwung für das traditionelle erwachsenenpädagogische Angebot in Schleswig-Holstein und innovatorisch über dieses hinaus brachte 1990 das Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz (BFQG) (4). Mit ihm bekam Schleswig-Holstein zum ersten Mal für einen Bereich der Weiterbildung eine landesrechtliche Regelung von Verfassungsrang. Das BFQG kann allerdings nicht das schon 1970 für Schleswig-Holstein geforderte Weiterbildungsgesetz (5) ersetzen (inzwischen haben neun andere Bundesländer ein solches), es ist kein Leistungsgesetz, es legt weder finanzielle Ansprüche des Arbeitgebers noch solche des Bildungsurlaubers fest. Es benennt nur eine gewisse Träger- und Projektförderung unter Beibehaltung der bisherigen Förderungsstrukturen, „nach Maßgabe des Haushalts“ (§16, §17). Gegenüber älteren Bildungsurlaubsgesetzen anderer Bundesländer zeichnet es sich jedoch besonders dadurch aus, daß das Zusammenwirken allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung als „integrativer Ansatz“ zur Freistellung und Förderung besonders unterstützt wird (§18).

Zu dem Grundgedanken dieser vielfach belegbaren Konzeption einer integrativen Weiterbildung hatte sich Björn Engholm im Jahre 1989 in einem Aufsatz zum Themenheft „Bildung und Kultur“ (REPORT 23/1989) deutlich bekannt (6). Er kommt, ohne das in der Planung befindliche BFQG durch Erwähnung zu gefährden, zu der vorsichtigen Forderung, „daß hier in der Tat so etwas wie eine öffentliche ‚vierte Säule unseres Bildungswesens‘ etabliert werden sollte“. Gleichzeitig mutmaßt er, daß nicht ausdiskutiert sei, „in welchem Umfang Weiterbildung überhaupt eine öffentliche Aufgabe ist“ (7). Damit werden jene Probleme der Organisation von Weiterbildung vorweggenommen, mit denen wir es erst heute – in Schleswig-Holstein – gehäuft zu tun bekommen.

Wenn gegenwärtig im schleswig-holsteinischen Landtag von der FDP der Antrag eingebracht worden ist, das BFQG aus Ersparnisgründen bis zum Jahre 1998 auszusetzen, dann allerdings kaum wegen des bescheidenen öffentlichen Engagements für diese vierte Säule, sondern vielmehr aus Gründen des vermeintlichen Freistellungsverlustes auf seiten der freistellenden Betriebe. D.h., der auf fünf Tage angelegte Verlust einer Arbeitskraft wird höher eingeschätzt als der mit der Qualifizierungsmaßnahme für Betrieb und demokratische Gesellschaft eingeleitete Gewinn (8).

Ein Bericht der Landesregierung „zur Durchführung des BFQG“ vom 1.7.1990 bis zum 30.6.1993 und eine „Große Anfrage“ im Landtag zur Finanzierung der Weiterbil-

dung in Schleswig-Holstein (9) dürften demnächst zu einer Landtagsdebatte und damit auch zur Wiederaufnahme einer öffentlichen weiterbildungspolitischen Diskussion in diesem Bundesland führen.

Mit welchen traditionsbedingten Einschränkungen ist hier für die Aufnahme dieser Diskussion weiterhin zu rechnen? Da neuere Gesamtdarstellungen zur Weiterbildung in Schleswig-Holstein nicht vorliegen (10), kann es im folgenden nur um eine ausschnittshafte Verdeutlichung gehen. Die zeitgeschichtlichen Hinderungsgründe für die Verabschiedung des vor 25 Jahren im Landtag vorgelegten Erwachsenenbildungsgesetzes wurden bereits angesprochen: Auf die Vorzüge in einem kleinen, verwaltungsmäßig transparenten Bundesland, „gar kein Gesetz zu haben“, hatte Kurt Meißner gelegentlich hingewiesen; es bliebe „manches in Bewegung ... , was woanders u.U. erstarren könnte“ (11), zumal die Differenzen zwischen den bildungspolitischen Lagern aus den hier genannten Gründen nicht allzu groß einzuschätzen gewesen sind. Das hatte besonders in Zeiten wirtschaftlicher Rezession nicht nur aus landesverbandlicher Sicht zu einer bedauerlichen, ungesicherten Mischfinanzierung geführt, die gegenwärtig ohne besonderen Untersuchungsaufwand kaum überschaubar darzustellen ist, etwa wenn es um Aufschlüsselung pauschaler Nachweise geht (12).

Traditionell eingeschränkt blieb auch die Zusammenarbeit der Weiterbildungsträger mit den wissenschaftlichen Hochschulen, obschon sie gemäß Hochschulrahmengesetz vom Landeshochschulplan (1991) durchaus umfassend gefordert wird. Das betrifft gleichermaßen die wissenschaftliche Grundausbildung, Weiterbildung und Forschung. Als Mitte der 70er Jahre über den Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung die Einrichtung von Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen der Bundesrepublik angeregt wurde, erwies sich für den Senat der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel die „Schleswig-Holsteinische Universitätsgesellschaft“ als gewichtiger Hinderungsgrund. Sie besteht inzwischen seit über 75 Jahren, hat die Aufgabe, „an der Erwachsenenbildung im Land ... mitzuwirken“, und ist im übrigen angelegt wie die aus der Geschichte der Erwachsenenbildung bekannte „Urania“. Sie ist mit einer ständig ansteigenden Zahl von Vorträgen aus allen Fakultäten, die von zur Zeit 43 über das Land verteilten Sektionen organisiert werden, im Sinne ihrer Richtlinien sehr erfolgreich und wäre in ihrem Bestand sicherlich nicht durch eine auf zeitgemäßere „extra-murale“ Arbeit angelegte Einrichtung gefährdet. In diesem Zusammenhang geht es darum, angemessene Wege zu finden, um in allen Bevölkerungskreisen stärkere Weiterbildungsbereitschaft (14) zu erzeugen. Diese ursprüngliche Aufgabe der Volksbildung gehört im universitären Bereich in die erwachsenenpädagogische Grundausbildung. Eine solche hatte es zwar im Rahmen der Lehramtsstudiengänge seit der Lehrtätigkeit von Wilhelm Flitner und später Fritz Blättner in Kiel immer wieder gegeben (15), doch führte sie sich – curricular begründet – erst mit dem erziehungswissenschaftlichen Diplom ein, nämlich als gemeinsamer Studiengang von Universität und Pädagogischer Hochschule. Dieser wurde Ende der 70er Jahre u.a. mit der Begründung der eigenen Überlast von seiten der Universität

aufgekündigt. Zwar verblieb der Studiengang bei der Pädagogischen Hochschule, doch waren die curricularen Anforderungen nun nicht mehr vollständig zu erfüllen, so daß „Erwachsenenbildung“ im Rahmen der Fachrichtung „Sozialpädagogik/Außer-schulische Pädagogik“ mitvertreten werden mußte. In der Universität wurde sie zurückgenommen in das Begleitstudium für Lehrer.

Für den Hochschulbereich stellt sich demnächst die bildungspolitische Aufgabe einer Re-Integration des Diplomstudiengangs mit der Fachrichtung „Erwachsenenbildung“ in die Universität Kiel, da im vergangenen Jahr die gesetzlichen Voraussetzungen für eine Eingliederung der Pädagogischen Hochschule als erziehungswissenschaftliche Fakultät in die Universität Kiel (zum 1. 4. 1994) geschaffen worden sind. Das sollte jetzt in Verbindung mit der Erneuerung früherer Forderungen nach einer Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung geschehen, die es in Kiel bislang immer noch nicht gibt (16). Es wird die Kieler Situation kaum erleichtern, daß sich seit Beginn der 80er Jahre hier – wie auch an manchen anderen Hochschulorten – der Lehrkörper nicht mit den angestiegenen Zahlen der Studierenden vergrößert hat.

Die Defizite in der aktuellen erwachsenenpädagogischen Orientierung im Hochschulbereich hat insbesondere der Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins stets etwas auszugleichen versucht. Über Jahre hinweg übernahm der Verband die einschlägigen Buchanschaffungen für das Seminar für Erwachsenenbildung der Landesuniversität, er vermittelte Praktika, Verbundprogramme mit Volkshochschulen, vergab kleinere Forschungsaufträge und zog Dozenten aus dem Hochschulbereich für das eigene Fortbildungsprogramm der Mitarbeiter in der Weiterbildung heran. Nun sind aber in den letzten Jahren, wie andernorts auch, die Möglichkeiten des Landesverbands sehr viel geringer geworden. Auch hat die Kooperation mit anderen Verbänden und Trägern (Bildungswerk „anderes lernen“, Wirtschaftsakademie ...) das landesverbandliche Engagement nicht gleichermaßen ausgleichen können. Innovationen für die Weiterbildungsaufgaben der Hochschule und damit für die Weiterbildung in Schleswig-Holstein insgesamt sind kaum noch von wie auch immer gearteten Kooperationsschritten zu erwarten, sondern vielmehr von den hiermit aufgezeigten notwendigen Vorgaben der Landesregierung, die sich nicht über Gutachten und Entwicklungspläne einführen, sondern erst mit einem regulären Weiterbildungsgesetz.

Bereits vom BFQG – obwohl nicht ein Leistungsgesetz, wie oben ausgeführt – sind sehr starke Impulse für den gesamten Weiterbildungsbereich ausgegangen. Es hat zu einem unerwarteten Anstieg der Angebote von Kurzzeitseminaren mit einer ungeahnten Spektrumsbreite von didaktischen Themen geführt, darüber hinaus zu neuen Trägern und neuen flankierenden Weiterbildungsmaßnahmen (z.B. von Weiterberatungsstellen, z.T. als sogenannte Modellprojekte). Die Notwendigkeit einer ergänzenden gesetzgeberischen Initiative wird aber beim genaueren Hinsehen deutlich. Es kommt offensichtlich immer wieder zu Diskrepanzen zwischen der antreffbaren Realisierung und dem, was der erste Abschnitt des Gesetzes (§ 2 bis 4)

grundsätzlich in Aussicht stellt, z.B. hinsichtlich der Gleichrangigkeit „der allgemeinen, der politischen und der beruflichen Weiterbildung“ oder des „Rechts auf Weiterbildung unabhängig von der gesellschaftlichen oder beruflichen Stellung“. Es dominieren eindeutig die Träger und Angebote beruflicher Weiterbildung. Das hatten zum Auftakt des Bildungsurlaubs im Herbst 1990 schon G. Neuner und M. Buchsteiner aus gewerkschaftlicher Sicht kritisiert (17) und, als Änderungen auf sich warten ließen, auch S. Damarowsky (18). Nach seiner Programmanalyse für das erste Halbjahr 1991 blieben Veranstaltungen der allgemeinen und der politischen Weiterbildung unter 10% des Gesamtangebots. Ein Blick in das aktuelle Anerkennungsverzeichnis 1993/94 mit nunmehr 3.400 Ankündigungen läßt kaum ein sehr viel günstigeres Ergebnis vermuten.

Ganz anders liegen die Verhältnisse nur bei dem kleinen Anteil von 97 geförderten „Modellvorhaben der Weiterbildung“ (§18) (19). Die Konzipierung, Durchführung und Didaktik dieser Modelle ist allerdings – bis auf wenige Ausnahmen (20) – nur aus Selbstdarstellungen der Veranstalter bekannt. Sie wurden als Entwicklungsmodelle mit durchschnittlich 11.000 DM (21) gefördert, nicht aber durch reguläre wissenschaftliche Begleitung evaluiert. Das hatte weder der Gesetzgeber noch die Kommission Weiterbildung bei der Landesregierung und auch nicht die ausführende Behörde schärfer im Blick. Die weiterbildungspolitische Diskussion in Schleswig-Holstein wird auch dieses Defizit aufzunehmen haben.

### **Anmerkungen**

- (1) Meißner 1992, S. 1; Laack 1960
- (2) Behrsing 1992, S.31; Meißner o.J., S.1
- (3) a.a.O. S.2. „Richtungsweisend“ bezieht sich hier auf die demokratisch-realistische Zielsetzung, kaum noch auf Adressaten, Lehrinhalte und Veranstaltungsformen. Allerdings hat sich diese Einrichtung heute als „nordkolleg“ von der angedeuteten Tradition gelöst und ist nach ihrem Programm eher als „Akademie“ denn als Heimvolkshochschule anzusprechen. Nach ihrer Rechtsform ist sie eine GmbH mit einer definierten Mindestmehrheit der öffentlichen Hand bei den Gesellschaftern.
- (4) Vgl. den Beitrag von G. Böhrk in diesem Heft
- (5) Gesetzentwürfe u.a. der Landesregierung, der SPD-Fraktion und Stellungnahmen. – VHS-Korrespondenz, 1971, H.1/2
- (6) Engholm 1989, S.11–19
- (7) a.a.O. S.19
- (8) Dieser Gesetzentwurf „zur Dispensierung von staatlichen Leistungsverpflichtungen“ wurde inzwischen abgelehnt. Mit den vorgebrachten Gründen eines mangelhaften Qualitätsnachweises für die anerkannten Bildungsurlaubsseminare wird man sich weiterhin zu beschäftigen haben.
- (9) Von der Fraktion der SPD, Drucksache 13/13. Wahlperiode. 3 S.
- (10) Die letzte „Bestandsaufnahme der Weiterbildung in Schleswig Holstein“ wurde 1989 vorgelegt, und zwar von einer interministeriellen Arbeitsgruppe Weiterbildung der Landesregierung. 235 MS; eine Erneuerung ist für 1995 vorgesehen.

- (11) Meißner 1992
- (12) Für Schleswig-Holstein betrug die Landeshaushalte nur für die Volkshochschule 1992 DM 3,93 Mio. und 1993 DM 4,4 Mio. (s. auch die Zahlenangaben in dem Beitrag von G. Böhrk in diesem Heft.
- (13) Nach dem letzten Jahresbericht der Schleswig-Holsteinischen Universitäts-Gesellschaft (Juni 1993) wurden im Berichtsjahr 1992/93 von 664 Vortragsangeboten 332 Vorträge über die Sektionen angefordert und veranstaltet, gelegentlich auch in Kooperation mit einer Volkshochschule. Berichtet wird, daß regelmäßig wiederkehrende Anforderungen von mehreren Vorträgen im vergangenen Jahr z.B. zu den „23. Sylter Universitätstagen“ und der „44. Husumer Universitätswoche“ geführt haben.
- (14) „Weiterbildungsbereitschaft“ als Zielsetzung hat die Kommission Weiterbildung bei der schleswig-holsteinischen Landesregierung in die Präambel ihres Thesenpapiers (1991, S.9) aufgenommen.
- (15) W. Flitner hatte Ende der 20er Jahre an der Kieler Pädagogischen Akademie die Lehrerausbildung durch eine Konzeption der außerschulischen Pädagogik ergänzt, F. Blättner gründete 1950 an der Kieler Universität ein Seminar für Erwachsenenbildung („Vom Land eher geduldet als wirkungsvoll unterstützt“, Meißner 1982). Beide waren Anreger für das hiermit aufgezeigte traditionsbestimmte Bewußtsein und dafür, daß besonders in Schleswig-Holstein Erwachsenenbildung zu einer Domäne der Lehrerschaft wurde, berücksichtigt schon im pädagogischen Grundstudium auch beim „Pädagogikum“ für das gymnasiale Lehramt.
- (16) Außerhalb des Hochschulbereichs findet die Bemühung um Einrichtung eines solchen Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung nur noch im Thesenpapier der Kommission Weiterbildung eine gewisse Unterstützung, und zwar mit der achten These „Professionalisierung der Weiterbildung“ (1991, S.10).
- (17) Neuner/Buchsteiner 1990, S.7
- (18) Damarowsky 1991
- (19) Rüdiger/Lippki 1994
- (20) dies. 1992 und Damarowsky/Rüdiger 1992
- (21) Bericht zum BFQG 1993, S.14

## Literatur

- Behrsing, W.: Die kleine Volkshochschule – Chancen und Probleme. In: Volkshochschule 1992, H. VI, S. 31–32
- Bericht der Landesregierung zur Durchführung des BFQG. Hrsg.: Die Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport des Landes Schleswig-Holstein. Kiel: Dez. 1993
- Damarowsky, S.: Programmanalyse der im 1. Halbjahr 1991 in Schleswig-Holstein angebotenen Bildungsurlaubsveranstaltungen. Diplomarbeiten-Separatum der PH Kiel 1991
- Damarowsky, S./Rüdiger, H.: Abrüstung und die Folgen für Schleswig-Holstein – Strukturwandel als politische Aufgabe. Begleitstudie zu einem Bildungsurlaubsseminar der Kieler Volkshochschule. Hrsg.: Institut für Pädagogik der Universität Kiel 1992 (Gelbe Reihe: Empirische Pädagogik Nr. 8)
- Engholm, B.: Reflexion ermöglichen: Weiterbildung – Bildung – Kultur. In: REPORT 1989, H. 23, S.11
- Laack, F.: Auftakt Freier Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960
- Meißner, K.: Frühe Versuche. – Beispiele für erste Annäherungen zwischen Universität und Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg. – In: Realismus und Reflexion. Hrsg.: V. Otto/W. Schulenberg/K. Sensky. München 1982, S.215–221

- ders.: Notizen über 150 Jahre Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein. Umdruck des Landesverbandes der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins. Kiel o.J.
- ders.: Volkshochschule – das Hoch im Norden? Auszug aus: Dokumentation der Verabschiedung von Horst Lerch. Hrsg.: Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins. Kiel 1992
- Müller, O.: Das BFQG Schleswig-Holstein. Ein Leitfaden für die Praxis. Kiel 1991 (Arbeitsrechtliche Schriftenreihe, H.7)
- Neuner, G./Buchsteiner, A.: Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz (BFQG). Gewerkschaftliche Position zwischen Kritik und Zustimmung. In: Die schleswig-holsteinische Schule 1990, H.11, S.6–9
- Rüdiger, H./Lippki, N./Scholz, W.: Grundlegendes lernen – Start in die Weiterbildung. Begleitstudie zu einem Bildungsurlaubsseminar der Kieler Volkshochschule. Hrsg.: Institut für Pädagogik der Universität Kiel 1992 (Gelbe Reihe: Empirische Pädagogik Nr.7)
- Rüdiger, H./Lippki, N.: Weiterbildung mit dem Anspruch integrativer Lehre und sozialer Integration. Studie zur Berichterstattung über ausgewählte Modellseminare des Bildungsurlaubs in Schleswig-Holstein. Hrsg.: Institut für Pädagogik der Universität Kiel 1994 (Gelbe Reihe: Empirische Pädagogik)
- Thesenpapier der Kommission Weiterbildung bei der Schleswig-Holsteinischen Landesregierung zum Landesentwicklungsplan Weiterbildung. Kiel: Okt. 1991. 339 S.

## **Erwachsenenbildung im Freistaat Thüringen**

### **Vorbemerkungen**

Erwachsenenbildung hat im Bildungswesen des Freistaats Thüringen einen bedeutenden Stellenwert. In der Erwachsenenbildung als vierter Säule des Bildungswesens ist eine kontinuierliche Entwicklung zu verzeichnen. Die nach dem Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz (ThEBG) anerkannten förderungsberechtigten Einrichtungen der Erwachsenenbildung sichern ein plurales, flächendeckendes Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen der allgemeinen, politischen, kulturellen, künstlerischen und beruflichen Bildung.

### **Rechtliche Grundlagen**

Im April 1992 wurde vom Thüringer Landtag das Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz (ThEBG) beschlossen. Damit wurden die rechtlichen Grundlagen für die Erwachsenenbildung in Thüringen geschaffen. Thüringen war somit das erste neue Bundesland, welches über ein Erwachsenenbildungsgesetz verfügte.

Im September 1992 wurde die Thüringer Verordnung zur Förderung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung (ThürEBFVO) durch den Thüringer Kultusminister erlassen.

Bereits im August 1992 konstituierte sich das Landeskuratorium für Erwachsenenbildung. Der Thüringer Kultusminister berief 15 stimmberechtigte Mitglieder und 29 Mitglieder mit beratender Stimme.

Die Verwaltungsvorschrift des Thüringer Kultusministeriums für das Anerkennungsverfahren von Einrichtungen der Erwachsenenbildung nach dem Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz sowie zu den Auszahlungsmodalitäten, Leistungs- und Verwendungsnachweisen nach der Thüringer Erwachsenenbildungsförderungsverordnung trat im Januar 1994 in Kraft.

### **Ziele und Aufgaben**

Die Erwachsenenbildung in Thüringen soll durch ein anspruchsvolles und flächendeckendes Angebot dazu beitragen, Bildungsdefizite abzubauen; sie soll die Vertiefung und Ergänzung vorhandener oder den Erwerb neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen ermöglichen und zu selbständigem, eigenverantwortlichem Handeln im persönlichen, beruflichen und öffentlichen Leben befähigen.

Die allgemeine Erwachsenenbildung soll das selbständige und verantwortliche Urteil fördern und zur geistigen Auseinandersetzung anregen. Die kulturelle Erwachsenen-



bildung soll zur Beschäftigung mit der eigenen Kultur anregen, der Identitätsfindung dienen und zum Erhalt wichtiger kultureller Werte beitragen. Die politische Erwachsenenbildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, politische und gesellschaftliche Zusammenhänge zu beurteilen, sowie die Bereitschaft wecken, Aufgaben in Staat und Gesellschaft wahrzunehmen. Dabei sollen Maßnahmen der Erwachsenenbildung das Verständnis zwischen den Bundesländern und zwischen den Nationen fördern sowie Kontakte ihrer Bewohner herstellen helfen. Die künstlerische Bildung erweitert die ästhetische Urteilsfähigkeit, regt die kreativ-künstlerische Selbsttätigkeit an und erweitert damit die Voraussetzungen zur eigenen Freizeitgestaltung. Die berufliche Erwachsenenbildung soll die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten erhalten und erweitern. Sie dient der Wiedereingliederung Arbeitsuchender in das Berufsleben, dem Übergang in eine andere berufliche Tätigkeit und der Sicherung des vorhandenen Arbeitsplatzes.

Die Erwachsenenbildung soll auf allen Gebieten die Gleichberechtigung von Frau und Mann berücksichtigen.

### **Einrichtungen der Erwachsenenbildung und deren Förderung nach dem ThEBG**

Gegenwärtig sind in Thüringen 37 Volkshochschulen, 2 Heimvolkshochschulen und 11 freie Träger als förderungsberechtigte Einrichtungen der Erwachsenenbildung nach dem ThEBG anerkannt.

Von den Volkshochschulen wurden im Jahre 1992 253.902 und 1993 258.617 Unterrichtsstunden erbracht. Die freien Träger erreichten 1992 85.581 und 1993 103.690 Unterrichtsstunden. Von den Heimvolkshochschulen wurden 1992 6.812 und 1993 12.439 Teilnehmertage erbracht.

Das Land Thüringen gewährte für die anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung 1991 Fördermittel in Höhe von 2 Millionen DM, 1992 7 Millionen DM und 1993 9 Millionen DM. Für 1994 sind Fördermittel in Höhe von 14 Millionen DM zur Vergabe vorgesehen.

Mit der Schaffung der gesetzlichen Grundlagen und der Gewährung der Fördermittel für die anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung hat der Freistaat Thüringen die notwendigen Rahmenbedingungen für eine effektive und erfolgreiche Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung geschaffen.

## **Die weiterbildungspolitische Situation in Thüringen**

### **1. Einleitung**

Die Wiedervereinigung zweier völlig entgegengesetzt entwickelter Wirtschaftsordnungen stellte die Deutschen vor Aufgaben ohne jegliche historische Vergleichbarkeit. Es gab keine Modelle, keine Erfahrungswerte, oft waren Improvisationen gefragt.

Die Umstellung der Wirtschaft auf die freie Marktwirtschaft sowie die Ausdehnung des bundesrepublikanischen rechtlichen, politischen und kulturellen Institutionsgefüges haben das gesellschaftliche Leben in den neuen Bundesländern, so auch in Thüringen, in eine tiefe Krise gestürzt.

Die bisherige Weiterbildungspolitik konnte die neuen Aufgaben nicht mehr lösen. Die Weiterbildung war nun als soziales Integrationsinstrument und als ökonomischer Wandlungsfaktor gefragt. Dabei darf das Weiterbildungsangebot nicht dem Zufall überlassen werden. Es muß sichergestellt werden, daß die Menschen in unserem Land unabhängig davon, wo sie wohnen, und unabhängig davon, über wieviel Einkommen sie verfügen, an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen können, die bedarfsgerecht und qualitativ sind. Dies ist ohne gesetzliche Regularien bzw. ohne feststehende Finanzierungsmöglichkeiten nicht realisierbar.

Thüringen war das erste neue Bundesland, welches ein eigenes Erwachsenenbildungsgesetz verabschiedete und dadurch der Notwendigkeit der Weiterbildung als Teil des öffentlichen Bildungswesens Rechnung trug.

### **2. Finanzierung der Weiterbildung**

„Wenn Weiterbildung als förderative Aufgabe ernst genommen und durch öffentliche Einrichtungen der Kommunen und anderer Träger erfüllt werden soll, bedarf sie der kontinuierlichen und systematischen Förderung auf gesetzlicher Grundlage“ (Rohmann 1991, S. 5).

Im weiteren beschränke ich mich auf die Erwachsenenbildungseinrichtungen, die die allgemeinen Förderungsvoraussetzungen des Thüringer Erwachsenenbildungsgesetzes (ThEBG) vom 23.4.1992 erfüllen.

Für die Erwachsenenbildung in Thüringen stellte das Land bereits im Jahr 1991 zwei Millionen DM als „Anschubfinanzierung“ zur Verfügung.

Im Spätsommer 1992 trafen sich die vom Kultusminister berufenen Mitglieder des Landeskuratoriums für Erwachsenenbildung zu ihrer ersten Tagung. Die zehn freien

Bildungsträger sowie die katholische und die evangelische Heimvolkshochschule werden seitdem durch je ein Mitglied und die 38 Volkshochschulen, die über 70 % des Bildungsaufkommens leisten, durch drei Mitglieder im Kuratorium vertreten.

Die ersten Kuratoriumssitzungen waren geprägt von der Erarbeitung einer Geschäftsordnung, von Diskussionen über die Anerkennung der Förderberechtigung und von der Ausarbeitung einer ersten Förderverordnung.

Für die anerkannten EB-Einrichtungen besteht nach § 9 ThEBG ein Rechtsanspruch auf Förderung durch das Land. Jedoch unterliegen alle Personal- und Sachkostenzuschüsse der Maßgabe des jährlichen Landeshaushaltes.

Bis 1993 erfolgte eine jährliche pauschalisierte Verteilung. Die jeweiligen Pauschalen sind im Landeskuratorium vor dem Erlaß diskutiert worden.

Trotz der Steigerung der finanziellen Zuwendungen des Landes für die Erwachsenenbildung von

1991 2 Mio. DM

1992 7 Mio. DM

1993 9 Mio. DM

reichten die Mittel nicht aus, um im vollen Umfang die im ThEBG und in der Förderverordnung festgeschriebenen Zuschüsse zu realisieren.

Um eine effektive Erwachsenenbildungsarbeit leisten zu können, muß den einzelnen Einrichtungen ein fixer Förderbetrag bekannt sein. Nach Meldung der geplanten Unterrichtsstunden bzw. -tage wurden jeweils in den ersten Kuratoriumssitzungen eines Jahres verschiedene Modellrechnungen besprochen. Dabei wurden Prioritäten gesetzt (Personalkosten vor Sachkosten) und Sachkostenpauschalen diskutiert. Oberstes Gebot war dabei die finanzielle Deckung der nach den Modellrechnungen erforderlichen Gelder durch den zur Verfügung stehenden Landeshaushalt.

Am 1.1.1994 trat die Verwaltungsvorschrift des Thüringer Kultusministeriums für die Anerkennung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung nach dem ThEBG sowie zu den Auszahlungsmodalitäten, Leistungs- und Verwendungsnachweisen nach der Thüringer Erwachsenenbildungsförderungsverordnung in Kraft. Damit liegen jetzt von den Antragsformulierungen bis zu den Auszahlungsmodalitäten exakte Rechtsvorschriften vor.

Da sich die Höhe der Fördermittel im jeweiligen Förderjahr auf die durchgeführten Unterrichtsstunden bzw. Teilnehmertage der vergangenen Berechnungsjahre bezieht, ist in Zukunft eine exakte Finanzplanung der förderungsberechtigten Erwachsenenbildungseinrichtungen möglich.

In Thüringen wurde besonders auf den Aufbau pluraler Erwachsenenbildungsstrukturen geachtet.

Jede Thüringer Volkshochschule ist, wie die verschiedenen freien Träger, als förderungswürdige Erwachsenenbildungseinrichtung anerkannt. Dagegen erhält der Thüringer Volkshochschulverband e.V. (TVV) zur Zeit nur nach § 10 des ThEBG, Mitarbeiterfortbildung, einen Landeszuschuß in Höhe der durchschnittlichen Zuwendungen der einzelnen Volkshochschulen. Das Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz vom 23. April 1992 enthält keine Vorschrift, die ausdrücklich die staatliche finanzielle Förderung von Landesorganisationen der Erwachsenenbildung ermöglicht.

In diesem Zusammenhang ist auf die im § 15 Abs. 2 ThEBG stehende Unterscheidung zwischen Landesorganisationen und Einrichtungen auf Landesebene, die im Gesetz nicht weiter erläutert wird, hinzuweisen.

Die Einrichtungen der freien Träger sind beides, nämlich Landesorganisationen und Einrichtungen auf Landesebene, ohne daß eine exakte Trennung der Funktionen vorgenommen werden kann. Für den Volkshochschulbereich ist die Situation anders, da der TVV nur die Funktion der Landesorganisation hat und sich nicht direkt an die Kursteilnehmer wendet.

Wegen dieser Ungleichbehandlung zwischen dem Thüringer Volkshochschulverband und den Landesorganisationen der freien Träger ist seit der Verabschiedung des ThEBG auch auf Ministerebene Schriftverkehr zu diesem Sachverhalt erfolgt. Der TVV hofft, daß in nächster Zeit die Gleichstellung bezüglich der Förderberechtigung per Gesetz erreicht wird.

Im Zusammenhang mit der Finanzierung sind einige Fakten der Thüringer Volkshochschulen im Bereich des Finanzhaushaltes interessant:

- Bei der Kurskalkulation wird im allgemeinen darauf geachtet, daß die Gebührentgelte in etwa den zu zahlenden Honoraren deckungsgleich sind.
- In der Förderverordnung des Landes ist die Mindestteilnehmerzahl für Kurse auf acht Teilnehmer festgelegt worden, was dem oben Genannten ungefähr entspricht.
- Ausstattung und baulicher Zustand der einzelnen Thüringer Volkshochschulen haben sich in den letzten Jahren merklich verbessert. Manche Volkshochschulen konnten im Zuge der Kommunalisierung eigene Geschäftsräume, sogar eigene Volkshochschulgebäude übernehmen. Modern ausgestattete Computer- und Schreibmaschinenkabinette sind heute keine Ausnahmen mehr.
- Auf der Grundlage des § 14 des ThEBG – „Die Schulträger staatlicher Schulen sollen den Einrichtungen der Erwachsenenbildung geeignete Räume für Veranstaltungen sowie Lehr- und Arbeitsmittel zur Mitbenutzung überlassen“ – sind vor allem die kommunalen Volkshochschulen in der Lage, im jeweiligen Kreisgebiet Klassenräume und Sporthallen mietfrei zu nutzen. Dies fördert ein flächendeckendes, kostengünstiges Programmangebot.

### **3. Zur Gesetzeslage**

Wie eingangs dargestellt, existierten nach der Wende auch in Thüringen Gegebenheiten, die eine vollkommene Übernahme von Gesetzestexten der alten Bundesländer nicht zuließen. Die Volkshochschulen, die sich gerade im Veränderungsprozeß von staatlich gelenkten zu demokratisch geleiteten, kommunalen Einrichtungen befanden, und die im Aufbau befindlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft hatten großes Interesse an einer Gesetzgebung zur Institutionalisierung und Förderung der allgemeinen Weiterbildung in Thüringen. Die rasche Verabschiedung des ThEBG durch den Landtag wurde deshalb, trotz schon damaliger Vorbehalte, allseits begrüßt.

Nach fast zweijähriger Arbeit mit dem ThEBG schätze ich ein, daß das vorliegende Erwachsenenbildungsgesetz für die allgemeine, politische, kulturelle, künstlerische und berufliche Weiterbildung eine Arbeitsgrundlage darstellt, die aber in der praktischen Umsetzung (Förderberechtigung des TVV) einige Unzulänglichkeiten aufzeigt. R. Rohlmann hat bereits auf einige Problemstellen der Gesetzesformulierung des ThEBG hingewiesen und die dadurch entstehenden Folgen erläutert (vgl. Rohlmann 1992, S. 43 ff.).

Die Thematik „Bildungsurlaub“ wurde auch in Thüringen in den verschiedensten Gremien, so auch im Landeskuratorium, mehrmals diskutiert. Ob es aber in der derzeitigen Rezession eine gesetzlich geregelte und finanziell abgesicherte Bildungsfreistellung in Thüringen geben wird, bleibt abzuwarten.

### **4. Träger-/Einrichtungssituation unter dem Aspekt öffentlicher Weiterbildungspolitik**

„Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung handeln in eigener Verantwortung, sie können durch freie oder öffentliche Träger errichtet und unterhalten werden“ (ThEBG § 3). Zur Zeit gibt es in Thüringen 49 nach dem ThEBG geförderte Erwachsenenbildungseinrichtungen, davon 10 in freier Trägerschaft, 2 Heimvolkshochschulen und 37 Volkshochschulen.

Auf der Mitgliederversammlung des Thüringer Volkshochschulverbandes am 14.4.1993 in Friedrichroda wurde eine neue Satzung beschlossen, die nach der Kommunalisierung der Thüringer Volkshochschulen deren rechtliche Trägerschaft garantiert. In der Eröffnungsansprache zu dieser Tagung erklärte der Präsident des Thüringer Landkreistages die Notwendigkeit der Errichtung und Unterhaltung einer Weiterbildungseinrichtung in kommunaler Trägerschaft, die die Grundversorgung bezüglich der Erwachsenenbildung im Zuständigkeitsbereich der Gebietskörperschaft ermöglicht (nach § 5 des ThEBG).

Während dieser Mitgliederversammlung wurde außerdem die Diskussion über die weitere Existenz und die Aufgaben der Volkshochschulen in Thüringen nach Inkrafttreten des Thüringer Gesetzes zur Kreisgebietsreform entfacht, die derzeit noch nicht abgeschlossen ist.

Die Thüringer Volkshochschulen sind in den Jahren nach der Wiedervereinigung insgesamt gesehen zu den wichtigsten Weiterbildungseinrichtungen für die Bevölkerung geworden, insbesondere durch die Qualität und die Breite ihrer Angebote und ihre Bürgernähe.

	Volkshochschulen	freie Träger	Anteil der VHS Gesamt-UE in %
1992	253.902 UE	85.581 UE	74,8
1993	260.350 UE	100.739 UE	72,1

Einschneidende Sparmaßnahmen durch die Gebietsreform dürfen nicht dazu führen, daß die Volkshochschulen in ihrer Existenz gefährdet oder so verändert werden, daß sie ihre Aufgaben nur noch in geringem Umfang erfüllen können. Gerade in Zeiten wirtschaftlicher Rezession und gesellschaftlicher Probleme sind die Volkshochschulen ein unentbehrlicher Stabilisierungsfaktor. Sie bieten Weiterbildung, Informationen, kreative Selbstverwirklichung und integrieren dabei die verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Diese sozialpolitischen Aufgaben können nur öffentlich-rechtlich erfüllt werden, denn private Anbieter orientieren sich am Markt und an dem Prinzip des Profits.

Um diese Aufgaben in den Volkshochschulen effizient und innovativ realisieren zu können, bedarf es der Organisation einer effektiven Fort- und Weiterbildung nur durch den Landesverband. Andere notwendige Dienstleistungen, wie Beratung in Rechts- und Organisationsfragen, Management, Drittmittelfinanzierung oder Projekte, sind aufgrund der fehlenden Landesförderung des TVV nicht in Angriff zu nehmen. Zur Zeit koordiniert ein Vorstandsmitglied die anfallenden Aufgaben der Geschäftsstelle, andere Vorstandsmitglieder, die gleichzeitig hauptberufliche Volkshochschulleiter sind, übernehmen einen Teil der fachspezifischen Aufgaben und vertreten außerdem Thüringen in Fachgremien des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Hierbei wird nochmals die Unzulänglichkeit der Gesetzgebung gegenüber der Landesorganisation der Thüringer Volkshochschulen deutlich.

Die Erwachsenenbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft Thüringens haben sich in einer „Landesarbeitsgemeinschaft“ (LAG) zusammengeschlossen.

In den verschiedenen Regionen Thüringens existieren sehr differenzierte Kooperationsbeziehungen der einzelnen Volkshochschulen zu „Arbeit und Leben“, zur Arbeiterwohlfahrt, zu kirchlichen und zu paritätischen Bildungswerken oder zu Sportverbänden. Die gemeinsamen Maßnahmen dienen zum größten Teil dazu, dem schon

in der Präambel des ThEBG beschriebenen Bildungsbedarf der Bürgerinnen und Bürger, besonders im ländlichen Raum, noch effizienter zu entsprechen und bestimmte Zielgruppen (wie Arbeitslose, alleinstehende Frauen, Senioren oder Jugendliche) durch Weiterbildung so zu aktivieren, daß sie ihren Alltag lebenswert und sinnvoll gestalten können.

### **Literatur**

Rohlmann, Rudi: „Gesetzgebung zur Weiterbildung. Vergleichende Darstellung aus den alten Bundesländern“, in: Informationen und Beiträge für die Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern II, Bonn 1991

Rohlmann, Rudi: „Gesetzgebung zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den neuen Bundesländern“, in: Informationen und Beiträge für die Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern IV, Bonn 1992

Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz (ThEBG) vom 23.04.1992

## REZENSIONEN





# Das Buch in der Diskussion

**Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart (Campus Verlag) Frankfurt/M., New York 1992, 765 Seiten, DM 49.80**

*Johannes Weinberg:*

Nimmt man den Erhebungszeitpunkt der in das Buch eingearbeiteten Datenbasis als Orientierung, dann „ist die Arbeit eine kulturosoziologische Analyse der Bundesrepublik Deutschland in der Mitte der achtziger Jahre“ (S. 29). Der Anspruch des Verfassers ist darüber hinaus, „Trends, Entwicklungen, Tendenzen“ (ebd.) zur Sprache zu bringen, die bis zum Beginn der 90er Jahre Gültigkeit beanspruchen können. Damit ist gleichzeitig klar, daß in dem Buch ausschließlich von Verhältnissen in der alten Bundesrepublik die Rede ist. Zu den nicht bearbeiteten Themen des Buches gehört „die Kulturosoziologie von Ausländern in Deutschland“ (S. 30).

Der im Titel des Buches verwendete Begriff der Erlebnisgesellschaft wird eigens auf den Seiten 52 bis 54 hypothetisch erläutert. Als Prämisse gilt dem Verfasser die Annahme, es gebe eine „neue Beziehung zwischen Subjekt und Situation“, die den Menschen dazu bringe, „sich stärker mit sich selbst zu beschäftigen: Erlebnisrationale Beeinflussung des eigenen Innenlebens durch Situationsmanagement wird zum zentralen Thema“ (S. 52). Wenn das angenommen wird, stellt sich die Frage: „Sind Gemeinsamkeiten möglich?“ Die hypothetische Antwort lautet: Ja, wenn man Gemeinsamkeiten als konstituierbar durch Verknüpfungen denkt: „Verknüpfungen sind aufeinander verweisende Bündel von Differenzierungen in Bewußtsein, Körper und Situation“ (S. 53).

In dem Buch soll dem Wagnis der entsprechenden Verknüpfungspraxis zwischen Personen ebenso nachgegangen werden wie den makrogesellschaftlichen Verknüpfungswagnissen: „Die Untersuchung der Erlebnisgesellschaft zielt auf Gemeinsamkeiten ab, die sich unter dem Einfluß innenorientierter Lebensauffassungen entwickeln“ (S. 54).

Das Buch enthält zehn Kapitel, die direkt der Explikation des Themas gewidmet sind (Kap. 3 bis 12). Ihre Überschriften lauten: Alltagsästhetische Schemata in Deutschland; Theorie sozialer Segmentierung; Die wissenssoziologische Interpretation sozialer Milieus; fünf Milieubeschreibungen; Das Ganze – Zur Milieukonstellation der Gegenwart; Vorstellungen vom Ganzen; Der Erlebnismarkt; Theorie der Szene; Paradoxien der Kulturpolitik; Die Bundesrepublik Deutschland im kulturellen Übergang.

Die Kapitel 1 und 2 sowie der Anhang des Buches sind der Beschreibung der theoretischen Ausgangslage sowie Fragen der Methodologie gewidmet. Sie scheinen wichtig, weil es anders als in den USA und in Großbritannien in Deutschland keine sehr weit entwickelte sozial- oder kulturanthropologische Forschungstradition gibt.

*Peter Faulstich:*

Die „Erlebnisgesellschaft“ kommt sehr wuchtig daher. Es geht nicht um einzelne kulturelle Aspekte. „Ziel ist die Darstellung eines soziologischen Programms: Analyse der Erlebnisgesellschaft“ (S. 34). Gerhard Schulze versucht Ansätze zu einer Theorie der Gesellschaftsbildung unter den Bedingungen fortgeschrittener Individualisierung vorzulegen. Nachdem der Abgang auf die Arbeitsgesellschaft zum Gemeinplatz geworden ist, stellt er sich der Aufgabe, das anstehende „nächste Kapitel“ soziologisch zu kommentieren (S. 16). Nach einem Individualisierungsschub nicht nur in der sozialen Realität, sondern auch in der soziologischen Theorie, scheint es lohnend, die umgekehrte Perspektive einzunehmen und über die Grenzen der

Individualisierung nachzudenken. Nach der Risikogesellschaft folgt die Erlebnisgesellschaft. Seit der Nachkriegszeit haben sich, so Schulze, die Beziehungen der Menschen zu Gütern und Dienstleistungen kontinuierlich verändert. Das Leben schlechthin ist zum Erlebnisprojekt geworden (S. 14). „Der Titel besagt nicht: Diese Gesellschaft ist eine Erlebnisgesellschaft, sondern: Sie ist es mehr als andere“ (S. 15).

Beim ersten Durchlauf – zunächst nur an den Inhalten interessiert – findet man viele eingängige Sätze. Die Untersuchung unterstellt eine „moderne Basismotivation“ der Erlebnisorientierung, bei welcher der Sinn des Lebens durch die Qualität subjektiver Prozesse definiert ist (S. 22). Dabei ist eine Reihe von Unentschiedenheiten auszuhalten, welche als offene Fragen benannt werden. Nach den verschiedenen Spielarten der Individualisierungsthese muß geklärt werden, was denn überhaupt noch an sozialer Struktur identifizierbar ist. Gegen Unstrukturiertheit und soziale Beliebigkeit setzt Schulze durchaus mutig die Aussage: „Es gibt sie noch, allen Individualisierungstendenzen zum Trotz, die großen sozialen Gruppen; allerdings bilden sie sich jetzt nach neuen Prinzipien“ (S. 23). Kern sind fünf Milieubeschreibungen (6. Kapitel), wobei Schulze soziale Milieus definiert „als Personengruppen, die sich durch gruppenspezifische Existenzformen und erhöhte Binnenkommunikation voneinander abheben“ (S. 174). Er unterscheidet zwischen dem Niveaumilieu, dem Integrationsmilieu, dem Harmoniemilieu, dem Selbstverwirklichungsmilieu und dem Unterhaltungsmilieu. Diese Etikettierungen haben hohe Plausibilität und sind sehr einprägsam. Schulze behauptet eine „kulturelle Dominanz des Selbstverwirklichungsmilieus“ (S. 493). Dies verfügt über ein eigenes Stammpublikum, feste Lokaltäten und ein typisches Erlebnisangebot – die Neue Kulturszene. Aber auch in der Hochkulturszene, der Kulturladenszene, der Kneipenszene, der Sportszene und der Volksfestszene ist – so der Autor – das Selbstverwirklichungsmilieu stark vertreten.

Beim zweiten Durchgang – und beim genaueren Durcharbeiten – stößt man allerdings auf viele Widerständigkeiten. Zunächst wird immer unklarer, um welche Sorte Text es sich denn überhaupt handelt. Es ist keineswegs nur eine empirische Studie. Bezogen darauf liegen schon einige Untersuchungen des Sinus-Instituts bzw. von Marplan vor, welche Schulze selbst auch kurz darstellt (S. 389–393). Es gibt dabei abweichende Milieumodelle, deren Konzeptionalisierungen sich aber durchaus parallelisieren lassen. Außerdem wäre der empirische Teil für die – ohne den Anhang – 553 Seiten Text sicherlich nicht tragfähig. Das Material beruht auf der Befragung einer repräsentativen Stichprobe für das Gebiet der Stadt Nürnberg (Umfang der Grundgesamtheit: ca. 500.000 Personen. Befragungsfälle: 1.014). Erhebungsjahr war 1985. Für jeden Befragungsfall gab es drei Informationsquellen: 1. einen umfangreichen Hauptfragebogen, der im mündlichen Interview eingesetzt wurde, 2. einen schriftlich zu bearbeitenden Testbogen mit 180 Items sowie 3. einen Interviewerfragebogen. Angesichts dieser Materialbasis könnte der Vorwurf treffen, den Schulze selber formuliert, es handle sich um „kühne Spekulationen auf relativ schmalem Datenfundament“ (S. 25). Dies hat er aber selber relativiert, indem er sagt, daß empirische Ergebnisse noch nicht theoretische Erkenntnisse, sondern bloß Bausteine dafür seien. Er bekennt sich dazu, im Dilemma zwischen den Irrtumsrisiken der Interpretation und der Inhaltsarmut purer Datenbuchhaltung die erste Alternative vorzuziehen. Dabei benennt er drei Schichten der Unschärfe: 1. methodenbedingte Fehler, 2. die fachspezifische Problematik des Verhältnisses von Manifestationen und Kognitionen, 3. die Unschärfe als Eigenschaft sozialer Wirklichkeit. Um aber nicht den Forschungsgegenstand durch Methodenfragen zu verdrängen, bezieht er eine Position, welche das Informationspotential empirischer Methoden trotz der unvermeidlichen Unschärfeprobleme als begrenzt, aber unverzichtbar ansieht.

Damit ist man dann verwiesen auf das einbettende theoretische Konzept. Es benennt in einer tour d'horizon eine ganze Liste theoretischer Affinitäten (S. 78 f.). Schulze bezieht sich auf: Konstruktivismus mit Schmidt, Maturana und Luhmann; historische „Gemeinsamkeiten“ mit Elias, Foucault oder Sennett; Struktur mit Giddens; Verstehen mit Weber; Idealtypen; beschränkte Rationalität mit Elster; Wohlstandsgesellschaft ausgehend von Galbraith; Wertewan-

del mit Kmieciak u.a.; soziale Milieus seit Geiger bis Hradil; soziale Semiotik mit Eco und psychophysische Kodierung seit Elias. Diese Theoriesegmente werden eher elektizistisch und aphoristisch nebeneinandergestellt als verbunden. In der Darstellung der Hermeneutik der Stile, der alltagsästhetischen Schemata, der sozialen Segmentierung und der Interpretierung der sozialen Milieus werden immer wieder unterschiedliche Begründungszusammenhänge herangezogen. Dies ist oft hochgradig eingängig und über weite Strecken flott formuliert. Gleichzeitig ist die „Unübersichtlichkeit“ und „Unentschiedenheit“ nicht nur eine der sozialen Realität, sondern auch der soziologischen Theorie.

Gesellschaftliche Wirklichkeit wird hauptsächlich als Hintergrund der „Erlebnisgesellschaft“ einbezogen. En passant stellt er auch die Charakterisierung der Gesellschaft als Wohlstands- und Freizeitgesellschaft in Frage. Neben dem Wohlstand gebe es Knappheit, neben der angestrebten Freizeit die Arbeitsknappheit der Freigesetzten, neben der Überflußgesellschaft die Zweidrittel-Gesellschaft. Für die Theorie der Milieusegmentierung (4. Kapitel) sind solche Realitäten aber hauptsächlich Zeichen für die Konstitution von gruppenspezifischen Existenzformen. Schulze sieht in den letzten Jahrzehnten Stil, Alter und Bildung als zentrale Aspekte an. Demgegenüber seien andere markante Zeichen „blasser“ (S. 193) geworden: Stellung im Produktionsprozeß, Lebensstandard, Umgebung und Religion. Bemerkenswert ist, daß die Kategorie Geschlecht in der Analyse an keiner Stelle eine Rolle spielt.

Beim dritten Anlauf, dem nochmaligen Überdenken, hat sich die Lektüre dann doch gelohnt. Schulze pointiert eine Tendenz als wichtig und relevant. Dabei geht er positiv über vieles an partialisierter soziologischer Literatur hinaus und hat den Mut, Position zu beziehen. Er verfügt über ein Gespür für alltagsästhetische und theoriebezogene Tendenzen und hat diese an vielen Stellen auf den Punkt gebracht. Besonders für die kulturtheoretische Diskussion ist die Identifikation sozialer Milieus bedeutsam, um bisherige Verengtheiten in der Dimension Kunst und Kitsch zu überwinden. „Wer den gewandelten Raum der Stile mit dem noch immer prägenden Denkschema der Dichotomie von Kitsch und Kunst abzubilden versucht, wird zum Opfer einer Begrifflichkeit, die auf das 19. Jahrhundert passen mag, nicht aber auf die Gegenwart“ (S. 21). Die Resonanz auf die Studie zeigt gleichzeitig, daß Schulze eine Thematik seines eigenen Publikums aufgreift. „Die zunehmende Verschiedenheit der Menschen ist Indiz für eine neue grundlegende Gemeinsamkeit. Innenorientierte Lebensauffassungen, die das Subjekt selbst in das Zentrum des Denkens und Handelns stellen, haben außenorientierte Lebensauffassungen verdrängt. Typisch für Menschen unserer Kultur ist das Projekt des schönen Lebens“ (S. 35). Wer von den Lesern eines so dicken Buches würde dem nicht zustimmen und selbst danach streben. „Man beginnt, über sich selbst nachzudenken“ (S. 35).

*Klaus-Peter Hufer:*

Lassen wir zunächst einmal die Zweifeln beiseite, etwa, ob Nürnberg überall ist und ob es nicht z.B. mitten im gebeutelten Ruhrgebiet oder im strukturschwachen Ostfriesland völlig anders aussieht als dort, wo Schulze seine „Repräsentativstichprobe“ (S. 90) durchführte. Und gehen wir auch einmal über die – für mich ganz und gar nicht nachvollziehbare – Bemerkung Schulzes hinweg, daß sich in der Wohlstandsgesellschaft „Armut verflüchtigt“ (S. 70) und daß „Bettler in Fußgängerzonen ... unwirklich (sind)“ (S. 70). Halten wir es ihm schließlich auch zugute, daß er selbst anmerkt, wen er alles *nicht* erfaßte, befragte, beschrieb (und damit auch karikierte): die über Siebzigjährigen, die Ausländer und Immigranten, die Menschen in Ostdeutschland (S. 389). Übersehen wir einmal, daß er in diesen Mängelkatalog die zahlreichen Obdachlosen nicht mit aufnahm, und wenden wir uns auch gar nicht erst der Frage zu, ob die Untersuchung aus dem Jahre 1989 heute, nach der Vereinigung und der mit ihr verbundenen zunehmenden sozialen Zuspitzung, die gesellschaftliche Wirklichkeit in der Bundesrepublik noch angemessen widerspiegelt. Geben wir uns also der keineswegs gesicherten Vorstellung hin, daß diese Gesellschaft tatsächlich so sei, wie Schulze sie beschreibt: Was folgt daraus an Herausforderungen

und Konsequenzen für die politische Bildungsarbeit?

Die Frage kann schnell beantwortet werden: Sie hat keinerlei Aussichten auf eine Überlebenschance, läuft anachronistischen Zielvorstellungen hinterher, kann sich auf dem „Erlebnismarkt“ nicht behaupten. Irgendwie bräuchten wir sie ja doch, aber ihr Verschwinden läßt allenfalls ein Achselzucken zu ...

Dieses zugeschnittene Resümee ergibt sich zum einen bereits aus Schulzes zentraler Kategorie vom Erlebnismarkt, auf dem der Erlebniskonsum immer schneller und kurzlebiger pulsiert, auf dem sich „öffentliche und private Erlebnisangebote ... denselben Selektionskriterien der Endverbraucher stellen (müssen)“ (S. 507). Gefragt ist dort, „was den Erlebnismachern Spaß macht“ (S. 516), die Anbieter, auch die kulturpolitischen, verhalten sich dementsprechend: Publikumswirksamkeit ist der Maßstab für Erfolg. Man stelle sich vor, wie sich der VHS-Grundkurs „Geschichte und Struktur der Bundesrepublik Deutschland“, angeboten im vormodernen Klassenzimmer des örtlichen Gymnasiums, nun auf diesen Markt begibt ...

Zum anderen ist Schulzes Beschreibung des Individuums in der Erlebnisgesellschaft von eminenter Bedeutung. Denn bei der gewachsenen Zahl von Menschen mit „innenorientierter Lebensauffassung“ (S. 54) ist für eine Sparte, die sich gerade den öffentlichen und allgemeinen Dingen zuwendet, wohl kaum ein Blumentopf zu gewinnen. Der im Zentrum stehende Imperativ „Erlebe dein Leben!“ (S. 33) drängt in völlig andere Richtungen als die Maxime der politischen Bildung „Kümmere dich um den Staat, die Klimakatastrophe, die Menschen in der Dritten Welt!“ Schließlich die dritte relevante Größe, die Gesellschaft: Sie ist auseinandergedriftet in Szenen und Milieus, zwischen denen „ein Klima von Indifferenz oder achselzuckender Verächtlichkeit (herrscht)“ (S. 405). Es ist kaum vorstellbar, wie hier ein übergreifender, die Dinge aller betreffender Diskurs veranstaltet und durchgeführt werden könnte. Nein, Schulzes „Kultursoziologie der Gegenwart“ ist kein Stoff, aus dem die Blütenträume politischer Bildner/innen gemacht sind.

Fast alles, beinahe jedes Lebensgefühl, das uns Schulze vorstellt, scheint kategorisch entgegengesetzt zu sein zu den Leitideen, Zielvorstellungen und pädagogischen Konsequenzen einer in der Tradition klassischer Aufklärung stehenden und an den Perspektiven von Demokratisierung und Emanzipation orientierten politischen Bildungsarbeit.

Widerspruch Nr. 1: Die „moderne psychophysische Semantik“ (S. 23), die Schulze als Kategorie der Orientierung in der Sozialwelt ausmacht, deckt sich weder mit einer politischen Bildung, die sich auf soziale Interessen und Disparitäten bezieht, noch mit einer solchen, die Rationalität als angemessenes Element und Kriterium versteht, die Welt und die Gesellschaft zu sehen, zu beurteilen und demgemäß zu handeln.

Widerspruch Nr. 2: Die „Fokussierung der sozialen Wahrnehmung auf das Subjekt“ (S. 406), d.h. der „ichverankerte Ich-Welt-Bezug“, den Schulze bei den beiden modernen und jüngeren Milieus, dem Selbstverwirklichungs- und dem Unterhaltungsmilieu wahrnimmt (S. 321, 330), wird wohl schwer mit dem in Einklang zu bringen sein, wozu politische Bildung immer motivieren will: zur Empathie auch (und gerade) mit Menschen, die außerhalb des Horizonts der subjektiven Relevanz leben. Anders ausgedrückt: Wo ist auf dem „Jahrmarkt der Eitelkeiten“ (S. 403) eigentlich noch Raum für eine Betroffenheit von sozialen Randständigkeit und Verwerfungen in unserer Gesellschaft und den Elendskatastrophen der Menschen in Afrika, Asien oder Lateinamerika?

Widerspruch Nr. 3: Die Gesellschaft, die Schulze beschreibt, ist eine Gesellschaft des Überflusses, in welcher die Menschen mit zunehmender Rasanz das wegwerfen, was nicht mehr in Mode ist. Die Begehrlichkeiten wachsen, das Brauchbare nimmt „explosionsartig“ zu, und die Freude daran verfällt ebenso schnell (S. 64).

Doch welche Chance hat da eine Bildungsarbeit, die aufmerksam machen will auf besorgniserregende Veränderungen in Natur und Umwelt und auf ökologisch verantwortungsvolles Verhalten?

Widerspruch Nr. 4: Wenn das Erlebnis zur alles bestimmenden Maxime geworden ist, dann wirkt die zentrale politisch-bildnerische Vorstellung von einer Demokratisierung der Gesellschaft reichlich überholt. In der Tat stellt Schulze fest, daß „in einer solchen Zeit ... das kämpferische Pathos des Rufes nach Demokratisierung von Kultur antiquiert (wirkt)“ (S. 522).

Diese Widersprüche (und die zahlreichen anderen, die sich mühelos noch finden ließen) sind Folgen des wohl fundamentalen Wandels der Strukturen, Wertigkeiten und Beziehungen in der Erlebnisgesellschaft. Dabei wäre das für die politische Bildung wohl niederschmetterndste Ergebnis die allgemeine Entpolitisierung und politische Gleichgültigkeit, die Schulze konstatiert: „Politik ist kein Feld kollektiver Selbsterfahrung, sondern ein Spektakel, das andere veranstalten; vielleicht schaut man zu, vielleicht auch nicht“ (S. 407). Mit wem sollte in dieser Situation eigentlich noch politische Bildung gemacht werden, an wen sollte und könnte sie sich überhaupt richten? Bei Betrachtung der fünf Milieus fällt auf, daß gerade noch die beiden konservativen und älteren Milieus, das Niveau- und das Integrationsmilieu, ein „hohes politisches Interesse“ (S. 291, 311) zeigen. Zwischen den Altersgruppen dieser Gesellschaft läuft nicht nur „eine kognitive Wasserscheide“ (S. 235), sondern auch ein tiefer Graben in der politischen Anteilnahme und Aufgeschlossenheit. Die Folgen für die mögliche Zukunft der politischen Bildung, zumal wenn sie mehr sein will als affirmative Vergewisserung des bereits Bestehenden, liegen auf der Hand. Der Mensch, der in den neuen Milieus heranwächst, scheint keiner zu sein, der sich auf lange, manchmal schwierige, mitunter abstrakte und nicht immer unbedingt lustvolle Lernprozesse einlassen will oder kann. Schulzes Bild vom quasi „medikamentenabhängigen“ Erlebnisconsumenten, der „die tägliche Ration psychophysischer Stimulation“ braucht (S. 543), ist auch unter Aufbietung größter Bemühungen von Phantasie und Kreativität schwer in den Rahmen einer typischen Kurs- und Seminarsituation zu bringen, in welcher die Teilnehmer/innen sich beispielsweise durch schwierige Daten und Zahlen zur weltweiten Verschuldungskrise arbeiten oder sich an spröden Parteiprogrammen und Politikeraussagen um eine ideologiekritische Reflexion bemühen.

Der nervige Konsument im Erlebnis-Wunderland – ein „Kanal, durch den die Angebote hindurchströmen, nicht ein Behältnis, in dem sie sich sammeln“ (S. 548) – wird kaum davon zu überzeugen sein, sich auf einen über zehn Abende gehenden Lektürekurs politisch-philosophischer Texte einzulassen – wenn er überhaupt von seiner psychischen Struktur her noch in der Lage ist, diesen produktiv durchzusehen.

Dabei wäre allerdings politische Bildung dringend nötig, denn: „Unfähig, den Fernseher abzuschalten, Konsumreizen zu widerstehen, gedankliche Komplexität auszuhalten, sieht man das Publikum von Verdummung, Manipulation, Passivität und Vereinsamung bedroht“ (S. 549). Aber was kann politische Bildung dem Großstadtbewohner eigentlich bieten, auf dessen Erlebnispalette „das Theater ... mit der Sportschau (konkurriert), die Oper mit der Disco, das Museum mit dem Freizeitpark, die öffentlich subventionierte Kleinkunsthöhle mit dem Kino, der deutsch-türkische Folkloreabend im Kulturzentrum mit dem nächstgelegenen Skigebiet, das kommunale Hallenbad mit dem privaten Fitneßstudio, die Dichterlesung des Kulturpreisträgers mit dem Zeitschriftenkiosk“ (S. 507)?

In der Tat hat das Lamento vieler, die professionell politische Bildung organisieren und/oder sich privat in ihr engagieren, einen Grund in einer gesellschaftlichen Realität, die sie so erleben, wie Schulze sie beschreibt.

Die Konsequenzen sind bereits auszumachen: In nicht wenigen Volkshochschulen taucht politische Bildung überhaupt nicht mehr auf, vielfach ist sie auf wenige Einzelveranstaltungen zurückgeschrumpft, wobei ein besonderer Wert auf die Präsenz von durch Funk und Fernsehen bekannten prominenten Referenten gelegt wird. Mancherorts wird der Unterhaltungs- und Erlebniswert auch der politischen Bildung durch eine Art „Talkshowisierung“ ihrer Veranstaltungen herausgestrichen, andere sehen eine Chance in der Orientierung an der kulturellen Bildungsarbeit, wobei kunstvolle Integrations-, Bearbeitungs- und Darstellungsformen gesucht und gefunden worden sind. Schließlich folgern diejenigen, die es sich leisten können, aus dem Befund, ihre Tagungshäuser so umzustylen, daß das – milieuspezifisch entsprechende – Ambiente auch den notwendigen ästhetischen Hintergrund und Rahmen bietet.

Mich überzeugen alle diese Reaktionen nicht. Zwar ist das Bild von der „Erlebnisgesellschaft“ ein animierendes Theorem, aber alles andere als ein allgemein gültiges. Dafür sind meine eingangs zurückgestellten, jetzt aber nachhaltig betonten Zweifel zu groß. Ich bin davon überzeugt, daß die Faszination, die von Schulzes Zustandsbeschreibung ausgeht, vielfach mehr auf einem augenzwinkernden Wiedererkennungseffekt unter Intellektuellen beruht als auf

einer gesellschaftstheoretisch rundherum repräsentativen Schlüsselerkenntnis. Diese Gesellschaft ist schon lange nicht mehr, wie sie 1989 (möglicherweise auch nicht) war: Die Armen werden ärmer, die sozialen und multikulturellen Konflikte härter, die hunderttausendfache Einwanderung aus dem Osten und Süden wird diese Gesellschaft grundlegend ändern, während fundamentalistische Ideologien und rechtsextreme Ressentiments ihre Konjunktur haben werden, dabei die Unregierbarkeit auf allen politischen Ebenen wächst und schließlich das Ozonloch noch größer wird.

Wir werden sie also brauchen, eine politische Bildung, die mit Leidenschaft und Augenmaß weiterhin ihre harten Bretter bohrt. Dabei wird sie ihr Repertoire um solche Lern- und Arbeitsformen erweitern müssen, die, ohne daß sie zum Selbstzweck werden, einen dem neuen Paradigma entsprechenden Erlebnischarakter haben. Wenn die Teilnehmer/innen erfahren, wie lustvoll und „selbstverwirklichend“ ein Erkenntniszuwachs sein kann, werden sie sicherlich leicht auf die Hektik und Langeweile verzichten können, die die Erlebnisgesellschaft ansonsten für sie parat hält. Kreativität ist also in der politischen Bildung angesagt. Denn immerhin muß sie den Ort verteidigen und zur Verfügung stellen, in dem noch ein reflexiver Umgang mit alternativen Gesellschaftsentwürfen möglich ist. Wenn sie das nicht tut, wird auch sie sich den Satz anziehen müssen, mit dem Schulze seine Studie beendet: „Wir, das Publikum, müssen erkennen, daß wir die Situation, in der wir uns befinden, nicht anders verdienen“ (S. 549).

*Hans Tietgens:*

Zu der seit einiger Zeit herrschenden Tendenz der Sensationierung durch eine veröffentlichte Meinung gehört es, in immer kürzeren Abständen die sich verändernde Gesellschaft mit neuen Etiketten zu kennzeichnen. So ist es innerhalb von vier Jahrzehnten von der Industrie- und der Dienstleistungsgesellschaft über mancherlei Varianten (wie die Informationsgesellschaft) bis zur Risiko- und neuerdings zur Erlebnisgesellschaft gekommen. Kaum ist das Buch mit diesem Titel erschienen, greifen die Zeitkommentatoren das süffige Wort auf und die in der Erwachsenenbildung Tätigen nicht minder, weil sie in ständiger Legitimationsnot sind. Dabei geschieht das, wovon der Autor des Buches in seiner Einleitung gewarnt hat: „Was als graduelles Prädikat gedacht ist, wird zur absoluten Charakterisierung“ (S. 15). Allerdings dürfte er selbst indirekt zu dieser eilfertigen Rezeption beigetragen haben. Einerseits sind die über 700 Seiten alles andere als einfach zu lesen, andererseits finden sich in dem Buch durchaus einleuchtende, ja faszinierende Formulierungen. Wer gründlich sein will, muß aber immer wieder Seiten umschlagen, nach vorne und nach hinten greifen und für das Verstehen Textstellen vergleichen. Er erhält zwar dafür Verweise und Begründungen, und die didaktischen Probleme von Komplexität können bewußt werden. Indes ist selbst das mitgelieferte Glossar nur eine begrenzte Hilfe. Es verstärkt eher den schon bei der Lektüre entstehenden Eindruck einer Begriffs- und Gliederungsdiktatur. So kann ein Entlastungsbedürfnis entstehen, und es werden dann griffige Sätze unabhängig vom Kontext behalten und weitergesagt.

Wenn die Lektüre unter dem Aspekt erfolgt, aus wissenschaftlicher Produktion etwas für die Handlungspraxis zu lernen – in der Erwachsenenbildung und in der Politischen Bildung geschieht dies gerade heutzutage, weil sie unter Marktdruck gesetzt worden sind –, dann liegt die Verführung nahe, kurzschlüssige Konsequenzen zu ziehen. Sie ist im Falle der Darstellung von Schulze besonders akut, weil die von ihm unter dem Aspekt der sogenannten Ästhetisierung vorgenommene Milieudifferenzierung auch in anderen Untersuchungen, wie etwa der des Sinus-Instituts oder der Adenauer-Stiftung (S. 393) als Erkenntnisgewinn ausgegeben wird. Diejenigen, die schon seit langem nicht mehr in Klassen und Schichten denken, oder auch Ältere, die reale Vergleichsmöglichkeiten haben, werden sich nur schwer der Überzeugungskraft des Veränderungsmodells vom Überlebensdenken zum Genußdenken entziehen können. Erlebnisorientierung ist als Basismotivation an die Stelle der Vorgabeabhängigkeit getreten. Der Erlebnismarkt wird vom Konsumdenken bestimmt, und wo der Genuß als Stilmittel gilt, kann alles nicht schnell genug gehen. Der Anspruch auf das Hier und das Jetzt der Bedürfnisbefriedigung erscheint legitim, und der Sinn für den Wert des Warten-Könnens geht verloren. Lernen

und Bildung sind danach nicht mehr gefragt oder höchstens in der Variante, daß Lernen Spaß machen muß.

Daß sich diese Formel seit einiger Zeit in plakativen, aber auch in reflektierten Selbstdarstellungstexten der Erwachsenenbildung findet, bestätigt das Suggestive dessen, was Schulze mitzuteilen hat. Demgegenüber fällt ein Satz auf, wie „Wir sind jedoch bisher als Kollektiv unfähig gewesen, wieder hinter die Innenorientierung zurückzugehen zu einer auf Bedingungen des Überlebens gerichteten, die der subjektiven Situation angemessen wäre“ (S. 70), zumal die mit diesem Satz eingenommene Perspektive sich auf den 700 Seiten kaum einmal wiederfindet. Worin dieses Ausblenden begründet ist, erscheint mir als eine erkenntnismethodische Frage. Ihr nachzugehen sollte der eine Aspekt meiner Anmerkungen sein, denn „Aha-Erlebnisse“ bei den Ästhetisierungsthesen reichen zur Erklärung noch nicht aus. Der zweite Aspekt ist der Blick darauf, was mit dem Ausblenden von Problemen ausgeklammert bleibt, vor allem soweit dies für die Erwachsenenbildung relevant ist. Vorab aber erscheint es mir wichtig, die forschungsmethodischen und die interpretationsproblematizierenden Anregungen zur Sprache zu bringen, die das Buch enthält und die gegenüber den Schwerpunkten der inhaltlichen Auslegungen allzu leicht in den Hintergrund treten.

Schon in der Einleitung wird ein häufig verschleiertes Kernproblem sozialwissenschaftlicher Forschung ausdrücklich angesprochen, der notwendige Schritt „von der Zeichenebene zur Bedeutungsebene“ (S. 26), womit eine Unschärfe entsteht, deren Untersuchungs- und Interpretationsrelevanz selten aufgabenangemessen gesehen wird. Da hier selbst die Fachdiskussion verwirrend ist, betont Schulze ausdrücklich den Unterschied von Ungenauigkeit und Unschärfe. Während erstere auf untersuchungsinternen Fehlern beruht, verweist die zweite auf eine Problemstruktur, die durch Verbesserung der Forschungsverfahren und durch wissenschaftliche Diskussion nicht aus der Welt geschafft werden kann (S. 214). Der Forschungsangang kann die Realität nie ganz abdecken. Erst recht besteht die Unschärfeproblematik, wenn versucht wird, Ordnungsstrukturen aufzudecken. Deshalb sind „Grenzen der sozialen Milieus nicht als Linien, sondern als Zonen zu modellieren“ (S. 214). Im weiteren hat Schulze in „Acht Prinzipien ... das methodische Grundprogramm der Milieuanalysen“ zusammengefaßt. Dabei zeigen sich Probleme, wie sie mit allen Typisierungsversuchen verbunden sind. Auf die geht Schulze ausdrücklich ein. „Sinnvoll ist allein ein Begriff des Typischen, der alles erfaßt, was Gruppen erkennbar voneinander unterscheidet“ (S. 281). Daß die Arrangements zu einer Überkonturierung führen, darauf wird in dem Buch ausdrücklich aufmerksam gemacht. Umso mehr ist ernstzunehmen, daß eine Aussage sich nie absolut, sondern immer nur als relational versteht. Als Maßgabe gilt das weiteren: „Statistik muß mit Hermeneutik verbunden werden, die Untersuchung von Kovariationen alltagsästhetischer Handlungstendenzen mit kulturhistorischen und rezeptionsästhetischen Überlegungen“ (S. 126). Wenn Schulze hier allerdings von der Notwendigkeit einer „Hermeneutik von Massendaten“ spricht, so zeigt sich im Laufe der Lektüre, daß sein Vorgehen nicht bis zu individuellen Auslegungsspezifizierungen führt.

Noch eine andere grundsätzliche Aussage zur Vorgehensweise verdient Beachtung: „Im Dilemma zwischen Irrtumsrisiken der Interpretation und der Armut purer Datenbuchhaltung ist die erste Alternative vorzuziehen“ (S. 25). Vorteilhaft ist dies vor allem, weil nicht selten auf Paradoxien aufmerksam gemacht werden muß. Ein vergleichsweise harmloses Beispiel ist die Beobachtung: „Deutlichstes Merkmal der neuen Kulturszene ist die Zwanglosigkeit, manchmal gesteigert bis zur Zwanghaftigkeit“ (S. 481). Ein zentrales Problem berührt hingegen die Feststellung: „Der Individualisierung des Lebens korrespondiert paradoxerweise eine Explosion der täglichen Erfahrung von Kollektivität“ (S. 460). Leider wird diese Fragwürdigkeit der Individualisierungsthese nicht weiter verfolgt. Ähnlich ist es mit der Frage: „Wie soll sich Kulturpolitik mit den paradoxen Imperativen arrangieren, die sie sich selbst gestellt hat? Angebote sollen Konsumhaltung bekämpfen; Institutionen sollen Autonomie verteidigen; milieuspezifisch geprägte Programme sollen sich an alle wenden; Politik soll unpolitisch bleiben. Unvermeidlich, vielleicht auch ohne es wissen zu wollen, gerät Kulturpolitik in Widersprüche zu sich selbst ... Selbst der ökonomische Ansatz der Kulturpolitik ist gegen Paradoxien nicht gefeit. Der Gedanke ist nicht abwegig, daß eine ausschließlich an Beschäftigungseffekten, Standorteffekten und Nachfrageeffekten ausgerichtete Kulturpolitik wirtschaftlich weniger einbringen



könnte als die jetzige Kulturpolitik, gemessen an eben diesen Kriterien“ (S. 527). Zweifellos sind dies alles treffende Charakterisierungen der Realität. Nur sollte auch gefragt werden, inwieweit sie das Ergebnis einer Anpassungsstrategie ist, die Möglichkeiten des Widerstand gar nicht erst erwogen hat.

Eine solche Fragestellung wird in dem hier zu besprechenden Buch nicht erörtert, obwohl die empirischen Befunde sie geradezu provozieren. Es drängt sich die Frage auf, warum dies trotz der Umfänglichkeit und Komplexität so ist. Dagegen kann eingewendet werden, dies sei eine politische Frage, und sie zu stellen sei bei einer empirischen Forschungsabsicht deplaziert. Immerhin ist die Problematik aber, wie das Anfangszitat zeigt, angedeutet worden. Warum sie nicht weiter verfolgt wurde, lohnt sich zu überdenken. Dies führt auf die eigenartige Mischung der Forschungsperspektiven. Sie läßt die Kontraste zur Wohlstandsgesellschaft unbeachtet, und das hermeneutische Potential ist auch nur für die statistischen Ergebnisse genutzt, nicht im Blick auf die Menschen, die zu den Zahlen beigetragen haben.

Das zeigt sich etwa an der Bedeutung, die dem 40. Lebensjahr zugesprochen wird. Auch wenn man alle methodenkritischen Absicherungen und Erläuterungen berücksichtigt, bleibt doch, daß manche milieu- und lebensstilrelevanten Kriterien erst bei einer Kohortenstudie zum Ausdruck kämen. Es reichen dafür Lebenslaufdaten nicht aus, wenn sie nicht mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen zusammengesehen werden können. Pointiert formuliert: Es ist von vornherein vom Markt her gedacht und nicht von Biographien. Die aber begründen schließlich Lebensstildifferenzierungen und Milieupräferenzen. Es ist forschungsmethodisch begrifflich, wenn die subjektive Motivation des Sich-Bewegens in der Erlebnisgesellschaft nicht thematisiert wird. Aber es sollte doch gesehen werden, wie leicht ein solches Unbeachtet-Lassen zu Fehleinschätzungen führen kann: Auch die „Spontaneitätskultur des jüngeren Milieus“ (S. 371) ändert nichts an der schwer nachvollziehbaren Begriffsauslegung von „psychophysischer Semantik“ und der unterstellten „Innenorientierung“ (S. 739). Dies gilt erst recht, wenn zu lesen ist: „Suggestion ist dann keine Lüge mehr, wenn sie von den Abnehmern geglaubt wird“ (S. 442) und „Man sieht die Verhältnisse zu einseitig, wenn man die Suggestionstaktiken der Erlebnisanbieter als Verführung kritisiert, wird dabei doch unterstellt, daß die Nachfrager hintergangen würden. Nur auf einem außenorientierten Markt wäre diese Unterstellung gerechtfertigt. Für den innenorientierten Konsumenten gilt, daß sein Konsumzweck erreicht ist, wenn er ein Erlebnis hat, das er als befriedigend ansieht“ (S. 443).

Es könnte mir vorgehalten werden, wie es vor mehr als 30 Jahren Helmuth Schelsky, den Schulze immerhin als Differenzierungsvorgänger zitiert, getan hat, ich „würde den Soziologen ankreiden, was im wesentlichen auf das Publikum zutrifft“ (Ortsbestimmung der deutschen Soziologie, S. 59). Aber wenn die Suggestivität gesellschaftlicher Tendenzen durch die Suggestionkraft der Präsentation von Forschungsergebnissen verstärkt wird, sollten einige Fragen nach dem subjektiven Erleben gegenüber dem Kollektiverleben erlaubt sein. Könnte es z.B. nicht auch sein, daß Individuen das Tempo des Erlebnismarktes als Hetze empfinden? Könnte die zur Sucht gewordene Erlebnisorientierung nicht auch als Betäubungsmittel genutzt werden? Schließlich ist es das von Schulze zitierte Ozon-Loch nicht allein (S. 70), das Zukunftssorgen bereitet. Es könnte ja trotz aller Suggestion und Autosuggestion noch Menschen geben, die sich fragen, wie es denn weitergehen kann, wenn es immer nur aufwärts gehen soll. Selbst wenn über die „Grenzen des Wachstums“ zu reden vermieden wird, heißt das nicht, daß sie nicht mehr existieren.

Es liegt im forschungsmethodischen Zugriff, daß das dritte Drittel unserer Zweidrittelgesellschaft in dieser Untersuchung überblendet wird. Umso wichtiger aber ist es, daß bei ihrer Rezeption diese Überblendung sich nicht fortsetzt. Zwar ist ernstzunehmen, wie marginal nach dieser Studie Lernen und Bildung sind. Während sie als formale Zuordnungskategorien für die Milieubildung noch genutzt werden, erscheinen sie realiter als Opfer des Glücksstrebens. Inwieweit dies pervers ist in einer Zeit, in der Hemmungslosigkeit und Gewalt so nahe rücken wie selten zuvor, sei es im Fernsehen oder im unmittelbaren Alltag, dürfte wohl zu thematisieren sein. Dies gilt erst recht, wenn Gerhard Schulze Kulturpolitik als „Gegenmacht zum Erlebnismarkt mit Kommerz“ anspricht, zugleich aber zeigt, wie es ihr immer schwieriger wird, diese Rolle durchzuhalten. Andererseits ist so viel im nachbarschaftlichen und weltpolitischen Umfeld

passiert, daß es immer schwerer fällt, sich etwas vorzumachen, wozu der Erlebnismarkt benutzt wird. So gewinnt die „Situationsbearbeitung im Modus des Nahelegens“ wieder an Bedeutung (S. 49, 200, 331). Es sind dies die Stellen des Buches, in denen Lernen und Bildung indirekt reflektiert werden: „Nahelegen meint die Beeinflussung des Aufbaus von relativ stabilen Elementen des Subjekts ... Wirkung des Nahelegens ist der Aufbau eines Geflechts von Dispositionen“ (S. 200). Dies ist im Interesse der kognitiven Differenziertheit als Basis der Umweltbewältigung und der zwischenmenschlichen Verständigung. In der Sprache der Erwachsenenbildung heißt das seit dem Erscheinen des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, die Jeweiligkeit des Angemessenen von Anpassung und Widerstand zu lernen. Sich darum zu bemühen fordert zum einen die Einsicht, wie eng Erlebnispädagogik mit der NS-Herrschaft verflochten war (vgl. Dräger 1992), welche Rolle die „ästhetische Inszenierung von Herrschaft und Beherrschung im nationalsozialistischen Deutschland gespielt hat“ (Herrmann/Nassen 1993). Zum anderen wird damit erkennbar, wie das Forschungsarrangement von Schulze gegenüber der Komponente des Genusses durch Erlebnis die von Aktion nicht hinreichend zum Ausdruck kommen läßt. So bleibt unbeachtet, daß für diejenigen, denen weder Geld noch Intelligenz als Medium des Erlebnismarktes zur Verfügung stehen, die Gewalt an deren Stelle tritt. Oder anders und deutlicher gesagt, daß die Gewalterscheinungen, die offiziell so routiniert beklagt werden, den Tendenzen zur Totalisierung des Marktes systemimmanent sind. Ganz zu schweigen von den Geschmacklosigkeiten, die die Erlebnisgesellschaft hervorbringt, wenn ein Modeschöpfer im „Erfolgsefolge von Schindlers Liste den KZ-Look propagiert“. Woran sich zeigt, daß „der libertine Konsumismus die Respektlosigkeit vor dem Unsagbaren zum Programm erhoben hat“ (Süddeutsche Zeitung vom 19.4.1994).

#### **Literatur**

Dräger, H.: Erlebnis als unmittelbarer Weg der Führung. In: Pädagogisches Forum 1992, H. 4  
Herrmann, U./Nassen, U.: Die ästhetische Inszenierung von Herrschaft und Beherrschung im nationalsozialistischen Deutschland. In: dies. (Hrsg.): Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. 31. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a. 1993, S. 9–12

## Sammelbesprechungen

### **Berufliche Bildung: Personalpraxis und Organisationsentwicklung**

- (1) **Hans J. Schneider (Hrsg.)  
Mensch und Arbeit**  
Taschenbuch für die Personalpraxis (Wirtschaftsverlag Bachem) Köln 1992, 590 Seiten, DM 49.80
- (2) **Gisela Dybowski/Peter Haase/Felix Rauner (Hrsg.)  
Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung**  
Anregungen für die Bildungsforschung (Donath Verlag) Bremen 1993, 156 Seiten, DM 28.00
- (3) **Manfred Mai  
Inhalte und Formen der Weiterbildung unter den Bedingungen des industriellen Strukturwandels**  
Zur Planbarkeit von Qualifikationen am Beispiel der Ingenieure (Profil Verlag) München 1993, 212 Seiten, DM 38.00

Wenn man sich gegenwärtig mit Fragen der Weiterbildung beschäftigt, wird man zunehmend angestoßen, sich mit Literatur auseinanderzusetzen, welche hauptsächlich aus dem Bereich der Volks- und besonders der Betriebswirtschaftslehre stammt. Dies ist zum einen dem Effektivierungsdruck geschuldet, unter dem Weiterbildung gegenwärtig steht. Zum anderen gibt es aber auch ein vermehrtes Vordringen dieser Disziplinen in den Bereich, der bisher vor allem von Pädagogen und Psychologen besetzt war. Die wachsende Bedeutung des Personals für die Unternehmensentwicklung hat dazu geführt, daß diese Thematik eine immer noch sich fortsetzende Konjunktur erhält. Insofern greift man interessiert zu dem „Taschenbuch für die Personalpraxis“, das mittlerweile in 9. Auflage unter dem Titel „Mensch und Arbeit“ erscheint. Hier wird versprochen, „Hilfen anzubieten für den komplexen Umgang mit den Menschen im Unternehmen“ (S. 6). Beansprucht wird, der Text sei als Arbeitsbuch konzipiert (S. 7), das „ständig griffbereit sein sollte“ (ebd.). Gemessen an dieser Forderung, frappt es, daß nirgendwo ein einordnender Übersichtsbeitrag geliefert wird. Auch die Reihenfolge der Beiträge – Personalmarketing,

Organisation, Personalführung, Entgelt, Personalentwicklung, Ergonomie und Arbeitsrecht – erscheint keineswegs zwingend.

Das Taschenbuch (590 S.) weist keinen umfassenden arbeitswissenschaftlichen Ansatz auf. Konkrete Probleme im Zusammenhang der Entwicklung von Technik bleiben weitgehend ausgespart. Die Position des arbeitenden Menschen in seiner Arbeitstätigkeit wird nicht eingenommen, vielmehr ist das Taschenbuch weitgehend aus der Sicht der Unternehmensleitungen geschrieben. Indikatoren dafür sind, daß das Stichwort „Mitbestimmung“ nur in dem Beitrag Arbeitsrecht auftaucht; daß Partizipation nur im Rahmen von „Entgelt“ behandelt wird; daß Motivationsprobleme hauptsächlich unter der Sichtweise „Personalführung“ aufgenommen werden.

Das Taschenbuch ist vor allem auch als Nachschlagewerk konzipiert und ist dafür durchaus brauchbar. In den stark komprimierten Beiträgen wird allerdings ein grundlegendes Defizit der hier vertretenen Disziplinen deutlich. Man hat als jemand, der sich mit Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften befaßt, den Eindruck, als sei hier sehr viel „selbstgestrickt“. Jedenfalls – das zeigt sich besonders immer wieder am Beispiel der vertretenen „Motivationstheorien“ – ist sehr vieles, was als „Theorie“ aufgeführt wird, wenig empirisch fundiert. Ein Problem, das alle gegenwärtig erscheinenden Veröffentlichungen zu dieser Thematik haben, ist, daß ein rapider Verlust an Aktualität stattfindet, da alles, was vor 1992 geschrieben wurde, unter anderen gesellschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Prämissen stattfand. So ist z.B. „Personalentwicklung“ gegenwärtig in einer ganz anderen Situation als noch vor zwei Jahren. Durchgehendes Handlungsmotiv ist „Personalabbau“. Der Beitrag von Ruschel (S. 387–462) kann insofern höchstens eine Systematik der anstehenden Probleme liefern. Aber auch dies wird nur zum Teil geleistet, da Personalentwicklung hier hauptsächlich unter dem Blickwinkel der Aus- und Weiterbildung gesehen wird.

Damit werden die innovativen Möglichkeiten dieses Konzepts nicht deutlich. Umfassender und gleichzeitig reflektierter ist dagegen der Aufsatz von Staudt, Kröll und von Hören in der Workshop-Dokumentation „Berufliche Bildung

und betriebliche Organisationsentwicklung“. Zwar wird auch hier die Gebetsmühle angeworfen: „Qualifikationen der Mitarbeiter stellen – nicht zuletzt im internationalen Vergleich – einen entscheidenden Erfolgsfaktor für die Innovationskraft von Unternehmen und Volkswirtschaften dar“ (S. 34). Dieses Glaubensbekenntnis für die Personalpraxis wird aber in den folgenden Ausführungen durchaus fundiert. Staudt u.a. wenden sich gegen ein „technokratisches Planungsparadigma“ (S. 34) und verstehen Personalentwicklung demgegenüber als Instrument der Flexibilitätssicherung. Die Stichworte dafür sind „Potentialorientierung und Dezentralisierung“ (S. 55). „Wesentliche Aufgaben werden den Führungskräften der Fachabteilungen übertragen“ (S. 55). Die anstehenden Aufgaben gehen dann über traditionelle qualifizierende Maßnahmen hinaus und umfassen Nachfolgeplanung, Laufbahnberatung, Beurteilungs- und Fördergespräche sowie vor allem gruppenbezogene Ansätze wie Qualitätszirkel. Zwar wird festgestellt: „Die Delegation von Personalentwicklungsaufgaben an die Fachabteilungen bedeutet nicht den völligen Verzicht auf zentrale Personalentwicklungs- oder Weiterbildungsabteilungen“ (S. 56). Nichtsdestoweniger steht eine unternehmensbezogene Reorganisation an. „Erforderlich ist ein Wandel im (Selbst-)Verständnis dieser Abteilungen: Sie werden zu Serviceeinrichtungen, die Fachabteilungen bei der Durchführung von Personalentwicklung beraten“ (S. 56).

Aus dieser neuen Situation in der Personalpraxis ergeben sich entsprechende Herausforderungen für die Berufsbildung, wie sie in den Beiträgen von Gisela Dybowski und von Peter Haase gemeinsam mit Michael Lacher beschrieben werden. Haase/Lacher beziehen sich dabei vor allem auf „Trends in der Organisationsentwicklung“: Integration von Technik – Arbeitsorganisations- und Qualifikationsplanung; Erweiterung hin zu arbeitsplatznahen, dezentralen Qualifizierungsstrategien; Verstärkung von Beteiligungs- und Mitarbeiterbeziehungsmaßnahmen (S. 103).

Es wäre aber vorschnell, diese Merkmale sofort wieder in eine neue Systematik zu überführen. Vielmehr ist die Stärke der vorliegenden Workshop-Dokumentation, daß es um die Diskussion offener Fragen geht. Dies wird besonders deutlich im abschließenden Teil, in dem Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung

benannt werden. Es ist vermutlich für die Personalpraxis anregender, Probleme zu identifizieren, statt diese durch scheinbares Wissen zu überdecken.

Einen Versuch, dies am konkreten Beispiel durchzuführen, legt Manfred Mai in seiner Studie „Zur Planbarkeit von Qualifikationen am Beispiel der Ingenieure“ vor. Allerdings entwirft er dazu zunächst einen sehr breit gespannten Rahmen über „Inhalt und Formen der Weiterbildung unter den Bedingungen des industriellen Strukturwandels“. Zunächst behandelt er die gegenwärtige Weiterbildungsdiskussion, Probleme staatlicher und betrieblicher Weiterbildungsplanung sowie theoretische Ansätze und Konzepte sowohl für die Weiterbildungsplanung als auch für den Strukturwandel in der Industrie. Damit verbleibt er über weite Strecken im Vorfeld seiner eigentlichen Thematik, was allerdings den Vorteil hat, daß relevante Problemkomplexe rekapituliert werden. Auf Seite 82 kommt er dann endlich zu den „Konsequenzen aus dem Strukturwandel für die Inhalte und Formen technisch-wissenschaftlicher Weiterbildung – Hypothesen“. Allerdings sind diese auch wieder sehr allgemein bezogen auf den Strukturwandel, induziert durch die mikroelektronische Durchdringung. Mai geht aus von „einer nahezu vollständigen Durchdringung der Arbeitswelt“ (S. 84), dies „betrifft sämtliche Funktionsbereiche und Hierarchiestufen“ (S. 85), „ermöglicht Mensch-Maschine-Schnittstellen, die wirtschaftlich und sozial verträglich zugleich sein können“, eröffnet „Chancen für die Selbstverwirklichung in der Arbeit“ und bewirkt, „daß das tayloristische Modell der Arbeitsorganisation zugunsten flexibler Produktionsstrukturen an Bedeutung verliert“ (ebd.). Aus diesen technisch-organisatorischen Änderungen stellt Mai die folgenden Fragen: 1. Welches Verhältnis besteht zwischen fachlichen und überfachlichen Inhalten? 2. Welches Verhältnis besteht zwischen Spezialisierung und Generalisierung? 3. Welche Inhalte in Aus- und Weiterbildung ergeben sich aufgrund neuer Technologien und Produktionskonzepte? 4. Wie kann der Weiterbildungsbedarf vor Ort ermittelt werden? 5. Welche Weiterbildungsinhalte brauchen Ingenieure als Nutzer neuer Technologien und welche benötigen Ingenieure als Manager? 6. Kann der vorhandene Weiterbildungsmarkt die Bedürfnisse der Praxis befriedigen?

Bevor er die Ergebnisse seiner Expertenbefra-

gung, die er sowohl in Hochschuleinrichtungen als auch in Unternehmen durchgeführt hat (S. 105), ausbreitet, wird erst noch einmal auf die Rolle der Ingenieure im Rahmen neuer Produktionskonzepte eingegangen. Dies ist wohl hauptsächlich darauf zurückzuführen, daß die Experteninterviews so fruchtbar doch nicht sind. Die zusammengetragenen Aussagen lassen konkrete Schlüsse und Konsequenzen für die Weiterbildung nur als Tendenz zu. Dies ist wahrscheinlich der Untersuchungsanlage geschuldet, welche aus allgemeinen Hypothesen in eine wenig strukturierte Empirie springt. Es fällt auf, daß die „mittlere Ebene“ des Untersuchungsfeldes, nämlich die konkrete Situation in den Hochschulen wie auch in den Institutionen der Weiterbildung, nur am Rande gestreift wird. Insofern liefert Mai durchaus brauchbare Vorarbeiten, welche aber durch eine umfassendere Untersuchung der Problematik ergänzt werden müßten. Angesichts der Bedeutung der Qualifikationen der Ingenieure für zukünftige gesellschaftliche Entwicklung scheint dies wichtig.

Peter Faulstich

### Ältere Menschen und Medienarbeit

- (1) **Jürgen Lauffer/Michaela Thier (Hrsg.)  
Zu alt für Videoclips?**  
Kulturelle Handlungsräume älterer Menschen.  
(Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur) Bielefeld 1993, 104 Seiten, DM 12.00
- (2) **Dieter Baacke/Heinz Werner Poelchau (Hrsg.)  
Medien- und Kulturarbeit mit älteren Menschen**  
Didaktische Materialien  
(Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur) Bielefeld 1993, 96 Seiten, DM 12.00

„Zu alt für Videoclips?“ hieß der Titel einer Expertenkonferenz, deren Dokumentation nun vorliegt. Inhaltlicher Schwerpunkt dieser Konferenz war die Auseinandersetzung mit kulturellen Beteiligungsformen älterer Menschen. Einen besonderer Stellenwert nahm dabei die Betrachtung der Situation im ländlichen Raum ein, da diese Konferenz im Rahmen eines Modellprojektes „Sozialwissenschaftliche Kom-

munikationsberatung auf dem Lande“ durchgeführt wurde.

In der Dokumentation werden die Vorträge und Ergebnisse dieser Tagung aufbereitet. Dabei stehen vor allem Erfahrungsberichte aus der Praxis der Medienarbeit mit älteren Menschen im Vordergrund. In seinem Einführungsreferat analysiert Dieter Baacke die gegenwärtige Situation älterer Menschen unter Milieu- und Lebensstilaspekten. Er weist darauf hin, daß es zunehmend schwieriger wird, ältere Menschen als relativ homogene Gruppe zu betrachten, und daß deshalb auch nicht von einheitlichen kulturellen Handlungsmustern ausgegangen werden kann.

In welchem Maße die Medien den Alltag älterer Menschen bestimmen, zeigt Hans-Dieter Kübler anhand einer Studie zum Medienverhalten und zur Medienkompetenz älterer Menschen in Hamburg und Umgebung auf. Ein Ergebnis dieser Studie ist, daß ältere Menschen die größten Anteile ihrer Freizeit dem Medienkonsum widmen. Für die künftigen Alten prognostiziert Kübler ein steigendes Anspruchsniveau für den Bereich der kulturellen und kommunikativen Angebote.

Einige Beispiele aus der Praxis, die sich in diesem Band finden, wie die Arbeit mit älteren Menschen in der VHS-Videowerkstatt Münster oder das Projekt WIR-Seniorenzeitschrift, die auf Initiative der VHS Hattingen entstand, oder die Filmarbeit im Rahmen von Kinoangeboten für ältere Menschen in Altersheimen, machen mögliche Ansätze für eine Medien- und Kulturarbeit mit älteren Menschen deutlich.

Auch der Blick auf die spezifische Situation in den neuen Bundesländern fehlt in dieser Dokumentation nicht. Dieter Wiedemann stellt Thesen zum Umgang mit Medien von älteren Menschen in den neuen Bundesländern zur Diskussion, und Werner Volkmar beschreibt Seniorenkulturarbeit in den neuen Bundesländern am Beispiel der „Aktiven Senioren Leipzig“.

In den meisten Beiträgen wird der Dokumentationscharakter dieser Publikation deutlich. Für den Einstieg in das Thema „Kulturelle Handlungsräume für ältere Menschen“ kann diese Dokumentation durchaus hilfreich sein. Die Frage nach der Mediennutzung älterer Menschen wird hier von mehreren Seiten beleuchtet, und es werden einige Anregungen für die kulturelle Arbeit mit älteren Menschen gegeben.

Ausführlichere Anregungen für die Praxis enthält der Band „Medien- und Kulturarbeit mit älteren Menschen“, der in Form von didaktischen Materialien in Ergänzung zur Tagungsdokumentation erschienen ist. Hier werden zum Beispiel aktivierende Medienarbeit in Offenen Kanälen, nichtgewerbliche Filmarbeit oder Malen als Möglichkeiten kultureller Aktivitäten von und mit älteren Menschen dargestellt. Aber auch die Chancen und Probleme von Stadtteilarbeit werden in den Materialien reflektiert. Zusammen liefern beide Publikationen eine Palette von Hinweisen und Anregungen für die noch immer nur sporadisch stattfindende Medien- und Kulturarbeit mit älteren Menschen. Dabei werden auch die Probleme bei der Durchführung solcher Aktivitäten beleuchtet, was für die alltägliche Praxis hilfreich sein kann. Richard Stang

### **Bemühen um die Bildung Älterer**

- (1) **Hubert Klingenberger**  
**Ganzheitliche Geragogik**  
Ansatz und Thematik einer Disziplin zwischen Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung  
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1992, 394 Seiten, DM 39.80
- (2) **Käthe Schneider**  
**Alter und Bildung**  
Eine gerontagogische Studie auf allgemeindidaktischer Grundlage  
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1993, 263 Seiten, DM 34.00
- (3) **Winfried Saup**  
**Alter und Umwelt**  
Eine Einführung in die ökologische Gerontologie  
(Kohlhammer Verlag) Stuttgart 1993, 239 Seiten, DM 36.00

In kurzer Zeit sind zwei Bücher unabhängig voneinander mit sehr nahe beieinander liegenden Titeln und Untertiteln erschienen, die von denen Aufmerksamkeit verlangen, die mit der Bildung Älterer befaßt sind. Dabei handelt es sich um zwei an verschiedenen Hochschulen entstandene Dissertationen. Ihre umfangreichen Literaturlisten lassen erkennen, daß in den letzten Jahren weitere akademische Abschlußarbeiten zum Thema entstanden, aber unveröffentlicht geblieben sind. So liegt die

Frage nahe, worauf diese auffällige Affinität zwischen Thematik und Textsorte zurückgeht. Mehreres könnte da eine Rolle spielen. Beispielsweise ist das dahinter stehende Berufsfeld noch relativ offen. Gravierender dürfte aber wohl sein, daß es um ein Untersuchungsfeld geht, aus dem sich quantitativ hinreichend zitierbares Material heranziehen läßt, das aber in seiner Aussagekraft in vieler Hinsicht unzulänglich erscheint. Es ist vor allem die Offenheit gegenüber Grenzgebieten, die den Untersuchungsbereich verführerisch macht, aber nicht selten die Orientierung verlieren läßt. Dagegen hilft nur eine reflektierte Begrifflichkeit, wie sie von Dissertationen verlangt wird. Das Bemühen darum kommt denn auch in den beiden Arbeiten von Klingenberger und Schneider deutlich zum Ausdruck.

Beide stoßen dabei allerdings auf Schwierigkeiten, weil schon „bezüglich des Namens, den der Forschungs- und Tätigkeitsbereich ‚Pädagogische Beschäftigung mit, für und durch ältere und alte Menschen‘ tragen soll, bis in die Gegenwart hinein keine Einigkeit besteht“ (Klingenberger S. 15), und ebenso merkt Schneider (S. 15) an, daß „durch den die Gerontagogik kennzeichnenden Dissens zahlreicher äquivoker Begrifflichkeiten“ die Arbeit erschwert ist. Schon beim „Sprachgebrauch von alt und Alter“ stellt sie eine „defizitäre begriffliche Präzisierung“ (S. 38) fest. Aber es ist auch nicht anders, wenn von „Zielen“ und „Prinzipien“, „Inhalten“ und „Funktionen“ die Rede ist. Allenthalben wird „Trennschärfe übergeordneter Begriffe“ (Schneider S. 134) vermißt und darin die Folge einer „fundamentalen Kluft zwischen Theorie und Praxis“ gesehen (Klingenberger S. 12), wobei darauf hingewiesen wird, daß das „Theorie-Praxis-Defizit der Pädagogik auch sonst nicht unbekannt ist“ (Schneider S. 221). Während aber bei Unsicherheiten im Falle der Benennung des Aufgabenbereichs zur Begründung noch auf die „negativen Konnotationen“ (Schneider S. 31) des Wortes ‚alt‘ verwiesen werden kann, ist in den anderen Fällen den Gründen für den „inkonsistenten Gebrauch von Begrifflichkeiten“ (Schneider S. 188) in beiden Arbeiten nicht weiter nachgegangen worden. Ihr gemeinsames Streben zielt auf „systematische Beschäftigung mit altpädagogischen Fragestellungen“ (Klingenberger S. 12). Dabei besteht dann die Gefahr, mit der Überpräzision der Definitionen das sich Überlagernde, das Über-

gängliche der Realität zu überdecken und auf den Leser redundant zu wirken.

Bei der Weitläufigkeit des Untersuchungsfeldes bedarf seine Darstellung einer reflektierten Orientierungsperspektive. Es kann dies der Versuch des Blickes auf das zugrunde liegende Umfassende sein oder die Konzentration auf das, was mit Bildung gemeint sein kann. Klingenberg geht von der ersten Sichtweise aus, will aber titelgerecht auf „Pädagogisches“ hinführen. Für dieses bietet er einen Problemaufriß zum Stellenwert von Altenarbeit, Altenhilfe und Altenpflege, zu Sozialisationsfaktoren und Geschlechtsspezifika, zu demographischen und lebensgeschichtlichen Wandlungen. Die „geragogischen Konsequenzen“ gehen von einer ganzheitlichen Betrachtungsweise aus, sind aber in dem numerierten Inhaltsverzeichnis nicht ausdrücklich ausgewiesen. Einiges erscheint hier auch widersprüchlich, wenn sich der Verfasser zwar betont von allem Erzieherischen distanziert (S. 21, 28), verplanendes Entmündigen befürchtet (S. 168), für das Ermöglichen plädiert (S. 268), aber mehrfach von „Maßnahmen“ (S. 221, 256) und von „Interventionen“ spricht (S. 294). Da schlägt offensichtlich seine problematische Ausgangsposition wieder durch: „Altenhilfe ist der übergeordnete Begriff, Teil der Altenhilfe ist die Altenbildung, der wiederum die Altenarbeit als spezifisch problemlagenorientierter Tätigkeitsbereich untergeordnet ist“ (S. 29). Damit ist ein alter Konfliktpunkt zwischen Gerontologie und Erwachsenenbildung signalisiert. Wo Klingenberg ihn direkt anspricht, betont er allerdings: „Die Aspekte, die von den unterschiedlichen Teildisziplinen bearbeitet werden, können die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit in keinsten Weise völlig abdecken“ (S. 47).

Auf diesem Hintergrund interessiert das Vorgehen von Käthe Schneider, die vom erziehungswissenschaftlichen Aspekt und einem anspruchsvollen Bildungsbegriff ausgeht. Sie zitiert indes einen anderen „Richtungsstreit“, nämlich den innerhalb der Gerontologie, in der seit langem unterschiedliche Kompetenzzusammenlegungen gegenüber älteren Menschen in der Diskussion sind. Ihrerseits versucht sie eine „Synthetisierung“, um „Zusammenhänge zwischen Bildung und Alter herauszuarbeiten“ (S. 14). So kommt sie nicht nur der pädagogischen, sondern auch der Erwachsenenbildungsliteratur etwas näher. Dabei steht ihr die

Sicht- und Darstellungsweise von Eva Eirmbter am nächsten (S. 22, 101–111, 167). Sie folgt den bildungstheoretischen Prämissen, „die sogenannte Lebenswelt als Chiffre“ der „personalen Beheimatung zu deuten“ (S. 23), greift aber auch noch auf die „Grundstruktur der Bildung“ im Sinne von Ballauff zurück (S. 43). Sie gewinnt von daher Distanz gegenüber der Deutungsmusterdiskussion (S. 90) und warnt vor der Verabsolutierung des Prinzips der Teilnehmerorientierung. Dabei kann sie auf die Erwartungshaltung vieler Älterer unter den Teilnehmenden verweisen (S. 91, 149). Auffällig ist auch bei ihr, ähnlich wie bei Klingenberg, die Sensibilität gegenüber allem, was erziehend oder steuernd wirken könnte. So wird mehrfach daran erinnert, daß es um ein Ermögliches geht (S. 151, 223). Sehr oft und früh vermutet sie ein instrumentelles Bildungsverständnis (S. 116) auch da, wo die Hilfe zur Selbsthilfe ernst gemeint sein kann. Das hindert sie allerdings nicht, gegenüber der Gruppenarbeit realistische Skepsis zum Ausdruck zu bringen (S. 149, 157).

Es gibt aber noch anderes, was in beiden Arbeiten in gleicher Weise gewichtet wird: Es ist dies die ausdrückliche Betonung der Vergangenheitsabhängigkeit älterer Menschen (Klingenberg S. 91 ff., 202, 252 ff., Schneider S. 76 f., 155 f.). Deshalb werden Phänomene der Sozialisation vorgestellt, und es wird auf die Bedeutung des Biographischen (Klingenberg S. 32, 108), auf die Unterschiedlichkeit der Kohortenerfahrungen (Klingenberg S. 56, 90, 95 ff., Schneider S. 82 ff.) sowie die Varianten der Entwicklungsaufgaben (Klingenberg S. 186 f.) einschließlich ihrer Bewältigungsformen (Klingenberg S. 188–193) eingegangen, die allerdings bei Schneider, da sie sich auf institutionelle Bildungsarbeit konzentriert, nicht so zur Geltung kommen. Bezeichnend ist auch, daß zwar plausibel die Unterscheidung von Lebenslauf als „soziale Institution“ und Biographie als „individuelle Ausprägung und Erscheinungsweise des Lebenslaufs“ (Klingenberg S. 88) getroffen, im folgenden aber nicht immer eingehalten wird. Sich sehr wohl ergänzend wird auch von der Rolle der Altenbildung als Zielgruppenarbeit gesprochen, die keineswegs homogen ist (Klingenberg S. 23), und die als „Chiffre für die Hinwendung zum Subjekt“ (Schneider S. 88), als eine, aber nicht als die einzige Möglichkeit der Altenbildung verstanden werden sollte. Das liest sich

bei Schneider dann allerdings so: „Es sei die These vertreten, daß auf makrodidaktischer Ebene der Gerontagogik Adressaten- bzw. Zielgruppenorientierung prävalieren sollten. In Abhängigkeit von dem Ausmaß an ‚Ekstatik in und auf Seiendes‘ bezüglich der Teilnehmer sind mikrodidaktische Angebote unterschiedlich person- bzw. sachorientiert zu konzipieren. Als intervenierende Variable bestimmt der Auftrag der Institutionen die Ausprägung der makro- und mikrodidaktischen Prinzipien mit“ (S. 93). Es ist auffällig, daß die einschlägige Biographieforschung kaum zitiert wird, obwohl ansonsten mit Zitaten nicht gespart wird. Dies ist etwa bei der Selbstbild-Fremdbild-Problematik der Fall, deren Bedeutung durchaus erkannt wird (Klingenberger S. 194, 197, Schneider S. 138–142). Daß in dem hier skizzierten Denkkontext auch gesehen wird, wie wichtig es ist, die Intergenerationsprobleme zu thematisieren, erscheint fast selbstverständlich (Klingenberger S. 149, 167). Nicht so ohne weiteres gilt dies für die Kritik an der Altenpolitik. Ihre demonstrativen Präferenzen tendieren dahin, „ein Altenbild weiterzugeben bzw. zu stabilisieren, das den alten Menschen als einen defizitären und störenden darstellt“ (Klingenberger S. 266).

Nach dem Gemeinsamen seien auch die Unterschiede der beiden Dissertationen genannt. Sie entsprechen den jeweiligen Ansätzen und Intentionen. Während bei Klingenberger viel über das Vorfeld der Altenbildung zu lesen ist, findet sich bei Schneider Differenziertes zum Didaktisch-Methodischen und zum intern Institutionellen. In beiden Fällen kann dies bei der Diskrepanz zwischen Materialfülle und Umfangsbegrenzung der Arbeiten nur Sporadisches sein, wenn auch immer Belegtes. Dabei macht sich bemerkbar, wie auch bei Dissertationen anderwärts, daß zwar viel zitiert wird, der Entstehungskontext der Zitate aber allzu oft unbeachtet bleibt. Es ist ja immerhin ein Unterschied, ob Aussagen einem Handbuch-Artikel, einem Forschungsbericht oder einem Vortragsmanuskript entnommen sind. Leser aus der viel berufenen Praxis indes werden vermutlich sehr häufige Redewendungen abhalten wie: „... zu kritisieren ist ...“. Nicht selten geschieht dies auch zu Recht, aber wenn es ohne Bezug zum Herkunftszusammenhang gesagt wird, gibt es keinen Impuls zu Änderungen. Ebenso oft kann aber auch das Koring-Zitat erinnert werden, „daß es keine sicheren

Techniken oder Methoden pädagogischen Tuns gibt“ (Schneider S. 146). Ein Hauptgrund für vieles zu Kritisierende wird sehr knapp behandelt, nämlich die katastrophale Personallage, die „Fülle der unterschiedlichen Qualifikationsmuster“ (Schneider S. 178) und die mangelnde Bereitschaft, Professionalität sich entwickeln zu lassen (Klingenberger S. 233–236, Schneider S. 174–179).

Beide hier vorgestellten Arbeiten sind mit der Intention geschrieben worden, zwischen Theorie und Praxis, aber auch zwischen Gerontologie und Altenbildung zu vermitteln. Dabei sind die Grenzen des Bemühens deutlich geworden. Im ersten Fall sind sie in der Eigenart der Textsorte Dissertation begründet, im zweiten Fall wirkt sich aus, daß die Erwachsenenbildungswissenschaft immer noch erst mit großen Einschränkungen in den Blick der Gerontologie genommen wird. Wie dieser gerichtet ist, kennzeichnet W. Saup in dem dritten hier angezeigten Buch auf der Basis einer Sichtung von Forschungsmaterial am Ende folgendermaßen: „Unser Bericht läßt erkennen, daß bestimmte Umweltbereiche, in denen sich ältere Menschen aufhalten und handeln, bislang in der Forschung präferiert wurden. Eine große Anzahl von Arbeiten befaßte sich mit der Lebens- und Wohnsituation sowie dem raumbezogenen Verhalten alter Menschen in Heimen ... Dagegen wissen wir vergleichsweise wenig über Umweltwahrnehmung, Umwelterleben und Umweltnutzung alter Menschen im unmittelbaren Wohnumfeld, in der Nachbarschaft oder im ländlichen Raum. Eine Schwerpunktverschiebung in der ökogerontologischen Forschung wäre sicherlich wünschenswert“ (Saup S. 190). Eine solche Hinwendung von den Objekten und Handlungen zu den Wahrnehmungen und Erlebnisweisen, das wäre etwas, was der Bildungsarbeit mit Älteren neue Problemeinblicke geben könnte.

Das Buch selbst stellt keinen ausdrücklichen Bezug zur Bildungsarbeit mit Älteren her, es läßt aber in mancher Hinsicht etwas von den Voraussetzungen erkennen, die bei den zuerst genannten Autoren nur jeweils angedeutet werden konnten, hier aber gründlich zusammengefaßt wiedergegeben werden. Der „Sozialradius“, von dem Klingenberger (S. 136) spricht, wird von Saup im einzelnen ausgemessen. Dazu werden Annahmen über den Zusammenhang von Umweltfaktoren und Verhaltensausrägungen überprüft. Der „multipers-



pektivische Zugang“ (S. 13) erlaubt, die „räumlich-soziale Dimension des Alters für eine angewandte Gerontologie zu bilanzieren“ (S. 19), wofür auf die klassischen Anfänge der ökologischen Psychologie bei Lewin zurückgegriffen und genauso auf jüngste Untersuchungen über Umwelthanforderungen und die Kontrollierbarkeit von Situationsbedingungen Bezug genommen werden kann (S. 88, 162). Dabei kommt

die „Psychologie des Alterswohnens“ (S. 90) und deren „Privatheitsregulation“ (S. 151) in ihren sozialen Differenzierungen zur Sprache. So ist die Relevanz des Buches für die Altenbildung nur eine indirekte; es zur Kenntnis zu nehmen, kann aber angesichts der verbreiteten schnellen Vorannahmen über Lage und Verhalten Älterer hilfreich sein. Hans Tietgens

# Besprechungen

## Herbert Becker Stoffülle und Stoffreduktion in der Weiterbildung

(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1993,  
258 Seiten, DM 49.00

Menge des Inhalts und Knappheit der Zeit sind zwei Erscheinungen, mit denen Erwachsenenbildung zurecht kommen muß. Didaktische Reduktion ist daher einer der wichtigsten Gestaltungsfaktoren. Sooft im Alltag über die Zeit-Stoff-Diskrepanz geklagt wird, so wenig ist sie jedoch in der Erwachsenenbildungsliteratur untersucht worden. Daran hat sich auch nichts geändert, seitdem viel von Wissensexplosion und Informationsschwemme die Rede ist. H. Becker hat nun in seiner Berliner Dissertation zusammengetragen, was zwischen 1950 und 1990 von der Erziehungswissenschaft über die Problematik zur Sprache gebracht worden ist. Was er detailliert aufgelistet und kommentiert hat, läßt dreierlei erkennen: 1. Die Hochzeit der Diskussion des Themas deckt sich mit den beiden Jahrzehnten zwischen 1950 und 1970, und erst nach 1985 finden sich wieder Äußerungen dazu. 2. Beispiele aus der Erwachsenenbildung fehlen fast ganz, was für den ersten Zeitraum auch nicht verwunderlich ist. 3. Die Thematik wird von den Autoren fast ausschließlich unter dem Aspekt des Exemplarischen abgehandelt. Bei seiner zeitgeschichtlichen Rekapitulation geht Becker auf subtile Differenzierungen des Exemplarischen wie das Elementare, das Kategoriale, das Paradigmatische ein, befaßt sich und uns aber nicht mit den Folgen dieses einseitigen Ansatzes, obwohl er mit Recht feststellt, daß „exemplarisches Lehren und Lernen nur als *ein* Reduktionsverfahren zur Stoffbewältigung anzusehen ist, das auch ohne das Vorhandensein des Zeit-Stoff-Problems zur Anwendung kommen sollte“ (S. 5 f.).

Wenn demgegenüber eine gedankliche Konzentration auf das Exemplarische festzustellen ist, so erklärt sich dies wohl mit dem damaligen Vorrang einer Postulatspädagogik. Sie verführt zu spekulativen Entwürfen für pädagogisch zu vertretende „Verdichtungen“ und vermutete Transferleistungen. Fachdidaktik und Empirie bleiben dabei außer Betracht. Diese kommen nicht zufällig in den wenigen

Beiträgen zur Geltung, die sich mit der Reduktionsproblematik als prozessualer Anforderung auseinandersetzen. Der erste Versuch dieser Art wurde an der TH Dresden unternommen (Hering 1958, 1966). Dies scheint an der Verbreitung der Betrachtungsweise gehindert zu haben. Oder sah man es als peinlich an, über Vereinfachung zu sprechen und darüber, wie „wissenschaftlich wahr“ und „für Lernende faßlich“ vereinbart werden kann (S. 56)? Allein in der Berufspädagogik wurde die Fragestellung zeitweilig aufgegriffen (Grüner 1967, Hauptmeyer u.a. 1975). Versuche der PAS, die Relevanz des Ansatzes für die Erwachsenenbildung herauszustellen (Tietgens/Weinberg 1971, Weinberg 1975) blieben ohne Resonanz.

Dies ist sicherlich auch in dem Desinteresse am Inhaltlichen begründet, das für die 70er Jahre kennzeichnend wurde. Wenn hingegen Becker die „Diskussionspause von 1970–1985“ auf die „einsetzende Curriculum-Debatte“ (S. 164) zurückführt, so erscheint dies wenig überzeugend. Gerade sie hätte sich ja für Reduktionsfragen interessieren müssen, aber sie fand wissenschaftlich begründet gar nicht erst statt, sondern wurde vielmehr administrativ abgewürgt. Wenn dann das Wiederaufgreifen der Thematik 1985 von Becker mit dem Buch von Armin Kaiser belegt wird, so fällt auf, daß er daraus die Kapitel über das Exemplarische zitiert, nicht aber die zum Situativen (S. 169 ff.). Dies aber ist das, was in der folgenden Erwachsenenbildungsliteratur bis in unsere Tage die Reduktionsproblematik überlagert bzw. auf der intentionalen Ebene beantwortet hat. Dies gilt jedenfalls für den Bereich des Identitätslernens. Wenn allerdings Becker Folgerungen aus seiner Literatursichtung zieht, so orientiert sich sein „Modell der didaktischen Reduktion“ in Auswahlverfahren und Durchführung auf das Qualifikationslernen (S. 195–205). Die Konkretisierung (S. 206–222) mit Hilfe von „Fachlandkarte“, „Ankerbildung“, „Inseln“, „Prototypen“ ist allerdings schwer nachzuvollziehen, weil sie am Beispiel des Tennislehrers erfolgt. Didaktische Reduktion, obwohl angebotsbestimmend, bleibt also weiterhin ein unbearbeitetes Feld. Dies zu ändern sollte angesichts der Qualitätsdebatten naheliegender sein. Am Anfang hätte allerdings die Frage danach zu

stehen, wie didaktische Reduktion alltäglich geschieht, sei es selbstblind, sei es als reflektierte Erfahrung. Zwei weitere wichtige Arbeitsschritte für die Forschung wären Strukturanalysen von Lerngegenständen und Relevanzanalysen des Anzubietenden. Damit eröffnet sich ein weites Feld. Denn genau genommen müßte ja gefragt werden, von welchem Reduzierten die jeweilige didaktische Reduktion ausgeht. Die Basis des Medienwissens im Auge zu haben ist ja Voraussetzung, um Transparenz herstellen zu können, die zum erwachsenengerechten Vorgehen gehört. Das heißt, es sollte bewußt werden, wovon reduziert worden ist und nach welchen Kriterien. Andernfalls besteht auch noch bei der Metakommunikation die Gefahr der Manipulation. Auch wenn ‚nur‘ ein Perspektivwissen interessiert, ist die Existenz von Gesamtwissen, Medienwissen und Horizontwissen gegeben. Daran ist gerade in einer Zeit zu erinnern, in der die Neigung groß ist, gegen Vorratswissen zu polemisieren und so zu tun, als ob ohne dieses Situationsbewältigung möglich sei. Hans Tietgens

**Karin Derichs-Kunstmann/Brigitte Müthing (Hrsg.)**

**Frauen lernen anders**

Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen  
(Kleine Verlag) Bielefeld 1993, 234 Seiten, DM 31.00

Bei dem Band „Frauen lernen anders“ handelt es sich um die Dokumentation einer Fachtagung, die am 15./16. Juni 1992 in Recklinghausen mit dem Ziel stattfand, „die theoretische Diskussion um das geschlechtsspezifische Lern- und Interaktionsverhalten und die Erfahrungen aus der Weiterbildungspraxis mit Frauen zusammenzuführen“ (S. 7). Der Band beinhaltet entsprechend auch zunächst Beiträge, in denen es um eine theoretische Reflexion geht. Dazu gehören einleitend die Überlegungen von Karin Derichs-Kunstmann und die Zusammenfassung der Ergebnisse über „Geschlechterdifferenzen im Bildungswesen“ von Elke Nyssen.

Barbara Rendtorff setzt sich in ihrem Beitrag „Weibliche Identität und Lernvoraussetzungen“ sehr kritisch mit dem Tagungsthema selber auseinander. Sie bemerkt dazu vorab: „Gerade der Frauentalk, der Jargon der Frauens-

zene, -forschung, -politik etc. ist voll von Unterstellungen und ungesagten, unüberprüften Vorannahmen“ (S. 36). Zu diesen Vorannahmen gehört auch die Behauptung des Tagungstitels „Frauen lernen anders“ – sie ist weder richtig noch tragfähig als alternatives Modell: „‚Anders‘ behauptet von sich eine gewisse eigene Qualität, eine eigene Kontur – eine Illusion, wie sich nun herausstellt. Eine Gegenstands- und Identitätsbildung ist und produziert keine eigene, vom Vorbild unabhängige Qualität, ihr Inhalt ist, wenn auch in umgekehrter Form, immer noch auf jenes erste Vorbild bezogen“ (S. 37). D.h., die Behauptung, Frauen lernten anders, setzt sich nicht vom androzentrischen Bild ab, sondern verweist nach wie vor auf dieses. Die Schwierigkeiten der „Identitätsdiskussion“ liegen darin, daß kein positives Bild bestimmbar ist: „‚Frauen‘ im Plural lassen sich nicht unter einer ‚Identität‘ im Singular subsumieren – nur in den Augen der Männer sind Frauen gleich“ (S. 41). Barbara Rendtorff schafft es, in ihrem Beitrag tatsächlich eine Verbindung von theoretischer Reflexion und Praxisbericht zu geben. Sie charakterisiert die Praxis der Frankfurter Frauenschule vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten, „die Ebene des Wirklichen und die des Weiblichen als Metapher auseinander zu halten, so daß zuletzt die Verlockung überhand nimmt, doch letztlich von einem vorgängigen Weiblichen auszugehen, das nur einer angemessenen Repräsentation bedürfe, einem weiblichen Ursprung“ (S. 42). Die Konsequenz der Frankfurter Frauen für ihre Bildungsarbeit ist entsprechend, „immer auf unserer Frage zu bestehen: Wer spricht zu wem in welchem Namen?“ (S. 47). Ingeborg Stahr entwickelt in ihrem Beitrag „‚Weibliche‘ Identität und Lernvoraussetzungen“ ein Konzept von „kollektiver Identität“: „Die Herausbildung dieser kollektiven Identität ist quasi der personalen und sozialen Identität zwischengeschaltet und beinhaltet die bewußte Zuwendung zum eigenen Geschlecht“ (S. 57). Karin Flaake analysiert die Bedeutung der Pubertät für die Entwicklung des Lern- und Leistungsverhaltens von Mädchen und Frauen. In den Weiblichkeitsentwürfen, die ihre Bestätigung aus dem Begehren der Männer erhalten, sieht sie ein zentrales Hindernis für selbstbewußtes Handeln von Mädchen und Frauen. Das Fehlen kultureller Symbole für Frauen stellt ein weiteres entscheidendes Hindernis dar: „Entsprechende kulturelle Angebote, die

sich auf öffentlich sichtbare Leistungen und Fähigkeiten von Frauen stützen und die den adoleszenten Mädchen eine Chance bieten könnten für die Entwicklung eines selbstbewußten Verhältnisses zur eigenen Weiblichkeit jenseits der traditionellen Bestimmungen eines Daseins für die Familie, gibt es erst in Ansätzen und überwiegend im Umkreis frauenbewegter Milieus“ (S. 70).

Martina Löws Beitrag über Konkurrenz macht m.E. sehr anschaulich deutlich, daß Frauen keineswegs ohne Konkurrenz handeln, daß sie aber gelernt haben, „andere Formen von Konkurrenz zu praktizieren als die offene Konkurrenz, die viele Männer nutzen“ (S. 75). Dazu gehört z.B., Konkurrenzsituationen in Kompetenzkonflikte umzudefinieren. Für die sich daraus ergebenden Widersprüche sollten gerade die in der Bildungsarbeit Tätigen sensibilisiert werden.

Auch Marianne Kieper-Wellmer thematisiert den Konkurrenzaspekt, wenn sie sich mit Struktur, Beziehung und Macht in frauendominierten sozialpädagogischen Einrichtungen wie z.B. Kindertagesstätten befaßt. Sie plädiert dafür, „die spezifisch weibliche Orientierung am anderen über das zunehmende (und vielleicht durch Supervision zu unterstützende) Selbstbewußtsein weiblicher Berufsarbeit zu einem unverzichtbaren Kriterium von beruflicher Arbeit generell“ zu machen (S. 85).

Die weiteren Beiträge des Bandes präsentieren nach Einleitungen durch Petra Wassner und Christiane Schiersmann verschiedenste Weiterbildungsprojekte mit ihren jeweiligen Ansätzen und Empfehlungen. Den Schluß bildet dann eine Auswahlbibliographie zur „Geschlechterdifferenz des Lernens“ von Brigitte Müthing. H.F.-W.

**Bernhard Dieckmann  
unter Mitarbeit von Sylvia Ryzewski und  
Gabriela Behrendts  
Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin  
(West)**

Soziale Lage, Qualifikation und Motivation 1979 und 1990

Reihe: TUB Dokumentation Weiterbildung, Heft 26

(TU Berlin/AUE) Berlin, Hannover 1992, 347 Seiten, DM 27.00

Der Autor berichtet über die Ergebnisse der 1990 erneut durchgeführten postalischen Befragung von KursleiterInnen in 12 bezirklichen Volkshochschulen in Berlin (West) von 1979 (geschätzter Rücklauf 28,2 % = 588 Fragebögen). Diese Neuauflage mit einigen wenigen Veränderungen, die sich u.a. „mit der Möglichkeit einer mehr marktmäßigen Organisation der Erwachsenenbildung“ (S. 11) befassen, bezeichnet zunächst eine Phase der Orientierung und Bestandsaufnahme zur momentanen (Arbeits-)Situation der KursleiterInnen. Es wird erwartet, daß sich im Befragungszeitraum 1979–1990 Veränderungen in der strukturellen Zusammensetzung und in der Motivation der KursleiterInnen zeigen. Die vorliegende Arbeit „kann eher als eine soziologische Untersuchung gewertet werden, die von gewerkschaftlichen Fragen ausgeht“ (S. 21). „Auskünfte über Entwicklungen in den Handlungsbedingungen und Handlungsformen der Erwachsenenbildungsarbeit“ (S. 3) kann und will sie nicht ermitteln.

Nachdem auf die Vorgeschichte, die Methode und die Repräsentativität der Befragung und des Vergleichs eingegangen wird, beinhaltet das dritte Kapitel die theoretische und politische Position des Autors, den Vergleich mit drei weiteren KursleiterInnenbefragungen (Scherer 1987, Bechberger 1990, Günther/Unsel 1990) – auf diese wird im gesamten Band immer wieder Bezug genommen – sowie die Dokumentation der Grundauszählung des Vergleichs. Die Fragebogenitems (53) sind im Wortlaut abgebildet. Daran schließt sich die Darstellung der Ergebnisse der Untersuchungen von 1979 und 1990 und der Signifikanztests an. Im vierten Kapitel werden Zusammenhänge mit insgesamt 12 Merkmalen wie Geschlecht, Unterrichtsfach der KursleiterInnen 1990, „Einkommen aus VHS-Arbeit“ (S. 310 ff.) usw. vorgestellt. Den signifikanten Veränderungen in der KursleiterInnenstruktur, als da wären der erhöhte Frauenanteil, die erhöhte Stundenbelastung, die gestiegene wirtschaftliche Abhängigkeit von der VHS-Tätigkeit, das erhöhte Durchschnittsalter, wird damit noch dezidiert nachgespürt. Nach einer Zusammenfassung (Kapitel 6) erfolgt abschließend die skizzenhafte Darstellung von Diskussionsergebnissen, die aus einer Auswertungstagung entstanden sind.

Kritisch ist anzumerken, daß die im Untertitel angesprochenen Themenkomplexe „Soziale Lage, Qualifikation und Motivation“ der KursleiterInnen in der Präsentation der Ergebnisse

leider nicht so aufbereitet sind. Zudem fehlt eine theoretisch fundierte Operationalisierung eingeführter Kategorien (z.B. intrinsische Motivation, S. 281; Armutsstreß, S. 308). Der Autor macht seinen Auswertungsgang transparent und dokumentiert die Ergebnisse sehr ausführlich. Durch die Auflistung der weniger gut gesicherten Korrelationen wird der Leser allerdings mit einer Vielzahl von Ergebnissen konfrontiert. Die Signifikanzangabe zum wohl angemessensten Test, dem Chi-Quadrat-Test, bleibt in der sonst ausführlichen Darstellung der durchgeführten Rechenoperationen etwas im unklaren: Entweder fehlt sie oder sie ist neben der Schätzung des korrelativen Zusammenhangs mit Hilfe des „Cramers V“ angegeben. Leider werden bei einigen Ergebnisdarstellungen die fehlenden Antworten mit einer „0-Antwort“ gleichgesetzt, so daß unklar bleibt, wie sich die zum Teil sehr hohen Angaben über vermeintlich „fehlende Fälle“ (z.B. 245 Fälle bei Frage 29: „Wieviel Fortbildungsveranstaltungs-Stunden (à 45 Minuten) haben Sie im Jahre 1989 insgesamt besucht?“, S. 171) wirklich aufteilen.

Die vorliegende Befragung bietet insgesamt eine gute empirische Datenbasis über die Situation der KursleiterInnen in Berlin (West), die wichtige Veränderungen in den letzten 11 Jahren belegt. Sie dürfte jedoch keinesfalls nur für die Weiterbildungsszene in Berlin von Interesse sein. In ihr deuten sich Trends für die KursleiterInnenrealität an Volkshochschulen in der Bundesrepublik insgesamt an, denen nun an anderer Stelle und aus einer anderen Auswertungsperspektive nachgespürt werden müßte. Durch diese Studie wird der Blick auf diese so wichtige Mitarbeitergruppe von Weiterbildungsinstitutionen gelenkt. Ihre Ergebnisse geben genügend Anlaß, sich zukünftig verstärkt auf den Ebenen der Weiterbildungspolitik und der Personalentwicklung mit den KursleiterInnen auseinanderzusetzen.

Monika Kil

**Wiltrud Gieseke (Hrsg.)**  
**Feministische Bildung – Frauenbildung**  
(Centaurus Verlagsgesellschaft) Pfaffenweiler  
1993, 158 Seiten, DM 30.00

In dem von Wiltrud Gieseke herausgegebenen Sammelband „Feministische Bildung – Frauenbildung“ werden die Beiträge einer 1991 an der Universität Bremen veranstalteten gleich-

namigen Tagung dokumentiert. Diese Dokumentation umfaßt die Bereiche: theoretische Hintergründe zur Frauenbildung, berufliche Weiterbildung, allgemeine Frauenbildung, Frauenstudien an der Universität, Frauenbildung als professionelle Arbeit.

Zu den theoretischen Hintergründen gehört der Versuch von Ulla Bock, das Verhältnis von Frauenbewegung, Frauenbildung und Frauenforschung zu bestimmen – ein, wie sie selbst sagt, nicht sehr einfaches Unterfangen. Als Gemeinsamkeit arbeitet Ulla Bock das „Bestreben von Frauen“ heraus, „sich von diskriminierenden Zuschreibungen und Abhängigkeiten zu befreien, Ausdruck (Begriffe, Sprache) zu verleihen, Orte der (Selbst-)Reflexion zu schaffen und den notwendigen Raum zur Einübung von kritischer Distanz zum Gegebenen zu bilden“ (S. 19). Sie vertieft für alle drei Bereiche dann die jeweiligen Entwicklungslinien.

Wiltrud Gieseke prangert bei den Frauen deren „fehlende Liebe zum eigenen Geschlecht“ an. Sie geht davon aus, daß Frauen „in dieser Gesellschaft erst dann ihren je individuellen Platz finden, wenn sie ihr Geschlecht akzeptieren, respektieren und lieben lernen. Erst dann ist Kraft genug vorhanden, um gesellschaftliche Veränderungen zu erwirken. Um es konkret zu sagen: Frauen müssen sich ihrer Mütter konstruktiv erinnern, ohne sich genötigt zu fühlen, ihnen in allem gleichen zu müssen“ (S. 41 f.). Leider bleibt m.E. offen, was dies *tatsächlich* konkret meint, da ich Wiltrud Giesekes Argumentation zur Begründung von Differenz (im weiblichen Arbeitsvermögen und in der weiblichen Moral) wenig überzeugend finde. Der Teil über die berufliche Weiterbildung enthält einen informativen Beitrag von Christiane Schiersmann zu den Strukturen und Perspektiven beruflicher Weiterbildung von Frauen. Sie trägt im wesentlichen das vorhandene (empirische) Material zusammen.

Erika Niehoff stellt die Ergebnisse ihrer Projektarbeit aus der Umschulung von (Männern und) Frauen in gewerblich-technische Bereiche vor. Wesentliche Rahmenbedingungen waren dabei unter anderem eine Quotierung der Umschulungsplätze – die dann auch gezielte Werbung erforderlich machte – und eine Orientierungsphase zu Beginn der Maßnahme. Eine solche Phase wurde im zweiten Durchgang auch für die Männer vorgeschaltet, um ihnen kooperatives Arbeiten beizubringen – ein Defizit der Männer, das koedukative Um-

schulung vorher sehr erschwerte.

Ursula Sauer berichtet im Teil „Allgemeine Frauenbildung“ über eine Qualifizierungsmaßnahme für Frauen, und Barbara Fülgraff stellt das Projekt „Frauen lernen im Alter und für das Alter“ vor. Unklar bleibt die Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Bildung – sie wird für die Frauenbildung genauso unreflektiert übernommen wie in der Weiterbildung allgemein.

Über Frauenstudien an der Universität berichten Martina Emme und Verena Bruchhagen. Martina Emme bezieht sich auf die Arbeit in dem Studienschwerpunkt „Frauenforschung“ am Institut für Sozialpädagogik an der TU Berlin. Dieser Schwerpunkt ist charakterisiert durch das „Konzept der Mittäterschaft (Thürmer-Röhr) als inhaltlichem Fixpunkt und Beitrag zur feministischen Theoriebildung“: „Von Mittäterschaft auszugehen ist Ausdruck einer kritischen Position gegenüber der Definition und Selbstdefinition der Frau als *Opfer* patriarchaler Strukturen. Die Mittäterschaftsthese stellt also die systematische Frage nach der Funktion der Verhaltenselemente und des Handelns von Frauen für den Bestand einer Männergesellschaft“ (S. 120).

Verena Bruchhagen beschreibt die Dortmunder Frauenstudien, ein wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm, das für „Familienfrauen“ eine „frauenbezogene“ Qualifizierung ermöglicht.

Im letzten Teil stellt Monika Schmidt Diplompädagoginnen im Beruf vor. Es handelt sich dabei um eine AbsolventInnenbefragung – möglicherweise AbsolventInnen der Universität Hannover, dies wird allerdings nirgends explizit gesagt. Fünf Examensdurchgänge wurden drei bis vier Jahre nach der Prüfung befragt.

Leider ist der Band insgesamt eine jener Tagungsdokumentationen, die viel zu lange Zeit bis zur Veröffentlichung benötigten. Damit ist der Wert der Beiträge – deren Inhalte bereits woanders zu lesen sind – deutlich gesunken. Enttäuschend fand ich auch, daß der Aufbau des Buches keinerlei theoretische Orientierung beinhaltet und insofern dem Anspruch, „Feministische Bildung – Frauenbildung“ zu differenzieren, nicht gerecht wird. H. F.-W.

## **Hermann Glaser/Thomas Röbbke (Hrsg.) Dem Alter einen Sinn geben**

Wie Senioren kulturell aktiv sein können – Beiträge, Beispiele, Adressen (Hüthig Verlag) Heidelberg 1992, 316 Seiten, DM 24.80

Warum nur hat dieses für BildungsmacherInnen so lesenswerte und an Informationen sehr reiche Buch diesen Titel? Muß „dem Alter ein Sinn“ erst gegeben werden? Und wieder einmal durch Kultur- und Bildungsarbeiter? Auch der Klappentext des Verlages schreckt ab – jedenfalls vor dem, was der Inhalt fast aller Aufsätze in der Auseinandersetzung um die gesellschaftliche Perspektive des Älterwerdens bietet, auch für die BildungsplanerInnen selbst. Schade, was das Lektorat und Verlag insbesondere aus dem Teil 1 „Grundlagen“ gemacht haben!

Aber zunächst zum 2. Teil: Konkret und materialreich werden außerordentlich interessante Ansätze der Auseinandersetzung und der Praxis kultureller Arbeit von und mit Älteren beschrieben. Eine große Anzahl von Altentheatern werden benannt und in ihren emanzipatorischen Potenzen kritisch erörtert. In einem weiteren Kapitel wird Geschichte im biographischen Ansatz in der Dualität von politischem Zeitgeschehen und individuellem Lebensweg in mehreren Beispielen hervorragend skizziert. Die vorhandenen Modelle der „Kompanie des guten Willens“ wie der Wissensbörse bis hin zum „Seniorenexpertenservice (SES)“, die inzwischen an vielen Orten tätig sind, werden mit Adressen benannt und beschrieben. Der Kulturarbeit im Altenheim ist ein weiteres Kapitel gewidmet, das anregende Beispiele liefert, ebenso wie die ausführliche Beschreibung verschiedener Begegnungsstätten mit so phantasievollen Namen wie „Werkhaus Antirost“ und ähnlichen. Christel Schachtner beschreibt konkrete Alternativen des Wohnens im Alter ausgehend von grundsätzlichen Fragen wie der „Angst vor Verlust der Freiheit“ bis hin zu „Regeln finden“. Auch in dem letzten Kapitel unter dem Titel „Verbund und Vernetzung“ werden wesentliche Informationen über den „Dachverband Altenkultur“ oder so bekannte Projekte wie „Zwischen Arbeit und Ruhestand“ (ZWAR) gegeben. Der Frage der Bildung für das Alter widmet sich ein gesondertes Kapitel: „Bildung für das Alter oder gegen das Altern?“ Jürgen Eierdanz beschreibt die Situation der

Altenbildung, z.B. an Volkshochschulen: „Bildung mit älteren Menschen stand bislang und steht, in abgemilderter Form, noch immer unter ... Legitimationsdruck.“ In fünf Punkten erörtert er ausführlich diesen Legitimationsdruck – schade, daß er dabei einen sechsten vergißt: den Legitimationsdruck, der sich vor allen Dingen daraus ergibt, daß Altenbildung nur dann ohne Stigma realisiert wird, wenn sich BildungsplanerInnen auch mit dem eigenen Prozeß des Älterwerdens auseinandersetzen. Keiner käme auf die Idee, ein Fahrschullehrer würde Unterricht planen und geben können, ohne sich mit dem Auto auseinanderzusetzen. Wunderbar dagegen, was er in einem kleinen Katalog, (was „Bildung mit Älteren (sein) sollte“) am Ende aufführt: „Altenbildung sollte auf ihre Aufhebung hinarbeiten. Altenbildung sollte als separater Bereich der Erwachsenenbildung weitgehend überflüssig gemacht werden und aufgehen in einer umfassend entwickelten allgemeinen und politischen Weiterbildungslandschaft, die für bildungsinteressierte Menschen jeden Alters zugänglich ist“ (S. 196). Für diese Frage nach Legitimation und Stellenwert sind die grundlegenden Aussagen in Einleitung und Teil 1 von Hermann Glaser (bis 1990 Schul- und Kulturreferent der Stadt Nürnberg) und Thomas Röbbke außerordentlich erhellend. Die Lektüre ist so empfehlenswert, weil eindringlich und materialreich beschrieben wird, wie sehr die Auseinandersetzung um Senioren- oder Altenkultur nicht nur wegen der demographischen Tatsachen eine Herausforderung für die Auseinandersetzung mit der Kulturarbeit insgesamt darstellt. Glaser und Röbbke sprechen unter dem Titel „Altwerden – jung bleiben“ von einer „ambivalenten Themenstellung“: „Älter- und Altwerden als schwieriger Tatbestand kann zur Selbstaufgabe führen, wenn man nicht den Prozeß der ‚Matureszenz‘, des Reifens, als Selbst-Aufgabe begreift. Kultur als integraler Faktor kann für die Identitätsfindung des Älteren bzw. alten Menschen eine große Rolle spielen ...; sie kann die ‚alterspolyphone‘ Gesellschaft verwirklichen helfen. Aufs Zusammenspiel der Generationen kommt es familiär wie gesellschaftlich an, auf anthropologische Ergänzung. ... In einer Moralischen Wochenschrift 1776 mit dem Titel ‚Der Greis‘ heißt es: ‚Es wäre in der Tat gut, wenn man bey Geschäften sowohl alte als junge Leute brauchte; denn in Absicht auf das Gegenwärtige würde es den Vortheil

verschaffen, daß die guten Eigenschaften von beyden Altern wechselweise ihre Fehler verbesserten; in Absicht auf das Zukünftige hätte es den Nutzen, daß die jungen Leute größere Einsicht erlangten, indem die Alten ihre Anführer wären ... die Jugend ist hitzig, unbedachtsam, unüberlegt ... wir Alten sind kalt, zu bedachtsam, zu behutsam, dadurch ersetzen wir den Mangel der kühnen, unüberlegten Jünglinge, und das hohe Alter mit seinen Fehlern hält die Jugend mit ihren Fehlern zum Besten der Gesellschaft im Gleichgewicht“ (S. 11 f.). Schon damals also die Forderung nach intergenerationaler Organisation – ob nun gerichtet auf die Jungen oder auf die Alten. Sehr eindringlich weisen die Autoren darauf hin, daß „es freilich den Menschen nicht (gibt) ... –, sondern das Menschlich-Verbindende trete ins Blickfeld: jung/alt als differenzierte Ganzheit“ (S. 13 f.). Die gesellschaftlichen Bedingungen (dieser differenzierten Ganzheit) werden unter verschiedenen Aspekten erörtert: „Lebenszeit wird aber nicht nur (gesellschaftlich zugewiesen) vernichtet, sondern auch aus freien Stücken vergeudet.“ Nicht nur, daß die Leistungsgesellschaft viele Menschen „alt“ macht, sondern auch „ein Erschlaffen geistiger Energie und Neugier“, eine Verdümpfung tritt durch vielerlei mediale und andere Einflüsse ein. „Der Prozentsatz der jungen Menschen, der sich so verhält, erscheint aber fast genauso groß. Die Zeit wird vertan. Es ginge nicht nur darum, dem Leben Jahre zu geben, sondern den Jahren Leben“ (S. 14). Wichtig auch der Hinweis, daß „externe Versorgungsnetze, als ‚common purpose‘, ... dem Individualismus Rechnung tragen und dem humanen Bedürfnis, selbständig leben zu können, entsprechen müssen: Essen auf Rädern, Pflege auf Rädern, Kultur auf Rädern; nachbarschaftliche Kommunikations- und Sozialisationsmöglichkeiten; Tätigkeit in Werkstätten; Kultur um die Ecke“ (S. 19). Und dabei gilt: „Notwendig ist nicht Betreuung, sondern Entgrenzung, Entgettoisierung, Emanzipation. ... es kommt darauf an, daß die Tätigkeiten älterer oder alter Menschen mit dem gesamtgesellschaftlichen Geschehen vernetzt bleiben, zur Selbstorganisation ermutigt wird“ (S. 22). Und auch an dieser Stelle wird darauf hingewiesen, daß „eine Mischung von Professionalität und Selbstorganisation, die sich gegenseitig unterstützen und korrigieren (notwendig ist): Professionalität schafft Kontinuität, sie ist

nicht Selbstzweck, sondern Hilfsmittel für eigenständige Entfaltung“ (ebd.).

Viele weitere Hinweise für die aktuellen Fragen von Kultur- und Bildungsarbeit werden gegeben – sei es nun mit Älteren oder bezogen auf die sich zuspitzende, menscheitsgeschichtlich nie dagewesene demographische Entwicklung. Dazu gehören auch zwei Aufsätze, die die Situation in der Ex-DDR beschreiben. Dabei gilt, daß die zweifellos besonderen Bedingungen beschrieben werden, sich aber auch dort für die industrielle Gesellschaft die wesensmäßig gleichen Aufgaben stellen.

Zum Abschluß sei noch einmal darauf hingewiesen, daß die vielfachen Modellbeschreibungen mit exakten Adressenangaben ein schillerndes Spektrum an Kooperationen und Finanzierungsmöglichkeiten wiedergeben. Nur eines verbindet sie alle miteinander: Sie entstehen als Initiativen und scheinen ohne weitgehende Autonomie kaum denkbar.

Jürgen Dege

### **Herbert Hertramph/Carmen Stadelhofer (Hrsg.)**

#### **Alternativen**

Neue Wege in der Erwachsenenbildung  
(Armin Vaas Verlag) Langenau, Ulm 1992, 232  
Seiten, DM 29.00

Das „Alter“ wird groß geschrieben – im Titel dieses Bandes, der von einem Projekt der wissenschaftsorientierten Weiterbildung an der Universität Ulm in Zusammenarbeit mit der dortigen Volkshochschule berichtet. „Formen der Weiterbildung für Menschen im dritten Lebensabschnitt und das Modell der Frühjahrsakademie“ ist der genauere Untertitel, der darauf hinweist, daß hier eine bildungspolitische Lücke in Ulm (und womöglich anderswo!?) existiert. Der Fachbereich Pädagogik an der Universität Ulm hat damit den interessanten Versuch unternommen, nicht nur über eine Erwachsenenbildung für Ältere zu pädologisieren, sondern auch mit ihnen selbst Erfahrungen zu machen und in Verbindung mit sozialwissenschaftlicher Forschung soziale Wirklichkeit zu beeinflussen. Wunderbar, daß die Veranstalter feststellen, „die Öffnung der Hochschulen für diese Zielgruppe kann jedoch auch für die Universität selbst eine Bereicherung darstellen ... weiterbildungsinteressierte Erwachsene im o.g. Sinn könnten als Lebens-, Alltags- und Berufsexperten wichtige Dialog-

partner sein, um die vorhandene ‚Fremdheit zwischen Bürgern und Wissenschaftlern‘ zu überwinden und durch unkonventionelle Fragestellungen und neue Sichtweisen den Prozeß wissenschaftlicher Auseinandersetzung voranzutreiben“ (S. 216).

Ebenso wunderbar, daß es hier gelungen scheint, in der Praxis eine Zusammenarbeit zwischen der örtlichen Volkshochschule und der Universität zu realisieren.

Worum geht es? Die Veranstalter sind daran gegangen, in der Praxis zu beweisen, was sozialwissenschaftliche Forschung der letzten Jahre behauptet: Es gibt immer mehr „aktive Alte“, die den sogenannten dritten Lebensabschnitt nicht mehr als „Ruhebereich“ begreifen. „Sie wollen die Chancen, die das Älterwerden bietet, aktiv nutzen. Selbstverwirklichung, Kreativität, Persönlichkeitswachstum, Aufgeschlossenheit für das Neue stehen im Zentrum ihrer Lebensansprüche“ (aus einer Studie der Institute Infratest Sozialforschung, Sinus und Horst Becker, Bonn 1991, hier S. 12), oder noch besser: „Ältere Menschen, die geistig rege (geblieben) sind, streben nach Selbstverantwortung und Autonomie, wollen und können ein sinnerfülltes und aufgabenbezogenes Leben führen“ (S. 13). Das immerhin die Behauptung der ehemaligen Bundesministerin Ursula Lehr.

Auf dieser Grundlage also wurde in Ulm eine Woche „Frühjahrsakademie“ vorbereitet und durchgeführt, die den Titel trug: „Das Fremde in uns und um uns herum“. Ca. 120 Menschen (viel mehr als erwartet) nahmen vormittags an verschiedenen Vorträgen und nachmittags an Arbeitsgruppen teil. Bei der chronologischen Lektüre des Bandes muß sich der geneigte Leser etwas hindurchbeißen zu den interessanten und gut leserlichen Vorträgen zu folgenden Themen: „Das Fremde zwischen den Generationen“, Hans Thiersch; „Frauen im Umbruch – ein Beitrag zur Geschichte der Frauenemanzipation in Deutschland – vergessene Lektionen aus der Geistes- und Sozialgeschichte des 19. Jahrhunderts“, Carmen Stadelhofer; „Das Fremde – Ziel biologischen Denkens“, Sieghard Winkler; „Die Gegenwart des Vergangenen – psychoanalytische Gedanken zum Erinnern“, Horst Kächele. In den Arbeitsgruppen ging es um „Im Gespräch mit dem Humangenetiker“, „Wenn der Boden spricht – archäologische Funde in Ulm und der Umgebung“, „Ahnen-, und Familienforschung“,



„Ekstatische Heilungsrituale und entspannte Heiterkeit im OP. Musik in alten Traditionen und moderner Medizin.“, „Der Mohr von Venedig/ Der Kaufmann von Venedig – Psychologische Fallanalyse“ und „Die Schreibwerkstatt“. Alle Themen hatten sich in umfangreichen Befragungen herauskristallisiert. Über fast zwei Jahre hinweg ist die Frühjahrsakademie vorbereitet worden.

Neben der Dokumentation der Vorträge und der Berichte aus den Arbeitsgruppen werden im ersten Teil des Bandes unterschiedliche universitäre und außeruniversitäre Konzeptionen der Weiterbildung für die Zielgruppe dargestellt. Im zweiten Teil des Buches wird die neue Form der „Frühjahrsakademie“ in ihrer Genese, der Gesamtkonzeption, Durchführung und Akzeptanz näher vorgestellt. Diese Gesamtdarstellung ist sehr umfassend, gibt gute Einblicke und ist hervorragendes Material für eigene Veranstaltungsideen. Leider ist die Dokumentation nicht frei von Wiederholungen, und die Reproduktion von Begrüßungsworten oder langatmigen Skizzierungen der Entstehungsgeschichte der Universität Ulm können gut überlesen werden.

Bemerkenswert erscheint mir das Ergebnis der TeilnehmerInnen-Befragung in folgenden Punkten: Entsprechend dem Diskussionsstand um die Frage von Bildung und Älterwerden, der sich gegen alle Formen der Segregation von Programmteilen an Universität oder Volkshochschule wendet, wird von über 60 % der TeilnehmerInnen gesagt, „daß es keine Altersbeschränkungen gibt.“ Und weitere 32 % wünschten sich sogar, daß noch mehr „Jüngere“ teilnehmen sollten (S. 113). Die Auswertung ergab weiterhin, daß „Faktoren wie finanzielle Kosten der Angebote, die eigene zeitliche Belastung oder persönliche Unsicherheit bzw. Hemmungen nur eine untergeordnete Rolle spielten. Die hauptsächlichsten Stolpersteine finden sich bei den Punkten: ungünstige Tageszeiten (47 %), schlechte Verkehrsverbindung (44 %) und ungenügende Informationen bzw. Veröffentlichungen über das jeweils aktuelle regionale Bildungsangebot (30 %)“ (S. 98). Dieser kleine Band über die „Frühjahrsakademie“ hat den Titel „Alternativen“. In der Frage jedoch, wie weniger bildungsgewohnte, ältere Menschen einen Weg zum organisierten Lernen oder den Zugang zu Bildungseinrichtungen in der Freizeitgestaltung finden könnten, werden keine „Alternativen“ aufgezeigt. Auch

methodisch (das Titelbild des Bandes zeigt die bei einem Vortrag in Reih und Glied sitzende ältere Zuhörerschaft) werden keine Anregungen geboten. Schade auch, daß das Älterwerden – was bekanntlich nicht erst im dritten Lebensabschnitt beginnt – noch dazu als gesellschaftliches Problem in der Auseinandersetzung mit der Stigmatisierung des Alters nicht thematisiert wird. Insoweit bleibt die „Frühjahrsakademie“ ein – sehr gelungenes – Beispiel für ein Bildungsangebot für bildungsbürgerlich Interessierte. Das gilt auch, wenn zitierte Untersuchungen zeigen, wie hoch der Anteil an Teilnehmern mit Volksschulabschluß ist – diese Tatsache ist ja erst als generationsspezifische, historische Fragestellung (Kriegsgeneration und die damit verpaßten Chancen der Ausbildung!) interessant und würde weitere Fragestellungen im Zusammenhang mit emanzipatorischen Bildungsansprüchen erst aufwerfen.

Jürgen Dege

#### **Ekkehard Nuissl/Hans-Joachim Schuld Betrieb statt Behörde**

Die Hamburger Volkshochschule im Wandel Reihe: berichte materialien planungshilfen (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) Frankfurt/M. 1993, 112 Seiten, DM 12.00

Derzeit wird in vielen Volkshochschulen und bei zahlreichen Trägern unter dem Finanzierungs- und Reformdruck über notwendige Veränderungen bezüglich des Finanzgebarens und der Strukturen nachgedacht. Dabei tauchen zwei Probleme auf, die symptomatisch sind für solche Veränderungsprozesse:

1. Viele Strukturen werden den Einrichtungen übergestülpt, ohne Rahmenbedingungen zu klären und Konsequenzen zu bedenken. Da geht mit manchem Hauptgemeindebeamten der Reformgaul durch im Bemühen, der Erste zu sein, dem die Reform der Öffentlichen Verwaltung gelungen ist.
2. Viele Strukturveränderungen werden nicht in einen vernünftigen und nachvollziehbaren Bezug gebracht zur Qualität der Dienstleistungen, die die reformierten Einheiten (Eigenbetriebe, Zentren dezentraler Ressourcenverantwortung) nach wie vor, verändert oder besser, zu erbringen haben.

In einer solchen Situation ist die hier zu besprechende Veröffentlichung eine wohlthuende Ergänzung zu den zahlreichen Papieren zur dezentralen Ressourcenverantwortung, zu

Tilburg, kurz zur Reform der öffentlichen Verwaltung.

Die Untersuchung beschreibt sehr präzise, realistisch und ungeschminkt einen Prozeß in der Hamburger Volkshochschule, dessen Ergebnis mit dem Titel des Bandes „Betrieb statt Behörde“ treffend auf einen Nenner gebracht wurde.

Nach einer allgemeinen Einführung, die Bezug nimmt auf den „Paradigmenwechsel in den Entscheidungsprozessen und im Bewußtsein der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“, die deutlich macht, woher der Veränderungsdruck rührt, und die erkennen läßt, daß die Autoren diesen Veränderungsprozeß als handelnde und verantwortliche Personen durchaus auch als notwendig und als Chance betrachten, befaßt sich das 1. Kapitel mit dem Spannungsverhältnis von zentraler Steuerung und dezentraler Verantwortung.

Im weiteren werden am konkreten Beispiel die „neue interne Organisationsstruktur“, die Veränderungen und deren Begründungen abgehandelt. Dabei widmen die Autoren dem zentralen Thema „Finanzen“ (den Beziehungen zwischen Einnahmen und Ausgaben) unter veränderten Bedingungen und Folgen eine ausführliche Darstellung. Ein Abschnitt zur „Steuerung über Personen und Regelungen“ rundet dieses Kapitel ab. Im abschließenden Fazit wird noch einmal kurz und prägnant auf die Konflikte und die Probleme eingegangen, die mit dieser Veränderung verbunden waren bzw. sind, etwa

- auf den Umgang mit der traditionell an Volkshochschulen ausgeprägten Programmautonomie;
- auf Rollenveränderungen und die damit verbundenen Ängste und Erwartungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter;
- auf die Blockaden, die einen solchen Prozeß begleiten;
- auf die oft unausgesprochenen Interessenkonflikte und deren Folgen.

Das 2. Kapitel, das besonders wichtig ist, will man Verständnis wecken für die Veränderungsnotwendigkeiten bei pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Volkshochschulen, befaßt sich mit pädagogischen und ökonomischen Kriterien. Es beschreibt einen nach vorherrschender Meinung bestehenden Widerspruch zwischen ökonomischen und bildungspolitischen bzw. pädagogischen Gestaltungsprinzipien. „Pädagogen im Bereich öf-

fentlich verantworteter Weiterbildung gingen und gehen davon aus, daß Bildung und Ökonomie Bezugssysteme sind, die untereinander nicht vergleichbar sind; noch grundsätzlicher: die sich gegenseitig ausschließen.“ Das in dieser Formulierung beschriebene Vorurteil über einen Scheinwiderspruch wird nicht etwa widerlegt, sondern klug und konkret hinterfragt. Es werden keine einfachen Antworten gegeben, sondern es wird auf den komplexen und ambivalenten Zusammenhang zwischen programmatischem Tun und wirtschaftlichem Verantwortungsbewußtsein hingewiesen.

Dies beginnt für den Pädagogen bereits bei der Planung einer Veranstaltung und setzt sich nach oben fort. Dieses Denken in verschiedenen Kategorien findet auch und bereits auf der Leitungsebene statt und setzt sich nach unten durch. In einem Satz: „In der Hamburger Volkshochschule wurde die Entscheidung getroffen, die Überlegungen zur Wirtschaftlichkeit zum Bestandteil der fachlichen und pädagogischen Diskussion in den jeweiligen Programmbereichen zu machen. Damit sollte sichergestellt werden, daß Effizienz- und Effektivitätsüberlegungen eng an die pädagogisch fachlichen Ziele und Qualitätsmaßstäbe ange-bunden sind.“

Am Beispiel der Entwicklung des Bereichs „Kulturelle Bildung“ wird danach konkret dargestellt, wie sich „Aufwand und Ertrag“ unter Einbeziehung der verschiedenen Kostenfaktoren darstellen. Diese Beschreibung wird ergänzt um eine Gegenüberstellung „einträglich und nicht einträglich Bereiche“.

Das 3. Kapitel bezieht sich auf das Volkshochschulprofil auf einem sich stark verändernden Weiterbildungsmarkt, der ja auch bekanntermaßen zurückwirkt auf die ökonomischen und programmatischen innerbetrieblichen Überlegungen und Entscheidungen. Auch hier bleibt die Darstellung stets konkret und anschaulich, nachvollziehbar und damit erfahrbar.

Im letzten Kapitel kommen die Autoren zur Beschreibung der vorläufigen Ergebnisse, zu Defiziten im Prozeß und zu den Grundsätzen, die einen solchen Umstellungsprozeß begleiten müssen.

Dieser Prexisbericht ist nicht nur lesenswert, sondern er wird für immer mehr Kolleginnen und Kollegen in der Erwachsenenbildung eine spannende Lektüre, weil sie sich in den beschriebenen Prozessen wiederfinden.

Ernst Küchler

## Wolfgang Seitter

### Volksbildung und Educación popular

Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920

Reihe: Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung  
(Klinkhard Verlag) Bad Heilbrunn 1993, 320 Seiten, DM 39.80

Explizit vergleichende Studien in der Erwachsenenbildung sind noch ausgesprochen selten. Zumeist kommen Arbeiten zur vergleichenden Erwachsenenbildung über das Stadium von monographischen Länderstudien, quasi als vorbereitende Arbeiten für eine Komparation, nicht hinaus. Schon vor diesem Hintergrund läßt sich das Verdienst der historisch-vergleichenden Arbeit Seitters, die als Dissertation an der Universität Frankfurt entstand, erahnen.

In einer komparatistischen Längsschnittanalyse werden die Ausprägungsformen und die Entwicklung der Volksbildung in Barcelona und Frankfurt im Zeitraum von 1850 bis 1920 untersucht. Die Auswahl des Vergleichspaars Barcelona und Frankfurt erweist sich dabei als äußerst fruchtbar. Aufgrund der herausragenden Stellung dieser beiden Großstädte innerhalb ihres jeweiligen nationalen Kontextes liegt als Ergebnis nicht nur eine Bildungs- (und Stadt-)geschichte Frankfurts und Barcelonas, sondern zugleich auch eine Bildungsgeschichte Spaniens (Katalonien) und Deutschlands vor.

Die zugrundeliegende komplexe Vergleichsmethodologie basiert vornehmlich auf einer „funktional-konfigurativen Vergleichsmethode“ (Luhmann, Schriewer), die versucht, die systemtheoretische Begriffssprache mit historisch-sozialwissenschaftlich orientierten Forschungsansätzen zur Erfassung der Staaten- und Nationenbildungsprozesse zu kombinieren. Ausgehend von der Theorie der gesellschaftlichen Differenzierung (Luhmann) rücken die Prozesse der *Inklusion* (der Begriff Inklusion bezeichnet aus dieser Perspektive dasjenige, was im zeitgenössischen Kontext vor allem unter dem Gleichheitsanspruch verstanden wurde) und der *funktionalen Differenzierung* in den Fokus des Interesses. Es wird also ein differenzierungstheoretischer Zugang gesucht, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den jeweiligen Verlaufstypiken der

Volksbildung aufzuweisen. Dabei wird dem „Komplementär- und Kompensationsverhältnis von (privat organisierter) Volksbildung relativ zum öffentlichen Schulsystem“ besondere Bedeutung zugemessen.

In den Kapiteln 1 (Spanien) und 3 (Deutschland) werden die länderspezifischen Kontexte anhand der Darstellung der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen analysiert. Dabei wird den Fragen sowohl nach der staatlich-öffentlichen Intervention und der Stellung der Beamtenschaft als auch der sozialen Integrationsfähigkeit und nationalen Identifikationskraft der jeweiligen Gesellschaft besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In den Kapiteln 2 (Barcelona) und 4 (Frankfurt) wird die Entwicklung des Schul- und Volkswesens rekonstruiert. Hier werden insbesondere die Auswirkungen des Ausbaus des öffentlichen Schulwesens auf die privaten Vereinskulturen befragt. Im Kapitel 5 werden die Ergebnisse rekapituliert und die drei Untersuchungsebenen – lokaler Befund, bildungshistorische Entwicklung im nationalen Kontext und gesamtgesellschaftliche Konfiguration – aufeinander bezogen.

Als zentrales Ergebnis kann hier resümiert werden: Die Entwicklung des volksbildnerischen Institutionengefüges in den beiden Städten weist bedeutende Unterschiede auf. „Während für Barcelona Konstanz und Kontinuität die hervorstechenden Merkmale sind, läßt sich für Frankfurt ein enormer institutioneller Veränderungs- und Differenzierungsprozeß nachweisen“ (S. 205). Dies stellt jedoch keineswegs nur eine lokale Besonderheit dar, sondern kann auch für die jeweilige länderspezifische Entwicklung als repräsentativ angesehen werden.

Die Volksbildung (*educación popular*) in Barcelona/Spanien stellte vor allem eine Form kompensatorischer schulischer und fachlicher Qualifizierung dar. Sie diente dem Ausgleich derjenigen Bildungsdefizite, die aus dem fehlenden oder unzureichenden Schulbesuch resultierten. In dem untersuchten Zeitraum läßt sich eine Kontinuität in der Volksbildung als nachholende Qualifizierung beobachten, die sich sowohl inhaltlich in ihrer Beschränkung auf Elementarbildung als auch institutionell in der altersunspezifischen Betreuung von Jugendlichen/Erwachsenen in oftmals gleichen Bildungseinrichtungen äußerte.

Demgegenüber läßt sich in Frankfurt/Deutschland eine Transformation der traditionellen Volksbildung beobachten. Durch die zunehmenden staatlich-öffentlichen Interventionsmaßnahmen im Bereich des Schulwesens verliert die Volksbildung allmählich ihre kompensatorische Alphabetisierungsfunktion. Es kommt zu einer inhaltlichen und institutionellen Ausdifferenzierung allgemeiner und quasi-öffentlicher Erwachsenenbildung, die sich auch in ihrer exklusiven Ausrichtung auf den Erwachsenen niederschlägt.

In dieser Arbeit wird die Prägekraft historischer Traditionen aufgezeigt. Insofern können die hier gewonnenen Erklärungsmuster mit

dazu beitragen, die gegenwärtigen Unterschiede in der spanischen und deutschen Erwachsenenbildungslandschaft zu erklären. Zugleich unterstreichen sie die Annahme, daß die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland im europäischen Kontext eher einen Sonderfall als den Normalfall bildet.

Besondere Erwähnung, gerade auch im Hinblick auf die spanische Sekundärliteratur, verdient das intensive Quellenstudium, das dieser Arbeit zugrundeliegt. Der umfangreiche Anmerkungs-, Quellen- und Literaturapparat und das Personenregister fördern die weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Thema.

Wolfgang Jütte

## Kurzinformationen

*Notiz der Redaktion: Im REPORT 32 wurde für das Buch von W. Wittwer: Berufliche Bildung im Wandel irrtümlich ein Preis von DM 148.00 angegeben. Dieser Preis bezieht sich auf das gesamte Seminarpaket von sechs Bänden, der Einzelband kostet DM 28.00.*

### **Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.) Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung**

Forschungs- und Sitzungsberichte, Band 191 (Akademie f. Raumforschung und Landesplanung) Hannover 1993, 303 Seiten, DM 59.00

Die 22 Mitglieder des Arbeitskreises „Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung“ haben sich von Juni 1988 bis Juni 1991 in neun Sitzungen mit vielfältigen Aspekten des Zusammenhangs zwischen beruflicher Weiterbildung und regionaler Entwicklung auseinandergesetzt und ihre Ergebnisse in fünfzehn Einzelbeiträgen vorgelegt.

Das Buch ist klar strukturiert:

- Der erste Teil vermittelt die theoretischen und planerischen Grundlagen,
- der zweite Teil enthält ausgewählte empirische Analysen und Projekte,
- der dritte Teil stellt Strategien, Instrumente und Modelle vor.

Alle Beiträge reflektieren den Zusammenhang zwischen beruflicher Weiterbildung und Regionalentwicklung nicht nur theoretisch, sondern aus empirisch-praktischen Einsichten heraus. Von besonderem Interesse sind die Projektberichte, weil sie wertvolle Anregungen für regionale Weiterbildungsaktivitäten in anderen Regionen, beispielsweise den neuen Bundesländern, bieten, wo umfangreichere Planungsmaßnahmen notwendig sind, um die dort erkennbaren Qualifizierungsdefizite abzubauen.

Qualifizierungsangebote im beruflichen Bereich entwickeln sich zu einem bedeutsamen Standortfaktor für bestimmte Arten von Unternehmen. Mit einem verstärkten Angebot an beruflicher Qualifizierung einhergehen muß die erhöhte Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften, da sonst Abwanderungen der weitergebildeten Erwerbspersonen aus der Region zu befürchten sind. Daher sei die anspruchsvolle Lektüre nicht nur Weiterbildnern und Studierenden, sondern auch Stadtplanern, Gleichstellungsbeauftragten und Entwick-

lungsplanern in Unternehmen empfohlen, die das Weiterbildungsangebot in ihrer Region verbessern wollen.

Lothar Schäffner/Sylvia Wiesner

### **Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.) Perspektiven beruflich-betrieblicher Weiterbildungsforschung**

(Neres Verlag) Hochheim 1992, 78 Seiten, DM 15.00

Der geringe Forschungsstand betrieblicher Weiterbildung steht im Widerspruch zu ihrer hohen praktischen Bedeutung in den Unternehmen heute. Ursachen dieser Forschungsdefizite sind zum einen die relativ isolierten Forschungsaktivitäten verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und zum anderen der mangelnde Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis in der betrieblichen Weiterbildung. Ziel der 1990 gegründeten Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung ist es, den wachsenden Anforderungen an beruflich-betriebliche Weiterbildung durch interdisziplinäre Projektarbeit und wissenschaftliche Forschung gerecht zu werden.

Das Buch enthält fünf voneinander unabhängige Beiträge zu folgenden Themen:

- Verbesserung der Datenlage in der beruflichen und insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung
- Fragen der Arbeitsmarktsegmentation auf betrieblicher und überbetrieblicher Ebene
- Fragen des ganzheitlichen Lernens am Arbeitsplatz als Ergänzung zum traditionellen seminarmäßigen Lernen
- Ordnungspolitische Aspekte der beruflichen Weiterbildung.

Die Autoren beschreiben den gegenwärtigen Forschungsstand, belegen ihre Ausführungen, soweit möglich, mit empirischen Forschungsergebnissen und formulieren eine Fülle von Forschungsfragen, die Studenten verschiedener Fachrichtungen, Hochschullehrern und allen an der Weiterbildungsforschung Interessierten wertvolle Anregungen für weitere For-

schungsarbeiten bieten. Winfried Schläffke schlägt eine praktikable Forschungskonzeption vor, auf deren Realisierung und Ergebnisse der Leser gespannt sein darf.

Lothar Schäffner/Sylvia Wiesner

### **Gabriele Bachmayer**

#### **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**

(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1993, 207 Seiten, DM 59.00

Die Autorin ist Dolmetscherin und Sprachlehrerin an der Universität Wien. Dieser Veröffentlichung liegt eine Diplomarbeit in Pädagogik zugrunde. Die Arbeit gibt einen umfassenden Überblick über Konzeptionen, Didaktikmodelle und Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Dabei zeigt sich, daß nicht eine einzige Methodik empfohlen werden kann, sondern daß verschiedene Prinzipien, z.B. Aktivierung früherer Erfahrungen, zu berücksichtigen sind. Die Ergebnisse der empirischen Forschung faßt die Autorin wie folgt zusammen: „Über den Einfluß des Alters auf das Zweit- und Fremdsprachenlernen herrscht Uneinigkeit in der Forschung. Auf Grund der vorliegenden Befunde kann jedoch angenommen werden, daß der Altersfaktor maßgeblich Erfolg und Geschwindigkeit, nicht aber den Weg des Fremdsprachenlernens bestimmt“ (S. 93). Eine anregende Publikation für alle, die Fremdsprachen unterrichten. H.S.

### **Walter Bechinger (Hrsg.)**

#### **Zukunftsaufgabe Umweltbildung**

(Verlag Haag und Herchen) Frankfurt/M. 1993, 107 Seiten, DM 24.80

Diese Veröffentlichung ist Bd. 75 der Schriftenreihe der Evangelischen Akademie Arnoldsheim. Abgedruckt werden außer der Einführung des Herausgebers vier Vorträge zur Umweltbildung. W. Bechinger begründet einleitend, daß nicht die Umweltethik, sondern eine Umweltästhetik als „neue Art von Wahrnehmung alles Seienden“ Grundlage der Umweltbildung ist (S. 5). Gerd Michelsen beschreibt unterschiedliche didaktische Konzepte ökologischer Bildungsarbeit und benennt sieben Aufgaben einer Umweltbildung: 1. Wahrnehmung schärfen, 2. Kenntnisse vermitteln, 3. Zusammenhänge aufzeigen, 4. Kritikfähigkeit fördern, 5. Engagement unterstützen, 6. Handlungsmöglichkeiten erweitern, 7. Kreativität

wecken (S. 21 f.).

Gerhard Winter stellt sozial- und persönlichkeitspsychologische Forschungsergebnisse dar, die didaktisch-methodisch relevant sind. Er entwickelt ein „ökopsychologisches Handlungsmodell“, aus dem deutlich wird, „daß selbst bei besten Absichten zusätzliche Stützfaktoren wie Belohnungsanreize, Ermahnungen und vor allem informative und sozial unterstützende Rückmeldungen über die Ausführung der gewählten Handlungsperspektive unverzichtbar sind“ (S. 44).

Gerhard Trommer eröffnet seinen Beitrag mit einer Assoziationsübung zu den Schlüsselbegriffen Natur und Umwelt. Er plädiert dafür, den Ökologiebegriff nicht „soziologisch zu verwässern“ und die Einheit des Mentalen mit dem Materialen durch den Begriff des „Naturerlebens“ zu erfassen (S. 69).

Peter Henkenborg entfaltet ein ganzes Feuerwerk an sozialwissenschaftlichen Erklärungsformeln aus dem Umfeld der Frankfurter Schule. Umwelterziehung ist für ihn „Aufklärung über Aufklärung“, Lernziel ist die „Fähigkeit zu kommunikativer Verständigung“, die „Mündigkeit in allen Orientierungszusammenhängen, eine Orientierung an Zukunft ... und die Entwicklung von Risikobewußtsein als einer Schlüsselqualifikation“ voraussetzt (S. 81). Insgesamt ein Spektrum sehr unterschiedlicher Zugänge, Abstraktionsebenen und ethischer Begründungen. H.S.

### **Sylvia Buchen**

#### **Ganzheitliches Lernen in Unterricht und Weiterbildung**

Ein sozialpsychoanalytisches Verstehenskonzept – dargestellt am Thema Wiedervereinigung und Migration (Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1993, 335 Seiten, DM 59.00

Es ist weit verbreitet, im Titel eines Buches das Etikett Weiterbildung zu nutzen, im Inhalt aber wenig Bezug darauf zu nehmen. So ist es auch bei dieser Veröffentlichung. Dennoch kann die Lektüre für die in der Erwachsenenbildung Tätigen ertragreich sein, weil die Verfasserin den Begriff des „Ganzheitlichen“ intersubjektiv kontrollierbar versteht und mit ihrem Text zeigt, wie sich „grundlagentheoretische Erkenntnisse“ und ein „anwendungsorientiertes Konzept“ (S. 7) verbinden lassen. Insofern ist das Buch hilfreich für diejenigen, die sich in das Verhält-

nis von psychoanalytischem Denken und pädagogischem Handeln und die damit verbundenen Probleme einführen lassen wollen (S. 44–244, insbesondere S. 120–127, 149–156, 183–189). Auch die zentrale Intention, „verändernde Erfahrungen zu ermöglichen“ (S. 12), erscheint durchaus erwachsenenbildungsrelevant. Aufschlußreich kann die Lektüre zudem für die sein, die in der Erwachsenenbildung um die Kommunikation zwischen verschiedenen Sozialisierungserfahrungen (DDR–BRD), um das viel berufene „Aufeinanderzugehen“ bemüht sind und dabei auf vielschichtige „Bewußtseins- und Konfliktstrukturen“ und beiderseitige „Identitätsirritationen“ („Mauer in den Köpfen“) stoßen (S. 249–314). Schließlich erscheint das Resümee des Buches auch für die wichtig, die sich fragen, wie auf die „rasante Zunahme rechtspopulistischer Ausschreitungen insbesondere männlicher Jugendlicher“ reagiert werden kann (S. 197–207, 307–310). Allerdings stoßen Pädagogik und Therapie angesichts der „gnadenlosen Härte des kapitalistischen Prinzips im Kampf um Marktanteile und Ressourcen“ (S. 309) an ihre Grenzen.

Hans Tietgens

**Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.)**

**Berichtssystem Weiterbildung 1991**

(Bock Verlag) Bonn 1993, 399 Seiten, DM 29.80

Seit 1979 führt das Institut Infratest Sozialforschung im Auftrag des BMBW repräsentative Befragungen zur Weiterbildung der 19- bis 64jährigen Bundesbürger/innen durch. Seit kurzem erfolgt die Auswertung gemeinsam mit dem Institut für Entwicklungsplanung (Hannover). Neben zahlreichen Einzelveröffentlichungen – insbesondere in der Reihe „Aktuell Bildung Wissenschaft“ des BMBW – liegt jetzt ein zweiter Gesamtbericht vor. Da seit 1979 viele Fragen konstant geblieben sind, lassen sich vor allem Trends und Veränderungen der Bildungsbeteiligung erkennen.

Bei der Interpretation der Daten ist u.a. zu berücksichtigen, 1. daß die über 64jährigen nicht einbezogen sind und deshalb die berufliche Weiterbildung „bevorzugt“ wird, 2. daß der Begriff Weiterbildung im Verlauf der Untersuchungen ausgeweitet worden ist, 3. daß die Einteilung in berufliche, allgemeine, politische

Bildung nicht eindeutig ist und von den Befragten unterschiedlich definiert wird (z.B. werden in den neuen Bundesländern Rechtsfragen und Informationen über das „neue“ Gesellschaftssystem nicht als politische Bildung bezeichnet, vgl. S. 108).

Wichtig ist, daß seit 1988 auch die Mehrfachteilnahme („Teilnahmefälle“) und der Zeitaufwand („Volumen“) erfaßt werden. Außerdem – und das macht den vorliegenden Bericht besonders interessant – wird die Weiterbildung in den neuen und den alten Bundesländern verglichen. In dem Bericht 1991 werden außer der Repräsentativbefragung von Infratest zusätzliche Statistiken und Materialien – z.B. des DVV, der Bundesanstalt für Arbeit, der Kirchen und Gewerkschaften – ausgewertet. Ferner werden die Daten – soweit es möglich ist – nach einzelnen Bundesländern differenziert. Einige generelle Trends:

Die Weiterbildungsbeteiligung hat einen neuen Höchststand erreicht (37 % der Befragten), allerdings ist diese Zunahme in den neuen Ländern stärker als in den alten, bei Frauen größer als bei Männern, in der beruflichen Bildung deutlicher als in der allgemeinen und politischen Bildung, wo z.T. eine Stagnation oder sogar eine abnehmende Beteiligung festzustellen ist. Die größere Weiterbildungsaktivität in den neuen Ländern wird noch deutlicher, wenn nicht nur die Teilnahme, sondern das „Volumen“ berücksichtigt wird. Einige Gruppen aus Ostdeutschland verwenden fast doppelt soviel Zeit auf ihre Weiterbildung wie die Westdeutschen. Verständlicherweise ist die Bildungsmotivation in den neuen Ländern noch pragmatischer, utilitaristischer und extrinsischer ausgerichtet als in den westlichen Ländern. Verkürzt gesagt: Der Lernerhalt ist weniger wichtig als der Beschäftigungseffekt. Weiterbildung ist vor allem für die auf dem Arbeitsmarkt gefährdeten Gruppen eine Notwendigkeit und eine Anstrengung (vgl. S. 99).

Trotz aller untersuchungsmethodischen Probleme halte ich den Bericht für die wichtigste Informationsquelle zum Stand der Weiterbildung. Es muß berücksichtigt werden, daß dieses Berichtssystem statistische Basisdaten ermittelt und keine differenzierte bildungssoziologische Forschung sein will. Allerdings erfordert die Interpretation der Daten Milieukennntnis und Vorsicht.

H.S.

**Ottmar Döring/Erich Schäfer**  
**Weiterbildung in Sachsen-Anhalt**

(Verlag H. Block) Magdeburg 1993, 107 Seiten, DM 14.80

Diese Veröffentlichung ist Teil der von der Max-Traeger-Stiftung und der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Untersuchung von P. Faulstich u.a. über die „Weiterbildung in den ‚fünf neuen Ländern‘ und Berlin“. Die Autoren stellen zunächst die wirtschaftliche Lage und die Arbeitsmarktsituation in Sachsen-Anhalt dar und beschreiben dann die Strukturen, Entwicklungstrends, Bildungsangebote, Bildungsnachfragen, Modellversuche und gesetzlichen Rahmenbedingungen der Weiterbildung. Für dieses Bundesland ist einerseits eine hohe Arbeitslosenquote, andererseits aber ein Mangel an qualifizierten Fachkräften typisch. Bestimmte Berufsgruppen – z.B. im Dienstleistungs- und Banksektor – müssen völlig neu ausgebildet werden.

Seit 1989 lassen sich drei Phasen unterscheiden: 1. die Auflösung vorhandener Einrichtungen, 2. eine Expansion westdeutscher Träger und Bildungsangebote, 3. ein Verdrängungswettbewerb und eine Marktberreinigung (S. 69). Die Autoren weisen vor allem auf die Notwendigkeit von „Support-Strukturen“, z.B. Beratungs- und Informationssysteme, hin. Es werden neun Empfehlungen zur Diskussion gestellt, z.B. eine Weiterbildungsstatistik, ein Ausbau des Zertifikatwesens, mehr Angebote für Langzeitarbeitslose, moderne Veranstaltungsformen und Lerntechniken, eine Förderung der betrieblichen Weiterbildung, eine teilnehmerorientierte Qualitätssicherung, bessere Abstimmungen zwischen den Ministerien und ein verstärktes Engagement der Hochschulen.

Im Anhang werden wichtige rechtliche Grundlagen, z.B. das EB-Gesetz, abgedruckt. Insgesamt eine interessante und hilfreiche Broschüre. H.S.

**Harry Friebel u.a.**  
**Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang**

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung  
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1993, 191 Seiten, DM 19.00

Die klassischen Kontroversen der Erwachsenenbildung werden erneut diskutiert: Bildung oder Qualifikation, System oder Lebenswelt,

quantifizierende oder interpretative Forschung. Harry Friebel und Mitarbeiter/innen kritisieren das Berichtssystem Weiterbildung, die „Rat- und Planlosigkeit der Weiterbildung“, die methodische Unterkomplexität und Theoriearmut der Forschung (S.1). Der Zusammenhang zwischen Biographie und Weiterbildung sowie die Bedeutung des Lebenszusammenhangs werden in dem Berichtssystem übersehen (S. 6). Es wird ein geschlossenes „Weiterbildungssystem“ unterstellt, wobei die Segmentierungen und Spaltungen des Weiterbildungsmarktes – so wird behauptet – übersehen werden. Gefordert werden „Segmentationsanalysen“, die es erlauben, „die objektive Chancenstruktur der Weiterbildung kennenzulernen“ (S. 28), und die Zusammenhänge von Lebenswelten und Bildungsangeboten erhellen.

Dieser Beitrag ist den anderen AutorInnen als „Impulstext“ zugestellt worden. H. Epskamp ist Mitarbeiter der Teams und ergänzt den „Basistext“. R. Tippelt greift die Frage nach den veränderten Qualifikationsanforderungen und Partizipationschancen in der Arbeitswelt auf. W. Gieseke macht auf die zentrifugalen Kräfte der Erwachsenenbildung und die Abwertung der traditionellen Bildungsarbeit aufmerksam, aber auch auf die progressive Eigendynamik von Bildungsprozessen: „Bildung ist, auch wenn sie vermittelt wird, um sie unmittelbar zu bewerten, Besitz des Individuums“ (S. 97). F. Meijers berichtet über ein niederländisches lebensweltorientiertes Projekt zur beruflichen Wiedereingliederung von Frauen. Dabei wird u.a. auf den Zusammenhang von niedrigem Bildungsniveau, geringer Autonomie am Arbeitsplatz und politischem Konformismus hingewiesen (S. 105). T. Fuhr thematisiert den Zusammenhang von Karriere und Orientierung und gibt einen konzentrierten geschichtlichen Überblick über die Bildungstheorie von Campe und Humboldt bis zur Gegenwart. A. Meier beschreibt eindrucksvoll die Dilemmata und Paradoxien der beruflichen Weiterbildung in den neuen Bundesländern. Er befürchtet: „Der Umschulungsboom in den neuen Bundesländern könnte sich nur allzu schnell in Wahrheit als eine massenweise Dequalifizierung herausstellen“ (S 141). H. Tietgens kritisiert das „Desinteresse an den mittleren Lagen“, d.h. inhaltlich die Abwertung der kulturellen Bildung und sozial die Vernachlässigung der Gruppen, die nicht zu den Führungsetagen und nicht zu den Problemgruppen gehören. Er



plädiert mit J. Kade dafür, „Möglichkeitsräume für Bildung“ zu schaffen (S. 159). K. Harney beschreibt Erwachsenenbildung als „Benennungspraxis“, wobei diese Benennungen – z.B. Definitionen der Erwachsenenbildung – Wirklichkeiten zugleich aus- und eingrenzen.

Während die meisten AutorInnen nur lose an dem Impulstext von H. Friebel anknüpfen, setzt sich vor allem R. Arnold kritisch damit auseinander: „Während die Neuorientierung in einer zwar einleuchtenden, doch insgesamt wenig ‚originellen‘ Forderung nach einer Integration der Erforschung von objektiven und subjektiven Weiterbildungsmotiven ‚gipfelt‘, mißlingt der Versuch einer angemessenen Bilanzierung der Weiterbildungsforschung m.E. vollständig“ (S. 171). Arnold beläßt es nicht bei dieser Kritik, sondern macht selber Vorschläge zur Konkretisierung einer Integration der System- und der Lebensweltperspektive durch die Erforschung regionaler „sozialer Räume“ (S. 177). Seine Thesen a) „Vom Lernen des Individuums zum Lernen der Gruppe oder der Organisation“, b) „Zum Verhältnis von pädagogischer und ökonomischer Vernunft“ und c) „Von der Fremdorganisation zur Selbstorganisation“ (S. 183) könnten Impulse für eine weitere kontroverse Publikation sein. H.S.

### **Barbara Friebertshäuser Übergangsphase Studienbeginn**

Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur  
(Juventa Verlag) Weinheim, München 1992,  
328 Seiten, DM 44.00

Daß „das Graben nach weiterreichenden Bedeutungen uns eine neue Welt erschließt, einfach, indem wir lernen, die Welt mit anderen Augen zu betrachten“ – diesen ethnographischen Leitsatz nimmt die Autorin in ihrer Dissertation beim Wort, indem sie die Übergangsphase „Studienbeginn“ am Studiengang Diplompädagogik an der Marburger Universität vorwiegend unter kulturanthropologischen Gesichtspunkten analysiert. Sie zeigt auf, daß moderne Riten der Initiation ebenso wie dramaturgisch ausgefeiltere Formen der Statusübergänge, wie sie in archaischen Kulturen beobachtet werden können, sich auch in modernen Gesellschaften beobachten lassen und hier durch Prozesse der Selbstinitiation ergänzt werden.

Das in einer Vielzahl von Kulturen nachweisbare Ablaufschema der Initiation erweist sich auch für die Analyse des Statusüberganges „Studienbeginn“ als fruchtbar: Der Trennungszeit (Trennung vom Bisherigen durch Studienbeginn, Verunsicherung) folgt die Übergangszeit („Einführungswochen“, separierte Sonderphase der NovizInnen, Unterweisung und Unterrichtung durch PatInnen usw.), woran sich die Wiedereingliederungszeit (Wiedereingliederungsritus durch Besuch bei den Lehrenden, Übergaben usw.) anschließt. Da die Arbeit im von Jürgen Zinnecker geleiteten DFG-Projekt „Studium und Biographie“ entstanden ist, hat sich die Autorin nicht nur auf Feldforschungsprotokolle, sondern auch auf eine Reihe anderer Datenkränze (biographische Interviews, schriftliche Dokumente, alltagskulturelle Materialien, Ergebnisse aus schriftlichen Fragebogenerhebungen) stützen können. Nach der recht lang geratenen Darlegung der theoretischen Grundlagen sowie der methodischen Anlage der Studie wird der regionale Handlungsrahmen, nämlich der Studienort Marburg, vorgestellt. Die Universitätsstadt Marburg wird als „Moratoriumsstadt“ charakterisiert, weil das hier vorherrschende sozialkulturelle Ambiente prädestiniert sei, um eine intensive Aufschubperiode vor der Übernahme erwachsener Bindungen als Phase des Sich-Ausprobierens und der Imagination zu gestalten. Über die Skizze des zeitgeschichtlichen Kontextes (Wintersemester 1985/86), die Beschreibung der erziehungswissenschaftlichen Fachkultur und der Vorstellung der Kohorte der StudienanfängerInnen verengt sich der Blick immer mehr auf die kollektiven Rituale der Initiation, wie sie in den „Begrüßungsveranstaltungen“ und der „Einführungswoche“ zu Beginn des Studiums zu beobachten sind. Anhand eines Fallbeispiels schließlich werden die Folgen umrissen, wenn kein Passungsverhältnis zwischen dem Habitus der Herkunftskultur, der studentischen Kultur, der Fachkultur und der antizipatorischen Berufskultur entsteht. Die Studie vermittelt sowohl einen konzeptionellen Bezugsrahmen zur Beschreibung der Statuspassage „Studienbeginn“ als auch einen Erklärungsschlüssel für die hohe Abbruchquote in den ersten Semestern. Für das lehrende Personal ist unter anderem der Aspekt interessant, daß viele StudienanfängerInnen über Impulse aus der kirchlichen Jugendarbeit zum Studium der Erziehungs-

wissenschaften motiviert worden sind, aber das offizielle Curriculum christliche Motive systematisch ausblendet. Die wechselseitigen Vorhaltungen – die Professoren halten die Studenten für „theoriefeindlich“, die Studenten typisieren die Professoren als „praxisfeindlich“ – müssen unter dem Eindruck der Studie anders interpretiert werden, nämlich als Versuch der Verarbeitung eines strukturell verankerten Dilemmas: Die akademische Fachkultur versucht, auf das mangelnde akademische Ansehen des Faches durch mehr Wissenschaftlichkeit zu reagieren, während die Studierenden mit Blick auf die Berufskultur praxisrelevante Anteile einklagen. In dem gleichen Maße, wie die praxisorientierten Studenten die Akademisierungstendenzen des Faches Erziehungswissenschaften ungewollt konterkarieren, höhlen die auf akademische Reputation fixierten Teile des Lehrkörpers die beruflichen Selbstbehauptungsansätze der späteren Praktiker aus. Gerade weil die Studie weder für die eine noch für die andere Seite vordergründig Partei ergreift, sondern sich primär darauf konzentriert, eine erweiterte Perspektivenübernahme möglich zu machen, empfiehlt sie sich sowohl für Studenten als auch für Professoren der Erziehungswissenschaften zur Lektüre.  
Dieter Mittel

**Martha Friedenthal-Haase/Barry J. Hake/ Stuart Marriott (Hrsg.)**  
**British-Dutch-German Relationships in Adult Education 1880–1930**  
Studies in the theory and history of cross-cultural communication in adult education  
Reihe: Cross-cultural Studies in the Education of Adults, Nr. 1  
(Universität) Leeds 1993, 286 Seiten

Es steht zu vermuten, daß die europäischen Integrationsprozesse zu einer Revitalisierung der vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung führen werden. Ein wichtiger Impuls geht dabei von dem neu gegründeten *European Research Network on Cross-cultural Communication in the Education of Adults* aus. Der vorliegende Sammelband stellt das Ergebnis einer trilateralen Kooperation zwischen Forscherinnen und Forschern der Universitäten Leeds, Leiden und Tübingen zum Thema der Englisch-Niederländisch-Deutschen Beziehungen in der Erwachsenenbildung zwischen 1880 und 1930 dar.

Die dreizehn Beiträge, die zunächst auf einem gemeinsamen Forschungsseminar vorgetragen wurden, sind in vier Kapiteln zusammengefaßt. Anhand historischer Beispiele wird versucht, den Verflechtungszusammenhang zwischen in- und ausländischen Erwachsenenbildungswirklichkeiten aufzuzeigen. Insbesondere geht es dabei um den Nachweis trans-/internationaler Gestaltungsimpulse auf nationale Erwachsenenbildungssysteme durch „*Cultural Borrowing*“.

Die vier Beiträge im ersten Kapitel (Titmus, Friedenthal-Haase, Glastra/Kats, Steele) bemühen sich um die theoretische Erschließung des Feldes aus unterschiedlichen Perspektiven. Im zweiten Kapitel werden vornehmlich die Beziehungen zwischen Deutschland und Großbritannien um die Jahrhundertwende thematisiert: einerseits die Rezeption und Verbreitung der Universitätsausdehnung in Deutschland und die zeitgenössische Wahrnehmung der deutschen Erwachsenenbildung in Großbritannien (Marriott/Coles) und andererseits der Einfluß von britischen Idealen und Erfahrungen auf die Arbeit von Alice Salomon in Deutschland (Zellhuber-Vogel). Einen stärkeren Gegenwartsbezug weist der Beitrag zu interkulturellen Faktoren in der Berufsberatung in Deutschland auf (Bacher-Martin). Im dritten Kapitel werden britische Einflüsse, insbesondere die Erfahrungen der Toynbee Hall und der Universitätsausdehnung, auf die Erwachsenenbildung in den Niederlanden analysiert (Hake/Both, van Gent, de Vroom/Hake). Im vierten und abschließenden Kapitel wird der Frage nach dem Einfluß von europäischen Ideen und Praktiken auf die Erwachsenenbildung in Indien (Taylor) und Palästina (Volkmann) nachgegangen.

Der vorliegende Sammelband kann als ein gelungenes Beispiel für eine transnationale Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildungsforschung gelten, die sich auch für die nationale Diskussion als fruchtbar erweist.

Wolfgang Jütte

**Peter Gam u.a.**  
**Social Change and Adult Education Research**  
(Royal Danish School of Educational Studies)  
Kopenhagen 1993, 235 Seiten

Die nordischen Staaten Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland haben 1976 ein

gemeinsames Programm zur Entwicklung der Erwachsenenbildung beschlossen. 1990 fand in der „Nordic Folk Academy“ in Kungälv ein erstes Treffen skandinavischer Wissenschaftler der Erwachsenenbildung statt. Diese Tagungen werden seitdem jährlich durchgeführt und haben u.a. den Zweck, sich über zentrale theoretische und empirische Fragen sowie über methodologische und strategische Forschungsprobleme zu verständigen und Erfahrungen über laufende und geplante Projekte auszutauschen. Die Tagungsergebnisse sollen regelmäßig publiziert und international zugänglich gemacht werden.

Das erste Forschungsjahrbuch wurde 1992 von der Universität Linköping (Schweden) herausgegeben. 1993 erschien in Kopenhagen (Royal Danish School of Educational Studies) das zweite Jahrbuch über Forschungen der Jahre 1991/92. Jeder Band enthält 4 bis 6 Forschungsberichte aus jedem Land in englischer Sprache.

J. Tuomisto unterscheidet in seiner Einleitung des Jahrbuchs 1992 drei Phasen: In den 70er Jahren galt das nordische Forschungsinteresse vor allem dem Abbau sozialer Benachteiligungen durch Erwachsenenbildung; in den 80er Jahren wurde Erwachsenenbildung als Teil der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik untersucht; in den 90er Jahren dominieren biographische Zugänge und qualitative Methoden. Die Mehrzahl der Beiträge des Jahrbuchs 1993 konzentriert sich weiterhin auf Probleme der beruflichen Qualifizierung: „The majority of the articles treat the changes in the demands for new qualifications imposed by the rapid structural transformations of the labour market“ (Gam, S. 5).

Hier einige Projekte, deren Fragestellungen auch für uns von Interesse sind:

E. Laursen (Dänemark): Metakognition in der Erwachsenenbildung

J. Maninen (Finnland): Emanzipatorische und reflexive Bildungsarbeit mit Arbeitslosen

S. Borish (Norwegen): Eriksons Konzept des „Moratoriums“ in Heimvolksschulen

A. Bron (Schweden): Biographische Untersuchungen bei polnischen Einwanderern.

H.S.

## **Harald Geißler (Hrsg.) Bildungsmarketing**

(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1993, 444 Seiten, DM 98.00

Bei dem umfangreichen Band „Bildungsmarketing“ handelt es sich um die Beiträge zu den 5. Betriebspädagogischen Theorie-Praxis-Tagen an der Universität Hamburg. Er ist in fünf Abschnitte gegliedert. In einem ersten Kapitel geht es um „Konzeptionelle Annäherungen und Klärungen“. Diese erfolgen aus den unterschiedlichen Perspektiven der betrieblichen Weiterbildung (Schuler; Stabenau), der Personalentwicklung (Sattelberger; Fischer), der Betriebswirtschaft (Nagel) und aus der Sicht von externen firmenübergreifenden Anbietern betriebsbezogener Qualifizierung (Schade/Gurlit). Das zweite Kapitel „Aufgaben und Bereiche des Bildungsmarketing“ greift erneut perspektivenreich sehr unterschiedliche Anwendungsfelder des Bildungsmarketing auf. Dabei handelt es sich z.B. um so verschiedenartige Beiträge wie einerseits „Betriebliche Weiterbildung als Profit-Center“ (Schäffner) und „Bildung als Komponente im Marketing-Mix“ (Schick) oder „Marketing für qualifizierte Maßnahmen zum Abbau von psychischem Terror am Arbeitsplatz“ (Leymann) und „Chancen einer umweltbewußten Unternehmensführung – Bildungsmarketing für ein Organisationslernen zu mehr Umweltbewußtsein“ (Gege). Ansätze und Erfahrungen zum Bildungsmarketing in Klein- und Mittelbetrieben bzw. von Bildungsunternehmen sind in den Kapiteln 3 und 4 zusammengestellt. Der fünfte Abschnitt ist dann abschließend dem Thema „Transparenz im Weiterbildungsmarkt“ gewidmet.

Über eine ganze Reihe von Beiträgen ließe sich trefflich streiten, der praktische Anregungsgehalt ist – wie es bei einer so großen Fülle von Aufsätzen bzw. verschriftlichten Vorträgen nicht anders sein kann – unterschiedlich. Auf alle Fälle erhält der Leser einen ausgezeichneten Überblick über das, was alles unter dem Thema „Weiterbildungsmarketing“ diskutiert wird. Daß im letzten Kapitel der Beitrag von Wilken den Titel „Serioses Bildungsmarketing in den neuen Bundesländern“ hat, signalisiert, daß auch Abgrenzungsbedürfnisse bestehen.

Klaus Meisel

## **Karlheinz A. Geißler** **Schlußsituationen**

Die Suche nach dem guten Ende  
(Beltz Verlag) Weinheim, Basel 1992, 156  
Seiten, DM 42.00

Nachdem Karlheinz Geißler vor einigen Jahren ein Brevier über Anfangssituationen in der Weiterbildung geschrieben hat, konnte ein weiteres über Schlußsituationen nicht ausbleiben. Den flüssig geschriebenen Text begleiten, illustrieren und unterbrechen viele Cartoons, Fotos und Zitate zum Thema ‚Schluß‘.

Nach einer kurzen Einführung behandelt Geißler zunächst jene Situationen, in denen Teilnehmer vorzeitig Schluß machen, abbrechen, aussteigen. Die folgenden drei Hauptkapitel sind alliterierend mit „Trennung“, „Transfer“, „Trauer“ überschrieben. Den meisten Raum – rund die Hälfte des Buches – nimmt dabei das Kapitel über „Trennung“ ein.

Mit dem Beginn einer Weiterbildungsveranstaltung entsteht eine Gruppe und ein Gefühl von Zusammengehörigkeit. Ihr Schluß führt zur Auflösung von beidem. Die Beteiligten können versuchen, dies durch betonte Harmonie oder hektische Flucht in Aktivitäten abzuwehren, oder sie können Schlußsituationen ritualisiert zelebrieren, etwa indem sie Abschiedessen oder bunte Abende veranstalten. Von Weiterbildungsleitern erwartet Geißler, daß sie „das Finale gestalten“ (S. 83) und es als Zäsur erlebbar machen, statt es im Einerlei der „Non-Stop-Society“ (S. 11) untergehen zu lassen.

In einigen Weiterbildungsveranstaltungen wird das Ende durch eine Abschlußprüfung markiert. In den Fällen, in denen sich dies nicht verhindern läßt, kommt es, so Geißler, darauf an, daß das Zertifikat nicht zum „Totenschein“ für die Gruppe wird, im Anschluß an Prüfungen also Zeit für den notwendigen Abschied bleibt. Häufiger noch als die Teilnehmer müssen sich die Leiter von Weiterbildungsveranstaltungen Abschlußprüfungen stellen, indem sie beispielsweise in Abschluß-Feedback-Runden oder Teilnehmerfragebögen der allgemeinen Kritik ausgesetzt werden. Davon hält Geißler wenig, weil die Teilnehmer selbst nichts mehr davon haben und zudem mit Trennung und Abschiednehmen so beschäftigt sind, daß die Aufforderung „Nun kritisiert mal schön!“ sie überfordert. Statt dessen empfiehlt er, Kritik während der laufenden Veranstaltung in Kursbarometern

oder Blitzlichtrunden zu erbitten bzw. sorgfältig vorbereitete und detaillierte Auswertungen durchzuführen.

Angesichts der Vielfalt und Heterogenität von Themen und Zielen in der Weiterbildung mag die Beschränkung auf die psychosozialen Seiten des Lerngeschehens recht weise sein. Bisweilen scheint der ausdrückliche Zweck von Weiterbildungsveranstaltungen letztlich nebensächlich zu sein und weit hinter das Gruppengefühl zurückzutreten. Unter „Transfer“ erörtert Geißler dementsprechend vor allem, wie sich die Passage von der Intensität des Weiterbildungserlebnisses in die Banalität des Alltags managen läßt. Auffällig ist, daß die interpersonale Dimension von Bildungsveranstaltungen und Schlußsituationen in diesem Buch häufig überhört wird. Geißler verfolgt dabei die einmal eingeschlagenen Assoziationswege bis zum – absurden – Schluß, wenn er etwa vom „Sterbefall der Gruppe“ (S. 45) oder der „Ambivalenz zwischen Nesttreue und Nestflucht“ (S. 18) spricht.

Markus Höffer-Mehlmer

## **Ute Günther** **Erwachsenenbildung in ihrer Vielfalt**

Eine Studie zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Stadt Essen  
(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1993, 218 Seiten,  
DM 59.00

Der ethische Sozialist und preußische Kultusminister Konrad Haenisch, Initiator des Aufrufs von 1919 an die Gemeinden, Volkshochschulen zu gründen, hatte in anderem Zusammenhang im gleichen Jahre das kulturpolitische Credo der Republik mit dem programmatischen Satz gekennzeichnet, „Essen mit Weimar“ zu verbinden.

Die deutsche Klassik und die proletarische Industriekultur sollten zum Amalgam einer neuen, demokratischen Zeit werden. Insofern kam der Stadt Essen ein beispielhafter Charakter für den Prozeß der „industriellen Revolution“ in Deutschland zu.

Wenn nun ein erster Entwurf für eine Geschichte der Erwachsenenbildung in der Stadt Essen vorgelegt wird, so ist dies auch unter diesen umfassenderen Bedeutungen zu sehen. Ute Günther hat dies in einer Studie von gut 200 Seiten mit einem pluralistischen Diktum getan, wobei schon auf den ersten Seiten deutlich wird, daß Essen kulturell, politisch und

also auch bildungshistorisch einen Sonderfall darstellt. Die Stadt war lange ein Ort industrieller Produktion ohne kulturellen Hintergrund. Im Fortgang von sieben Kapiteln beschreibt die Autorin zunächst die Problemlage der historiographischen Erwachsenenbildungsforschung und die „Sonderstellung des Essener Systems“. Es folgt dann eine Darstellung des Übergangs der Stadt von der „agraren zur industriellen Daseinsform“. Bildungshistorisch geschieht dies beispielhaft an den Sozial- und Bildungsbiographien Krupps und Dinnendahls, die zeigen, daß der Boden der Stadt für ein liberales Bildungskonzept, wie es beispielsweise Schulze-Delitzsch oder Harkort entwickelten, in Essen nicht vorhanden war. Hier herrschte über lange Zeit das Konzept einer „neoständischen Arbeiterstandsbildung“, wie Günther dieses patriarchalische Konzept etwas verunglückt bezeichnet.

Die Kapitel 4 und 5 stellen Übergänge zur Essener Erwachsenenbildung seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert dar. Institutionsgeschichtlich werden hier die Beiträge der Lesevereine, des Gewerbevereins, der Zünfte, des bedeutenden katholischen Vereinswesens und der Kruppschen Dominanzen beschrieben. Das sechste Kapitel steht unter der Überschrift „Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung“ und behandelt die Entwicklung von den öffentlich intendierten, in Essen aber unter der Kontrolle Krupps realisierten „Volksunterhaltungsabenden“ bis zur Einrichtung der Essener Volkshochschule am 24.11.1919. Die Schlußbemerkungen führen zurück zur Programmatik der Studie, die sich zum Ziel setzt (vgl. S. 84), die „Erscheinungsvielfalt lokaler Erwachsenenbildung“ zu thematisieren.

Im Zentrum des wichtigen vorletzten Kapitels steht, am Beispiel der Bildungsinstitutionen „Volksbibliothek“ und „Volkshochschule“ verdeutlicht, der Versuch, das „Essener System“ der Erwachsenenbildung als ein erfolgreich weiterentwickeltes Synonym für die „Alte Richtung“ herauszustellen, das in der Historiographie der Erwachsenenbildung unbeleuchtet blieb, weil diese ganz unter den geschickt tradierten Dominanzen der „Neuen Richtung“ stehe.

An dieser Stelle wird die Untersuchung zu einem programmatischen Versuch, die Tradition der „Neuen Richtung“ in der Erwachsenenbildungsforschung als allbeherrschend und insofern geschichtsklitternd darzustellen. Und

die Zuordnung der Institution „Volkshochschule“ als pädagogische Instanz der „Neuen Richtung“, die sie in praxi niemals war – man vergleiche nur die VHS-Arbeitspläne der Zeit und die damaligen Teilnehmerstrukturen –, führen Günther dann zu Voreingenommenheiten gegenüber der Volkshochschule, die aus dem vermeintlichen Anspruch dieser Bildungsinstitution resultieren. Ihren Höhepunkt findet diese Sichtweise dort, wo die Autorin die Erwachsenenbildung grundsätzlich unter einem „Oktroiät einer kultusministeriellen Volkshochschule“ (S. 174) sieht. Damit wird Haenischs erwähnter Aufruf als eine Anordnung, nicht aber als ministerielle Empfehlung angesehen. Selbst der Artikel 148 der Reichsverfassung, der die Volksbibliotheken und die Volkshochschulen – zu Recht – privilegierte, hat die pluralistische Struktur der Weimarer Erwachsenenbildung zu keinem Zeitpunkt aufgelöst. Zudem war die inhaltliche Arbeit weder programmatisch noch von den Zielgruppen her mit der Theorie der „Neuen Richtung“ kongruent, sondern zeichnete sich durch einen Kompromiß von Breitenbildung und Elitebildung aus. Die Gegner der Zeit, wie Günther heute, stört der Anspruch der Kommunalität der Volkshochschule, deswegen werden die „Protagonisten der öffentlichen Erwachsenenbildung“ (S. 137) kritisiert.

Die Arbeit, die sich durch wissenschaftliche Exaktheit und lokalhistorischen Beispielcharakter auszeichnet, enthält dennoch, gemessen an ihrem Titel, ein empfindliches Defizit. Sie wird historisch beendet mit den frühen Jahren der Weimarer Republik und behandelt im eigentlichen Sinne nur die Anfänge der Essener Erwachsenenbildung. Soweit die Studie „vorläufig“ ist (S. 7), wäre dringend zu wünschen, daß die fehlenden Jahrzehnte in einer folgenden und dann erst abschließenden Arbeit behandelt werden. Detlef Oppermann

### **Helmwart Hierdeis/Michael Schratz (Hrsg.) Mit den Sinnen begreifen**

10 Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik  
(Österreichischer Studienverlag) Innsbruck  
1992, 192 Seiten, DM 42.00

Die Klage über verkopftes Lernen in herkömmlichen Bildungsinstitutionen ist fast so alt wie diese Institutionen selbst. Immer wieder wurden Versuche unternommen, neue Wege des

Lernens zu entdecken. Im vorliegenden Band entwickeln zehn Autorinnen und Autoren Konzepte, mit denen dem „Verlust an Sinnlichkeit und Unmittelbarkeit“ des institutionalisierten Lernens begegnet werden soll.

Die meisten Beiträge beziehen sich auf die Bildungsarbeit in Museen und Ausstellungen. Dabei wird diskutiert, wie sich die Sinne und Gefühle der Besucher anregen und provozieren lassen, etwa indem die in herkömmlichen Museen chronisch unterforderten Sinne Riechen und Hören angesprochen werden oder indem der Zusammenhang von Schul- und Gesellschaftsgeschichte am Wandel eines Turnsaals erlebbar gemacht wird. Über Kindermuseen in den USA berichtet Barbara Schratz-Hadwich. Die im Verhältnis zu europäischen Museen stärkere Besucherorientierung führt sie auf den Konkurrenzdruck der Konsum- und Freizeitgesellschaft zurück. In zwei Beiträgen wird auf grundsätzliche Konsequenzen der Musealisierung von Gegenständen eingegangen. Marie-Louise Schmeer-Sturm behandelt die in der Musealisierung enthaltene Dialektik von Profanisierung und neuer Erhöhung. Dietmar Larcher diskutiert die Probleme „vorschneller Musealisierung“ am Beispiel des Bozener Triumphbogens, eines Überbleibsel der Mussolini-Zeit. Neben Beiträgen zu Möglichkeiten des Lehrstück-Theaters (Maringer; Wrentschur) und literarischer Zugänge in der Bildungsarbeit (Petek) versucht Michael Schratz Konturen eines neuen Bildungsverständnisses zu entwerfen, das auf die Sinne zielt und auf Modernitätskrisen antwortet.

In ihrem Bemühen, die Sinne des Lesers anzusprechen, schrecken einzelne Autoren auch vor skurrilem Sprachkitsch nicht zurück, so wenn sie die „Axt für das gefrorene Meer in uns“ zücken, „sinnliche Erfahrungen alphabetisieren“ wollen oder ermüdenden Gebrauch von bedeutungsschweren Trennungsstrichen machen („Be-sinnen, Er-leben, Be-rühren“). Dabei ist es kein Zufall, daß sich solche Formulierungen vor allem dort häufen, wo Autoren mit den außerordentlich schlichten Dichotomien von verkopft-sinnlich, leblos-vital, graubunt etc. arbeiten. Das eigene Bildungsprogramm eines sinnenfrohen und unvermittelten Lernens läßt sich daraus zwanglos entfalten. Allerdings finden sich einige Beiträge, in denen ein differenziertes und spannungsreicheres Bild von „erfahrungsorientierter Pädagogik“ ge-

zeichnet wird. So wendet sich Rückriem ausdrücklich gegen die Vorstellung, Ausstellungsgegenstände könnten gleichsam „von sich aus“ reden und bedürfen daher keines pädagogischen Arrangements. Petek betont, daß man als „Ausstellungsmacher“ die „Erkenntnismöglichkeiten der Adressaten nicht dem Zufall überläßt, sondern ... versucht, sie zu kanalisieren“ (S. 113). Hier wie an anderen Stellen wird die Funktion von Pädagogen klarer behandelt als dort, wo es scheint, als könnten die Sinnesorgane im Selbstlauf Bildung in Gang bringen. Markus Höffer-Mehlmer

### **Helge M. Kempkes** **Auf den Grenzen von System und Alltagswelt**

Gesellschaftstheoretische Zugänge zu einer Theorie der Weiterbildung  
(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1993, 271 Seiten, DM 105.00

Die „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas ist eines der Versatzstücke, die häufig herangezogen werden, um eine Theorie der Erwachsenenbildung zu fundieren. Kempkes geht mit außerordentlicher Intensität der Frage nach, welche Probleme sich bei einem solchen Legitimationsversuch stellen. Am Ende vermag er „deutlicher zu sehen, wo sie Schwachstellen und Lücken aufweist“ (S. 248), die den Argumentationszusammenhang für die Erwachsenenbildung beeinträchtigen. Nicht so eindeutig ist, worin die Gründe dafür liegen, in der Komplexität der Erwachsenenbildung, in der Konzeptualisierung von Habermas oder in der Interpretation des Verfassers. Dies ist zum einen durch das Operieren mit dem „Funkelwort“ (S. 60) Lebenswelt oder mit den Begriffen wie „Moderne“, „Systeme“ und „Medien-Code“ bedingt und zum anderen durch die Konzentration auf die Problematik des Berührungsbereichs von Expertendiskurs und Alltagswelt. Das schließt nachdenkenswerte Bemerkungen beispielsweise über die Dialektik der „Verrechtlichung“ (S. 117), das Potential des „Anschlußlernens“ (S. 165), über die großzügige „Inanspruchnahme des Bildungsbegriffs“ (S. 219) und zu den Forschungsdefiziten (S. 243 ff.) nicht aus. Zu dem letzten Punkt könnte man allerdings auch fragen, was dazu geführt hat, daß die diversen Ansätze, für die Erwachsenenbildung einen

„ethnologischen Blick“ (S. 246) zu entwickeln, verdrängt wurden.  
Hans Tietgens

**Martin Kipp/Reinhard Czycholl/Joachim Dikau/Erhard Meueler (Hrsg.)**

**Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung**

Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen  
Dirk Axmacher zum Gedenken  
(Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung) Frankfurt/M. 1992, 223 Seiten, DM 34.00

In dieser Gedenkschrift kommt Dirk Axmacher selbst mit drei Zeitschriftenaufsätzen zu Wort, in denen er sich zum einen mit dem „neuen Zauber des Unternehmensmythos“ (S. 143) auseinandersetzt und zum anderen das lange gelegnete Phänomen des Widerstands gegen Bildung historisch und auf internationalem Niveau analysiert. Die anderen Beiträge stammen nicht von den Herausgebern, sondern sind Wiedergaben von Referaten während des 13. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit“. Dabei kommt die Konfusion, die um den Modernitätsbegriff auch in der Erwachsenenbildung entstanden ist, zum Ausdruck. Geißler/Kutscha versuchen ihr durch paradoxe Pointierungen zu entgehen, die in Einsichten aufgehen wie: „Man investiert ins Humankapital, und dabei geht es um Personalentwicklung, nicht um Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 26). K. Harney denkt ähnlich, wenn er schreibt: „Das Human Resources Management ist heute nicht nur Beiwerk, sondern zentrales Thema der Betriebswirtschaft“ (S. 56). I. Lisop geht es darum, zur Thematik „neue Standorte auszumachen, die uns in unserem Nachdenken davor bewahren, uns selbst ständig dual zu nageln“ (S. 63). W. Gieseke betont den Wert „reflexiver Bildungsprozesse“ in ihrer „Anwaltsfunktion“ zur „Sicherung optimaler Lebensbedingungen“ (S. 93), und P. Faulstich berichtet, wie sich der Modernisierungswiderstand in Klein- und Mittelbetrieben bemerkbar macht und welche Überwindungsstrategien in Verbindung mit Weiterbildung zu beobachten sind.

Hans Tietgens

**Willy Klawe, Jörg Matzen (Hrsg.)**  
**Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit**  
(Juventa Verlag) Weinheim 1993, 184 Seiten, DM 2.,80

Ein materialreiches, leserfreundlich gestaltetes Buch mit vielen praktischen Beispielen und gesellschaftstheoretischen Aspekten zur Problematik von Vorurteilen, Rassismus und Multikulturalität in unserer Gesellschaft. Der erste Teil enthält Fallbeispiele aus der Jugendarbeit. Ein Planspiel zur Ausländerpolitik ist von den Herausgebern an der Volkshochschule Norderstedt entwickelt worden. Der zweite Teil beinhaltet – z.T. bereits an anderer Stelle publizierte – theoretische Beiträge über Individualisierungen und Orientierungsverluste, Rassismus und Fremdenhaß, Interkulturelles und Multikulturelles. Im dritten Teil werden Literatur- und Medienhinweise sowie Adressen abgedruckt.

Thema ist primär Sozialarbeit mit Jugendlichen, dennoch ist vieles auch für Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung lesenswert. Bei genauer Lektüre wird das Spektrum von anti-rassistischen bis interkulturellen, von aufklärungs-optimistischen bis skeptischen Positionen erkennbar. Nicht nur in diesem Buch bleibt eine „Leerstelle“ zwischen den Praxisbeispielen und den sozialwissenschaftlichen Grundsatzartikeln, nämlich didaktische, lern- und motivations-psychologische Konzepte und Strategien „mittlerer Reichweite“. Die Frage „Was interessiert Schüler/Jugendliche an dem ‚Thema‘, erreicht sie das Lernangebot, wie lernen sie, warum und wie entziehen sie sich?“ (S. 135) bleibt weiter offen, ebenso die im Titel angedeutete Frage, ob Ausländerfeindlichkeit verlernbar ist. Dennoch: ein empfehlenswertes Buch.  
H.S.

**Angelika Klotz-Groeneveld**  
**Bildungsarbeit mit Frauen**

Weiterbildung für Kursleiterinnen in der Frauenbildungsarbeit  
Soester Materialien zur Weiterbildung, Heft 8  
(Landesinstitut für Schule und Weiterbildung)  
Soest 1993, 145 Seiten, DM 7.50

Es handelt sich bei dem Heft 8 der Soester Materialien zur Weiterbildung um eine Kurskonzeption für Kursleiterinnen in der Frauenbildungsarbeit, die von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiterinnen der Frauenbildungs-

werkstatt und des Bildungswerks für Friedensarbeit in Bonn entwickelt und erprobt wurde. Der Band gliedert sich in fünf Hauptpunkte:

1. Zur Entstehung der Fortbildungskonzeption
2. Die Vorstellung der Fortbildungskonzeption
3. Die Vorstellung der Fortbildungseinheiten
4. Exemplarische Beschreibung und Auswertung einzelner Fortbildungseinheiten
5. Evaluation der Fortbildung und abschließende Reflexion.

Die Vorstellung der Fortbildungskonzeption benennt zunächst Ziele und Inhalte der Fortbildung. Besonderer Schwerpunkt wird dabei auf biographisches und gruppendynamisches Arbeiten gelegt. „Nach unserem Verständnis soll Frauenbildungsarbeit zum einen den subjektiven Lebens- und Erfahrungshintergrund jeder Frau in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen, zum anderen sollen die sogenannten objektiven gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen Frauen leben, Gegenstand der Bildungsarbeit sein“ (S. 17). Das Psychodrama wird als besonders geeignete Methode dafür angesehen, ergänzt um „frauenspezifische“ Gruppendynamik, zu der die Erwartungen der Teilnehmerinnen, die Probleme der Leiterin sowie Mythen und Tabus in Frauengruppen wie „Wir verletzen uns nicht!“, „Aggression“, „Wir sind alle gleich!“, „Kritik“ gehören (S. 23 ff.).

In Punkt 3 werden die Fortbildungseinheiten vorgestellt. Dazu gehören folgende neun Inhaltsbereiche, die nach einer kurzen Erläuterung in einem Ablaufschema mit exakten Zeitpunkten, der Angabe von Themen/Inhalten, Zielen, Methoden/Arbeitsformen und Materialien tabellarisch ausgebreitet werden:

- Einführungsveranstaltung: Leiterinnenrolle
- Bildung/Bildungsgeschichte
- Mütter und Töchter
- Frauenforschung
- Sexualität
- Gewalt
- Arbeit
- Emanzipation
- frauenspezifische Gruppendynamik.

Im 4. Kapitel werden die Einführungsveranstaltung zur Leiterinnenrolle und die Einheiten zu „Mütter und Töchter“ sowie „Frauen und Arbeit“ exemplarisch detailliert vorgestellt.

Kapitel 5 beinhaltet eine Evaluation der bisherigen Fortbildungen, und im Anhang sind Materialien abgedruckt.

So wertvoll einerseits eine solche Konzeption

ist, so bereitet sie mir zugleich Unbehagen: Wenn z. B. „Frauenforschung“ an einem Tag abgehandelt wird und dabei sowohl die „Entstehungsgeschichte und methodischen Postulate der Frauenforschung“, die „Mündliche Frauengeschichte als Methode der Frauenforschung“ behandelt wie eine Befragung zur „Sexualmoral und Familienpolitik in den 50er Jahren“ vorbereitet werden sollen, dann fürchte ich, daß hier ein Wissenschaftsverständnis und -handeln herauskommt, dessen Seriosität leicht in Frage zu stellen ist. Dieses allerdings schadet m. E. der Frauenbildung wie der Frauenforschung mehr, als daß es nützt.

H. F.-W.

**Wolfram Knöchel u.a.**

**Stand und Ergebnisse der Forschung zur beruflich-betrieblichen Weiterbildung auf dem Gebiet der neuen Bundesländer**

(Neres Verlag) Hochheim 1992, 124 Seiten, DM 15.00

Herausgeber dieses Gutachtens ist die Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungs-forschung e.V., der Autor W. Knöchel war einer der wenigen wissenschaftlichen Erwachsenen-pädagogen der DDR (Uni Rostock). Berichtet wird über Forschungen, insbesondere 57 Dissertationen der ehemaligen DDR seit 1980, die bisher kaum oder nur in Auszügen veröffentlicht worden sind. So vermittelt der Forschungsbericht einen interessanten Einblick in die sozialistische Forschungspolitik und Wissenschaftszensur. Die „staatsnahen“ „Einleitungen dienen fast immer – unabhängig von der Überzeugung des Autors – der Legitimation und Begründung von Publikationen und Forschungsthemen, mit der eine Genehmigung erlangt werden sollte. Auch wenn ‚dick aufgetragen‘ wurde, ist nicht auszuschließen, daß damit die Bearbeitung eines mißtrauisch beäugten ‚heißen Eisens‘ gesichert werden sollte“ (S. 21).

Bei den Ergebnissen ist es nicht leicht, die Spreu vom Weizen zu trennen. Quantifizierende Erfolgsuntersuchungen über den betriebswirtschaftlichen Nutzen der Qualifizierung und Studien zum Bedarf – meist berechnet anhand formaler Abschlüsse – scheinen zu überwiegen, biographie- und teilnehmerorientierte Untersuchungen sind Ausnahmen.

Einige Ergebnisse relativieren die vermutete Wirksamkeit der DDR-Erwassenenbildung,



z.B.: „Zwischen 10 und 44 % der Facharbeiter, Meister, Fach- oder Hochschulabsolventen waren nicht ihren Qualifikationen entsprechend tätig“ (S. 46). Finanzielle Anreize zur Weiterbildung scheinen in den 80er Jahren selten gewesen zu sein. Generell galt auch in der DDR, daß die Weiterbildungsbeteiligung mit dem Schulbildungsniveau anstieg.

Die i.e.S. erwachsenenpädagogischen Forschungen haben kaum neue Erkenntnisse erbracht. Eine positive Ausnahme scheinen Untersuchungen zur Sprache zu sein: „Die Nutzung von Begriffen, d.h. die begriffliche Bezeichnung von handlungsverlassenden, -kontrollierenden und -regulierenden Signalen erleichtert Differenzierungs-, Abstraktions- und Klassifizierungsleistungen ... Das Verbalisieren führt zu einer Tätigkeitssteuerung, die denkende Regulation wird gefördert. Das Sprechen erzeugt eine Selbstinstruktionswirkung“ (S. 87). Hier werden Einflüsse der sowjetischen Tätigkeitspsychologie, vermittelt vor allem von dem Dresdener Psychologen Hacker, erkennbar.

Insgesamt ist diese „Studie“ eine verdienstvolle und nützliche Arbeit, die dazu beiträgt, einige Pauschalurteile über die Erwachsenenbildungsforschung der DDR zu differenzieren. Die Lektüre wird gelegentlich durch den substantivierenden, verklausulierenden Stil erschwert, der offenbar noch ein Relikt aus DDR-Zeiten ist. H.S.

**Joachim H. Knoll (Hrsg.)  
Tourismus und Touristik als Gegenstand der Erwachsenenbildung – Das Beispiel Türkei**

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 18  
(Böhlau Verlag) Köln, Wien 1990, 193 Seiten, DM 70.00

Spätestens nachdem der Tourismus sich in den (west-)europäischen Gesellschaften zu einem Massenkonsumartikel entwickelt hat, muß sich auch die Erwachsenenbildung mit diesem Freizeitphänomen näher beschäftigen. So steht der Band 18 des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung unter dem Anspruch, dieses „Spannungsfeld von interkultureller Begegnung und kommerziellem Massentourismus“ beleuchten zu wollen.

Zwei Essays, einmal ein historischer Rückblick auf die Geschichte des Reisens (Frieling) und

zum anderen eine aktuelle „publizistische Blütenlese“, die sich mit dem Touristik-Journalismus auseinandersetzt (Knoll), führen in den Band ein. Es folgen fünf Beiträge (S. 39–92) zur Tourismuspolitik, -entwicklung und ihren soziokulturellen Auswirkungen in der Türkei (Ferrari, Karamete, Gürdal, Dogan, Bayram, Bronny), die in diesem Band ein quantitatives Übergewicht darstellen. Das starke Abheben auf die sozialen und ökonomischen Aspekte des Tourismus läßt an einigen Stellen den Bezug zur Erwachsenenbildung vermissen. Der abschließende Beitrag (Eibl) beschäftigt sich am Beispiel des Tourismus mit den Problemen der interkulturellen Kommunikation zwischen Deutschen und Türken.

Die schon im Vorwort selbstkritisch angemerkte heterogene Zusammenstellung der Beiträge erleichtert die Erschließung dieses Feldes für die Erwachsenenbildung nicht. Dieser Sachverhalt ist vornehmlich auf den Entstehungsprozeß zurückzuführen; die Beiträge stellen das Ergebnis eines in der türkischen Westgäis abgehaltenen Universitätsseminars dar. Die angeführten Dokumente (S. 131–164), etwa über Ansätze zu Studienreisen in die Dritte Welt (Dürste/Fenner) oder die Überlegungen der Arbeitsgemeinschaft „Tourismus mit Einsicht“, liefern wichtige Bausteine zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Tourismus in der Erwachsenenbildung und helfen darüber nachzudenken, wie Reisen mit dem Anspruch interkultureller Begegnung gelingen kann. Wolfgang Jütte

**Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)**

**Berufliche Weiterbildung in kommunaler Verantwortung**

(Soester Verlagskontor) Soest 1993, 158 Seiten, DM 7.00

Da in der Publizistik von beruflicher Weiterbildung fast nur in den Formen der betrieblichen oder der sozialrechtlich finanzierten die Rede ist, muß mit Nachdruck vermerkt werden, wo einmal die berufsbezogene vorgestellt wird. Dies ist bei der hier anzuzeigenden Veröffentlichung der Fall, auch wenn darin vier von sechs Volkshochschulen Nordrhein-Westfalens in überzeugender Weise von ihren AFG-geförderten Aktivitäten berichten. Dem geht aber ein einleitender Beitrag des Referenten

für Schule und Weiterbildung beim Städtetag Nordrhein-Westfalen, Klaus Hebborn, voraus, in dem er auf den Titel des Buches Bezug nimmt und von der „sich aus der öffentlichen Aufgabe ergebenden Notwendigkeit eines weitgefaßten Bildungsverständnisses“ sowie von der „Qualität eines integrativen, individualisierten und problemorientierten Lernens“ (S. 15) spricht. Die Einzeldarstellungen lassen allerdings erkennen, daß nicht in allen Gemeinden ähnlich gedacht wird. So liegt es nicht nur an der Zusammenstellung von Volkshochschulen aus großen und mittleren Städten sowie aus dem ländlichen Bereich, wenn recht unterschiedliche Porträts der Anforderungsbewältigung versammelt sind. Gründliche Leser werden dabei etwas von der anfangs erwähnten regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik vermissen (S. 11). Dafür zeigen die aufgrund eines vorgegebenen Gliederungsrasters gebotenen Bestandsaufnahmen aber auf eindrucksvolle Weise, wie flexibel und differenziert Volkshochschulen auf sich schnell verändernde Arbeitsmarktsituationen reagieren können. Dies gilt unabhängig davon, daß die konkurrierenden Einrichtungen umso zahlreicher sind, je größer die Stadt ist. Ebenso unabhängig davon bleibt auch, daß Informations- und Kommunikationstechnologie im Zentrum des Angebots steht. Das hindert jedoch nicht, VHS-Spezifisches anzubieten, nämlich Kurse, die nicht ohne weiteres als berufsbezogen zu erkennen sind, aber als solche genutzt werden. Schließlich sollte ausdrücklich gesagt werden, daß der Wert des Bandes nicht zuletzt im Ansprechen offener Probleme liegt. Hans Tietgens

**Martin Lehner/Klaus-Dieter Ziep  
Phantastische Lernwelten**

Vom Wissensvermittler zum Lernhelfer/Anregungen für die Seminar-Praxis/Eine Ideensammlung für Dozenten, Trainer und Lehrer in der Weiterbildung  
(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1992, 143 Seiten, DM 24.00

Drei attraktiv formulierte Untertitel hat dieses Buch, bei dem es sich vornehmlich um eine Sammlung locker vorgetragener mehr oder weniger lockerer Lehrverhaltenstechniken handelt. Der dritte Untertitel signalisiert, daß der Wahlspruch „Aus der Praxis für die Praxis“ die

betriebliche Weiterbildung meint. Das vorgeführte Verfahrensrepertoire entspricht der „Sandwich-Methode“ (S. 17) und dient dem Verarbeitungsprozeß beim Lernen. Was zum „dramaturgischen Wechselspiel“ gesagt wird (S. 20), klingt plausibel, ist aber auch nicht so neu, wie die Autoren unterstellen. Für das Vorgehen kennzeichnend, für den Anspruch aber befremdlich ist es dann, wenn als Beispiel für die didaktische Reduktion die kognitive Psychologie auf Gedächtnisprobleme (S. 38) eingeschränkt wird oder wenn eine „Lernstoff-Typologie“ nicht an den Strukturen des Lerngegenstandes erfolgt, sondern an den „Lernbereichen Wollen, Wissen, Fühlen, Können“ (S. 43). Dazu paßt es dann auch, wenn im letzten Kapitel „Ein bißchen Theorie“ (S. 117–141), die Hälfte des Umfangs noch einmal mit Gedächtnisproblemen gefüllt ist. Im übrigen wird mit dem „Nachklappen“ der Themen „Unsere Modelle von Wirklichkeit“ und „Ganzheitliches Lernen“ (S. 131–141) das „Doppeldecker-Prinzip“ ins Widersinnige getrieben.  
Hans Tietgens

**Artur Meier/Ursula Rabe-Kleberg (Hrsg.)  
Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel**

(Luchterhand Verlag) Neuwied 1993, 201 Seiten, DM 39.80

Der attraktive Titel läßt Einsichten in Wechselwirkungen erhoffen. Aber in der „Einführung“ wird sogleich gewarnt: „Die Verschränkung der verschiedenen Ebenen und Perspektiven institutioneller und individueller Veränderung ... ist ... noch ein ungelöstes Problem“ (S. 1). Die meisten der 12 Beiträge lassen dementsprechend erkennen, daß lineare und kausale Verknüpfungen zu Fehlinterpretationen verleiten. Auch die von den Autoren gewählten strukturanalytischen oder individual-biographischen Ansätze „haben sich noch keineswegs in der Mitte getroffen“ (S. 8). Immerhin finden sich zwischen quantitativen Forschungsextrakten und einzelnen lebensgeschichtlichen Porträtfragmenten Texte, die für sich lesenswert sind. So liefert Peter Faulstich eine prägnante Konzentration seiner an anderen Stellen erschienenen umfangreichen Gutachten, wobei er das Fragwürdige des herrschenden „gemischtwirtschaftlichen Systems“ deutlich macht (S. 33), sein Konzept der „mittleren Systematisierung“ begründet (S. 38) und auf die

bestehende „Förderungslücke zwischen ‚Spitzenreitern‘ und ‚Herausgefallenen‘“ verweist (S. 41). Noch drastischer zerstört Axel Bolder Illusionen, wenn er zeigt, daß die Weiterbildungsaktivitäten die Segmentationslinien keineswegs aufgehoben haben (S. 52). Diese Segmentationsproblematik sieht Harry Friebel im Zusammenhang mit den Tendenzen der Forschungspraxis und fragt provokativ: „Soll sich die Erklärungsfähigkeit der Weiterbildungsforschung nun nach der Decke der Deskriptionsstatistik und der Repräsentationslogik strecken?“ (S. 162). Wer dagegen spricht und handelt, ist auch in diesem Buch Peter Alheit, indem er anmahnt, die „biographische Binnensicht zu nutzen“ (S. 96), um erkennen zu können, welche „Prozeßstrukturen des Lebenslaufs durch Bildung aktualisiert werden“ (S. 97), wobei für ihn ein Kernproblem der modernen Gesellschaft ist: „Kann Bildung überhaupt noch zur Humanisierung des Gemeinwesens beitragen?“ (S. 87). Dazu paßt es dann, im Beitrag von Artur Meier etwas über die „Abstiegsmobilität qua Weiterbildung“ zu lesen, die als Produkt der „Rebürokratisierung“ (S. 193) in den sogenannten Beitrittsländern in beträchtlichem Umfang eingetreten ist.

Hans Tietgens

**Klaus Meisel u.a.**  
**Erwachsenenbildung in den neuen Ländern**

Reihe: berichte materialien planungshilfen (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) Frankfurt/M. 1993, 172 Seiten, DM 12.00

Die PAS ist mit mehreren Forschungs- und Entwicklungsprojekten in den neuen Bundesländern engagiert. Bei allen Projekten ist das Bemühen um partizipatorische Beratung und um Vermeidung von Kolonialisierungen erkennbar. Der vorliegende Band ist ein Werkstattbericht, der vielfältige Anregungen und Informationen sowohl für wissenschaftlich Interessierte als auch für bildungspraktisch Tätige enthält. H. Tietgens berichtet über Interviews mit vier Kollegen, die die Entwicklung der DDR-Volkshochschule mit geprägt haben. Dabei deutet er mit viel Empathie den Topos des „gelernten DDR-Bürgers“ aus. In dem letzten Beitrag des Sammelbandes verfolgt H. Vornoff in seiner Literaturanalyse ebenfalls den Prozeß der mentalen Transformationen und ihrer Erforschungen, wobei er m.E. zu Recht die Modernitäts-

schablone problematisiert. Für Historiker/innen ist der Aufsatz von B. von Horadam über das Hauptstaatsarchiv in Weimar als historische Fundgrube insbesondere zur thüringischen Volkshochschulbewegung von 1919 bis 1945 lesenswert. J. Lischka hat das erwachsenenpädagogische Lehrangebot an den ostdeutschen Universitäten nach der Wende dokumentiert. F. von Küchler beschreibt Veränderungen der Lebenssituation von Frauen, wobei auch sie vor einer „bloßen Übertragung westdeutscher Konzepte auf ostdeutsche Bedingungen und Mentalitäten“ warnt (S. 75). Weitere informative Beiträge behandeln einzelne Fachbereiche der ostdeutschen Erwachsenenbildung, nämlich berufliche Weiterbildung (R. Dobischat, K. Meisel), Umweltbildung (H. Apel, E. Grimm, G. Jungnitsch) und Gesundheitsbildung (G. Lehmann). In zwei weiteren Berichten werden Konzepte der pädagogischen Organisationsberatung (O. Schäffter, F. von Küchler) und der Supervision als Beratungsmethode (E. Fuchs-Brüninghoff, M. Pfirrmann) dargestellt.

Aus vielen Beiträgen wird deutlich, daß die Verunsicherungen und Verständnisprobleme auch unter „Profis“ der Erwachsenenbildung kaum geringer, daß aber die Westdeutschen mit ihren Ratschlägen behutsamer geworden sind, auch wenn die Lehr-Lern-Prozesse weiterhin überwiegend einseitig verlaufen. H.S.

**Richard Merk**  
**Kommunikatives Management**

Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Personalentwicklung (Luchterhand Verlag), Neuwied u.a. 1993, 178 Seiten, DM 48.00

Nach dem 1992 vorgelegten Handbuch zum Weiterbildungsmanagement hat Richard Merk nun seine Arbeit zum Kommunikativen Management veröffentlicht. Das Buch ist in fünf Teile gegliedert. Teil A führt in das Thema des Kommunikativen Managements ein. Merk faßt darin seine Definition und Strukturierung von Weiterbildungsmanagement zusammen. Es fällt auf, daß er sich auf das strategische und operative Management konzentriert und die funktionalen Dimensionen sogenannten „nutzenrelevanten Managementfunktionen“ zuordnet. Im Kapitel B werden die theoretischen Aspekte kommunikativen Handelns beschrieben.

ben, in Teil C wird auf die Kommunikation im „Pädagogischen Feld“ eingegangen. Im Kapitel D expliziert Merk seine entsprechend dem Strukturmodell der didaktischen Handlungsebenen (Flehsig/Haller) zugeordneten Kommunikationstypen (Strategische Kommunikation, Kommunikation der Verständigung). Im letzten Kapitel wird dann ein Referentenleitfaden zum Kommunikativen Management präsentiert. Dabei handelt es sich um insgesamt dreizehn ausgewählte Themen aus dem Bereich des Weiterbildungsmanagements. Einem kurzen Basistext sind Leitfragen „zum Nachdenken“ zugeordnet. Ergänzt wird jeder Baustein durch eine Auswahlbibliographie. Insgesamt handelt es sich bei dem vorliegenden Buch um einen Versuch, die kommunikativen Anteile der Profession Weiterbildung zu restrukturieren und zu systematisieren. Zu vielen Teilthemen werden gut zusammengefaßte Literaturübersichten geliefert. Einigen zentralen Fragen des kommunikativen Handelns in der Profession wird leider nur relativ wenig Raum zugestanden, für das Thema „Lehr- und Lernsituation als Verständigungssituation“ bleiben beispielsweise nur noch knappe zwei Seiten. Definitionen wie das „Gemischtwirtschaftliche Bildungssystem“ bedürften präziserer Begründungen, um nicht in den Verdacht ideologiegeprägter Umdeutungen zu kommen (S. 53). Die kritischen Fußnoten zur Erwachsenenbildungswissenschaft im Zusammenhang mit dem Bildungsziel der Selbstbestimmung, die „so wortgewaltig und bis zur Unkenntlichkeit differenziert daherkommen muß“ (S. 99), kann man je nach Berufssozialisation unterschiedlich beurteilen. Widersprüchlich wird es aber dann, wenn im feinsten Management-Englisch auf zwei Seiten eine Fülle von Managementfunktionen angesprochen und damit teilweise banalen Leitungsaufgaben modernistische Begriffe übergestülpt werden (S. 90 f.). Nicht ganz einleuchtend ist die Funktion des Referentenleitfadens. Ohne die Qualität der Texte hier in Abrede stellen zu wollen, reicht mir die Begründung für die Aufnahme der Texte in diese Veröffentlichung nicht aus. In einem Buch, das mit „Kommunikatives Management“ betitelt ist und den Anspruch hat, eine „vermittlungswissenschaftliche Perspektive“ zu entwickeln, hätte ich mir mehr Konzentration auf das Thema gewünscht.

Klaus Meisel

## **Klaus Miltenberger**

### **Strategische Weiterbildungsplanung**

Modellgestützte strategische Planung betrieblicher Weiterbildung

Schriftenreihe des Instituts für Allgemeine Wirtschaftsforschung der Universität Freiburg, Band 43

(R. Haufe Verlag) Freiburg/Br. 1993, 154 Seiten, DM 49.00

„Die Mitarbeiter bleiben unser wichtigstes Kapital. Investitionen in Weiterbildung bringen immer noch die besten Zinsen“ (S. 11). Mit diesem unternehmenspolitischen Grundsatz der IBM stellt Klaus Miltenberger die besondere Bedeutung der Weiterbildung als Unternehmensziel heraus.

Der theoretische Teil der anspruchsvollen Dissertation des Mathematiklehrers und Lehrbeauftragten der Universität Freiburg enthält eine Fülle von Definitionen sowie Methoden der qualitativen und quantitativen Personalbedarfsplanung, die Miltenberger am Beispiel der Vertriebsorganisation bei IBM verdeutlicht. Er stellt einen Bezug zur behavioristischen Lerntheorie her und entwickelt eine Lernzieltaxonomie für den Vertrieb bei IBM.

Besonders interessant sind die Informationen über computer- und TV-unterstützte Lernmedien, die zum Teil von IBM entwickelt und mit zunehmendem Erfolg auch in der Weiterbildungspraxis anderer Unternehmen eingesetzt werden.

Die vorgeschlagene strategische Planung betrieblicher Weiterbildung läßt sich nur in Großunternehmen realisieren, die entsprechend qualifizierte Informatiker, Wirtschaftswissenschaftler oder Mathematiker beschäftigen, die ihren Personal- und Weiterbildungsbedarf über einen Planungszeitraum von fünf bis zehn Jahren planen, die die erforderlichen Eingabedaten aus einem Personalinformationssystem zur Verfügung stellen können, über entsprechende Großrechner verfügen und die sich den finanziellen Aufwand leisten können, denn – wie der Autor selbst sagt – „ein Planungsmodell von solchem Detaillierungsgrad verursacht hohe Kosten und bedarf ständiger Pflege“ (S. 137).

Lothar Schäffner/Sylvia Wiesner

**Ulrich Müller**  
**Didaktische Planung ökologischer Erwachsenenbildung**  
(Verlag Haag und Herchen) Frankfurt/M. 1993, 330 Seiten, DM 48.00

Der Autor bezeichnet seine Veröffentlichung als einen Leitfaden, der „ein in sich schlüssiges, theoretisch fundiertes und praktisch handhabbares Konzept“ beinhaltet (S. 14). Er holt weit aus, angefangen von „Problemen einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung“ über die Geschichte des Bildungs- und Ökologiebegriffs bis zu methodischen Beispielen. Die didaktischen Positionen der Erwachsenenbildung werden umfassend und zutreffend dargestellt, auch in den Problematisierungen – z.B. der Lernzieldefinitionen – ist der Autor auf dem neuesten Stand.

Zwar wird die Notwendigkeit einer Zielgruppenorientierung betont, dennoch kommen zielgruppenspezifische Differenzierungen in dieser Publikation zu kurz. Zu Recht stellt der Autor fest: „Immer noch ist zu wenig über die Teilnehmer ökologischer Erwachsenenbildung bekannt“ (S. 295). Wenn er in der Vorbemerkung jedoch auf seine lange Kursleitererfahrung verweist, hätte man als Leser mehr praktische Beispiele über Lernmotive und -barrieren, Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse, Schlüssel-situationen und kritische Ereignisse gewünscht.

Insgesamt eine informative, lesenswerte Darstellung der didaktischen Diskussion, allerdings mit „Lücken“ in den lern- und motivationspsychologischen Bereichen. H.S.

**Josef Olbrich/Hans Albrecht Schwarz**  
**Politik und Bildung**  
Arbeiterbildung nach 1945  
(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1991, 520 Seiten, DM 130.00

Das Buch ist als Fortsetzung der Reihe von Dokumentationsbänden zu sehen, die J. Olbrich 1977 und 1982 zur „Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes“ und zur „Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit“ zusammengestellt hat. Mit der neuen Publikation wird der Zeitraum von 1945 bis 1956 erfaßt. Dabei stammen 34 der 60 Texte aus den Jahren 1948 bis 1952, was der Bedeutung entspricht, die dem Thema im Laufe der Jahre beigemessen wurde. Auf den 40 Seiten der Einleitung erläu-

tert Olbrich, inwiefern die Diskussion über „Arbeiterbildung Ausdruck der jeweiligen gesamtgesellschaftlichen Situation einer Zeit“ ist (S. 15). Das bedeutet die „Aufhebung des eindeutigen Zusammenhangs von Arbeiterbildung, Arbeiterbewegung und Arbeiterpolitik“ und führt zu einer „Pluralität der organisatorischen, der inhaltlichen und der methodischen Formen der Arbeiterbildung“ (S. 42). Wenn der Verfasser daher von einer „integrationistischen“ Tendenz in Theorie und Praxis spricht (S. 26), so ist dies eine Widerspiegelung der gesellschaftlichen Realität. Dementsprechend wird in einer Vielzahl von Texten die Frage aufgeworfen, inwieweit es berechtigt ist, von Arbeiterbildung zu sprechen, was damit gemeint sein kann und was aus der Mehrdeutigkeit folgt (z.B. S. 59, 90, 119 f., 142, 147, 153–162, 189, 327, 245, 348, 360, 372, 377 f., 386, 407, 511). Die Gliederung des Bandes in „Soziologische, politische und kulturhistorische Voraussetzungen“, „Zur Theorie und Konzeption“, „Zur Organisation und Methode“ sowie „Träger und Institutionen“ erscheint plausibel. Für den vierten, umfangreichsten Teil sind der DGB, „Arbeit und Leben“, die VHS, die SPD und die KPD herangezogen worden (letztere mit Textbeispielen einer atemberaubenden Mischung von Agitatorischem und Wendigem). Es fällt auf, daß die Gewerkschaften zu dieser Zeit wenig vertreten sind und Methodenfragen nur dreimal behandelt werden. „Arbeit und Leben“ erscheint als „der markanteste Ausdruck der Neuorientierung von Arbeiterbildung“ (S. 23). Was den Band besonders instruktiv und unmittelbar anschaulich macht, das sind die darin neben den 32 Nachdrucken aus Zeitschriften und Zeitungen enthaltenen Dokumente aus Organisations- bzw. aus Privatarchiven. Besonders zu nennen ist hier die Denkschrift des Studienkreises „Wesen und Aufgaben der Arbeiterbildung in der Gegenwart“ von 1952, zugleich der ausführlichste Text der Sammlung. Leider fehlt in einigen Fällen die genaue Quellenangabe (S. 61, 308, 376). Auch wären einige wenige Kommentare zu den Einzeltexten wünschenswert gewesen, verbindet doch der Leser heute meist kaum noch Vorstellungen mit den Namen und Personen.

Hans Tietgens

**Albert K. Petersheim**  
**Bildung und Kommunikation**

Untersuchungen zu einer beziehungsanalytischen Theorie der Erwachsenenbildung (Lang Verlag) Frankfurt/M. 1993, 316 Seiten, DM 89.00

Das Bemühen um ein „eigenständiges theoretisches Fundament der Erwachsenenpädagogik“ (S. 11) führt den Verfasser dieser Wuppertaler Dissertation zu einer historischen Entfaltung des Bildungsbegriffs „als anthropologische und humanistische Kategorie der wissenschaftstheoretischen Tradition, speziell der Aufklärung“ (S. 15) und zu einer Reflexion dessen, worin „zwischenmenschliche Kommunikation gegründet“ (S. 6) ist. Gegenüber der auch von ihm nicht gelegneten „Angewiesenheit der Erwachsenenbildung auf die Unterstützung von Bezugswissenschaften“ (S. 27) versucht er jedoch ein „genuin pädagogisches Setting“ (S. 168) herauszuarbeiten. Dieser Anspruch wird folgendermaßen erläutert: „Wir werden daher den Diskurs über die analytische Beziehungsarbeit in seinen Grenzbereichen Psychotherapie, Beratung und Bildung auf die erwachsenenpädagogische Dimension des kommunikativen und interaktiven Handelns in Lehr-Lern-Situationen rückbeziehen und der Frage nachgehen, mit welchen theoretischen Implikationen und Folgewirkungen dieser Handlungsbereich als eine tiefenpsychologische Beziehungsarbeit, die Reflexivität auch und gerade in ihren unbewußtdynamischen Anteilen berücksichtigt, zu begreifen ist“ (S. 200). Damit ist ein theoretisch überzeugender Untersuchungsansatz umrissen. Zugleich wird aber auch erkennbar, warum die Transformation in die Praxis Schwierigkeiten bereitet. Die Verschlungenheiten der Realität werden nämlich noch einmal sprachlich hochstilisiert. So dürften sich wohl nur die in der Lektüre zurechtfinden, die mit zitierten Autoren wie Adorno, Habermas, Heydorn oder Negt regelmäßig umgehen. Das ist umso bedauerlicher, als es in der Tat für die Erwachsenenpädagogik darum ginge, „sich in Selbstklärungsprozessen ihres Gegenstands als Teil der gesellschaftlichen Verunsicherungen zu vergewissern“ (S. 132) und der Frage „nach der grundsätzlichen Interdependenz von Hermeneutik und Didaktik“ (S. 170, zitiert nach Arnold) nachzugehen. So bleibt „die begrifflich-kategoriale Auflösung des Differenzie-

rungsproblems zwischen Psychotherapie und Bildung“ (S. 205) Postulat, hinterläßt die Behandlung der Beratungsaufgaben bzw. der Autoren, die sich damit befaßt haben, offene Fragen (S. 124–203), erweist sich das Operieren mit dem System-Lebenswelt-Modell als nicht sehr erschließend (S. 223–240). Die Verstärkung im Sinne eines „kooperativen Deutungsprozesses“ (S. 236, zitiert nach Habermas) ist also auch weiterhin die metakommunikative Aufgabe, deren Abstraktheit sich im Konkreten bewähren muß. Hans Tietgens

**Rohlmann, Rudi**  
**Kostenrechnung und Kostenanalyse für Volkshochschulen**

(Hessischer Volkshochschul-Verband) Frankfurt/M. 1993, 115 Seiten, DM 10.00

Die Geschichte dieses Buches dokumentiert den sich verändernden Zeitgeist. Nachdem es jahrelang nur geringe Beachtung in der VHS-Landschaft gefunden hatte, mußte aufgrund der sprunghaft einsetzenden Nachfrage nun bereits eine zweite, erweiterte Auflage herausgegeben werden.

Analog zur ersten Auflage werden die Grundbegriffe der betriebswirtschaftlichen Kosten- und Leistungsrechnung beschrieben und von der kameralistischen Sichtweise abgegrenzt. Rohlmann beschreibt die Kostenkategorien und welche Faktoren auf sie einwirken, um dann auf die Beziehungen von Kosten zu Leistungen und ihre Anwendbarkeit im Alltagsbetrieb einer Volkshochschule überzugehen.

Weitere Abschnitte beschäftigen sich mit dem Nutzen der Kostenrechnung für die betrieblichen Abläufe. Detailliert wird auf die Bildung von Kennzahlen und die Nutzung für interne und externe Zwecke eingegangen. Eine kritische Darstellung der Nutzung von Kennzahlen für externe Betriebsvergleiche sowie die Beschreibung der Wege, die Ergebnisse der Kostenrechnung für die Programm- und Finanzplanung zu verwerten, schließt diesen Abschnitt ab.

Mit der zweiten Auflage ist ein Abschnitt über Planung und Kalkulation von Teilnahmegebühren hinzugekommen. Rohlmann geht davon aus, daß der Nutzer des Bildungsangebots zur Finanzierung der Leistungen beitragen muß. Auf der Basis des Äquivalenzprinzips entwickelt er Rechnungsmuster für differenzierte Teilnehmerbeiträge.

Rohlmann, als profunder Kenner der Volkshochschulen in Deutschland, weiß natürlich um die mannigfaltigen Schwierigkeiten einer „blinden“ Übertragung eines für Industrie- und Handelsbetriebe entwickelten Rechnungssystems auf eine Einrichtung der öffentlichen Weiterbildung. Dies ermöglicht ihm gleichzeitig, die Einsatzmöglichkeiten der Kostenrechnung zu beschreiben und die Vorteile für Volkshochschulen herauszuarbeiten. Schon zu seiner Amtszeit als Vorstandsmitglied des DVV erkannte er, daß diese Vorteile in einer sinnvollen Ergänzung der fachlich-pädagogischen Daten liegen und damit zu einer verbesserten Position in der Auseinandersetzung mit den Finanzverantwortlichen der Ämter sowie zur Überzeugung der verantwortlichen Politiker führen können.

In dem Buch geht es um die Anwendung der Kostenrechnung sowie um die Analyse der Daten für die speziellen Erfordernisse von Volkshochschulen. Es ist also kein Lehrbuch der Kostenrechnung für VHS-Mitarbeiter, sondern ein Fachbeitrag, der ein umfangreiches Themenspektrum behandelt und damit auf die breite Entwicklung der allgemeinen Voraussetzungen einer Kosten- und Leistungsrechnung zugunsten einer knappen Darstellung verzichten muß. Für den Leser, der in Fragen der Betriebswirtschaftslehre nicht zu Hause ist, kann der Text, insbesondere der Anfang, eine kleine Herausforderung darstellen. Es sollte daher unbedingt die Bereitschaft vorhanden sein, sich auf dieses Thema einzulassen. Dann bietet das Buch wertvolle Anregungen für die tägliche Arbeit und die betriebspezifische Umsetzung.

Hans-Joachim Schuldt

### **Joachim Rottluff Selbständig lernen**

(Beltz Verlag) Weinheim 1992, 118 Seiten, DM 38.00

Thema dieses Buches sind Leittexte, d.h. schriftliche Lernanleitungen, die vor allem in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung verwendet werden. Diese Texte strukturieren Lernprozesse, vermitteln Informationen, stellen Aufgaben und Übungen vor, enthalten Fragen zur Selbstkontrolle. Sie sind Teil eines mehrschichtigen Lehr-Lern-Prozesses, der ferner Beratungen durch den Ausbilder, Gruppenarbeit und zusätzliche Medien umfaßt.

Leittexte setzen die Tradition des program-

mierten Unterrichts fort und sollen eine Individualisierung der Ausbildung fördern. Dennoch ist der Titel mißverständlich, denn Leittexte leiten Lernprozesse an und unterstützen nur bedingt kreatives, selbstgesteuertes Lernen. Auch Elemente des projektorientierten Lernens sollen in den Leittexten enthalten sein, obwohl es sich in der Regel um standardisierte, operationalisierte Lernaufgaben handelt.

Ob, unter welchen Bedingungen und bei welchen Zielgruppen diese Leittextmethode anderen Ausbildungsverfahren überlegen ist, kann empirisch noch nicht belegt werden. Desgleichen muß noch erprobt werden, auf welche anderen Lernbereiche diese Methode übertragbar ist: Am ehesten dürfte dies für den Fremdsprachenunterricht der Fall sein. H.S.

### **Horst Siebert**

#### **Theorien für die Bildungspraxis**

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1993, 172 Seiten, DM 19.00

Dem von Horst Siebert vorgelegten Buch zu gegenwärtig diskutierten und wirksamen Theorien in der Erwachsenenbildung gelingt es, Orientierung in einem unübersichtlichen Terrain zu vermitteln. Die dargestellten Theorieansätze mittlerer Reichweite werden aus einer im positiven Sinne „pragmatizistischen“ Perspektive beurteilt: Theorien sollen die Praxis der Erwachsenenbildung erklären und dadurch bildungspraktisches Handeln anregen und begründen. Dabei bewährt sich eine Untergliederung in den technologischen, den identitätstheoretischen, den integrativen, den sozialökologischen, den sozialistischen und den postmodernen Ansatz. Diese Differenzierung ist keineswegs willkürlich gewählt, sondern folgt einer Theoriearchitektur, die mehrere Ebenen berücksichtigt: wissenschaftstheoretische und erkenntnistheoretische Verortung, gesellschaftstheoretische Grundlegung, anthropologische Basis, bildungs- und lerntheoretische Überlegungen, makrodidaktische und mikrodidaktische Aussagen. Die Ansätze erweisen sich unter diesen Gesichtspunkten nicht immer als trennscharf, Überschneidungen der grundlegenden Annahmen, aber auch Defizite der aktuellen erwachsenenpädagogischen Theorien und Theoreme sowie Verkürzungen der Rezeption der Bezugstheorien werden

sichtbar gemacht.

Der gut lesbaren und zur eigenen Reflexion einladenden Argumentation des Autors (das Buch ist auch für einen gemeinsamen Lektürekurs geeignet) gelingt es, die unterschiedenen Ansätze begrifflich und im Hinblick auf ihre empirische Relevanz zu verdeutlichen.

Das Buch ist somit in der Tat geeignet, den theoretischen Diskurs in der Erwachsenenbildung anzuregen und die Verständigung über einen gemeinsamen Standort zu fördern. Dadurch liefert es einen wichtigen Beitrag zur Klärung der Identität der Erwachsenenbildung. Zweifelsohne ist die Disziplin „Erwachsenenbildung“ – wenn man den Ausdifferenzierungsprozeß von Theorie und Praxis kritisch betrachtet – von einem Zerfaserungsprozeß bedroht. Das Problem der Identität dieses Wissenschafts- und Praxisbereichs ist daher dringend zu bedenken. Freilich kann am Ende der erneuten Suchbewegung nicht das Konzept einer erwachsenenpädagogischen Supertheorie stehen, vielmehr weisen die anschaulichen und praxisnahen Erörterungen zu den differenzierten Ansätzen darauf hin, daß die reale Pluralisierung der wirksamen theoretischen Strömungen erheblich zur Vitalität der Erwachsenenbildung beiträgt. Theorienvielfalt verhindert die lähmende Verabsolutierung einseitiger Interessen und Begründungen, muß gleichzeitig aber keineswegs Beliebigkeit bedeuten. Siebert weist abschließend darauf hin, daß jeder einzelne theoretische Entwurf einer ideologiekritischen und logischen Prüfung unterzogen werden muß, um ein richtungs-, kriteriums- und identitätsloses Oszillieren der Theorie-debatte und damit zugleich – im Kontext des dargelegten Theorieverständnisses – der Praxis der Erwachsenenbildung zu verhindern. Rudolf Tippelt

**Werner Stark u.a. (Hrsg.)**

**Berufliche Bildung und Analphabetismus**  
(Klett Verlag) Stuttgart 1993, 212 Seiten, DM 24.80

Bei der Veröffentlichung handelt es sich um die Dokumentation der Fachtagung „Berufliche Bildung und Analphabetismus“, die vom 11. bis 13.5.1992 von der Evangelischen Akademie Bad Boll durchgeführt wurde.

Der Band ist sehr umfassend angelegt, vom Grußwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, den Tagungsreferaten, den

Arbeitsgruppenberichten bis hin zur Morgendacht finden alle Tagungsbeiträge Berücksichtigung. Die Gesamtschau der Beiträge zeigt recht deutlich, daß die Bearbeitung des Themas „Analphabetismus und Berufliche Bildung“ noch in den Anfängen steckt.

Die Beiträge stammen auf der einen Seite von Insidern der Alphabetisierungsarbeit, auf der anderen Seite äußern sich Vertreter verschiedener gesellschaftlicher Bereiche – Wirtschaft, Gewerkschaft, Berufsberatung, Kultusministerium –, für die die Konfrontation mit dem Thema neu ist. „Zweifel und Unverständnis waren meine ersten Reaktionen ..., weil ich mit dem Problem des Analphabetismus noch nicht konfrontiert war“ (S. 83).

Das Zusammenbringen dieser Gruppen war wohl ein Anliegen der Tagung. Entsprechend unterschiedlich sind die Beiträge. Neben Erfahrungsberichten aus der konkreten Arbeit mit den Betroffenen gibt es grundlegendere Beiträge, z.B. zu den Entstehungsbedingungen von Analphabetismus und zum Thema „Berufspädagogik und Analphabetismus“.

Die Überlegungen derjenigen, die sich neu mit der Problematik befaßt haben, enthalten einige bildungspolitisch relevante Aussagen. „Die betriebswirtschaftlichen Belange, die in der Wirtschaft eine Rolle spielen, sind eben nicht deckungsgleich mit den gesellschaftspolitischen oder volkswirtschaftlichen Interessen ... Trotzdem kann sich eine Industrielandschaft und die Wirtschaft im allgemeinen der gesellschaftlichen Aufgabe nicht verweigern und sich nicht nur auf betriebswirtschaftliche Gesichtspunkte zurückziehen“ (Sicht der Wirtschaft, S. 82).

„Wir sollten ... die zur Zeit heftig geführte Diskussion über Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung ernstnehmen, gerade im Hinblick auf die Analphabeten ... die natürlich keiner mit dieser Fragestellung in Zusammenhang bringt“ (Sicht der Gewerkschaften, S. 90).

„Was bleibt zu tun?“ – Unter dieser Überschrift werden die Arbeitsgruppenergebnisse vorgestellt. Die formulierten Anforderungen und Hinweise sind sowohl konkret als auch weitreichend. Wenn diese Tagungserkenntnisse denn Folgen hätten, Umsetzung fänden, dann ...

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff



**Petra Sternecker**  
**Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen**

(Leske und Budrich Verlag) Opladen 1992, 201 Seiten, DM 33.00

In dieser Dissertation wird eine wissenschaftstheoretische Grundlegung einer „kritischen Entwicklungsdidaktik“ versucht. Angesichts des behaupteten Scheiterns informationstheoretischer Didaktiken soll auf der Basis der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule die „Subjekt-Objekt-Dialektik“ didaktisch umgesetzt werden, indem „interkulturelle Begegnungssituationen“ organisiert werden, in denen die „eigenen Lebensbedingungen kritisch reflektiert“, alle Kulturen als gleichberechtigt anerkannt, „selbstbestimmte Entwicklungsprozesse“ verwirklicht und „gemeinsame Entwicklungswege“ antizipiert werden (S. 187). Als Methode werden Entscheidungsspiele vorgeschlagen.

Die Zielsetzung ist plausibel; ob zur Begründung jedoch die ausführlichen Kapitel über die Kritische Theorie erforderlich sind, erscheint zweifelhaft. Ob dieser „subjektorientierte“ Ansatz in der Erwachsenenbildung erfolgreicher ist als z.B. der Bochumer Nahbereichsansatz, bleibt offen, da die Bildungsmotive der unterschiedlichen Zielgruppen und die Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung nicht behandelt werden. Ohnehin ist die Wiederentdeckung des „subjektiven Faktors“ nicht so neu, und die meisten berücksichtigten Veröffentlichungen stammen aus den 70er und frühen 80er Jahren. Publikationen und Erfahrungen der Erwachsenenbildung (z.B. der DVV-Fachstelle für internationale Zusammenarbeit) werden kaum erwähnt. So handelt es sich bei diesem Buch um eine gute Dissertation, allerdings mit wenig Neuigkeiten und Anregungen für die Bildungspraxis. H.S.

## Autoren/-innen

- Dr. Rolf Arnold, Professor für Pädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern
- Georg Behse, M.A., Geschäftsführer der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung NW, Düsseldorf
- Klaus Bernarding, Regierungsschulrat im Saarländischen Bildungsministerium, Referat allgemeine und politische Weiterbildung
- Gisela Böhrk, Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport des Landes Schleswig-Holstein
- Dr. Eva-Maria Bosch, Leiterin des Referats Weiterbildung/Volkshochschulen/Zweiter Bildungsweg beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg
- Jürgen Castendyk, Leiter der Geschäftsstelle des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung
- Dr. Manfred Dammeyer, Professor, stellvertretender Vorsitzender und bildungspolitischer Sprecher der SPD-Fraktion im Landtag von Nordrhein-Westfalen
- Jürgen Dege, Leiter des Stadtbereiches Harburg/Finkenwerder der Hamburger Volkshochschule
- Dr. Bernhard Dieckmann, Institut für berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung der TU Berlin. Vertreter des Lehrgebiets „Methoden der empirischen Sozialforschung“
- Dr. Christoph Ehmann, Senatsdirektor, Amt für Berufs- und Weiterbildung, Hamburg
- Ulrike Enders, Leiterin der Abteilung Weiterbildung/Erwachsenenbildung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg
- Dr. Peter Faulstich, Professor, Leiter der Kontaktstelle für Weiterbildung an der Gesamthochschule Kassel
- Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Frauenforschung an der Universität Münster
- Thomas Friedrich, Vorsitzender des Sächsischen Volkshochschulverbandes, Leiter der Kreisvolkshochschule Wurzen
- Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Koordinatorin der Arbeitseinheit Forschung und Fortbildung im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Dieter Hirt, Ministerialrat im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst
- Dr. Markus Höffer-Mehlmer, Wissenschaftlicher Assistent im Pädagogischen Institut der Universität Mainz
- Dr. Klaus-Peter Hufer, M.A., Fachbereichsleiter für Geistes- und Sozialwissenschaften an der Kreisvolkshochschule Viersen
- Dr. Wolfgang Jütte, Diplompädagoge, Forschungsassistent am UNESCO-Institut für Pädagogik, Hamburg
- Monika Kil, Doktorandin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Dr. Wolfram Knöchel, Professor, Vorsitzender des Förderkreises Personalentwicklung, Weiterbildung und Neue Medien, Schwerin/Wismar
- Dr. Peter Krug, Leiter der Abteilung Weiterbildung im Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung, Rheinland-Pfalz
- Ernst Küchler, Leiter der Volkshochschule Köln
- Dr. Detlef Kuhlentkamp, Professor für Weiterbildung und Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Bremen
- Dr. Burkhardt Lehmann, Geschäftsführer des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern

Dr. Hans Georg Lößl, Erster Vorsitzender des Bayerischen Volkshochschulverbandes und Präsident der Universität der Bundeswehr München

Dr. Monika Londner-Kujath, Leiterin der Abteilung Weiterbildung bei der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Berlin

Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Armin-Ekke Moeller, Verbandsdirektor des Landesverbandes der Volkshochschulen Sachsen-Anhalt e.V.

Herbert Moser, Leiter des Referats Weiterbildung im Ministerium für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst, Baden-Württemberg

Neithart Neitzel, Staatssekretär beim Sozialminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern

Peter Ch. Neu, Diplom-Volkswirt, Geschäftsführer der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung NW, Köln

Dr. Dieter Nittel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Dr. Detlef Oppermann, Direktor des Verbandes der Volkshochschulen des Saarlandes, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung und Historische Pädagogik an den Universitäten Trier und Saarbrücken

Dr. Hans Rüdiger, Professor für Pädagogik am Pädagogischen Institut der Universität Kiel

Dr. Lothar Schäffner, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover

Dr. Eberhard Scheler, Ministerialrat beim Hessischen Kultusministerium

Arnfried Schlosser, Leiter des Referats Erwachsenenbildung, Volkshochschulen, Heimatpflege, Musikschulen beim Sächsischen Staatsministerium für Kultus

Reiner Schomburg, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt

Dr. Hans-Martin Schreiber, Ministerialdirigent im Hessischen Kultusministerium

Claus Schroer, Referent für Weiterbildungsförderung, Entwicklungsplanung und politische Weiterbildung beim Senator für Arbeit und Frauen in Bremen

Hans-Joachim Schuldt, Verwaltungsleiter der Hamburger Volkshochschule

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

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Dr. Klaus-Dieter Steinmetz, Referatsleiter im Thüringer Kultusministerium

Dr. Gerhard Strunk, Professor, Präsident der Universität der Bundeswehr Hamburg

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) · Institut für Erwachsenenbildung des DVV

Dr. Rudolf Tippelt, Professor für Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg/Br.

Dr. Karl Weberpals, Mitarbeiter des Bayerischen Volkshochschulverbandes

Dr. Johannes Weinberg, Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Münster

Dr. Sylvia Wiesner, Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der Technischen Hochschule Dresden

Eberhard Zickler, Leiter der Volkshochschule Bad Salzungen