

THEORIE UND PRAXIS der Erwachsenenbildung

Rudolf Tippelt/
Thomas Eckert/
Heiner Barz

Markt und integrative Weiterbildung

Zur Differenzierung von
Weiterbildungsanbietern und
Weiterbildungsinteressen

KLINCKHARDT

die

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Rudolf Tippelt/Thomas Eckert/Heiner Barz

Markt und integrative Weiterbildung
Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und
Weiterbildungsinteressen

Rudolf Tippelt/Thomas Eckert/Heiner Barz

**Markt und integrative Weiterbildung
Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen**

Seit den 80er Jahren sind nicht nur die Aufgaben und die Bedeutung der Weiterbildung gewachsen, auch die Vielfalt der Anbieter und der Angebote nimmt fortwährend zu. Die Autoren beschreiben die sich in der Weiterbildung abzeichnenden Entwicklungen als Prozesse wachsender Differenzierung und wachsender Ökonomisierung und stellen die Ergebnisse von zwei regionalen empirischen Projekten vor: Einerseits werden exemplarisch die unternehmerische Orientierung und die Veränderung dominierender Weiterbildungsinhalte analysiert, andererseits werden auf der Basis eines milieutheoretischen Ansatzes die sehr unterschiedlichen Einstellungen und Interessen zur Weiterbildung von Frauen aufgezeigt. Die Möglichkeiten verfahrensorientierter, professionsbezogener und normativer Integration der Weiterbildung werden erörtert und münden in ein entschiedenes Plädoyer für eine „mittlere Systematisierung“, die die verantwortlichen Willensbildungsprozesse der institutionellen Akteure, der Träger und Einrichtungen einschließt.

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

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

Inhalt

Vorbemerkungen	7
Einleitung	11
1 Weiterbildungsmarkt: Wandel der Angebotsstrukturen und Lebenslagen <i>(Rudolf Tippelt)</i>	13
1.1 Zum Problem „Markt und mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung	13
1.2 Zur theoretischen Orientierung: Differenzierung in der Weiterbildung	21
1.2.1 Ausdifferenzierung der institutionellen Akteure: Kooperation oder Konkurrenz	21
1.2.2 Differenzierung der „individuellen“ Akteure im Kontext sozialer Milieus	26
1.3 Weiterbildungsmarkt: Gibt es einen Zusammenhang von Lebenslagen und Angebotsstrukturen?	35
1.4 Integrative Weiterbildung und das Konzept vom lebensbe- gleitenden Lernen	38
2 Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungs- angebots am Beispiel der Region Freiburg <i>(Thomas Eckert)</i>	46
2.1 Ausgangspunkte und Zielsetzungen des Projekts „Weiterbildung im Raum Freiburg“	46
2.2 Methodische Vorgehensweise	51
2.3 Veränderungen des Weiterbildungsmarkts im Raum Freiburg	53
2.3.1 Wettbewerbsorientierung auf dem Weiterbildungsmarkt	54
2.3.2 Veränderungen der Weiterbildungsinhalte	64
2.3.3 Bedingungen/Qualität	78
2.4 Zur Bewertung der Pluralisierung der Anbieter	81

3	Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus Sicht der sozialen Milieuforschung <i>(Heiner Barz)</i>	85
3.1	Ausgangspunkte und Zielsetzungen sozialer Milieuforschung in der Weiterbildung	85
3.1.1	Jenseits von Klasse und Stand?	87
3.1.2	Das Paradigma der Lebensweltforschung	90
3.1.3	Alltagswissen und Alltagsästhetik bei Bourdieu und Schulze	93
3.1.4	Das SINUS-Milieumodell	100
3.2	Die Freiburger Studie „Soziale Milieus und Erwachsenenbildung“	113
3.2.1	Vorüberlegungen	113
3.2.2	Stichprobe und Themen der Explorationen	115
3.2.3	Interview-Methode und Auswertungs-Methode	122
3.3	Erste empirische Ergebnisse	125
3.3.1	Die Wertschätzung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	125
3.3.2	Die Wahrnehmung des Volkshochschulangebots und der Angebote anderer Träger	127
3.3.3	Exemplarische Fallanalysen	142
4	Integrative Weiterbildung und öffentliche Verantwortung – erneut betrachtet <i>(Rudolf Tippelt)</i>	153
4.1	Verfahrensbezogene Integration: Kooperation, Koordination, Information und Beratung	154
4.2	Professionsbezogene Integration: Qualität und Berufskompetenz	164
4.3	Normative Integration: Von der Bildung zum Lernen?	172
4.4	Vom „funktionalen Dilettantismus“ der „Dritte-Sektor“-Organisationen zu modernen effektiven Institutionen	178
5	Literatur	184
	Autoren	195
6		

Vorbemerkungen

Weiterbildung hat mit sozialem Wandel zu tun. In jedem Fall passiv, denn Lerninteressen, Bildungsverhalten und Teilnahmemotivation sind Eckwerte der Erwachsenenbildung, die mittel- und unmittelbar vom sozialen Wandel betroffen sind. Aber auch aktiv ist Erwachsenenbildung involviert: Chancengleichheit, Emanzipation, Persönlichkeitsentfaltung und politische Reflexion sind Ziele, mit denen Erwachsenenbildung aktiv in Prozesse des sozialen Wandels eingreifen will.

In diesem Buch geht es um Wandlungsprozesse, geht es darum, sich einer neuen gesellschaftlichen Definition von Erwachsenenbildung zu nähern. Dabei folgen Rudolf Tippelt (Universität Freiburg) und seine beiden Mitarbeiter Thomas Eckert und Heiner Barz dem aktuellen Grundsatz: „Global denken, lokal handeln“. Die Autoren behandeln die Frage, wie sich die Situation von Weiterbildungsinstitutionen einerseits und Weiterbildungsinteressen andererseits entwickelt hat, ausgehend von einem allgemeinen Ansatz, der in zwei empirischen Studien, die sich auf den Freiburger Raum beziehen, mündet. Es handelt sich also um erste Ansätze, vielfältig verbreiteten Thesen empirisch nachzugehen, die etwa heißen: Die „Landschaft“ der Weiterbildung differenziert sich aus, oder aber die Bildungsinteressen werden zunehmend geprägt durch Zusammenhänge mit neu entstandenen sozialen Milieus.

Die Autoren nähern sich ihren Thesen und Fragen, die Rudolf Tippelt mit Bezug vor allem auf die bildungspolitische Diskussion ausbreitet, mit einem vorwiegend ökonomischen und soziologischen Blick. Der ökonomische Aspekt ist dabei gleichsam die Folie, auf der (organisations-)soziologisch die Differenzierung des Weiterbildungsbereiches beschrieben und analysiert wird.

Differenzierung ist dabei ein zentraler Begriff. Rudolf Tippelt stellt die Aspekte der Differenzierungs-Theorie, die für die aktuelle Situation der Weiterbildung interessant sind, einleitend vor. Exemplifiziert wird die Differenzierung bei den Anbietenden, den Weiterbildungseinrichtungen, und bei den Teilnehmenden, den Bildungsinteressenten. Differenzierung ist dabei zunächst ein wertneutraler und analytischer Begriff. Angewandt auf den Bereich der Institutionen und der Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung führt er in den beiden Freiburger Studien zu vielerlei interessanten Ergebnissen.

Bezüglich der Institutionen ist dabei besonders interessant die Zunahme an Weiterbildungseinrichtungen in den letzten 30 Jahren, die nicht nur im Freiburger Raum eine entsprechende quantitative und qualitative Dimension haben dürfte. Die Zahl der Einrichtungen sagt zwar noch nicht viel aus über die Dynamik im Angebot, läßt aber Tendenzen und Strukturen vermuten, in denen eine höhere Pluralität und Spezialisierung zugleich erkennbar ist. Interessant auch die Daten über die Rechtsformen der Einrichtungen, in denen sich der relative Bedeutungsverlust öffentlicher Einrichtungen zeigt. Sicherlich verschiebt sich dieses Bild, wenn es mit der Größe und dem Angebotsumfang der Einrichtungen korreliert wird. Dennoch zeigt sich hier eine Entwicklung, die bundesweit erst noch am Anfang steht; Regionen in Baden-Württemberg dürften hier bereits „am modernsten“ sein, da die öffentliche Weiterbildungsförderung über das entsprechende baden-württembergische Landesgesetz schwach ausgeprägt ist.

Die Ergebnisse der Institutionen-Analyse von Thomas Eckert liegen noch nicht abschließend vor, sie sind bereits jetzt als regionale Studie für Thesen und Fragen in anders geschnittenen Untersuchungen wichtig.

Ähnlich verhält es sich mit der Untersuchung von Heiner Barz, der konsequent den Erklärungswert milieusozilogischer Ansätze für Bildungsinteressen und -verhalten durchspielt. Trotz mancher tautologischer Erklärungen, wie sie vor allem in der „Erlebnisgesellschaft“ von Gerhard Schulze enthalten sind, ergeben sich einige neue Einsichten in die Klientel vor allem der Freiburger Volkshochschule und das Image der Einrichtung in bestimmten Milieus. So überrascht es nicht, daß die Volkshochschule nach wie vor eher dem kleinbürgerlichen Milieu verpflichtet ist und in der Wahrnehmung der Menschen viele, aber keine wirklich „ernsthaften“ Bildungsangebote macht. Besonders wichtig aber sind die Aussagen über die zunehmende Einbettung von Bildungserlebnissen in lebensweltliche und biographische Bezüge, die wichtige Hinweise für didaktische Ansätze bei Lehrzielen und Stoffreduktionen geben.

Die Arbeit der Freiburger Autoren bliebe unpolitisch, wenn sie nicht auch die Dimension der Deskriptionsanalyse von Differenzierungsprozessen überstiege; so heißt es in der Einleitung: „Differenzierungsprozesse bedürfen immer komplementärer Integrationsprozesse, wenn die Leistungsfähigkeit eines Bereiches nicht geschwächt, sondern erhöht werden soll“. An vielen Stellen in Texten des Buches wird gesprochen

von einer inhaltlichen und sozialen Integration, die Kooperation, Kommunikation, Information, Beratung und inhaltlich-konzeptionelle Zusammenarbeit betrifft. Immer wieder spielt dabei der „Markt“ als Erzeuger und zugleich als Interpretationsfolie der Gründe von Differenzierung und der Möglichkeiten von Integration eine Rolle. Der Begriff des „Marktes“ selbst wird in diesem Buch nicht explizit problematisiert oder expliziert; dies ist auch nicht sein Ziel. Wichtige Aussagen enthält das Buch zu der Frage, wie politische (z.B. Chancengleichheit, soziale Verantwortung, Emanzipation) und soziale (z.B. Individualisierung, Identität, Kooperation) Kategorien sich im Zusammenhang mit Weiterbildungseinrichtungen vernetzen und entwickeln. Der Grundsatz der Autoren ist dabei deutlich: Differenzierung von Angeboten und Interessen kann beiden Seiten nutzen, aber nur dann, wenn eine integrative Komponente den Zusammenhang der Gesellschaftsmitglieder und der in ihnen tätigen Institutionen sicherstellt. Diese integrative Komponente kann auf der Ebene der „mittleren Systematisierung“ liegen, wie sie seit dem Gutachten zur Hessischen Weiterbildung (Faulstich u.a. 1991) immer wieder gefordert wird, sie kann aber auch in unterschiedlich definierten „Supportstrukturen“ oder unterstützenden und öffentlich gestalteten Strukturen liegen. Doch hier verläßt uns das Buch: Wie die Forderung nach Integration trotz fortschreitender Differenzierung gesellschaftlich und politisch eingelöst werden kann, welche Instanzen, Personen und politischen Kräfte sich dafür einsetzen und welche Macht sie dabei entfalten können, dies wird hier nicht behandelt. Es kann hier auch nicht behandelt werden, da es um praktisch zu realisierende gesellschaftspolitische, nicht um konzeptionell und analytisch zu differenzierende pädagogische Ziele geht.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Ein wichtiger Aspekt dabei ist es, wissenschaftliche Fragen zu bündeln, in Forschungsarbeiten zu übersetzen und diese wiederum in weitere wissenschaftliche Arbeiten zu übertragen. Daß dabei jeweils auch eine bildungspolitische Komponente enthalten ist, steht außer Frage. Sie zu beantworten oder zu lösen ist Aufgabe derjenigen gesellschaftlichen Kräfte, die politische Verantwortung für die Weiterbildung von Menschen in einer sich wandelnden Gesellschaft haben. Sie finden in diesem Buch vielfältig Anregendes, Bestätigendes und auch Problematisches. Wissenschaftlich Tätige werden offene Fragen erkennen, die aus den em-

pirischen Studien resultieren, und offene Fragen vermerken, die im ersten Kapitel aufgeworfen, aber noch nicht beantwortet sind. Praktisch Tätige werden Bestätigung finden auch darin, daß ihre Situation „vor Ort“ Analogien in anderen Bildungseinrichtungen hat und daß wissenschaftliche Arbeit dabei weiterhilft und unterstützt. Das DIE wird den weiteren Prozeß des sozialen Wandels, des Wandels der Institutionen und der Bildungsinteressen der Menschen in seinen Publikationen und Veranstaltungen weiter begleiten und anregen.

Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Einleitung

Seit den 80er Jahren befindet sich die Weiterbildung in einem Prozeß des akuten Strukturwandels. Nicht nur die Aufgaben und die Bedeutung der Weiterbildung sind gewachsen, auch die Vielfalt der Anbieter und der Angebote nimmt fortwährend zu. Manche Experten sehen darin die Entwicklung eines sich selbst regulierenden Marktes, andere halten eine „mittlere, öffentlich kontrollierte Systematisierung“ der Weiterbildung für notwendig. An diese Problemstellung anschließend werden im folgenden die sich in der Weiterbildung abzeichnenden Entwicklungen als Prozesse wachsender Differenzierung und wachsender Ökonomisierung genauer beschrieben. Dabei können die Ergebnisse von zwei empirischen Projekten mehr Klarheit bringen: Einerseits werden exemplarisch die Differenzierungsprozesse der Weiterbildungsanbieter, deren unternehmerische Orientierung und die Veränderung dominierender Weiterbildungsinhalte analysiert, andererseits werden auf der Basis eines milieutheoretischen Ansatzes die sehr unterschiedlichen Einstellungen und Interessen zur Weiterbildung von Frauen aufgezeigt.

Es stellt sich nun die Frage, ob die Differenzierungsprozesse ehemals zusammengehöriger Aufgaben und Tätigkeiten und deren Verteilung auf unterschiedliche Weiterbildungsanbieter zu einem Verlust an Integration und Ganzheitlichkeit in der Weiterbildung führen. Differenzierungsprozesse bedürfen immer komplementärer Integrationsprozesse, wenn die Leistungsfähigkeit eines Bereiches nicht geschwächt, sondern erhöht werden soll. Kann die ambivalent zu beurteilende, aber reale Konkurrenz von Weiterbildungsanbietern durch kooperative Strukturen abgefedert werden? Können pädagogische Anliegen und Forderungen im Prozeß der Ökonomisierung des Marktes behauptet werden? Außerdem ist zu fragen, ob die neue Vielfalt der Weiterbildungsanbieter mit der aufgezeigten Pluralisierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen harmonisiert. Ist es darüber hinaus nicht auch notwendig, im Interesse der Teilnehmerorientierung und Adressatenorientierung die Zielgruppenebatte neu zu führen und Konzepte sozialer Milieus dabei zu berücksichtigen? Wenn Weiterbildungsanbieter ihre Angebote und Programme auf die spezifischen Interessen und Bedürfnisse der TeilnehmerInnen beziehen wollen, führt dies zu einer Profitierung von Einrichtungen, die heute häufig noch nicht gegeben ist.

Das Konzept einer integrativen Weiterbildung legt es nahe, vorhandene, sichtbar werdende Lücken in der Weiterbildungsentwicklung und -versorgung durch öffentliche und staatliche Hilfen zu kompensieren: Kooperation, Koordination, Beratung, Information, Aus- und Fortbildung sowie Kontinuität sind die Stichpunkte. Die Möglichkeiten verfahrensorientierter, professionsbezogener und normativer Integration des Weiterbildungsbereichs werden erörtert und ergeben letztlich ein entschiedenes Plädoyer für eine „mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung, die noch keineswegs erreicht ist. Freilich ist jede Form der Integration des Weiterbildungsbereichs nicht in erster Linie auf öffentliche oder staatliche Interventionen, sondern auf die verantwortlichen Willensbildungsprozesse der institutionellen Akteure, der Träger und Einrichtungen angewiesen.

Zu danken ist den Studierenden, die mit großem Engagement an den empirischen Projekten, von denen in diesem Buch berichtet wird, mitgewirkt haben; Heike Arnold hat mit Geduld bibliographische Hilfe geleistet und Martina Griesbaum mit nicht zu übertreffender Energie das Manuskript getippt und gestaltet.

1 Weiterbildungsmarkt: Wandel der Angebotsstrukturen und Lebenslagen (Rudolf Tippelt)

1.1 Zum Problem „Markt und mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung

Die folgenden Überlegungen und Analysen schließen an die Debatte zum Strukturwandel der Weiterbildung seit Ende der 80er Jahre an. Es wird häufig darauf hingewiesen, daß in den letzten Jahrzehnten die Aufgaben und die Bedeutung der Weiterbildung stetig gewachsen sind. Offen allerdings ist, ob der Strukturwandel der Weiterbildung eher in Kategorien einer anarchischen Marktentwicklung oder in Kategorien einer mittleren, öffentlich kontrollierten Systematisierung zu beschreiben ist. Ausgangspunkt entsprechender Überlegungen ist, daß der Weiterbildungsbereich heute und auch in naher Zukunft nicht jene Strukturiertheit, Planung, Festlegung von Zielen, Kooperation aufweist, die für den Bereich der Schulen und Hochschulen typisch sind. In der Weiterbildung wächst die Vielfalt, und es scheint so zu sein, daß institutioneller und curricularer Wandel offen gestaltet werden müssen, damit sich die Aufgaben der Weiterbildung realisieren lassen. Seit Ende der 80er Jahre wurde immer wieder hervorgehoben, daß sich die „Weiterbildungslandschaft“ hochgradig gliedert, daß sich immer wieder neue Institutionen ausdifferenzieren.

Dies ist Anlaß, über Systematisierungsmöglichkeiten und auch -notwendigkeiten nachzudenken (vgl. Emmerling 1988, 107). Seit Ende der 80er Jahre bilden sich verschiedene Weiterbildungsstrukturen aus: Eine *erste Weiterbildungsstruktur* umfaßt die Volkshochschulen und die Erwachsenenbildungswerke der Kirchen, der Gewerkschaften, der Parteien und der Kammern.

Eine *zweite Weiterbildungsstruktur* ergibt sich durch die neuen Angebote der Arbeitgeberverbände, der Kammern, der Handwerksorganisationen und der Betriebe.

Eine *dritte Weiterbildungsstruktur* bildet sich durch immer neue Initiativ- und Selbsthilfegruppen, durch Vereine und kleine Bildungswerke sowie durch Bürgerbewegungen.

Wenn man auf Ergebnisse unserer empirischen Analyse einer Region zurückgreift, ließe sich von einer *vierten Weiterbildungsstruktur* sprechen, den kleinen kommerziellen Anbietern und privaten Bildungsunternehmen, die sich zunehmend in kleinen ökonomischen Einheiten etablieren.

Solche Strukturierungsversuche, die die Ausdifferenzierung und Verfeinerung der Bildungslandschaft beschreiben, regen empirische Untersuchungen an. Dies entspricht auch einer Forderung von kritischen Autoren, die in den sich neu etablierenden Weiterbildungsstrukturen einen „gespaltenen Weiterbildungsmarkt“ sehen, der bestimmte soziale Gruppen durch Angebote der Aufstiegs- und Anpassungsfortbildung privilegiert, der andere Gruppen durch arbeits- und sozialpolitisch begründete Maßnahmen integriert und der manche soziale Gruppen ganz aus den Weiterbildungsinitiativen ausschließt (vgl. Friebe 1993).

In jedem Fall ergibt sich durch das quantitative Wachstum sowie durch die funktionale und qualitative Ausdifferenzierung immer neuer Institutionen und Aufgaben in neuen kulturellen Sektoren eine Fülle struktureller Probleme in der Weiterbildung: „Probleme bei der Bedarfserfassung und der Programmplanung, Abschottung der verschiedenen inhaltlichen Bereiche, mangelnde Kooperationen der Weiterbildungseinrichtungen, Ressourcenprobleme, wenig Gestaltungsperspektiven bei den Akteuren“ (Bojanowski u.a. 1991, 292).

Autoren, die die öffentliche Verantwortung der Weiterbildung reklamieren, sehen das Problem, daß Weiterbildung heute gegenüber den Teilnehmerinteressen, den biographischen Verwirklichungswünschen, den Konzepten lebenslangen Lernens und den Modellen der Verknüpfung von Lernbausteinen nicht angemessen ausgestattet ist. Ihre Forderungen weisen über die vielen unkoordinierten Einzelaktivitäten hinaus, und sie versuchen, durch verschiedene Vorschläge eine „Tendenz zur mittleren Systematisierung“ der Weiterbildung zu begründen.

Ob derzeit bereits eine Tendenz zur mittleren Systematisierung ausmachbar ist, bleibt dabei durchaus offen. Jedenfalls ist das Feld der Weiterbildung nicht nur quantitativ ausgeweitet, sondern qualitativ stark differenziert. Insgesamt zeigt sich ein wenig strukturiertes Gebilde, eine Vielfalt von Institutionen, wobei die Zahl der kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen und die Angebote etablierter Einrichtungen, die sich bislang der Weiterbildung nicht widmeten (z.B. Hochschulen, Fachschulen, Fachverbände), deutlich zugenommen hat (vgl.

ebd., 294). Sicher darf die Zahl der Institutionen nicht mit dem Stellenwert der Weiterbildung für die Erwachsenen verwechselt werden, denn ein Vergleich der Teilnehmerzahlen und der Unterrichtsstunden weist insbesondere die Volkshochschulen nach wie vor als den zentralen Anbieter in verschiedenen Bereichen der Weiterbildung aus.

Aufgrund der verschiedenen Institutionalisierungen spricht man von einer „bunten Palette“ der durchführenden Einrichtungen. Ob eine funktionale Differenzierung der Weiterbildungsszene tatsächlich gegeben ist, weil sich z.B. private Weiterbildungsanbieter auf spezielle Zielgruppen festlegen, andere Weiterbildungsinstitutionen (z. B. Volkshochschulen und Kirchen, neue Einrichtungen) nach wie vor eher generalisierende Angebote für alle anbieten, mehrere Weiterbildungsinstitutionen sich zunehmend auf thematische Teilbereiche konzentrieren und damit ihre Angebote profilieren, müssen empirische Analysen zeigen.

Aus dem Berichtssystem Weiterbildung wissen wir, daß die so differenzierte Weiterbildungsszene nach wie vor nicht alle Interessenten in gleicher Weise erreicht, weil sich die Teilnahmequoten nach dem Niveau von Erstausbildung und Vorbildung, nach Region, nach Alter, nach Branche und Betriebsgröße und nach wie vor auch nach dem Geschlecht deutlich unterscheiden (vgl. Kuwan 1992).

Auch die Frage, ob die (funktionale) Differenzierung von Institutionen tatsächlich so wirkt, daß sie zunehmend mehr TeilnehmerInnen ansprechen, ist erst nach weiteren empirischen Analysen genauer zu beurteilen. Manche Experten sind der Meinung, daß sich eine naturwüchsige Arbeitsteilung in den Angeboten und Zielgruppen auf dem Weiterbildungsmarkt einstellen wird, andere wiederum vertreten die Auffassung, daß dies nur durch regulierende Eingriffe des Staates möglich sein wird. In jedem Fall ist eine *zunehmende Konkurrenz* der Weiterbildungsanbieter auf dem Weiterbildungsmarkt festzustellen.

Aber führt diese Konkurrenz der Weiterbildungsanbieter zu einem „funktionalen Ganzen“, das eine bedarfsgerechte Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildung bewirkt? Werden durch die Konkurrenz Mängel und Lücken ausgeglichen, so daß sich immer neue und andere Adressaten von Angeboten der Weiterbildung angesprochen fühlen? Führt diese Konkurrenz tatsächlich zu einer durchaus wünschenswerten Profilierung von Weiterbildungsinstitutionen?

Klar zu erkennen ist bereits heute, daß die Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt zum Umbau der Weiterbildungsinstitutionen zu

Wirtschaftsbetrieben führt und daß heute zunehmend eine Gleichrangigkeit von pädagogischen und materiellen, sprich ökonomischen Zielen gegeben ist (vgl. Nittel 1996).

Bewirkt allerdings dieser Umbau zu Wirtschaftsbetrieben auch, daß verschiedene Institutionen einen Vorrang materieller Ziele akzeptieren und traditionelle pädagogische Bildungsziele dadurch nachrangig werden?

Am Beispiel einiger etablierter Weiterbildungseinrichtungen, z. B. den Volkshochschulen, ist festzustellen, daß sich auch der öffentlich geförderte Weiterbildungsbereich voll im Umbau zu wirtschaftlich arbeitenden Betrieben befindet. Dies war zu erwarten, weil die Differenzierung der externen Umwelt von Institutionen Rückwirkungen auf die interne Struktur der Institutionen hat (vgl. Luhmann 1985, 258). Die deutlich stärkere wirtschaftliche Orientierung von Weiterbildungsinstitutionen bewirkt, daß der traditionelle Bildungsbegriff zunehmend durch den Begriff der sozialen und pädagogischen Dienstleistung ersetzt wird. Positiv am Begriff der Dienstleistung im Kontext der Weiterbildung ist die Verpflichtung des Dienstleistungsanbieters auf das kundenorientierte „uno-acto-Prinzip“, also der unmittelbare Zusammenhang von Dienstleistungserstellung und Dienstleistungskonsum und damit die große Bedeutung von Interaktion und interpersoneller Kommunikation.

„Dies bedeutet verändertes berufliches Handeln, verändertes soziales System, veränderte Werte und veränderte Kommunikationsstrukturen in Einrichtungen“ (Nuissl 1996, 10).

Wenn die Konkurrenz in der Weiterbildung stark zunimmt und aus pädagogischen Einrichtungen auch Wirtschaftsbetriebe werden, so heißt dies gleichzeitig, daß sich die Anstrengungen um das eigene Profil, die Orientierung am Markt, die Abgrenzung von anderen Einrichtungen, die Werbung für eigene Veranstaltungen etc. stark verändern. Aber nicht nur die Konkurrenz um öffentliche Mittel und die Konkurrenz um Teilnehmende verstärkt sich, es kommt auch zur „Gesamtkonkurrenz der Weiterbildung gegenüber Medien und Freizeitindustrie“ (vgl. ebd., 11).

Der traditionelle Auftrag an Pädagogen in der öffentlichen Weiterbildung aber, nämlich Chancengleichheit herzustellen, soziale Verantwortung zu verankern und Emanzipationsprozesse einzuleiten, wird heute von jüngeren KollegInnen zunehmend weniger als leitender Wert in der Bildungsarbeit angesehen.

Der Umbau zu wirtschaftlich arbeitenden Bildungsunternehmen hat Konsequenzen für die Stellenstruktur und die qualitative Beschreibung der Aufgaben von Beschäftigten in der Weiterbildung. So hebt Nuissl für den Volkshochschulbereich hervor, daß nach einer linearen Steigerung bis 1980, einer Stagnation bis 1990, einem sprunghaften Anstieg nach 1990 nun eine Stagnation im Bereich der hauptberuflich pädagogischen und VerwaltungsmitarbeiterInnen an deutschen Volkshochschulen festzustellen ist. Die unbefristeten Stellen stagnieren, die befristeten Stellen, die zwischen 1986 und 1991 stark zugenommen hatten, sinken seither deutlich ab. Diese Tendenzen sind durch den Ausbau von Volkshochschulen auf der Basis der Weiterbildungsgesetze in den Ländern in den 70er Jahren, dem Beitritt der neuen Bundesländer 1990 und den wechselnden Förderungsmöglichkeiten nach dem AFG zu erklären. Insgesamt ergibt sich ein Rückgang des hauptberuflich pädagogischen Personals, wobei in den nächsten Jahren die unbefristeten Stellen vermutlich stagnieren und die befristeten Stellen weiter zurückgehen werden (vgl. ebd., 4). Die Volkshochschulen beschäftigen zwar „nur“ zwischen 10 und 20% des hauptberuflichen Personals in der Erwachsenenbildung, können aber als typischer öffentlich geförderter Träger gelten. Es gibt darüber hinaus eine große Anzahl anderer Weiterbildungsinstitutionen, deren Dynamik nicht ohne weiteres aus veröffentlichten Weiterbildungsstatistiken abzulesen ist. Für den gesamten öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich läßt sich aber sagen, daß derzeit finanzielle Probleme in den Vordergrund rücken, daß die Konkurrenz zu anderen Weiterbildungseinrichtungen spürbarer wird, weil insbesondere in den letzten Jahren neue Weiterbildungsanbieter (z.B. in der Gesundheitsbildung die Krankenkassen) sowie die sogenannten Kleinanbieter in Nischenbereichen stark expandierten. Hier liegen bislang weder exakte Zahlen vor, noch gibt es regionale Fallanalysen. Dies war Anlaß für die im vorliegenden Band in Kapitel 2 dargestellte empirische Analyse in einer Region. Generell ist wohl davon auszugehen, daß solche Analysen des Weiterbildungsangebots und die Feststellung von Entwicklungstrends der Weiterbildungsinstitutionen am besten regional durchgeführt werden, weil trotz allgemeiner Tendenzen immer auch spezifische Entwicklungen in Regionen nachweisbar sind.

Derzeit stellt sich die Frage, ob die Verringerung der öffentlichen Zuschüsse den gegebenen Weiterbildungsbedarf zunehmend in kommerzielle Einrichtungen abdrängt oder ob sogar bestimmte Weiterbil-

dungsangebote, die sich „nicht rechnen“, mangels Finanzierbarkeit künftig wegfallen.

Die Ökonomisierung der Weiterbildung hat innerhalb der Institutionen einen Wandel der Aufgaben auf Seiten der Leitung, der Verwaltung und der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen (HPM) wie auch bei den nebenberuflich Tätigen ausgelöst. Waren für die Leitung früher fachwissenschaftliche Qualifikationen, Verwaltungserfahrung und Weiterbildungserfahrung zentral, so sind heute die Aspekte Finanzplanung, Personalführung, politische Vertretung nach außen, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing und innerbetriebliche Führung immer wichtiger geworden. Die Leitung entfernt sich also – so die Folgerung von Nussl (ebd., 13) – immer mehr von den pädagogischen Kernbereichen der Didaktik und Methodik. Für die Verwaltung ist Entsprechendes zu sagen. Kenntnisse im Bereich Betriebswirtschaft, EDV-Organisation, Personalführung, Controlling und Steuerung sowie nach wie vor Fragen des Rechtsbereiches und der Personalplanung treten in den Vordergrund. Die organisatorischen und betriebswirtschaftlichen Fähigkeiten der Verwaltungsangestellten wurden in den letzten Jahren wichtiger.

Die HPM waren in der Vergangenheit vorwiegend durch fachwissenschaftliche Qualifikation und durch eigene Lehrerfahrung und Lehrorganisation ausgewiesen. Heute liegen die zentralen Tätigkeitsbereiche der HPM nach wie vor bei der Lehrorganisation, aber zunehmend wichtiger werden auch Fragen der Finanzplanung und Personalführung sowie der Beratung. Die Lehrerfahrung tritt genauso zurück wie die fachwissenschaftliche Qualifikation, was darauf hinweist, daß die unmittelbare Lehre zunehmend von spezifisch qualifizierten Nebenberuflichen geleistet wird. Dabei ist darauf hinzuweisen, daß auch der nebenberufliche Bereich sich insofern professionalisiert, als die Nebenberuflichen für verschiedene Institutionen arbeiten und aus dieser Addition der Tätigkeiten sich ein Hauptberuf entwickelt hat.

Die Volkshochschulen und andere öffentlich geförderte Einrichtungen müssen sich unter dem Druck der Konkurrenz der Arbeitsweise kommerzieller Einrichtungen annähern, insbesondere betriebswirtschaftlich kalkulierte Einnahmen, die profilierte Konkurrenz auf dem Markt, die Werbung und Beratung von potentiellen TeilnehmerInnen werden wichtiger. Die Grenzen zwischen öffentlich geförderten Bildungseinrichtungen und privatwirtschaftlich arbeitenden Bildungsunternehmen werden unklarer.

Nun werden die hier charakterisierten Entwicklungen äußerst unterschiedlich bewertet. Die Bewertungen gehen von eindeutiger Kritik an der Indienstellung der Weiterbildung für abgeleitete private Organisationen (vgl. Friebe 1993, 47) bis zu eindeutig positiven Urteilen, die in einer institutionell vielfältigen und wirtschaftlich geprägten Weiterbildung eine starke Integration der Weiterbildung in den gesellschaftlichen Bereich, hohe Aktionsfähigkeit und zielbewußteres Handeln sehen. Allerdings läßt sich dies nur dann als Vorteil interpretieren, wenn es neben dem zunehmend wichtigeren institutionenspezifischen Wissen einen professionellen Kernbereich erwachsenpädagogischer Kompetenz gibt.

Gefordert wird bei der gegebenen institutionellen Vielfalt ein professioneller gemeinsamer Nenner, der auf der Ebene des Berufsethos beispielsweise in einem auf Bildung bezogenen Menschenbild liegen kann. Der humane Kern der Erwachsenenbildung, die sozial und personal verantwortlich handelt, soll also verankert werden. Auch die innerinstitutionelle Ausdifferenzierung in betriebswirtschaftlich kompetente Bildungsmanager und pädagogisch orientierte Lehrende bedarf also der Integration.

Andere Autoren heben insgesamt die Notwendigkeit der Integration des funktionalen Weiterbildungsmarktes hervor. Um die Qualität der Weiterbildung zu sichern, um die Vielfalt der Angebote transparent zu halten, um die Chancen zur Beteiligung Erwachsener an der Weiterbildung zu erhöhen, werden eine regelhafte Abstimmung und Kooperation der Entscheidungsträger der Weiterbildung gefordert. Nur wenn die Integration der sich differenzierenden Weiterbildungsszene gelingt, ist ein Übergang zu einer Situation feststellbar, die als „mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung zu bezeichnen ist. Mit der Expansion und dem Bedeutungsgewinn der Weiterbildung wächst auch die öffentliche Verantwortung für diesen Bildungsbereich. Da Weiterbildung den Charakter des Gelegentlichen verliert, plädieren diese Autoren für eine wachsende öffentliche Verantwortung, die die Vielfalt und die Flexibilität der Weiterbildung, also die Tendenz zur Differenzierung, nicht gefährden soll. Das höhere Engagement und der stärkere Einfluß des Staates, der angemahnt wird, sollen sich in übergreifenden Regelungen, in Abstimmungen und in Sicherungen der Kohärenz des Angebots niederschlagen. Dabei soll ein hohes Maß von Vielfalt, von Spontaneität im institutionellen und curricularen Bereich wie in den Optionen für die Lernenden erhalten bleiben. Offenheit der Zwecksetzung,

gesellschaftliche Pluralität, Mischung bei der Kostendeckung werden als der Weiterbildung angemessen angesehen. Öffentliche Verantwortung wird keinesfalls mit Verstaatlichung gleichgesetzt (vgl. Strunk 1988; 1994; Faulstich 1993).

„Gleichwohl bedarf es mit Bezug auf Erfahrungen aus anderen Bildungsbereichen, auf historische Entwicklungen der Weiterbildung sowie auch unter Bezug auf Erfahrung mit Weiterbildung im internationalen Vergleich vielfältiger Anregungen und Verbesserungen im Weiterbildungssystem, um einen angemessenen Grad an ‚mittlerer‘ Systematisierung zu erreichen“ (Bojanowski u.a. 1991, 300).

Um die sich ausdifferenzierenden Institutionen und Leistungen der Weiterbildung zu integrieren, werden verschiedene Schwerpunktbereiche diskutiert:

- Aufbringung von Finanzmitteln durch einen Finanzierungsmix, wobei zunehmend deutlich wird, daß die Finanzierung der Weiterbildung durch die Erwachsenen individuell selbst getragen wird;
- Transparenz der Kosten und Erhöhung der öffentlichen Ausgaben für die Weiterbildung, damit die institutionelle Förderung erwartungssicherer wird;
- weitere juristische Absicherung der Weiterbildungsplanung und der Weiterbildungscoordination, beispielsweise weitere Einrichtung regionaler Weiterbildungsbeiräte, von Landesausschüssen für Weiterbildung, Etablierung von Entwicklungsplänen;
- institutionelle Gewährleistung, also neben finanzieller Förderung auch Sicherung der Mindestqualität;
- Maßnahmen zum Abbau von nach wie vor ungleichen Teilnahmechancen und Zertifizierung von erfolgreicher Teilnahme;
- infrastrukturelle Unterstützung, insbesondere Schaffung einer vielfältigen „Support-Struktur“, worunter u.a. Informations- und Beratungsangebote zu verstehen sind; aber auch überregionale Dozentenqualifizierung, kontinuierliche Fortbildung von Dozenten, evtl. auch trägerübergreifende kontinuierliche Fortbildung in öffentlicher Verantwortung.

Dies sind bildungspolitische Anregungen, die der Integration des Weiterbildungssystems dienlich sein können (vgl. Faulstich 1993, 42 f.). Diese Anregungen haben aus theoretischer Perspektive die Funktion, den sich ausdifferenzierenden Weiterbildungsbereich zu reintegrieren, was offensichtlich auch bedeutet, daß eine mittlere Systematisierung bislang nicht erreicht ist.

1.2 Zur theoretischen Orientierung: Differenzierung in der Weiterbildung

Das bislang explizierte Problem läßt sich differenzierungstheoretisch näher bearbeiten:

Die Differenzierungstheorie thematisiert einen wichtigen Aspekt gesellschaftlicher Entwicklung. Zwar läßt sich nicht jeder Wandlungsprozeß auf Differenzierung zurückführen, aber für Veränderungen in der Weiterbildung ist die Differenzierungstheorie heranzuziehen, weil hierbei Prozesse zunehmender Heterogenität zentral sind, und zwar Heterogenität im Sinne zunehmender Spezialisierung und Arbeitsteilung. Historisch hat man segmentäre, stratifikatorische und funktionelle Differenzierung unterschieden, wobei unter funktioneller Differenzierung, anders noch als bei Durkheim, nicht nur die berufliche Arbeitsteilung, sondern vielmehr das Entstehen funktioneller Teilsysteme gemeint ist (vgl. Mayntz 1995, 139 ff.). Obwohl auch in der Weiterbildung immer wieder Entdifferenzierungen stattfinden und zu beobachten sind, hat langfristig der Grad der Differenzierung zugenommen. Durch diese Differenzierungsprozesse steigerte sich gleichzeitig der Grad der Komplexität der Weiterbildung. Sowohl durch die Gründung immer neuer Institutionen als auch durch die Entwicklung und den Wandel bestehender formaler Organisationen differenziert sich die Weiterbildung stärker nach Funktionen aus. Zu fragen ist, was die Triebkräfte der Differenzierung sind, welche funktionellen Erfordernisse beispielsweise im Bereich der Weiterbildung eine Differenzierung überhaupt erforderlich machen und welches die Folgen von Ausdifferenzierungsprozessen in diesem gesellschaftlichen Teilbereich sind.

1.2.1 Ausdifferenzierung der institutionellen Akteure: Kooperation oder Konkurrenz

Zunächst ist festzuhalten, daß Differenzierung hier als eine kontingente Entwicklung verstanden wird, keinesfalls als eine generalisierende Richtungsbehauptung für die Weiterbildung. Es kann also durchaus geschehen, daß aufgrund gesellschaftlicher Randbedingungen Differenzierungsprozesse zurückgenommen werden. Derzeit allerdings ist von einer deutlich gesteigerten funktionellen Differenzierung in der Weiterbildung auszugehen.

Ein wichtiger Faktor bei der Ausdifferenzierung ist das interessengeleitete Handeln von Akteuren auf dem Markt. Bereits für Durkheim war funktionelle Differenzierung das Resultat einer wachsenden Konkurrenz, die durch den Bevölkerungsdruck ausgelöst war, die Spezialisierung fungierte gleichsam als Strategie des Angebots (vgl. Durkheim 1977, 306 f.). Die Konkurrenz nimmt immer dann zu, wenn die Zahl der in einem Bereich tätigen Leistungsanbieter bei konstanter Nachfrage wächst.

Im Bereich der organisierten Weiterbildung wächst aber nicht nur die Zahl der Leistungsanbieter. Wie verschiedene empirische Untersuchungen zur Weiterbildungsmotivation, zum latenten und zum manifesten Weiterbildungsbedarf zeigen, wächst in Deutschland auch die Nachfrage. Dadurch sind wiederum die Bedingungen für Differenzierungsprozesse und Spezialisierungsprozesse besonders wirksam. Die Angebots- bzw. Anbieterkonkurrenz ist also als endogener Differenzierungsfaktor anzusehen. Die weitere Steigerung der schon bestehenden Nachfrage nach Weiterbildung läßt in naher Zukunft weitere Spezialisierungen und Ausdifferenzierungen von Institutionen und Angeboten erwarten.

Die Differenzierungstheorie sagt uns, daß in einem existierenden Feld etablierter Interessen mit Machtkämpfen innerhalb eines Systems zu rechnen ist, und zwar mit der Folge sich ausbildender Hierarchien und Konkurrenzstrategien. Andererseits können regelnde Eingriffe des politischen Systems in gesellschaftliche Teilsysteme entsprechende Konkurrenzkämpfe mildern. Genau als solche Regulierungsvorschläge sind die Überlegungen von Bojanowski u.a. (1991) sowie Faulstich (1993) zu verstehen.

Für verschiedene Differenzierungstheoretiker (z.B. Parsons 1976, 144 f.) war Differenzierung immer mit einem „adaptiv upgrading“ verbunden, d.h., daß ausdifferenzierte Systeme eine Leistung auf einem höheren Niveau erbringen als weniger differenzierte. Dazu ist allerdings notwendig, daß sich die ausdifferenzierten neuen Teile in ein System integrieren. Integration kann aber durch bestimmte Formen der Konkurrenz gefährdet sein.

Bei auftretender Konkurrenz zwischen Anbietern in Teilsystemen ist es durchaus wahrscheinlich, daß sich verschiedene machtorientierte Strategien nachweisen lassen, z.B. die Ablehnung einiger Anbieter durch eine Abwertungstaktik (vgl. Archer 1995, 216). Wenn in der Weiterbildung beispielsweise die Angebote anderer Anbieter durch den ver-

deckten Einsatz von Macht verächtlich gemacht werden, ist die Abwertungstaktik am Werk: Die Angebote anderer werden als qualitativ gering, als rein folkloristisch, als Pseudo-Fortbildung, als Fortbildung lediglich im Dienste von Profitinteressen etc. gebrandmarkt. Eine solche Strategie in einem sich ausdifferenzierenden Markt ist allerdings nur gegenüber den schwächsten Gruppen wirksam. Die Langzeitwirkung entsprechender Konkurrenzstrategien ist gering.

Eine rauhere Strategie ist es, langfristig mögliche öffentliche Zuwendungen gegenüber potentiellen Trägern zu verweigern, ihnen aufgrund angeblich oder tatsächlich geringer Qualität die Arbeit zu untersagen, sie aus Veröffentlichungen und Informationssystemen auszunehmen etc. Entsprechende Ausgrenzungsstrategien können ausgesprochen kontraproduktiv wirken, weil die öffentliche Aufmerksamkeit möglicherweise auf die im Konkurrenzkampf unterlegenen Institutionen in besonderer Weise gelenkt wird.

Wirksamer als das massive Austragen der Konkurrenz mit ungebührlichen Mitteln ist die absichtliche Konkurrenzbeschränkung. Auch eine absichtliche Konkurrenzbeschränkung kann für einen gesellschaftlichen Teilbereich – z.B. einen Weiterbildungsbereich mittlerer Systematisierung – strukturprägend sein. Einer „natürlichen Auslese“ können absichtsvolle Handlungskoordinationen entgegenwirken, die gleichzeitig unfaire Mittel der Konkurrenz kontrollieren: In der Weiterbildung könnten solche Formen absichtsvoller Handlungskoordination in der gemeinsamen Kooperation von Weiterbildungsinstitutionen in Weiterbildungskuratorien auf kommunaler und auf Landesebene liegen (wie sie teilweise bereits bestehen), gemeinsame Informationsbörsen, gemeinsame Werbung für die Weiterbildung zur insgesamt größeren Nachfrage, bewußte Spezialisierung auf Zielgruppen und auf Inhalte, träger- und institutionenübergreifende Beratung, gemeinsame Fortbildung von MitarbeiterInnen und weitere, teilweise utopisch anmutende Formen der Koordination und Kooperation können anarchischer Konkurrenz, die mit Marktentwicklungen verbunden sein kann, entgegenwirken.

Spannungen in Teilsystemen können also durch die Förderung gemeinsamer Orientierungen von Akteuren gemildert werden. In der differenzierungstheoretischen Sprache heißt es, daß durch Inklusion von Rollen, Abstimmung von Kollektiven, Differenzierung von Normen und Generalisierung von Werten ausdifferenzierte Teilbereiche der Gesellschaft integriert werden können. Integration muß in jedem Fall

geleistet werden, um eine Struktur auf Dauer zu erhalten. Dabei muß Strukturhaltung nicht so aufzufassen sein, daß sie harmonisch und konfliktlos wäre. Dies ist im Weiterbildungsbereich bei der gegebenen Ausdifferenzierung der Weiterbildungsträger und der Weiterbildungsinstitutionen auf keinen Fall zu erwarten. Aber in jedem Fall bedarf die Situation der Konfliktmilderung.

Für die Ausdifferenzierungen von Institutionen und deren Reintegration lassen sich systematisch also mehrere Möglichkeiten beschreiben. *Erstens* ist es möglich, daß Institutionen unverbunden nebeneinander koexistieren und daß sie sich aufgrund der Auswahl und der Deutung ihrer Aufgabe kaum tangieren.

Zweitens ist es möglich, daß starke Konflikte zwischen den Akteuren in einem Teilbereich auftreten und daß alle Strategien der Konfliktaustragung zum Tragen kommen.

Drittens ist es möglich, daß ein Teilbereich durch einen besonderen Akteur oder den Zusammenschluß besonderer Gruppen hierarchisch gesteuert wird, wobei in der Weiterbildung vor allen Dingen an staatliche Interventionen zu denken wäre.

Viertens ist es möglich, daß sich ausdifferenzierte Institutionen friedlich und reibungslos integrieren, die Gesamtstruktur der Weiterbildung erhalten bleibt, weil Deutungen und Werte des Gesamtsystems verbreitet akzeptiert werden und Institutionen kooperieren.

In der Differenzierungstheorie (vgl. Haferkamp 1990, 150) wird demnach eine „lose Verkoppelung von Systemteilen“ oder eine unverbundene Koexistenz von vielen Einheiten ohne gemeinsame Kultur für möglich gehalten (Lösung 1). Fürsprecher findet aber auch ein radikaler Konfliktansatz, der letztlich davon ausgeht, daß sich eine natürliche Auslese auf dem Markt durchsetzt (Lösung 2). Ebenso hat allerdings die Theorie einer friedlichen Differenzierung viele Anhänger, die durch kulturellen Wandel unterstützt werden muß (Lösungen 3 und 4).

Kultureller Wandel im Weiterbildungsbereich kann darin bestehen, daß sich beispielsweise pädagogische und ökonomische Interessen ergänzen, daß sie nicht gegeneinander ausgespielt werden. Zu Recht ist darauf hingewiesen worden, daß ökonomisches Denken in der Erziehungs- und Bildungspraxis wesentlich verbreiteter ist als häufig angenommen: Der sparsame Umgang mit der Ressource Zeit, das Herauslösen jener bislang öffentlich finanzierten Dienstleistungen und Weiterbildungsangebote aus dem Netzwerk der öffentlichen Förderungen, die mittlerweile auch von privaten Anbietern kostengünstig angeboten

werden können, die Förderung von Dispositions- und Organisationskompetenzen beim hauptberuflichen Weiterbildungspersonal, der Aufbau großer Marktsegmente, die dem freien Spiel der Kräfte überlassen sind (wie der Bereich der AFG-finanzierten Weiterbildung) sind nur Beispiele für die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Weiterbildung (vgl. Nittel 1996). Gleichzeitig sind Wandlungsprozesse in der Weiterbildung und „Strukturveränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt“ erkennbar, die vor allem die private Personal- und Organisationsentwicklung betreffen, die nachweisbar mit Pädagogisierungstendenzen einhergehen (vgl. Arnold 1991; 1994; Schlaffke 1994). Die Umorientierung von Betrieben zu „lernenden Organisationen“, die Innovation von Lernkulturen durch private Weiterbildungsanbieter sind Beispiele dafür, daß das Spannungsverhältnis zwischen ökonomischer und pädagogischer Rationalität von Weiterbildungsanbietern heute schwieriger zu analysieren ist (vgl. Nittel 1996).

Sicher ist davon auszugehen, daß eine Minimalintegration in jedem ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilbereich erhalten bleiben muß, wenn sich der Teilbereich nicht als solcher auflösen soll. Haferkamp und andere haben in modernen Gesellschaften an vielen Beispielen beobachtet, daß eine friedliche und eher reibungslose „Kulturverhandlung“ zu Lasten von Machtdurchsetzung oder Konfliktaustragung historisch zugenommen hat. Die Zunahme des „Aushandelns“, der häufig geforderte praktische Diskurs von Kontrahenten sind empirische Hinweise darauf, daß sich die Vorstellung von friedlicher Kulturstehung und die Einsicht in die Bedeutung eines Minimalkonsenses, von Integration und Strukturhaltung immer wieder durchsetzen.

Ob die Zukunft der Weiterbildung eher anomische Prozesse, also ein Auseinanderdriften von Weiterbildungsinstitutionen, ihren Zielen und Werten, eine deutlich hierarchische Institutionenkultur oder aber eine kooperative und koordinierte Weiterbildung mit „mittlerer Systematisierung“ erbringt, ist derzeit noch offen. Es ist zu vermuten, daß die Differenzierungsprozesse in der Weiterbildung noch keinesfalls abgeschlossen sind, daß die schon weit getriebene Differenzierung zu neuen beruflichen Qualifikationselementen für die in der Weiterbildung Beschäftigten führt, daß immer wieder neue Akteure auf dem Markt sichtbar werden, die sich zunehmend auch spezialisierten Fragestellungen, Zielgruppen und Weiterbildungsinhalten widmen. Zweifelsohne ist der Differenzierungsprozeß in der Weiterbildung aber auch riskant. Ausdifferenzierte Institutionen können sich wechselseitig stören, können sich

in eine ressourcenbindende Konkurrenz begeben. Vermutlich ist es für die im Bereich der Weiterbildung tätigen Einrichtungen – und dies wäre für eine „weiche Strukturhaltung bzw. Strukturfindung“ durchaus ausreichend – notwendig, eine zumindest „lose Integration“ anzustreben. Es reicht vermutlich auch aus, wenn sich die institutionellen Akteure in einem ausreichenden Maß aufeinander einstellen, miteinander in Verbindung treten und sich somit „locker“ auf die jeweilige Kultur des anderen beziehen. In der Weiterbildung ist es besonders wahrscheinlich, daß die wechselseitige Akzeptanz in der Tat oft nur eine diffuse wechselseitige Zustimmung ausdrückt, ohne inneres Engagement für den anderen Weiterbildungsanbieter. Die hinter den Institutionen stehenden Ziele der anderen werden nicht so ernst genommen, obwohl deren Handeln sich immer auch auf das eigene Handeln auswirkt. Abgrenzung und Bezugnahme halten sich die Waage. Aber auch „lose Integration“ erfordert aktive Abstimmungsprozesse, die offenbar noch immer nicht hinreichend in Angriff genommen werden.

1.2.2 Differenzierung der „individuellen“ Akteure im Kontext sozialer Milieus

Bisher war nur von institutionellen Akteuren die Rede, die sich ausdifferenzieren, aber auch der Bereich der Teilnehmenden und der potentiell Teilnehmenden, also die manifeste und latente Nachfrage ist heute nicht mehr auf der Basis einheitlicher Lebensverhältnisse und Weiterbildungsinteressen zu beschreiben. Als Folge der starken sozialen, regionalen und kulturellen Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften haben sich augenscheinlich die Lebenslagen und Lebensstile der Bevölkerung pluralisiert.

Geht man von der Pluralisierungsthese aus, können sich die institutionellen Akteure in der Weiterbildung auf keinen Fall auf eine homogene, einheitliche Bevölkerung konzentrieren. Es lassen sich soziale Gruppen und Milieus identifizieren, die allerdings in ihrer Lebensführung entsprechend der Dynamik von Lebenslagen und Lebensstilen einem permanenten Wandel unterworfen sind. Entsprechend haben es insbesondere die etablierten Anbieter heute immer schwerer, traditionelle Gestaltungsansprüche zu behaupten. Dies wiederum liegt einerseits an der häufig beschriebenen Individualisierung der Lebensverläufe

der TeilnehmerInnen in der Weiterbildung, denn Erwachsene suchen sich – im günstigen Fall – aus einem breiten, heterogenen Bildungsangebot das aus, was individuell in ihre Biographie und aktuelle Lebenssituation paßt (vgl. Kade 1989). Dieser individuelle Bezug auf das Bildungsangebot sprengt jedoch traditionelle Angebotsmuster und ist für Anbieter schwer zu antizipieren.

Mehr Heterogenität im Gesamtangebot der Weiterbildung – häufig im Unterschied zum einzelnen Weiterbildungsanbieter, der sein Angebot homogener macht, um die Institution unverwechselbar zu profilieren – rührt auch daher, daß sich die Weiterbildung insgesamt auf die Lernansprüche potentiell aller gesellschaftlichen Gruppen bezieht. Besonders das neu gefaßte Konzept vom „Lebenslangen Lernen“ in einer Lerngesellschaft (UNESCO; vgl. Bélanger 1994) hebt darauf ab, daß Lernen, Entwicklung und persönliches Wachstum heute auf keinen Fall nur Ansprüche an die Jüngeren in der Gesellschaft sind, sondern daß diese Rollenforderungen auch an den Erwachsenen zu richten sind, daß sich darin also zunehmend allgemein anerkannte Normen für alle Alters- und Sozialgruppen ausdrücken. Freilich ist die damit angestrebte Universalisierung von Lernen real nur dann in Sicht, wenn man den Begriff Lernen stark ausdehnt und neben formalem Lernen in Institutionen auch das informelle Lernen in diversen Alltagssituationen berücksichtigt. Wenn man also den Einfluß der Massenmedien, der Literatur, den gesamten Betrieb der Massenkultur und der Hochkultur und vor allem das alltägliche Lernen in der Freizeit und in der Arbeit gewichtet, kann man sagen, daß Lernen im Erwachsenenalter universell geworden ist. Für die im engeren Sinne „organisierte Weiterbildung“, die auf pädagogischen oder wirtschaftlichen Intentionen beruht und die sich als professionelles pädagogisches Handlungsfeld in den letzten Jahrzehnten zunehmend etablierte – bei Volkshochschulen, kirchlichen Trägern, Bildungswerken der Wirtschaft und der Gewerkschaften, Betrieben, Hochschulen und seit einiger Zeit auch bei anderen, teilweise kleinen Bildungsunternehmen –, trifft die Charakterisierung als „universell“ aber noch keinesfalls zu. Eine universelle Lerngesellschaft ist (noch) nicht erreicht, wenn unter Weiterbildung streng nach der Definition des Deutschen Bildungsrats „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ verstanden wird. Nach wie vor besteht eine große Diskrepanz zwischen der enormen Hochschätzung von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter in nahezu

allen Bevölkerungsgruppen und der gleichzeitig zwar steigenden, aber in vielen Bevölkerungsgruppen noch immer eher schwachen Weiterbildungspartizipation.

Sicher kann mit den Ergebnissen der repräsentativen Weiterbildungsstatistik auf seit Jahren anhaltende expansive Entwicklungen hingewiesen werden (vgl. Kuwan 1994 sowie Kuwans mündliches Referat im Arbeitskreis Weiterbildungsstatistik am 12.12.1995 in Bonn):

So stieg die Teilnahme an der Weiterbildung von 1988: 35% auf 1991: 37% bis auf zuletzt 1994: 42%. Die Teilnahmequote in der allgemeinen Weiterbildung steigerte sich in den Alten Ländern um 6%-Punkte, während sie in den Neuen Ländern sogar etwas sank. Die Teilnahmequote in der beruflichen Weiterbildung erhöhte sich in den Alten Ländern um 3%-Punkte von 1991: 20% auf 1994: 23%, in den neuen Ländern entwickelte sich die Quote der beruflichen Weiterbildung von 1991: 25% auf 1994: 27%. Die seit Jahren nahezu kontinuierliche Steigerung der Teilnahme an der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung ist u.a. auf den Wandel des Beschäftigungssystems hin zur Dienstleistung und zur komplexen Produktion, auf den Strukturwandel der sekundären Bildung (Bildungsexpansion), auf die größere Vielfalt des Angebots, auf die wachsende soziale Erwünschtheit von Weiterbildung und auch auf den gegenüber früher verbesserten, aber immer noch nicht guten Überblick über das Weiterbildungsangebot zurückzuführen (vgl. Kuwan 1994).

Wenn man nun allerdings die Teilnahme genauer analysiert und die Ausdifferenzierungsprozesse auf seiten der Nachfrage diskutiert, muß man an die traditionelle Zielgruppenebene anknüpfen (vgl. Mader 1990; Schäffter 1981; Schiersmann 1994). Erwachsenenlernen ist immer „Anschlußlernen“, d.h., Erwachsene knüpfen mit ihrem Lernprozeß an bereits vorhandenes Wissen, an gelebte Erfahrungen, an geformte Einstellungen und teilweise verfestigte Verhaltensweisen an. Die Beschäftigung mit den Adressaten, mit Zielgruppen und potentiellen TeilnehmerInnen ist daher seit langem ein Schwerpunkt der Weiterbildungsforschung (vgl. Schiersmann/Tippelt 1994, 55). Zur Adressatenforschung liefert die repräsentative Weiterbildungsstatistik einige globale Rahmendaten:

Schulbildung und Berufsstatus: Die Weiterbildungsbeteiligung steigt mit dem höheren Bildungsniveau und Berufsstatus. Ein enger Zusammenhang zwischen Schulbildung und Weiterbildung zeigt sich seit Jahrzehnten sowohl im beruflichen als auch im allgemeinen und politi-

schen Bereich (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Infratest 1992). Die Expansion des allgemeinbildenden Schulwesens bewirkt zweifelsohne auch eine erhöhte Weiterbildungsbeteiligung, allerdings kommt es zu keiner Annäherung der Weiterbildungsquoten zwischen verschiedenen Bildungs- und Berufsstatusgruppen. Im Gegenteil vergrößert sich in der Weiterbildung die Bildungsschere durch die Segmentierung der beruflichen Weiterbildung: Personen mit höherem Bildungs- und Berufsstatus partizipieren stark an den chancenerweiternden, aufstiegsbezogenen Fortbildungen, während Personen mit niedrigem Bildungs- und Berufsstatus eher an kurzfristigen Maßnahmen der Einarbeitung, an der anpassungsbezogenen Fortbildung oder an sozialintegrativen Bildungsmaßnahmen teilnehmen (vgl. Friebel u.a. 1993). Allerdings dürfte die Bildungsexpansion die heute insgesamt höhere Wertschätzung der Weiterbildung mitbewirkt haben (vgl. Timpelt/van Cleve 1995).

Lebensalter: Die bisherigen Weiterbildungsstudien stimmen in dem Ergebnis überein, daß mit zunehmendem Alter die Bildungsbereitschaft zurückgeht. Die Weiterbildungsquote der über 50jährigen ist weniger als halb so groß als die Weiterbildungsquote der 19- bis 35jährigen. Es ist allerdings bereits heute sichtbar, daß die Partizipation an Angeboten der Erwachsenenbildung wächst, wenn diese kompetenztheoretisch fundiert sind und die Lernwilligkeit und Lernfähigkeit älterer Menschen ernst nehmen (vgl. Kruse 1994). Darüber hinaus wird die heterogene Gruppe der Älteren aufgrund der verlängerten Lebenserwartung, der verbesserten gesundheitlichen Voraussetzungen und des steigenden Bildungsniveaus zu einer auch quantitativ wichtigen Gruppe in der Weiterbildung. Bildung und Selbstverwirklichung spielen in der als „späte Freiheit“ bezeichneten Lebensphase eine immer bedeutungsvollere Rolle (vgl. Saup/Tietgens u.a. 1992).

Geschlecht: In den letzten Jahren haben sich die Teilnahmequoten von Männern und Frauen zunehmend angenähert, dennoch sind die Unterschiede in der beruflichen Weiterbildung als Folge der geringeren Erwerbstätigkeit von Frauen noch immer gravierend (vgl. Schiersmann 1994). Da sich die Normalbiographien von Frauen und Männern in modernen Gesellschaften verändern und insbesondere Ausbildung und Erwerbstätigkeit von Frauen einen höheren Stellenwert bekommen, ist auch mit einer weiter steigenden Partizipation in der Weiterbildung zu rechnen. In der Aufstiegsfortbildung sind nach wie vor eklatante Disparitäten feststellbar.

Region: Die Gegensätze der ländlichen und städtischen Lebensweise mögen in den letzten Jahrzehnten an Schärfe verloren haben, und tatsächlich werden heute traditionell ländliche Normen und Formen der Lebensführung von urban-industriellen Einflüssen überlagert. Im Prozeß der Modernisierung sind kulturelle „Mischformen“ entstanden, und die Herausforderungen der „modernen Lerngesellschaft“ – wie Massenkommunikation, regionale Mobilität, Tourismus, Bildungseinrichtungen – haben längst die ländlichen Regionen erreicht und geformt. Dennoch sind im Bereich der Weiterbildung infrastrukturelle Mängel festzustellen, was sich auch im Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung ausdrückt.

Verwertungsthese: Unstrittig besteht ein Zusammenhang zwischen hoher Aufgeschlossenheit und Engagement für Weiterbildung einerseits und den Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten im persönlichen Alltag und in gesellschaftlichen Handlungskontexten andererseits (vgl. Brödel 1995a, 7). Lernen ohne „Verwertungsperspektive“ in der Lebenspraxis von Erwachsenen senkt die Lernmotivation.

Gesellungsthese: Die Weiterbildungsteilnahme ist selten auf nur einen Grund zurückzuführen, typisch sind dagegen komplexe „Motivbündel“. Der Inhalt oder das Zertifikat eines Weiterbildungsangebots sind dabei selbstverständlich wichtig, aber von nahezu gleicher Bedeutung, insbesondere in der allgemeinen und politischen Weiterbildung, ist das Gesellungsmotiv. Der Wunsch nach sozialen Kontakten, nach Erweiterung des Bekanntenkreises und nach Kommunikation mit anderen ist ebenfalls häufig Anlaß zur Weiterbildungspartizipation.

Sicher sind solche Informationen zur Adressaten- und Zielgruppenanalyse und zur Deskription von Teilnehmermotivation nicht ausreichend. Eine Vertiefung des Wissens zur Teilnehmerforschung, die näheren Aufschluß gibt, liegt in zahlreichen Arbeiten zu bestimmten Zielgruppen vor. Ein neuer Zugang ist von der sozialen Milieuforschung zu erwarten (vgl. Barz/Tippelt 1994). Die genauere Bearbeitung dieses Themas setzt einige begriffliche Klärungen aus der Milieuforschung voraus:

Unter Lebenslagen werden im folgenden die äußeren Voraussetzungen alltäglichen Handelns verstanden, also die Arbeits-, Wohn- und Freizeitbedingungen, die Bildungsressourcen, die finanziellen Ressourcen (Einkommen und Besitz), das Berufsprestige etc. Die Lebenslagen sind für die vertikal-hierarchische Platzierung des einzelnen in der Gesellschaft verantwortlich (vgl. Hradil 1992, 16).

Lebensstile sind die mehr oder minder frei gewählten Muster des Alltagsverhaltens, oft in äußerlich kenntlicher Absetzung zu anderen Stilen. Hier sind Geschmacksfragen und Konsumstile von großer Relevanz. Lebensstile sind expressive Muster einer vom einzelnen sichtbaren Lebensführung.

Lebensführung wiederum ist eine „vermittelnde Kategorie zwischen gesellschaftlichen Bedingungen und individuellem Verhalten“ (Müller 1992, 60). Die Lebensführung verleiht dem eigenen Handeln subjektiven Sinn, ist auf die aktive Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen der eigenen Lebenslage und den sonstigen politischen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen gerichtet. In der Lebensführung drückt sich die individuelle Bewältigungsleistung aus, die Kompetenz jedes einzelnen, sich mit gesellschaftlichen Lebensbedingungen auseinanderzusetzen.

Soziale Milieus - auf die wir uns bei der Deskription von Weiterbildungsinteressen konzentrieren – sind typische, durch Klassifikation und Konstruktion gewonnene Muster der Lebensführung in einer Gesellschaft. Soziale Milieus konstituieren sich durch gruppentypische, individuell prägende Formen der Wahrnehmung, Interpretation und Nutzung der jeweiligen historisch-konkreten Umwelt und des menschlichen Umfeldes. Die Beschreibung individueller Lebensführung im Milieuansatz sprengt die Vorstellung von einer vollkommen individualisierten Gesellschaft und arbeitet statt dessen die pluralen und ungleichen Bedingungen der Sozialstruktur in modernen Gesellschaften heraus (vgl. Müller 1992, 58; Eder 1995, 180).

Eine Richtung der Milieuforschung knüpft, wie die Zielgruppenanalyse, an den für moderne Gesellschaften konstitutiven Gleichheitsdiskurs an: Dabei sind der Diskurs über soziale Gleichheit und die Kritik sozialer Ungleichheit als ein zentrales, dynamisierendes Element in modernen Gesellschaften zu begreifen. Die Kritik an sozialer Ungleichheit „kann sich in der Frage nach der Gerechtigkeit bestehender sozialer Ungleichheit und in Forderungen nach Umverteilung manifestieren, die zum Ziel haben, dem Ideal der Gleichheit näher zu kommen. Diese Deutung behandelt soziale Ungleichheit als ein temporäres Phänomen im Prozeß der Modernisierung der Gesellschaft. Eine andere Kritik akzeptiert die funktionale Notwendigkeit von Ungleichheit, plädiert aber für Chancengleichheit innerhalb dieses Systems sozialer Ungleichheit. Eine dritte Form der Kritik nimmt mit Bedauern zur Kenntnis, daß die Welt nicht so ist, wie sie sein soll, und erklärt

soziale Ungleichheit als Ergebnis der Natur des Menschen“ (Eder 1995, 181).

Dabei ist für die Milieuforschung besonders kennzeichnend, daß nicht allein das „Habenkönnen“, also die Kriterien des Einkommens und des Besitzes, relevant ist. Es geht nicht primär um das „Kapitalvolumen“ von Menschen, sondern um deren „Kompetenzmenge“. Milieus unterscheiden sich in vielfältiger Hinsicht: Qualifikation und Bildung, Geschmack und Ästhetik, Moral und kulturelle Interessen werden zu wichtigen Kriterien der differentiellen Verfügung über Kompetenz. Soziale Milieus unterscheiden sich demnach in ihrer kognitiv-instrumentellen Kompetenz, in ihrer ästhetischen Kompetenz und in ihrer moralisch-kulturellen Kompetenz (vgl. Eder 1995, 187).

Eine andere Richtung der Milieuforschung hebt die vertikale Klassifizierung sozialer Gruppen nicht so deutlich hervor und analysiert statt Ungleichheit einfach Unterschiede, geht also von einer horizontalen Klassifizierung aus.

Aber welche Bedeutung haben der Milieuansatz und die damit verbundene kompetenztheoretische Differenzierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung?

Der Milieuansatz erlaubt es, soziale Differenzierungsprozesse intensiv zu thematisieren, weil er sich auf die Lebenslagen und Lebenswelten der potentiell Teilnehmenden, also auf die latente Nachfrage konzentriert. Es bietet sich darüber hinaus an, den Diskurs um soziale Milieus und Lebensstile in unserer Gesellschaft so aufzugreifen, daß er mit Ergebnissen zu Bildungsbiographien, Weiterbildungsinteressen und -wünschen verbunden wird. Seit mehreren Jahren wird in der Sozialforschung darauf hingewiesen, daß auch soziokulturelle Strukturen und die vom einzelnen wählbaren Lebensstile äußerst bedeutsam für den Prozeß der sozialen und gesellschaftlichen Differenzierung sind (vgl. Hradil 1992, 20 ff.). Die breite Rezeption der „feinen Unterschiede“ von P. Bourdieu (1982) in der deutschen Erziehungsdebatte, die starke Resonanz auf die „Erlebnisgesellschaft“ von Schulze (1992) in der Erwachsenenbildung können als Indikatoren für ein starkes Bedürfnis nach differenzierter Teilnehmerkenntnis verstanden werden (siehe Kapitel 3). Neben Schulzes Deskription hat das SINUS-Institut ein ursprünglich acht und mittlerweile neun Milieus umfassendes Modell der soziokulturellen Differenzierung entwickelt. Erste Resultate für den Bereich der politischen Bildung zeigten, daß soziale Milieus große Relevanz bei der Gestaltung von Weiterbildung und von spezifischen Lernkulturen von Veranstal-

tungen haben. Praxisrelevant war beispielsweise das Ergebnis, daß zwischen den Milieus deutliche Kontraste in bezug auf Wünsche nach Freizeitorientierung, nach Wissens- und Informationsvermittlung sowie nach Einbezug künstlerischer Erlebnismöglichkeiten in den Seminarablauf bestanden (vgl. Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993). In Kapitel 3 werden einige Ergebnisse der Freiburger Milieustudie präsentiert, in der Bildungsbiographien, Weiterbildungsinteressen, Haltung zu verschiedenen Weiterbildungsanbietern, insbesondere zur Volkshochschule, Partizipationswünsche, aber auch Freizeitmotive, Lebensstile etc. erhoben wurden. Wir gehen davon aus, daß die neun unterschiedenen sozialen Milieus, die sich in ihrer Weltdeutung, ihren Werten und ihrer alltäglichen Lebensführung unterscheiden, sich milieummanent stark aufeinander beziehen. Soziale Milieus fassen also Menschen zusammen, die sich in Lebensstil und Lebensführung ähneln und damit in gewisser Hinsicht Einheiten in der Gesellschaft bilden.

Können von der sozialen Milieuforschung auch Impulse für die Angebotsdifferenzierung in der Weiterbildung erwartet werden?

In der erwähnten, auf die politische Bildung bezogenen Studie fanden die SINUS-Autoren, daß Bildungsveranstaltungen als ein umfassendes Erlebnis wahrgenommen werden, daß die Bedürfnisse nach persönlicher Unterhaltung und Kommunikation sowie insbesondere die ästhetisch-stilistischen Ansprüche an das Interieur von Seminarräumen und Bildungshäusern gleichrangig mit den lernzielorientierten Erwartungen zu bewerten seien (vgl. ebd., 158). Um die Chance zu haben, die milieutypischen Interessen und Wünsche an Veranstaltungen aufzugreifen, empfehlen die SINUS-Autoren eine gewisse Homogenisierung der VeranstaltungsteilnehmerInnen.

„Wenn Seminarangebote möglichst alle Interessen gleichermaßen zufriedenstellen wollen, finden diese heute kaum noch Chance auf Zuprspruch, zu stark sind die milieuspezifischen Wertschätzungen von künstlerischen und freizeitbezogenen Elementen ... Derartige, tief in den Grundorientierungen und Erlebnisweisen der sozialen Milieus verankerte Barrieren lassen sich eben nicht einfach durch die Verknüpfung unterschiedlicher Lebenswelten im gemeinsamen Semindiskurs überwinden, sei er sozial-emanzipatorisch auch noch so gut gemeint“ (ebd., 163).

Die unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster, die bevorzugten Erlebnisweisen und alltagsästhetischen Empfindungen, also die sozial-ästhetische Differenzierung und Segmentierung

moderner Gesellschaften sei der Ansatzpunkt auch für die Gewinnung von TeilnehmerInnen.

Aber spricht nicht auch vieles für die bewußt heterogene Zusammensetzung von Seminarteilnehmern?

Auch wenn sich milieutypische Orientierungen nachweisen lassen, ist es doch gleichermaßen wichtig, nach milieübergreifenden Interessen zu fragen (vgl. Tippelt 1996), denn es ist anzunehmen, daß beispielsweise der Familienstatus (Familien ohne Kinder, Familien, deren Kinder bereits aus dem Haus sind, Familien mit kleinen Kindern und Jugendlichen) ähnliche Interessenlagen hervorruft, auf die sich Weiterbildung einlassen muß.

Zunächst allerdings steht die Milieuforschung im Vordergrund, die an den traditionellen Diskurs zur sozialen Herkunft und sozialen Ungleichheit anschließt (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966).

Wie die Frauenforschung, die geschlechtsspezifische Unterschiede hervorhob, die frühe Ausländerforschung und spätere interkulturelle Lehr- und Lernforschung, die ethnische Benachteiligungen analysierte, die Regionalforschung, die u.a. auf die regionale Unterversorgung meist ländlicher Räume hinwies, und die Forschungen zur Arbeitsmarktsegmentation thematisiert ein Strang der Milieuforschung gravierende Disparitäten in modernen Gesellschaften, die die Weiterbildung vor neue Aufgaben und Probleme stellen.

So fanden Vester u.a. (1995), daß sich im Alltagsverhalten der Deutschen eine obere, eine mittlere und eine untere Milieumentalität fortsetzt. In den oberen Gruppen (knapp 20% der Westdeutschen) herrsche ein Habitus der Distinktion, also in den gehoben-konservativen, den technokratisch-liberalen und den alternativen Milieusegmenten. Von großer Bedeutung sei der Wandel der Mittelklassementalitäten. Diese Milieus machen etwa 60% der Bevölkerung aus und haben durch die neuen Effekte der Individualisierung und soziokulturellen Mobilisierung viel von der ihnen ehemals zugesprochenen Bravheit und Angepaßtheit verloren. Die Mehrheit der Mittelklassen besteht heute aus aufgeschlossenen Angestellten und hochqualifizierten Facharbeitern, die seit den Bildungsreformen in moderne Aufstiegsmilieus übergehen und bisweilen auch einen hedonistischen Lebensstil pflegen. Auch das traditionell große kleinbürgerliche Milieu ist von solchen Modernisierungsschüben ergriffen. Bei allen „Marketingüberlegungen“ in Politik, Wirtschaft und Weiterbildung spielt die neue Mittelklasse daher eine wichtige Rolle. Im unteren Drittel der Bevölkerung befin-

den sich – nach Vester – drei verschiedene Milieusegmente, die allerdings kaum Gemeinsamkeiten aufweisen: die traditionelle Arbeiterschaft, die Bescheidenheit, Verantwortung, eine strenge Arbeitsorientierung zeigt und die historisch geschrumpft ist; die traditionslosen Arbeiter, die stark benachteiligt sind und deren Anteil infolge der neuen Armut deutlich gewachsen ist; und die neue Arbeitnehmerintelligenz, die durch den Stolz auf ihre fachliche Leistung und die Ablehnung der Fremdbestimmung von oben geprägt ist und wegen der technischen und arbeitsorganisatorischen Innovationen im Beschäftigungsbereich eine expansive Entwicklung nimmt.

Ob diese von Vester vorgenommene vertikale Hierarchisierung von Milieus auch im Kontext der Weiterbildung greift, kann nicht unüberprüft unterstellt werden und bedarf der empirischen Analyse.

1.3 Weiterbildungsmarkt: Gibt es einen Zusammenhang von Lebenslagen und Angebotsstrukturen?

In der Weiterbildungsforschung wurde jüngst die These formuliert, daß das konkrete Weiterbildungsverhalten von Menschen zum einen von den Lebenslagen und dem Lebenszusammenhang von TeilnehmerInnen und andererseits von der „Gelegenheitsstruktur“ des Weiterbildungsangebots abhängig ist. Bereits Strzelewicz u.a. (1966) haben auf die Bedeutung des Lebenszusammenhangs als wichtige sozialwissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Kategorie gegenüber den beschränkenden, isolierten Korrelationsvariablen wie Alter, Geschlecht, Familienstand hingewiesen. Beispielsweise wirkte sich die Familiensituation deutlich auf das Weiterbildungsverhalten aus, denn Männer/Väter nahmen an Weiterbildungsmaßnahmen gerade wegen ihrer familiären Verpflichtungen stärker teil, für Frauen wiederum war Familie, insbesondere die Kernfamilie mit Kindern, ein deutliches Hindernis für die Weiterbildungsbeteiligung. Gefragt ist also eine Forschung, die komplexe Wechselwirkungen zwischen dem Weiterbildungsverhalten und dem Lebenszusammenhang von Menschen analysieren kann. In unserem Projekt haben wir die Milieuzugehörigkeit und den damit gegebenen Lebenszusammenhang von Frauen in der Bedeutung für das Weiterbildungsverhalten thematisiert. Selbstverständlich müssen auch andere Variablen wie die Familiensituation (Kinderanzahl und Alter der Kinder) und vor allem biographische Ereignisse in ihrer Relevanz

für das Weiterbildungsverhalten von Menschen eingeschätzt werden. Seit langem ist bekannt, daß kritische Lebensereignisse und Krisen Anlässe für neues Lernen und auch für die Teilnahme in der organisierten Erwachsenenbildung sein können (vgl. Gloger-Tippelt 1986). Ähnlich bedeutsam wie der Lebenszusammenhang ist die „Gelegenheitsstruktur“ der Weiterbildung für das konkrete Weiterbildungsverhalten, zumal sich zeigte, daß das Weiterbildungsverhalten nicht alleine durch subjektive Bildungsbereitschaft und einfache soziale Variablen erklärt werden konnte (vgl. Friebel 1993a, 7). Die Gelegenheitsstruktur bedeutet nichts anderes als den Zustand des Weiterbildungsangebots, also seine Dichte und die Form, die sich ihrerseits auf das Bildungsverhalten auswirken. Die bereits angesprochene Diskrepanz zwischen der Hochschätzung von Weiterbildung einerseits und der dagegen eher geringen Teilnahme an der organisierten Weiterbildung andererseits ist nicht zuletzt durch die Gelegenheitsstruktur des Weiterbildungsangebots erklärt worden. Mehr Gelegenheiten durch mehr Weiterbildungsanbieter müßten entsprechend die Partizipationschancen grundsätzlich erhöhen. Gelegenheitsstruktur der Weiterbildung meint dabei immer mehr als nur die Summe der Kurs- und Veranstaltungsangebote, in die Gelegenheitsstruktur gehen auch die institutionellen Regelungen der Teilnahme bzw. des Ausschlusses von Teilnahme ein.

„Es ist dieses Verhältnis von Selbst- und Fremdselektion bzw. von Selbst- und Fremdelimination, es sind diese Schnittstellen zwischen Lebenszusammenhang der Person und Gelegenheitsstruktur des Angebots, die zu klären sind. Dabei lautet unsere These, daß es einen mehr oder weniger fremdgesteuerten, mehr oder weniger selbstgesteuerten Zusammenhang zwischen biographischen Portraits und Weiterbildungsnutzung auf dem gespaltenen Weiterbildungsmarkt gibt“ (Friebel 1993, 45).

Der Begriff vom gespaltenen bzw. segmentierten Weiterbildungsmarkt bringt zutreffend zum Ausdruck, daß Weiterbildungsangebote sich häufig nicht an alle potentiellen TeilnehmerInnen richten, sondern daß sich der Weiterbildungsmarkt auch insofern differenziert, als sich Weiterbildungsanbieter und auch interne Angebote auf bestimmte Statuspassagen und Risikolagen von TeilnehmerInnen richten. Für die berufliche Weiterbildung ist die Segmentierung des Angebots deutlich herausgearbeitet worden (vgl. Tippelt 1993, 71 f.; Baethge 1988, 15 f.; Mahnkopf 1990, 70 f.; Dobischat/Lipsmeier 1988, 102 f.). „Bestimmte Lebenslagen gelten als Eintrittskarten für bestimmte Teilmärkte in

der Weiterbildung mit vorhersehbaren Optionen. Es gibt aber auch untypische Statuspassagen, die untypische Weiterbildungskarrieren aufgrund untypischer Teilmärkte der Weiterbildung einschließen“ (Friebel 1993, 47).

Die Forderung nach Analyse des Zusammenhangs der Gelegenheitsstruktur der Weiterbildung und der Lebenszusammenhänge von TeilnehmerInnen ist allerdings überschüssig optimistisch, weil einer entsprechenden Analyse (Friebel nennt dies unklar Schnittstellenanalyse) forschungsmethodische Grenzen gesetzt sind (darauf hat zutreffend Arnold 1993, 171 f. mit seiner Kritik an Friebels Thesen hingewiesen). Die Anliegen in Kapitel 2 und 3 des vorliegenden Buches sind realistischer. Wir versuchen, die Gelegenheitsstruktur der Weiterbildung in einer Region genauer zu analysieren und zu beschreiben. Wir sind auch der Meinung, daß dieses Netz der Weiterbildungsanbieter einen Einfluß auf das Weiterbildungsverhalten in der Region hat. Auf der anderen Seite bemühen wir uns, den Lebenszusammenhang von Teilnehmenden unter Rückgriff auf eine milieutheoretische Fundierung ebenfalls genauer zu beschreiben und differenziert zu analysieren. In dieser Analyse wird deutlich, daß die individuellen Akteure relativ autonom und dennoch in Abhängigkeit von ihrer Lebenslage und ihren Lebensstilen Erwartungen an die Weiterbildung und an die Weiterbildungsanbieter entwickeln. Diese Erwartungen wollen wir herausarbeiten. Theoretisch gehen auch wir davon aus, daß der Lebenszusammenhang einen Einfluß auf die Weiterbildungsanbieter und auf die Angebote spezifischer Institutionen hat, daß die Lebenszusammenhänge von TeilnehmerInnen sogar Teilmärkte in der Weiterbildung bewirken können.

Aber es ist davon auszugehen, daß sich sowohl die Veränderungen im Angebot als auch die Veränderungen der Lebenszusammenhänge der TeilnehmerInnen nicht unmittelbar auf den jeweils anderen Bereich auswirken, vielmehr muß mit zeitlichen Verzögerungen und mit selektiven Wirkungen gerechnet werden. Nicht jedes Angebot und jeder Anbieter findet eine Nachfrage, nicht jede Veränderung im Lebenszusammenhang, nicht jeder Milieuwandel bewirkt einen Wandel der Gelegenheitsstruktur.

Allerdings ist die These von Friebel (1993, 48) anregend, daß aufgrund der Ökonomisierung des Weiterbildungsmarktes offensichtlich Lücken im Angebot entstehen. Die selbstregulierenden Kräfte des Marktes funktionieren nicht so, daß alle Lebenszusammenhänge von Teilnehmenden ein spezifisches Weiterbildungsangebot auslösen. Hier appel-

liert Friebel an die öffentliche Verantwortung, die institutionalisiert und organisiert werden müsse, und erwähnt notwendige Supportstrukturen, Informations- und Beratungsdienste sowie eine staatliche Regelungskompetenz, Aspekte, die im vorliegenden Band in Kapitel 4 aus unserer Sicht behandelt werden.

1.4 Integrative Weiterbildung und das Konzept vom lebensbegleitenden Lernen

Weiterbildung und Erziehung gelten in modernen, stark arbeitsteiligen, differenzierten Gesellschaften als Möglichkeiten, eine „ausreichende Gemeinsamkeit“, eine hinreichende Homogenität der Gesellschaftsmitglieder in grundsätzlichen Fragen (z.B. Demokratiebewußtsein) und eine Basis für die überlebenswichtige soziale Kooperation zwischen Individuen und Gruppen zu schaffen (vgl. Durkheim 1974, 38).

Eine pädagogisch engagierte Antwort auf die Probleme der Differenzierung und die „zentrifugalen Kräfte“ der modernen Gesellschaft und des Weiterbildungsmarktes ist im Ansatz der integrativen Weiterbildung zu erkennen. Unter integrativer Weiterbildung ist der Versuch zu verstehen, „einzelnes, Verschiedenes, Spezielles auf größere, allgemeinere, ganzheitlichere Zusammenhänge zu beziehen“ (Dohmen 1991, 133). Dabei lassen sich personale, inhaltliche, soziale und institutionelle Integration in der Weiterbildung unterscheiden.

Wenn kognitive, emotionale, soziale und motorische Kompetenzen des Menschen gefördert werden, sprechen wir von ganzheitlicher Bildung und von personaler Integration. Jede Trennung von Identitätslernen und Qualifikationslernen ist künstlich, denn jedes erwachsenenpädagogische Seminar betrifft uns „ganzheitlich“. Der Mensch bildet sich, und es wird nicht der Kopf, das Gemüt oder die Motorik gebildet (vgl. Siebert 1993, 76). Unter den Bedingungen der neuen Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Weiterbildungsanbietern ist dieser eherne pädagogische Anspruch allerdings fraglich geworden. Aufgrund der Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und -institutionen, die kaum noch einheitlichen Bildungszielen folgen und sehr verschiedenen Aufgaben, Verhaltensstilen und Arbeitsmethoden verpflichtet sind, kann heute keine einzelne Weiterbildungseinrichtung den Anspruch erheben, eine allumfassende Persönlichkeitsbildung zu leisten. Die meisten Weiterbildungsanbieter wissen dies, und sie reduzieren und konzentrieren daher ihre An-

sprüche auf einen Rahmen, der von der jeweiligen Einrichtung auch tatsächlich auszufüllen ist. Persönlichkeitsentwicklung ist zunehmend die Summe des Lernens des einzelnen in verschiedenen Einrichtungen und vor allem auch in diversen Alltagssituationen, nicht aber Folge des pädagogischen Angebots einer einzelnen Einrichtung.

Personale Integration hat aber darüber hinaus auch etwas mit der Antwort des Individuums auf die verschiedenen – manchmal widersprüchlichen – Rollenerwartungen in Beruf, Familie, Verein, Kirche, Gemeinde etc. zu tun. Rollentheoretische Erörterungen kommen zu dem Ergebnis, daß die „soziale Ganzheit des einzelnen“ heute weder als äußere Sozialleistung herstellbar noch in pädagogisch durchdachten Bildungs- und Erziehungsakten zu bewerkstelligen ist, sondern diese „soziale Ganzheit und personale Integrität“ kann in der differenzierten, modernen Gesellschaft nur als Individualleistung gelingen oder mißlingen. Schon die Bildungsinstitutionen und Erziehungsbereiche im Jugend- und Kindesalter haben sich stark differenziert, so daß Schule, Familie, Massenmedien, Konsumsphäre, Berufsausbildung, organisierte Jugendbildung, informelle peer-groups, um nur einige Einflußbereiche zu nennen, jeweils eigenen Handlungsimperativen folgen und jeweils eigene Rollenerwartungen an die Heranwachsenden richten, keinesfalls aber eine ganzheitliche Lern- und Lebenswelt darstellen (vgl. Tippelt 1990, 194). Was hier rollentheoretisch zur Lebenssituation von Heranwachsenden angemerkt wird, gilt für die Erwachsenen und Älteren eher noch verstärkt.

Dohmen (1991, 135) stellt daher zutreffend fest: „Wir sind als Person jeweils ein Ganzes. Und unsere Kreativität und Transferfähigkeit, unsere personale und soziale Kompetenz hängen wesentlich davon ab, daß wir uns in der Vielfalt der verschiedenen Anforderungen, Lebensrollen und Verhaltensweisen jeweils als eigenständige personale Ganzheit behaupten, d.h., daß wir das von außen auf uns Zukommende nach unseren eigenen Fragen, Interessen und Deutungsmustern auswählen, ordnen, gewichten und in unseren persönlichen Vorstellungen- und Lebenszusammenhang integrieren.“

Letztlich ist die Entwicklung personaler Integrität also eine Individualleistung, die erwachsenenpädagogisch nicht erzeugt, sondern bestenfalls gestützt werden kann. Da es einen freien, sowohl öffentlichen wie privaten Weiterbildungsmarkt gibt, da Lernangebote und -herausforderungen auch neben den Weiterbildungseinrichtungen bestehen, hat

jedes einzelne Individuum die Aufgabe, das in die eigene Entwicklung Passende zu sichten, aufzugreifen und zu integrieren.

Inhaltliche Integration ist unter den Bedingungen des Marktes in der Weiterbildung schwierig herzustellen, denn ein einheitliches Bildungsverständnis unter den diversen Weiterbildungsanbietern wäre höchst unwahrscheinlich. Auch ist eine pluralistisch offene Weiterbildung in demokratischen Gesellschaften eine Selbstverständlichkeit (vgl. Losch 1988).

Ein konsequenter marktorientierter Pluralismus führt offenbar zu einer starken Aufsplitterung von Themenbereichen, Fachinhalten, Zielgruppen, aber auch Standpunkten, Meinungen und Ideologien in der Weiterbildung. Die inhaltliche Integrationsfähigkeit und insbesondere „Selektionsfähigkeit“ der BürgerInnen ist stark gefordert. Was ist in dieser Situation zu tun? Es wäre sicher ein Mißverständnis, unter inhaltlicher Integration eine wie auch immer geartete inhaltliche Ausrichtung zu verstehen.

„Aber es kommt darauf an, ob wir einen zentrifugalen, auseinanderstrebenden, jeden Zusammenhang auflösenden Pluralismus propagieren, oder einen integrativen Pluralismus, der versucht, das Einzelne und Verschiedene noch in einen kommunikativen Zusammenhang einzubeziehen ... Ohne diese kommunikative, relativierende Beziehung auf den Zusammenhang mit anderen Personen und anderen Teilaspekten und Spezialbereichen kommen wir nicht zu der integrativen Gesamtorientierung, die Voraussetzung ist für eine vernünftig-kreative Zukunftsgestaltung“ (Dohmen 1991, 138).

Ein Mindestmaß an inhaltlicher Integration ist also durch kommunikative, kooperative, informative und beratende Strategien zu erreichen, nicht aber durch direktive, inhaltlich zensierende Maßnahmen.

Die Weiterbildung kann – anders als die Bildungsinstitution Schule – nicht von curricular vorgegebenen Inhalten und festen, zumeist altershomogenen Teilnehmergruppen ausgehen. Der Umgang mit wechselnden und heterogenen Gruppen bietet aber gerade die Chance, sozialintegrativ zu wirken. Dabei geht es darum, für verschiedene, teilweise wachsende Teilgruppen in der Gesellschaft Integrationsorte anzubieten (für Ältere, Ausländer, Arbeitslose, Aussiedler). In der Vergangenheit waren die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“ und später die Ideen des „öffentlichen Weiterbildungszentrums“ und der Zielgruppenarbeit besonders der Aufgabe der Integrationshilfe verpflichtet. In der Tradition des aufklärerisch-ambitionierten Selbstverständnisses der Erwachsenenbil-

dung verstand sich Zielgruppenarbeit und -forschung als Beitrag zur Demokratisierung des Bildungswesens und zur Integration von benachteiligten Gruppen (vgl. Schiersmann/Tippelt 1994, 55). Zunächst waren besonders Industriearbeiter, später aber auch Behinderte, ältere Menschen und Frauen bevorzugte Zielgruppen. Basierte die Weimarer „Arbeitsgemeinschaft“ noch auf der sozialen Heterogenität der Teilnehmenden, so strebte die sozialkompensatorische Zielgruppenarbeit die Interessenidentität der Teilnehmenden an. Heute bedeutet soziale Integration nicht mehr Angleichung, Nivellieren oder Verstehen um jeden Preis, „sondern Anerkennung von (kultureller, geschlechtlicher, altersspezifischer) Differenz, von Vielfalt und Pluralität. Die Grenzen des Fremdverstehens werden erkannt und anerkannt“ (Siebert 1993, 79). Die Frage der „begrenzten“ Verständigungsmöglichkeiten, die Diskussion von Gleichheit und Differenz interessieren aber keineswegs nur im Kontext interkultureller Bildung oder traditioneller Zielgruppenarbeit. Im Zuge der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensbedingungen und Lebensverläufen ist nicht nur die Zuordnung von Gruppen zu sozialen Strukturbedingungen schwieriger und die Definition von Zielgruppen komplizierter geworden, auch die Kommunikation und das wechselseitige Verstehen der lebenslagen- und lebensstilspezifisch agierenden sozialen Milieus sind zu einer Herausforderung geworden. Um die neuen Probleme sozialer Integration zu reflektieren, ist die Weiterbildungsforschung gefordert, nicht nur die äußeren Dimensionen der Lebenslagen, sondern auch die inneren Haltungen, wie Bildungswünsche, Partizipationsbereitschaft, Bindungen, Freizeit- und Berufsinteressen „milieuspezifisch“ zu explorieren. Soziale Integration bleibt auch dabei ein Programm gegen Stigmatisierung, soziale Ungleichheit, Isolation und Ghettoisierung.

Die Forderung nach institutioneller Integration ist eine Reaktion auf die Tendenz, „die Weiterbildung immer mehr institutionell zu spezialisieren und zu zersplittern, d.h. immer neue Spezialeinrichtungen (EDV-Institute, Kunstschulen, Sprachinstitute, New-Age-Läden usw.) zu schaffen. Jede dieser Institutionen scheint eine Tendenz zu haben, sich eifersüchtig von anderen abzugrenzen. Konkurrenz und Futterneid verhindern die Offenheit und die Kooperation. Für die Weiterbildungsinteressenten führt das aber zu einer unübersichtlichen Vielfalt von oft über hundert, in manchen Städten schon über zweihundert bis vierhundert konkurrierenden Weiterbildungsanbietern“ (Dohmen 1991, 140).

Diese Thesen bedürfen der empirischen Überprüfung. Und zu fragen ist auch: Was bedeutet pädagogisch die Erhöhung der Zahl der Anbieter und die stärkere Konzentration auf eine spezielle Klientel?

Naheliegender ist jedenfalls die Vermutung, daß die zunehmende Interessenspezialisierung dazu führen kann, daß Weiterbildungsteilnehmer in ihren jeweiligen Nischeneinrichtungen nicht mehr hinreichend mit Andersdenkenden, mit anderen Sichtweisen, Perspektiven, Meinungen, aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten konfrontiert werden. Der mögliche Differenzierungsgewinn durch spezialisierte Einrichtungen läßt sich möglicherweise nur erhalten, wenn gleichzeitig kommunale Weiterbildungszentren existieren, die die bereits skizzierten Aufgaben inhaltlicher und sozialer Integration leisten.

Schließlich unternimmt integrative Weiterbildung einen neuen Rückgriff auf das Konzept des lebenslangen Lernens. Populär wurde das Konzept des lebenslangen Lernens durch zutreffende Hinweise auf den „schnellen“ politischen, ökonomischen, sozialen, ökologischen, technischen und beruflichen Wandel in der Moderne, durch die Einsicht, daß die wachsende Informationsflut und die unübersichtlichen Probleme immer neuer sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Gefahren durch schulisches „Vorweglernen“ nicht hinreichend zu bewältigen sind (vgl. Bélanger 1994; Giere 1994). Ein umfassendes lebensbegleitendes Lernen, das sich um ein besseres Verstehen der komplexen Wirkungs- und Bedingungsbeziehungen bemüht, „kann nicht ein Leben lang in schulischen Lernformen stattfinden. Insbesondere das Weiterlernen Erwachsener im modernen Informationszeitalter muß in offeneren, flexibleren Formen realisiert werden, die wieder stärker an das ‚natürliche‘ Selbstlernen im täglichen Erfahrungs- und Informationsverarbeitungszusammenhang anknüpfen“ (Dohmen 1995, 2).

Weiterbildung fungiere heute als Produkt und gleichzeitig als bescheidener Produzent des modernen Individualisierungsschubs (vgl. Kade 1989), ein Individualisierungsschub, in dem der einzelne täglich disparate Informationen sinnvoll auswählen, interpretieren und bewerten muß. Immer mehr Autoren machen darauf aufmerksam, daß Bildung und Lernen aus den erwachsenenpädagogischen Institutionen auswandert und in andere gesellschaftliche Territorien einwandert (vgl. Nittel 1996). In der Alltagspraxis der Menschen – in der Freizeit, am Arbeitsplatz, im kulturellen Bereich – vollziehen sich selbstorganisierte Handlungs- und Aneignungsprozesse, die von der Praxis und der Wissenschaft stärker als bisher berücksichtigt werden sollten. War früher das

natürliche Erfahrungslernen in einem persönlich begrenzten Lebens- und Arbeitszusammenhang nicht hinreichend, so sei heute das pädagogisch veranstaltete und offiziell anerkannte Lernen teilweise abgehoben und entfremdet und daher durch permanentes Selbstlernen im täglichen Erfahrungs- und Handlungszusammenhang zu ergänzen (vgl. Dohmen 1995, 1). Integrative Weiterbildung ist daher heute bestrebt, das Verhältnis von informellen, alltagsgebundenen und organisiert-systematischen, fachbezogenen Lernmöglichkeiten neu zu bestimmen. Neu ist sicher nicht der Hinweis, daß außerschulisches und außerinstitutionelles ad-hoc-Lernen bei allen Menschen die Hauptform bereits praktizierten lebenslangen Lernens sei – Sozialisation im Erwachsenenalter wird seit geraumer Zeit analysiert –, neu aber ist der Versuch, das informelle Selbstlernen durch das Zusammenwirken mit planmäßig veranstalteten Kursen und Lehrgängen zu fördern. Integrative Weiterbildung bezweckt dabei die „persönliche Integration informeller und institutionalisierter Lernformen nach den eigenen Lernbedürfnissen“ und zielt darauf ab, die „kreativen Potentiale und Problemlösungskompetenzen der Menschen“ – auch die bislang brachliegenden – stärker zu entwickeln (vgl. Dohmen 1995, 4).

Integrative Weiterbildung in diesem Sinne bedarf der „Vernetzung“ mit allen bestehenden Bildungseinrichtungen, insbesondere die Funktionen der schulischen Ausbildungsgänge und der beruflichen Bildung sowie die Aufgaben des forschenden Lernens an den Hochschulen müssen neu bestimmt werden.

Den schulischen Bildungseinrichtungen wächst eine zentrale „Fundierungsfunktion“ für das nachschulische Weiterlernen zu. Es kommt vor allem auf die „Vermittlung von Zusammenhängen, Strukturen, Kategorien, Deutungsmustern für die lebenslange Verarbeitung und Integration neuer Informationen und Erfahrungen und auf die Entwicklung von elementaren Fähigkeiten und geistigen, sozialen, kommunikativen Grundkompetenzen“ an (Dohmen 1995, 6). Ziel der internationalen Diskussion um Schlüsselqualifikationen ist es, die Schulen der Sekundarstufe zu reformieren, damit die SchülerInnen besser auf die Arbeit, das Studium und das lebenslange Lernen vorbereitet werden (vgl. Stasz u.a. 1995; Greenan u.a. 1992, 21f.; Devereux/Townsend 1981).

Die berufliche Bildung wird im Kontext lebenslangen Lernens ebenfalls stärker auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen verpflichtet (vgl. Reetz 1989; Bunk u.a. 1991, 365 f.). Damit knüpft die aktuelle Diskussion an Vorschläge des Deutschen Bildungsrats (1970, 35) an, der

in seiner Konzeption zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung forderte, daß der einzelne über seine fachlichen Kenntnisse und sein spezielles Arbeitsvermögen hinaus über allgemeine Fähigkeiten verfügen solle, die zu selbständigem Handeln, zur Erkenntnis von Zusammenhängen, zu Kooperation und Verantwortung führen. Es wird auch für die berufliche Bildung ein ausgewogenes Verhältnis von fachlichen und allgemeinen Lernzielen vorgeschlagen: problemlösendes Denken, selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Sachlichkeit, Leistungsfreude, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Selbstverantwortung (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 83 f.). Die Forderung nach Schlüsselqualifikationen bekam durch Befunde der Qualifikations- und der Arbeitsmarktforschung erheblichen Rückenwind, weil sich zeigte, daß die Zerfallszeit und das Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten mit der Praxisnähe steigen und mit ihrem Abstraktionsniveau sinken (vgl. Mertens 1974; 1988). Entsprechend plädiert Mertens für solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche keinen eng begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten haben, „sondern sich für eine große Zahl von Positionen und Funktionen zum gleichen Zeitpunkt und für die Bewältigung einer Sequenz von meist unvorhersehbaren Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens eignen“ (Mertens 1974, 39 f.). Auch die neueren Konzepte, die beispielweise materiale, formale, personale und soziale Schlüsselqualifikationen unterscheiden (vgl. Tippelt/van Cleve 1995, 189; Kaiser 1992), versuchen fachlich-spezialisierte Qualifizierung und allgemeine Bildung zu versöhnen und sind auf die Verbesserung der Problemlösefähigkeiten im Kontext lebenslangen Lernens (im Alltag wie insbesondere im Beruf) bezogen.

Die Hochschulen werden im Kontext lebenslangen Lernens auf die gezielte Förderung des selbständigen (individuellen und kooperativen) forschenden Lernens verpflichtet, die Erarbeitung zeit- und ortsunabhängiger Lernmedien wird vorrangig gesehen, die Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen informellen Lernens und praktischer Berufserfahrungen auf das organisierte Studium werden empfohlen, der Ausbau computerbasierter Lernumwelten zur Förderung des selbstgesteuerten interaktiven Studierens wird als notwendig angesehen.

Integrative Weiterbildung kann an solche Voraussetzungen anschließen, wenn sie ihrerseits den Erfahrungsschatz vieler Menschen im Gemeinwesen (z.B. von Älteren) mobilisiert und erlebnisreiches und pra-

xisnahes Lernen ausbaut. Selbsthilfegruppen, Vereine, Diskussionsforen, Erzählcafés, Bürgerinitiativen, Projektgruppen gelten als Möglichkeiten, informelles Lernen zu erschließen und zu systematisieren (vgl. Dohmen 1995, 7). Integration realisiert sich in der Zusammenarbeit von informellen Lerngruppen und organisierter Weiterbildung.

So faszinierend die konkrete Utopie der „Lerngesellschaft“ mit ihren unkonventionellen Lerngelegenheiten, Methoden und Lernanregungen auch sein mag, einige Aspekte scheinen in diesem Konzept noch nicht geklärt. Einige kritische Fragen sollen vorhandene Probleme zum Ausdruck bringen:

Vollzieht sich das lebenslange Lernen heute nicht auch in Teilen eines anarchischen, teuren und teilweise auch qualitätsarmen Weiterbildungsmarktes, der pädagogischen Ansprüchen nicht gerecht wird? Führt die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Weiterbildung nicht doch dazu, daß wünschenswerte Kooperationen der organisierten Weiterbildung mit informellen Projektgruppen und Initiativen in Frage gestellt sind, auch weil sich solche Kooperationen kaum oder gar nicht „rechnen“? Drückt sich im Konzept des lebenslangen Lernens ein normativer Anspruch aus, der nirgends eingelöst ist? Ist das Konzept nicht in der Gefahr – gegen die eigene Intention –, den Bereich der Lebenswelt von Menschen unzulässig zu pädagogisieren, weil es widersprüchlich ist, das alltägliche Lernen „systematisieren“ zu wollen? Ist es nicht sinnvoll, das informelle Lernen einfach stattfinden zu lassen, aber die begrenzten Ressourcen der Wissenschaft und der Praxis der Weiterbildung auf den professionell gestalteten Bereich zu konzentrieren? Wäre es nicht sehr wichtig, das lebenslange Lernen von Menschen differentiell zu betrachten, d.h. beispielsweise die Analyse der sehr verschiedenen Arten lebenslangen Lernens gruppen- oder milieuspezifisch weiterzutreiben?

Diese Fragen stellen das Konzept des lebenslangen Lernens, besser: des lebensbegleitenden Lernens nicht in Zweifel, deuten aber darauf hin, daß noch erhebliche Forschungslücken existieren, um insbesondere das „Wie“ des lebensbegleitenden Lernens differenziert beantworten zu können.

Unsere milieubezogenen Analysen der Weiterbildungsinteressen (vgl. Kapitel 3) und -einstellungen zeigen, daß Vorstellungen vom lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernen – besonders auch vom informellen lebenslangen Lernen – bei vielen Menschen tief verankert und eindeutig akzeptiert sind.

2 Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots am Beispiel der Region Freiburg (Thomas Eckert)

2.1 Ausgangspunkte und Zielsetzungen des Projekts „Weiterbildung im Raum Freiburg“

Im vorausgegangenen Kapitel wurde bereits auf verschiedene Probleme eingegangen, die mit dem Wachstum des Weiterbildungsmarktes und den damit verbundenen Prozessen der Differenzierung und Segmentierung zusammenhängen. Der Begriff *Weiterbildungsmarkt* verweist auf einen Ordnungsgrundsatz der Erwachsenen-/Weiterbildung in der Bundesrepublik (Nuisl 1994, 346 ff.). Deshalb soll in diesem Abschnitt, in dem über Ergebnisse einer Untersuchung zu institutionellen Veränderungen auf einem regional eingegrenzten Weiterbildungsmarkt berichtet wird, zunächst etwas näher auf die Verwendung des Begriffs ‚Markt‘ im Zusammenhang mit der Erwachsenen-/Weiterbildung eingegangen werden: Im Unterschied zum Schul- und Hochschulbereich unterliegt die Erwachsenen-/Weiterbildung keinem staatlichen Anerkennungszwang. Die Rolle des Staates beschränkt sich im wesentlichen auf die Schaffung und die Kontrolle entsprechender gesetzlicher und finanzieller Rahmenbedingungen. Dadurch wird ein Wettbewerb verschiedener Weiterbildungsträger ermöglicht und gefördert.

Durch diesen Wettbewerb verschiedener Weiterbildungsträger soll die Entstehung flexibler Anbieterstrukturen gefördert werden. Auf diese Weise werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß die auf dem Markt agierenden Anbieter in ihrer Gesamtheit schnell und flexibel auf Veränderungen der Weiterbildungsbedürfnisse, -anforderungen und -voraussetzungen reagieren können. Im Bericht der Kommission „Weiterbildung“, der 1984 im Auftrag der Landesregierung Baden-Württemberg erstellt wurde, heißt es dazu (S. 51): „Als ordnungspolitisches Prinzip für den Sektor der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung ist ein durch Kooperation ergänzter Wettbewerb erforderlich. Auf diese Weise ist am ehesten die optimale Entwicklung und Nutzung der Weiterbildungsressourcen sowie eine bedarfs- und bedürfnisgerechte Vielfalt sichergestellt. Theorie und Praxis belegen, daß diese Ordnungsform die erforderliche Innovationsbereitschaft und Qualität des Leistungsangebotes am besten gewährleistet.“

Der Wettbewerb soll also dafür sorgen, daß sich das Weiterbildungsangebot an einem sich wandelnden Bedarf sowie an den Bedürfnissen und an den Voraussetzungen der Adressaten (also am Gemeinwohl) orientiert – und nicht umgekehrt. Entsprechend verweist auch der Begriff des Marktes in diesem Zusammenhang nicht auf die Dominanz von Profitstreben, sondern auf das Prinzip der Adressatenorientierung von Weiterbildung (vgl. Nuissl 1996). Dabei gilt es zu berücksichtigen, daß der Weiterbildungsbedarf von Region zu Region unterschiedlich sein kann und in der Regel auch unterschiedlich ist. Dadurch entstehen verschiedene, voneinander abgrenzbare Teilmärkte. Dies wird auch von der Kommission „Weiterbildung“ gesehen: „Weiterbildungsangebote müssen sowohl räumlich zentralisiert als auch möglichst flächendeckend in den einzelnen Regionen etabliert bzw. ausgebaut werden. Bei einer Zersplitterung in Zentren und einer Fülle von regionalen Teilmärkten kann der Wettbewerb als Ordnungsprinzip im Weiterbildungssektor seine Effizienz auf Dauer jedoch nur gewinnen und erhalten, wenn die Transparenz der Weiterbildungsofferten für potentielle Zielgruppen sichergestellt ist“ (S. 51). Dies soll – nach Auffassung der Kommissionsmitglieder – mit Hilfe von koordinierenden Maßnahmen geschehen, welche bspw. von Weiterbildungsberatungsstellen unterstützt und durchgeführt werden könnten.

Nun ist der Weiterbildungsmarkt in seiner Gesamtheit auf der einen Seite durch ein ständig wachsendes und sich ausdifferenzierendes Weiterbildungsangebot gekennzeichnet und auf der anderen Seite durch eine steigende Weiterbildungsteilnahme sowie durch immer größer werdende Unterschiede in den Weiterbildungsinteressen, -bedürfnissen und -voraussetzungen der Adressaten. Wie die Ausführungen im ersten Kapitel – vgl. insbesondere Abschnitt 1.3 – gezeigt haben, läßt sich aus der gleichgerichteten Entwicklung von Angebot und Nachfrage aber keineswegs folgern, daß beide miteinander kongruent wären. Man kann also nicht davon ausgehen, daß die Vielfalt der Weiterbildungsangebote die verschiedenen Weiterbildungsinteressen angemessen abbildet (vgl. Bojanowski u.a. 1991, 295). Vielmehr gilt dies nur unter der Voraussetzung, daß der Wettbewerb zwischen den Anbietern und die korrigierenden staatlichen Interventionen ‚optimal‘ (im Sinne einer Passung zwischen Angebot und Nachfrage) verlaufen.

In der Praxis gibt es verschiedene Entwicklungen und Tendenzen, die sich negativ auf das Funktionieren des Wettbewerbsprinzips im intendierten Sinne auswirken. Im vorausgegangenen Abschnitt wurde be-

reits ausführlich auf einige Probleme hingewiesen. Die wichtigsten seien hier noch einmal kurz genannt:

- Durch die Bereitstellung von Finanzmitteln für spezielle Weiterbildungsmaßnahmen – wie bspw. nach dem Fall der Mauer oder im Zusammenhang mit dem Arbeitsförderungsgesetz – sind teilweise Angebotsstrukturen entstanden, die sich eher an diesen Geldern orientieren und weniger an den *Bedürfnissen der Adressaten* (vgl. Friebe 1993, insbesondere die unter dem Stichwort des ‚Recycling-Modells‘ geführte Diskussion auf S. 26 f., sowie Friebe 1994).
- Aufgrund der zunehmenden *Finanzknappheit von Bund, Ländern und Gemeinden* und der damit verbundenen Zuschußkürzungen, durch Restriktionen im Arbeitsförderungsgesetz, die Kürzung von Mitteln zu Fördermaßnahmen von Langzeitarbeitslosen durch die Bundesanstalt für Arbeit und ähnliche Einschränkungen ergaben sich sowohl für die Volkshochschulen und andere traditionelle Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung als auch für Weiterbildungsträger, deren Angebot sich stark an diesen Zuschüssen orientierte, deutliche Konsequenzen.
- Der Staat ist zwar ein wichtiger, aber nicht der einzige finanzielle Zuschußgeber in der Weiterbildung. *Zahlreiche Verbände haben eigene Programme entwickelt*: Der Deutsche Industrie- und Handelstag, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die Bildungswerke der Wirtschaft, das Berufsbildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes oder der Zentralverband des Deutschen Handwerks (vgl. Bojanowski u.a. 1991, 293). Dies belegt, daß wirtschaftlich und politisch potente Interessenverbände durchaus auch programmatische Weiterbildungsinteressen haben, die mit den staatlichen nicht notwendigerweise in Einklang stehen müssen oder mit ihnen korrespondieren.
- Das zunehmende Interesse von Betrieben an der Mitarbeiterweiterbildung, die damit verbundenen innerbetrieblichen Aktivitäten, aber auch die zunehmende Zahl kommerzieller Weiterbildungsträger haben zu *einer wachsenden Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsangebots* geführt. In einer Untersuchung vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung heißt es: „Der Weiterbildungsmarkt ist nur begrenzt transparent. Das liegt vor allem daran, daß Weiterbildung kein homogenes Gut ist. So können Veranstaltungen gleichen Themas sich in vielfältiger Weise voneinander unterscheiden: Sie variieren nach Dauer, nach dem Ablauf, nach den benutz-

ten Lehr- und Lernmitteln. Die Vergleichbarkeit der Angebote wird für den potentiellen Teilnehmer zusätzlich dadurch erschwert, daß nicht alle Weiterbildungseinrichtungen für die Beurteilung des Preis-Leistungs-Verhältnisses die notwendigen Angaben machen (z.B. in gedruckten Programmen). Auf der anderen Seite sind auch nicht alle Interessenten dazu in der Lage, die Angebote auf ihre Güte hin zu prüfen: Die Fähigkeiten und Kenntnisse, die dazu nötig sind, werden (sollen) erst durch die Veranstaltung erworben (werden). Vielfach gelingt es den potentiellen Teilnehmern gar nicht, alle in Frage kommenden Veranstaltungen in Erfahrung zu bringen. Die Vielfalt der regional und überregional tätigen einschlägigen Anbieter ist einfach zu groß“ (von Bardeleben u.a. 1990, 138).

Mit einem wachsenden Transparenzverlust und einer zunehmenden Segmentierung des Weiterbildungsmarktes verbunden wäre nicht nur die faktische Aushöhlung des Prinzips der Adressatenorientierung, sondern auch ein Verlust an Integration. Integration aber ist in der Erwachsenen-/Weiterbildung ein programmatischer Begriff; ein Programm gegen Ghettoisierung, gegen Isolation, Stigmatisierung und soziale Ungleichheit (vgl. Tippelt/Eckert 1996).

Andererseits führt aber gerade die mit der zunehmenden Ausdifferenzierung und Ausweitung dieses Marktes verbundene Unübersichtlichkeit zu der Schwierigkeit, daß das Marktgeschehen – also z.B. das Ausmaß und der ‚Ort‘ von Segmentierungsprozessen oder das Wirken ‚zentrifugaler Kräfte‘ (Dohmen 1991, 138; Gieseke 1993) – nur sehr ungenau beschrieben werden kann. Daher ist es auch kaum möglich zu beurteilen, ob und in welchen Bereichen (‚Teilmärkten‘) Angebot und Nachfrage zueinander passen. Hierfür gibt es mehrere Gründe:

- Die amtlichen Weiterbildungsstatistiken, wie sie z.B. jährlich in den vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie herausgegebenen Grund- und Strukturdaten veröffentlicht werden, orientieren sich vorwiegend an Volkshochschulen und den Weiterbildungseinrichtungen der Kirchen, deren relative Bedeutung mit einer zunehmenden Pluralisierung der Weiterbildung abnimmt (s.u.).
- Träger- oder Geschäftsstatistiken beschäftigen sich jeweils nur mit einem bestimmten Teilgebiet des Weiterbildungsmarktes (vgl. im Überblick Gnahs 1994).

- Repräsentativumfragen – wie z.B. das Berichtssystem Weiterbildung (Kuan u.a. 1993)– geben konzeptionell bedingt keinen Überblick über das institutionelle Geschehen am Weiterbildungsmarkt.
- Ähnliches gilt für Weiterbildungsinformationssysteme, da dort zum einen nur Anbieter aufgenommen werden, die dies wünschen, und da zum anderen nicht überprüft wird, ob angebotene Veranstaltungen auch tatsächlich stattgefunden haben (vgl. Bollmann u.a. 1994). Angesichts der defizitären Datenlage einerseits und der grundsätzlichen Bedeutung eines ‚funktionierenden Wettbewerbs‘ für die Erwachsenen-/Weiterbildung andererseits erschien es uns wichtig, diesen Markt zumindest für eine Region näher zu beschreiben. Analyseeinheit dabei sollte nicht das Weiterbildungsangebot, sondern die Weiterbildungsanbieter sein. Dafür sprachen mehrere Gründe:
 - Die oben erwähnten Strukturveränderungen bzw. Thesen über den Weiterbildungsmarkt beziehen sich nicht nur auf bestimmte Angebote, sondern auch auf Entwicklungen, die in den Institutionen selbst und zwischen ihnen stattfinden.
 - Da in der Vergangenheit keine entsprechenden Daten erhoben wurden, lassen sich Entwicklungen nur retrospektiv beschreiben. Dies ist auf der Institutionenebene anhand der Gründungsdaten der Weiterbildungsanbieter möglich.
 - Letztlich sind Defizite in der Weiterbildungsstatistik am ehesten auf der Institutionenebene und weniger auf der Ebene der Teilnehmer zu sehen.

Mit Hilfe der erhobenen Daten sollen – in Anlehnung an Dohmen (1991, 134) – institutionelle, inhaltliche und personale Differenzierungsprozesse auf der Anbieterseite des Weiterbildungsmarkts beschrieben werden (vgl. Kapitel 1). Dabei soll auch der Aspekt der Qualität von Weiterbildung, der bei den o.g. Kritiken (z.B. der von Friebe) implizit angesprochen wird, berücksichtigt werden. Angesichts des Pilotcharakters des Forschungsvorhabens, aber auch deswegen, weil regionale Unterschiede in den ‚Weiterbildungsmärkten‘ eine flächendeckende Perspektive erschweren (vgl. Bollmann u.a. 1994), soll eine Beschränkung auf die Region Freiburg i.Br. vorgenommen werden. Trotz dieser Begrenzung wird eine erschöpfende Beschreibung der auf dem Weiterbildungsmarkt agierenden Anbieterschaft nur annäherungsweise möglich sein. Dies hängt zum einen mit der Schwierigkeit zusammen, den Weiterbildungsmarkt inhaltlich zu definieren und damit abzugrenzen, und zum anderen mit der bereits angesprochenen Vielfalt und Unübersichtlich-

keit der Anbieter. Darüber hinaus ergeben sich aus der hier zwangsläufig eingenommenen retrospektiven Position methodische Probleme, auf die noch näher einzugehen sein wird. So kann z.B. der unter Wettbewerbsgesichtspunkten interessanten Frage nach Institutionen, die ihre Aktivitäten eingestellt haben (einstellen mußten), hier nicht nachgegangen werden. Auch fehlen detaillierte Angaben zu angebotenen (und durchgeführten) Veranstaltungen. Dennoch glauben wir, daß die im folgenden vorgestellten Befunde trotz einiger Freiburger Besonderheiten wie z.B. einem hohen Akademisierungsgrad der Bevölkerung, vielen Single-Haushalten, wenigen Personen aus dem traditionellen Arbeitermilieu usw. als exemplarisch angesehen werden können und daß damit die Diskussion um Differenzierungsprozesse auf dem Weiterbildungsmarkt und deren Bewertung durch einige verallgemeinerbare Aspekte ergänzt wird.

2.2 Methodische Vorgehensweise

Wegen des erwähnten Erkundungscharakters der Studie war es notwendig, die inhaltliche Abgrenzung des zu untersuchenden Anbieterpektrums auf dem Weiterbildungsmarkt so weit wie möglich zu fassen. Deshalb wurden in einem ersten, vorbereitenden Schritt der Untersuchung zunächst Adressen von potentiellen Weiterbildungsanbietern gesammelt. Ausgewählt wurden all jene Einrichtungen, von denen anzunehmen war, daß sie – hauptsächlich oder gelegentlich – Veranstaltungen organisieren oder durchführen, die sich an Erwachsene wenden mit dem erklärten Ziel, diese (weiter) zu bilden. Unserer Untersuchung liegt also ein weit gefaßter Begriff von Weiterbildung zugrunde. Durch die Definition wird aber informelles Lernen, wie es bspw. bei der Mitarbeit in Initiativgruppen stattfindet, ausgeschlossen. Auch die innerbetriebliche Weiterbildung, die eine spezielle Studie erfordern würde, wird aus dieser Untersuchung bewußt ausgeklammert. Unter den ausgewählten Institutionen befanden sich:

- Einzelpersonen oder auch Praxen, die entsprechende Inserate veröffentlicht hatten;
- Arbeitskreise oder -gruppen, Vereine, Verbände oder Zentren mit entsprechend ausgewiesenen Zielen;
- Kammern;
- Schulen mit Angeboten der beruflichen Aus- und Weiterbildung;
- ausgesprochene Weiterbildungseinrichtungen.

Eine weitere Bedingung war, daß die Einrichtung ihren Sitz im Freiburger Raum hat oder daß dort von ihr Veranstaltungen angeboten werden. Außerdem mußte sie in den Printmedien, die in Freiburg zugänglich sind (Programmauslagen, Werbebroschüren, Zeitungsanzeigen, allgemeine Informationen), auf sich aufmerksam machen. Zur Erstellung einer Adressenkartei wurde entsprechendes Material gesammelt und ausgewertet. Die Kartei beinhaltet über 600 Adressen. An diese potentiellen Weiterbildungsanbieter wurde im Juni 1995 ein Fragebogen mit teils offenen, teils geschlossenen Fragen zu folgenden Themen verschickt:

- Rechtsform der Einrichtung;
- beschäftigte Personen;
- Finanzierung der Veranstaltungen, Teilnehmergebühren;
- Räumlichkeiten;
- Umfang der Veranstaltungen und deren Organisationsform;
- Abschlußzertifikate;
- besondere Zielgruppen und Bildungsschwerpunkte.

Von den zurückgesandten Fragebogen wurden diejenigen aus der Auswertung ausgeschlossen, deren Absender offensichtlich keinen Bezug zur Weiterbildung hatten, also z.B. keinerlei Veranstaltungen anboten. Insgesamt liegen 189 Fragebogen zur Auswertung vor. Die Rücklaufquote beträgt somit ungefähr 30%; das ist bei sozialwissenschaftlichen Umfragen nicht unüblich und kann als zufriedenstellend beurteilt werden, zumal wir bei der Anlage der Adressenkartei relativ offen vorgegangen waren. Durch die Auswahl der zurückgesandten Fragebogen ist sichergestellt, daß sich die folgenden Angaben auf Organisationen beziehen, die Bildungsveranstaltungen mit Erwachsenen durchführen, auch wenn sie sich selbst nicht unbedingt als eine Institution der Erwachsenen-/Weiterbildung verstehen.

In Anlehnung an die obigen Ausführungen zur Bedeutung des Wettbewerbs auf dem Weiterbildungssektor orientiert sich die folgende Auswertung des Materials an drei Hauptfragestellungen:

- Welche institutionenbezogenen Veränderungen lassen sich auf dem Weiterbildungsmarkt der Region Freiburg i.Br. rückblickend beobachten? Inwiefern finden sich Anhaltspunkte, die für oder gegen eine zunehmende Wettbewerbsorientierung und/oder eine zunehmende Segmentierung des Marktes sprechen?
- Welche Hinweise auf Veränderungen der Weiterbildungsinhalte, der Angebotschwerpunkte und der angesprochenen Zielgruppen finden sich in den Angaben der Weiterbildungsanbieter?

- Welche Aussagen über Weiterbildungsbedingungen und -qualität lassen sich anhand des Materials treffen?

2.3 Veränderungen des Weiterbildungsmarkts im Raum Freiburg

Anhand der eingegangenen Fragebögen läßt sich einleitend die quantitative Entwicklung der Weiterbildungsanbieter in der Region ,Freiburg i.Br. abschätzen. Hierzu ist in Abbildung 1 die Anzahl der Weiterbildungsträger kumulativ nach Dekaden abgetragen. Demnach waren aus heutiger Sicht bis zum Ende der 50er Jahre 33 Weiterbildungsanbieter aktiv, zum Ende der 60er Jahre 45 usw. In der untersten Zeile von Abbildung 1 ist die Wachstumsrate – jeweils bezogen auf das vorausgegangene Jahrzehnt – angegeben.

Abbildung 1: Die Entwicklung der Zahl der Weiterbildungsanbieter in der Region Freiburg i.Br.

bis 1959	bis 1969	bis 1979	bis 1989	bis Juli 1995
33	45	71	125	179
	136,4%	157,8%	176,1%	143,2%

Geht man davon aus, daß sich die Schließung von Institutionen der Weiterbildung, über die die vorliegenden Daten keinerlei Auskunft geben, nicht sehr extrem ausgewirkt hat, so deuten die Ergebnisse auf eine stetig steigende Zahl der Weiterbildungsträger hin (die 90er Dekade dauert ja noch 5 Jahre). Auch die in der unteren Zeile angegebene Wachstumsrate steigt ständig. Dies könnte als ein Indiz für das Vorhandensein „zentrifugaler Kräfte“ (Dohmen 1991) aufgefaßt werden, insbesondere dann, wenn man davon ausgeht, daß Steigerungen mit zunehmendem Ausgangswert schwieriger werden, d.h. daß z.B. eine Verdoppelung von 20 auf 40 schwieriger zu erreichen ist als eine Verdoppelung von 10 auf 20.

Andererseits könnten die zunehmenden Steigerungsraten auch ein reines Methodenartefakt sein, das sich allein durch die Art und Weise, wie hier zeitliche Entwicklungen retrospektiv nachvollzogen werden (müssen), erklären ließe. Folgende Überlegung macht dies plausibel:

Gesetzt, man schätzt die Wachstumsrate der Bevölkerung in ähnlicher Art und Weise: Dann würde man Steigerungsraten zwischen denjenigen Personen errechnen, die *heute* älter sind als 90 Jahre, die *heute* älter sind als 80 Jahre, 70 Jahre, 60 Jahre usw. Es würden sich also zwangsläufig völlig überhöhte Steigerungsraten ergeben.

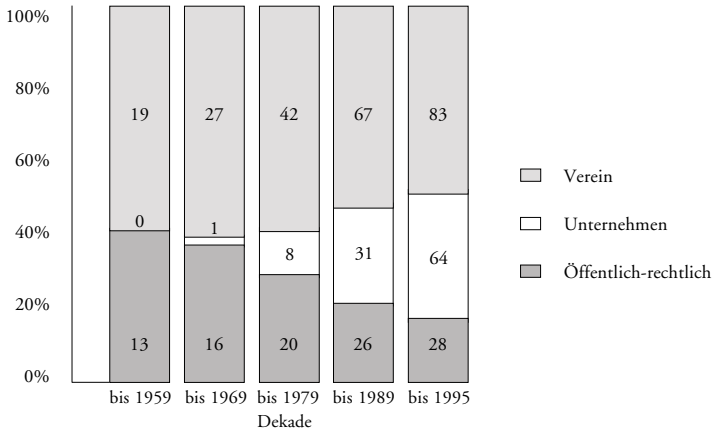
Dieses Gedankenexperiment illustriert die grundsätzliche Problematik der hier verwandten Vorgehensweise zur Beschreibung institutioneller Veränderungen. Doch gibt es hierzu keine Alternative, weil keine vergleichbaren Daten aus früherer Zeit vorliegen. Wie sich im folgenden noch zeigen wird, sind die verschiedenen Auswertungsschritte auch unterschiedlich stark von diesem methodischen Problem betroffen.

Für den o.g. Zentrifugaleffekt spricht, daß sich die in Abbildung 1 beschriebene Wachstumsrate gut mit den Befunden aus anderen Untersuchungen (Bojanowski u.a. 1991; Kuwan 1994) vereinbaren läßt. Es muß dabei allerdings auch berücksichtigt werden, daß die Daten nichts über die Anzahl durchgeführter Veranstaltungen aussagen. Zwar wurde im Fragebogen danach gefragt, jedoch ist die Art der durchgeführten Veranstaltungen (Seminare/Kurse, Vorträge, Exkursionen) zu unterschiedlich, um zu überschaubaren Befunden zu gelangen.

2.3.1 Wettbewerbsorientierung auf dem Weiterbildungsmarkt

Ausgehend vom Ordnungsgrundsatz der Wettbewerbsorientierung auf dem Weiterbildungssektor und in Anlehnung an die weiter oben vorgestellte These der zunehmenden Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt soll nun untersucht werden, ob und inwieweit die wachsende Zahl der Weiterbildungsanbieter mit einer zunehmenden Ökonomisierung des Weiterbildungsmarktes verbunden ist. Als Indikator wird zunächst die Rechtsform der neu gegründeten Weiterbildungsträger herangezogen.¹ In Abbildung 2 wird zwischen einer öffentlich-rechtlichen (Schulen, Volkshochschulen) und einer unternehmerischen Rechtsform (GmbH, Aktiengesellschaft, Inhaber-Unternehmen) sowie zwischen Vereinen unterschieden. Die Grafik betont die relative Bedeutung der jeweiligen Rechtsform. Die Anzahl der jeweiligen Weiterbildungsträger ist ebenfalls angegeben. Diese Zahlen wurden wiederum kumulativ über die letzten fünf Dekaden ermittelt.

Abbildung 2: Rechtsform der Weiterbildungsträger in der Region Freiburg
i.Br. kumulativ nach Dekaden



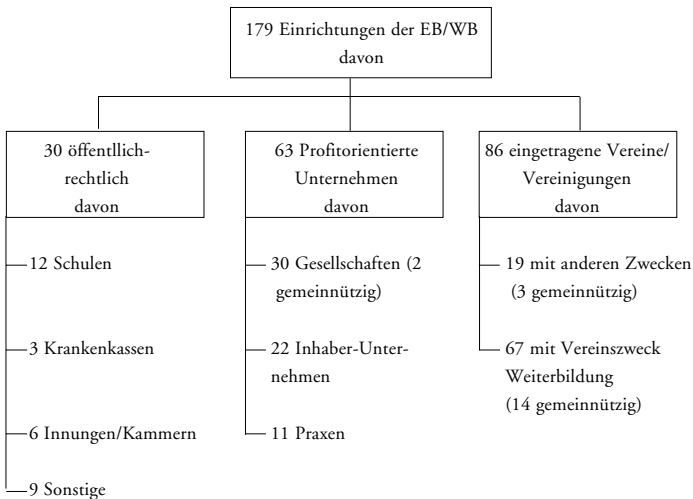
Die Grafik verdeutlicht den Rückgang der relativen Bedeutung ‚öffentlich-rechtlicher‘ Weiterbildungsträger und der Vereine zugunsten von Weiterbildungsunternehmen. Die in der Grafik zum Ausdruck gebrachte Form einer Schere verweist deutlich auf die Bedeutungszunahme unternehmerischer Prinzipien auf dem Weiterbildungsmarkt: Während in den 50er Jahren Weiterbildung ausschließlich von öffentlich-rechtlichen Organisationen und Vereinen betrieben wurde, sind heute mehr als ein Drittel der Weiterbildungsträger Unternehmen. Der Anteil der öffentlich-rechtlichen Weiterbildungsträger ist auf unter 20% geschrumpft. Etwa die Hälfte der Weiterbildungsträger heute sind eingetragene Vereine. Eine (zunehmende) Kommerzialisierung des Weiterbildungsmarktes läßt sich aus diesem Befund allerdings nur bedingt begründen. Hierzu sind die den einzelnen Rechtsformen zuzurechnenden Weiterbildungsträger zu unterscheiden:

- Von den Vereinen, die ausschließlich zu Weiterbildungszwecken gegründet worden sind, sind einige (relativ) eigenständig – wie z.B. die Volkshochschule –, andere wurden von übergeordneten Institutionen (z.B. von Universitäten, Interessenverbänden, Unternehmen)

- ins Leben gerufen, wobei nicht eindeutig zu entscheiden ist, ob es sich dann um Non-profit-Organisationen handelt oder nicht.
- Andererseits gibt es auch Unternehmen, die als gemeinnützig anerkannt sind.
 - Krankenkassen sind öffentlich-rechtliche Einrichtungen, was aber auch hier nicht gleichbedeutend mit einer Non-profit-Orientierung sein muß.

Abbildung 3 gibt ein detaillierteres Bild über die Rechtsform der Weiterbildungsträger im Raum Freiburg. Dabei wurden die Vereine (soweit entsprechende Informationen vorlagen) danach unterschieden, ob sie die Weiterbildung einem anderen Vereinszweck unterordnen – wie man das etwa amnesty international unterstellen kann – oder nicht. Es wird deutlich, daß die Mehrzahl der an der Umfrage beteiligten Vereine hauptsächlich Weiterbildungsinteressen verfolgt.

Abbildung 3: Detaillierte Aufschlüsselung der Weiterbildungsträger nach ihrer Rechtsform ²



Bei den so bezeichneten ‚profitorientierten Unternehmen‘ fällt der hohe Anteil an Inhaber-Unternehmen auf, der – zählt man die Praxen mit dazu – mehr als die Hälfte dieser Einrichtungen ausmacht. Inhaber-Unternehmen können mehrere Beschäftigte haben, sie können aber auch ausschließlich aus einer Person bestehen, die das Unternehmen u.U. zusätzlich zu einer anderen Tätigkeit führt, also sozusagen im Rahmen einer Nebentätigkeit. Sollte es sich bei diesen Unternehmen vorwiegend um Weiterbildungsträger der letztgenannten Art handeln, würde dies die oben genannte Tendenz zur Profitorientierung abschwächen, da anzunehmen ist, daß solche Institutionen nicht sehr viele Weiterbildungsveranstaltungen durchführen. Andererseits könnte dies als ein Indiz dafür gewertet werden, daß ein neuer Typ von Weiterbildungern zunehmend Bedeutung erlangt: Dieser ließe sich dadurch charakterisieren, daß er einerseits in größeren Einrichtungen (als Dozent) arbeitet, andererseits möglicherweise ähnliche Veranstaltungen in eigener Verantwortung durchführt. Zwischen beiden Weiterbildungsträgern bestünde dann u.U. eine symbiotische Beziehung: Die große Einrichtung bekommt für einen vergleichsweise niedrigen Lohn einen qualifizierten Dozenten, und dieser erhält eine ‚preiswerte Plattform‘, auf der er für sein eigenes Institut werben oder die Akzeptanz neuer Themen bei den Adressaten erproben kann.

In unserem Fragebogen hatten wir danach gefragt, ob und inwieweit Einzelpersonen ihren Lebensunterhalt durch das von ihnen geleitete Weiterbildungsunternehmen bestreiten. Insgesamt gaben 34 Personen an, ihren gesamten Lebensunterhalt mit Hilfe der befragten Einrichtung zu bestreiten, 25 Personen gaben an, sie täten dies teilweise. Von diesen 25 Einrichtungen waren allerdings nur 10 Inhaber-Unternehmen; 6 waren Praxen, die anderen GmbHs oder Vereine. Dieses Ergebnis belegt noch einmal die organisatorische Vielfalt der Weiterbildungsträger, die eine allgemein akzeptable, aussagefähige Klassifikation äußerst schwierig macht. Andererseits kommt darin – wie eine weitere Aufschlüsselung der Daten zeigt – nicht etwa eine Abschwächung der Tendenz zur Profitorientierung zum Ausdruck, sondern eine Differenzierung, denn all diese Einrichtungen sind jünger als 16 Jahre. Sieben waren in den 80er Jahren gegründet worden, 18 in den 90ern. Zwar ist der Anteil am Lebensunterhalt, den einzelne mit Hilfe eines von ihnen gegründeten und geleiteten Weiterbildungsunternehmens verdienen, unterschiedlich hoch. Die Tatsache aber, daß solche Einrichtungen überhaupt erst seit den 80er Jahren (zumindest dauerhaft)

existieren und sich ihre Zahl in den 90er Jahren erheblich gesteigert hat, weist wenigstens darauf hin, daß es einen neuen Typ von Weiterbildungsträgern gibt. Dabei ist es durchaus möglich und auch naheliegend, daß diejenigen, die diese Einrichtungen leiten, als Dozent bei anderen Weiterbildungsträgern arbeiten. Dies ist aber keineswegs sicher und läßt sich durch die vorliegenden Daten auch nicht weiter belegen.

Eine zunehmende Tendenz zum Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt ließe sich auch am Wachstum der Bedeutung festmachen, die die Weiterbildungsanbieter der Bildungswerbung beimessen. Von den antwortenden Einrichtungen waren 109 (58%) der Meinung, Bildungswerbung sei für sie wichtig. Die anderen Einrichtungen fanden Bildungswerbung unwichtig oder machten keine Angaben. Eine zusätzliche Berücksichtigung der Zeitperspektive anhand der Gründungsdaten der Einrichtungen ist hier nicht sinnvoll, da davon auszugehen ist, daß ein sich verstärkender Wettbewerb auch zu einem Meinungswandel bei Einrichtungen führt, die sich am Markt bereits etabliert haben. In Abbildung 4 ist zusammengestellt, wieviele der Weiterbildungsträger verschiedener Rechtsformen Bildungswerbung für wichtig halten oder nicht.

Abbildung 4: Rolle der Bildungswerbung nach Rechtsform der Einrichtung

	öffentlich-rechtlich	Unternehmen	Vereine
Bildungswerbung ist wichtig	8 (31%)	54 (83%)	45 (56%)
Bildungswerbung ist unwichtig/ keine Angabe	18 (69%)	11 (17%)	40 (44%)

Die Ergebnisse belegen deutlich den Zusammenhang zwischen der Ausrichtung der Weiterbildungsträger und der Rolle, die Bildungswerbung für sie hat: Etwas über zwei Drittel der öffentlich-rechtlichen Einrichtungen messen der Bildungswerbung keine Bedeutung bei; umgekehrt sind über 80% der Weiterbildungsunternehmen der Meinung, Bildungswerbung sei wichtig. Bei den Vereinen ist das Verhält-

nis in etwa ausgeglichen. Als angewandte Formen der Bildungswerbung wurden am häufigsten Informationsbroschüren (70 Einrichtungen) und Inserate in der örtlichen Tagespresse (58) genannt. An dritter Stelle folgt die ‚Mund-zu-Mund-Propaganda‘ (30).

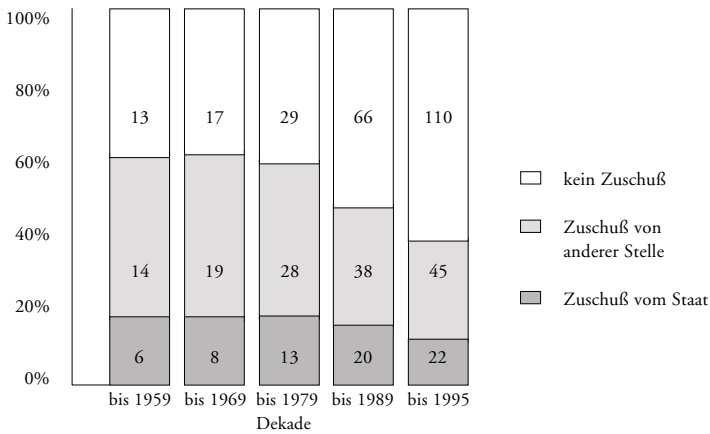
Eindeutiger als in der Bedeutung der Bildungswerbung spiegeln sich die wachsende Ökonomisierung des Weiterbildungsmarktes und die zunehmende Konkurrenz zwischen den Weiterbildungsanbietern in den Rahmenbedingungen, die sie zur Finanzierung ihrer Angebote vorfinden. Denn es ist naheliegend, daß der Beitrag, den die Teilnehmer an der Finanzierung von Weiterbildungsveranstaltungen übernehmen müssen, mit sinkenden Zuschüssen steigt. Mit einer wachsenden Bedeutung von Teilnehmerbeiträgen steigt gleichzeitig die Bedeutung von Wirtschaftlichkeitserwägungen bei der Ankündigung und Planung von Weiterbildungsveranstaltungen.

Abbildung 5 veranschaulicht die Zunahme derjenigen Weiterbildungsanbieter, die ohne finanzielle Unterstützung durch Staat, Trägervereine oder Unternehmen auskommen müssen. Ähnlich wie in Abbildung 2 ist dort die Zahl der Weiterbildungsträger, die Zuschüsse vom Staat oder aus anderen Quellen (Träger, Stiftungen) erhalten oder nicht, kumulativ nach Dekaden abgetragen. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt wiederum auf der relativen Bedeutung der jeweils bezuschußten Einrichtungen. Während nahezu zwei Drittel der in den 50er und 60er Jahren gegründeten Einrichtungen mit Zuschüssen rechnen können (vgl. die beiden linken Säulen unten), müssen nahezu genau so viele jüngere Weiterbildungsanbieter ihre Veranstaltung ohne Zuschüsse planen (vgl. die rechte Säule oben). Dabei war der Anteil derjenigen Weiterbildungsträger, die staatliche Zuschüsse erhalten, nie höher als 20%. Das sagt zwar noch nichts über die Höhe der Zuschüsse aus, gibt aber Hinweise auf die Art ihrer Verteilung.

Institutionen, die neu im Bereich der Weiterbildung tätig werden wollen, können heutzutage kaum noch mit finanzieller Unterstützung rechnen. Das liegt nicht nur daran, daß es schwerer wird, an Gelder vom Staat (Kommunen, Land, Bund) heranzukommen; auch andere Geldquellen lassen sich immer schwerer erschließen. Dieses Problem stellt sich unabhängig von den angesprochenen Zielgruppen oder den von den Institutionen vorwiegend vermittelten Inhalten der Weiterbildung: So zeigten sich bei einer zusätzlichen Berücksichtigung zielgruppenspezifischer bzw. inhaltlicher Aspekte in dreidimensionalen Häufigkeitstabellen keine bedeutenden Interaktionseffekte über alle drei Va-

riablen (log-lineares Modell). Es sind zwar Bereiche der Weiterbildung erkennbar, die wenig bezuschusst werden (z.B. Esoterik oder Pädagogik/Psychologie), jedoch erhalten dort ältere wie jüngere Einrichtungen gleichermaßen wenig Zuschüsse.

Abbildung 5: *Bezuschusste Weiterbildungsanbieter der Region Freiburg i.Br. (kumulativ nach Dekaden, ohne Berücksichtigung des Zuschußgebers)*



Die Befunde müssen aus methodischen Gründen sehr vorsichtig interpretiert werden: Es liegen erstens keine zuverlässigen Angaben über die Höhe der Zuschüsse vor und damit über deren Bedeutung für die einzelne Einrichtung. Zweitens ist damit zu rechnen, daß vor allem Weiterbildungsträger, deren Angebote sehr stark zuschußorientiert ausgerichtet waren, dann relativ rasch vom Markt verschwinden, wenn diese Zuschüsse wegfallen. Das führt zu deutlichen Selektionseffekten bei den hier untersuchten Einrichtungen (Stichprobe).³

Andererseits finden sich in den offenen Antworten, die einige (wenige) Institutionen gaben, Aussagen, die nicht nur für eine wachsende Konkurrenz unter den Weiterbildungsanbietern sprechen, sondern die es auch nahelegen, daß es dabei zu einer zunehmend schärfer werdenden Auseinandersetzung kommt (vgl. die Ausführungen zu machtorientierten Strategien in Abschnitt 1.3). In der letzten Frage unseres Fra-

gebogens war nach speziellen Defiziten oder Besonderheiten des Weiterbildungsangebotes der Stadt Freiburg gefragt worden. Der Leiter der hiesigen Volkshochschule bemerkte hierzu: „Die VHS sieht sich in zunehmendem Wettbewerb (Qualität, Preis) mit anderen – teils spezialisierteren – Einrichtungen und Initiativen. Sie sieht sich vor die Notwendigkeit gestellt, zur Kompensation von Zuschußminderungen einen immer größeren Eigenbeitrag zu leisten.“

Diese Entwicklung führt zwangsläufig zu internen Veränderungen. Dem stehen Aussagen anderer Weiterbildungsanbieter gegenüber, die sich darüber beklagen, bei der Vergabe von Zuschüssen überhaupt nicht berücksichtigt zu werden. In der folgenden Aussage kommt dies sehr pointiert zum Ausdruck: „Die Besonderheiten liegen in Freiburg in einer zunehmenden Monopolisierung der Erwachsenenbildung. Zu den Besonderheiten gehört auch, daß es eine staatliche Förderung der ‚neuen‘ Erwachsenenbildung, insbesondere der neuen Träger der Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg nicht gibt. Lobbyismus unter anderem der VHS hat eine Förderung freier und neuer Träger in Baden-Württemberg bislang verhindert.“

Der zweite Kommentar belegt die Schärfe der Auseinandersetzung um finanzielle Unterstützung von Bund, Ländern und Kommunen besonders deutlich: Um einen sinkenden Etat bewerben sich immer mehr Einrichtungen. Es kommt zu einem härter werdenden Wettbewerb, der vor allem für die etablierten Einrichtungen folgenreich ist: Zwar sind es immer noch vorwiegend die etablierten Einrichtungen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, die finanzielle Zuwendungen erhalten, jedoch wird ihre finanzielle Ausgangsbasis immer schlechter, und sie geraten dadurch und auch aufgrund des wachsenden Konkurrenzdrucks in einen stärker werdenden Rechtfertigungszwang.

Solange die Zahl der Weiterbildungsanbieter und deren Angebote verhältnismäßig schneller wachsen als die Zahl der Nachfragenden, sind die etablierten Einrichtungen gezwungen, sich der zunehmenden Konkurrenz zu stellen – ob sie wollen oder nicht. Das kann dazu führen, daß sie nach dem Vorbild der ausschließlich kommerziell orientierten Weiterbildungsanbieter umorganisiert werden. Damit wären dann wahrscheinlich Veränderungen in den Teilnehmergebühren verbunden oder auch der Wegfall von Vergünstigungen für benachteiligte Gruppen, die Streichung ‚unrentabler‘ Veranstaltungen, Einsparmaßnahmen bei Dozenten (z.B. Wegfall von Zuschüssen für Fortbildungsmaßnahmen) oder auch Änderungen der Veranstaltungsformen (z.B. Durchführung von Weiter-

bildungsveranstaltungen in Betrieben selbst). Eine Folge davon wäre dann u.U., daß vor allem ‚weiterbildungsferne‘ Bevölkerungsgruppen mit niedrigerem Einkommen noch stärker als bisher von einer Weiterbildungsteilnahme abgehalten werden. Das käme nicht nur einer Abwertung der oben erwähnten Zielsetzung einer „bedarfs- und bedürfnisgerechten Weiterbildung“ gleich (Kommission Weiterbildung 1984), sondern würde auch den Verzicht auf personale Integration bedeuten.

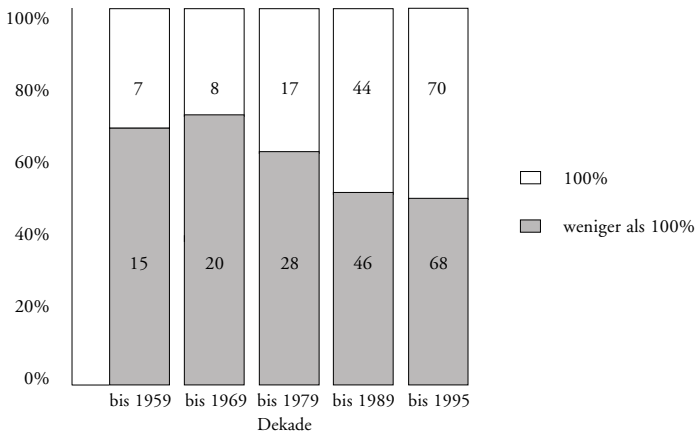
Wenn sie andererseits trotz sinkender finanzieller Zuschüsse an den o.g. Prinzipien festhalten, müßten sie – über Sparmaßnahmen hinaus – womöglich auch danach streben, ‚unrentable‘ Bereiche durch Gewinne in anderen Bereichen zu decken. Sie müßten sich dann in denjenigen Bereichen, die besonders profitabel zu sein scheinen, verstärkt engagieren. Neben internen Problemen, die aus dem unterschiedlichen ‚Wert‘ verschiedener Fachbereiche resultieren können, würde dies zu weiteren Rechtfertigungsproblemen führen. Denn aufgrund ihrer institutionell gebundenen finanziellen Zuschüsse besitzen sie Wettbewerbsvorteile, unabhängig davon, ob diese durch Nachteile in anderen Bereichen wieder kompensiert werden. Das setzt sie in hohem Maße der Kritik der Konkurrenz aus (s.o.), die ohne finanzielle Unterstützung auskommen muß.

Die in Abbildung 5 vorgestellten Befunde verweisen aber noch auf ein anderes Problem in diesem Zusammenhang: Sowohl der relative als auch der absolute Anteil von Weiterbildungsanbietern, die staatliche Zuschüsse erhalten, war immer schon kleiner als der Anteil derjenigen Anbieter, die Zuschüsse von anderer Stelle (z.B. von Trägerverbänden, Stiftungen, Industrie usw.) bekommen (vgl. hierzu auch Nuissl 1994). Dieser Befund relativiert die oben dargestellten Klagen und verweist auf die begrenzten Steuerungsmöglichkeiten des Staates auf dem Weiterbildungsmarkt – denn er ist nur ein Geldgeber unter vielen. Die Zahl der nicht-öffentlichen Geldgeber, von denen angenommen werden kann, daß sie ihr finanzielles Engagement vorwiegend unter – wie auch immer gearteten – Rentabilitäts Gesichtspunkten sehen, wächst. Das deutet darauf hin, daß immer mehr Organisationen, die mit Weiterbildung übergeordnete (finanzielle und/oder ideologische), bildungsferne Interessen verfolgen, versuchen, auf den Weiterbildungsmarkt Einfluß zu nehmen. Das verweist zum einen auf ein verändertes Verständnis von Bildung, insbesondere von Weiterbildung, die scheinbar zunehmend als ‚Produktions- bzw. Wirtschaftsfaktor‘ angesehen wird und somit in das unternehmerische Kalkül mit einbezogen werden muß. Zum anderen verweist dieser Befund auf das begrenzte

staatliche Einflußpotential auf dem Weiterbildungsmarkt, und es fragt sich, ob denn dieser Markt so, wie es von staatlicher Seite ursprünglich intendiert war (s.o.), überhaupt noch steuerbar ist.⁴

Korrespondierend zu diesen Befunden nimmt der Anteil derjenigen Institutionen, die sich zum großen Teil oder ausschließlich über Teilnehmergebühren finanzieren, deutlich zu. Das veranschaulicht Abbildung 6:

Abbildung 6: Anteil der Teilnehmergebühren an der Gesamtfinanzierung der Weiterbildungsträger



Der Anteil der Weiterbildungsträger, die ihr Angebot vollständig über Teilnehmergebühren finanzieren, ist von ca. 25% in den 60er Jahren auf knapp über 50% in den 90ern angestiegen. Darin offenbaren sich nicht nur die sich verschlechternden Ausgangsbedingungen für neu gegründete Weiterbildungsanbieter, die sich am Markt etablieren. Es bestätigt sich auch der von Nuissl (1996) beschriebene Wandel der Qualifikationsanforderungen an Pädagogen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind: Wenn Weiterbildungsanbieter als Wirtschaftsbetriebe arbeiten (oder dazu umstrukturiert werden), dann werden wirtschaftliche und materielle Zielsetzungen zumindest den gleichen Rang einnehmen wie pädagogische Zielsetzungen. Für die Beschäftigten in der Weiterbildung heißt dies, „Kategorien von Kostenrechnung und Marketing kennenzulernen und mit ihnen umzugehen, die nicht nur neu sind, sondern auch

in einem latenten Gegensatz zu bislang bekannten und eingeübten Maßstäben stehen. Das bedeutet verändertes berufliches Handeln, verändertes soziales System, veränderte Werte und veränderte Kommunikationsstrukturen in Einrichtungen“ (Nuissl 1996).

Wechselt man zudem die Perspektive und betrachtet die Befunde von der Seite der Weiterbildungsadressaten aus, so folgt daraus auch, daß die Weiterbildungsanbieter in zunehmendem Ausmaß auf deren Gebühren angewiesen sind. Wenn also immer mehr Einrichtungen Gebühren für Weiterbildungsveranstaltungen verlangen, so hat dies zum einen einen selektiven Einfluß auf die Art der Teilnehmer, auf ihre Motivation, aber auch auf den Anspruch, den sie an die Weiterbildungsanbieter stellen. Des weiteren sind Veränderungen der Weiterbildungsinhalte und der Zielgruppen zu erwarten.

2.3.2 Veränderungen der Weiterbildungsinhalte

Im Zusammenhang mit den aufgezeigten strukturellen Veränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt, aber auch in Anlehnung an Dohmens Forderung nach einem integrativen Pluralismus (1991, 138) stellt sich die Frage, ob und inwieweit damit Veränderungen der Weiterbildungsinhalte bzw. der Angebotsschwerpunkte der Weiterbildungsträger einhergehen. In dem von uns verschickten Fragebogen wurden die Weiterbildungsanbieter deshalb auch nach den Schwerpunkten ihres Programmes befragt. Dabei wurden 11 Antwortmöglichkeiten vorgegeben (Abbildung 7), die sich an der Gliederung des Angebotes der Volkshochschulen orientierten, ergänzt durch den Begriff Esoterik. Von diesen Vorgaben sollten höchstens drei ausgewählt werden. Abbildung 7 gibt eine Übersicht über die Bedeutung der jeweiligen Angebotsschwerpunkte.

Abbildung 7: *Angebotsschwerpunkte der Weiterbildungsanbieter im Raum Freiburg i.Br.*

	Angebotsschwerpunkt der Einrichtung	Nennungs- häufigkeit	in Prozent der Befragungsteilnehmer
1	Berufliche Weiterbildung	98	51,9
2	Pädagogik/Psychologie/Philosophie	71	37,6
3	Gesundheitsbildung	57	30,2
4	Kunst/Musik/Theater	41	21,7
5	EDV	27	14,3
6	Umwelt/Ökologie	26	13,8
7	Management	25	13,2
8	Esoterik	18	9,5
9	Sprachen	13	6,9
10	Religion	13	6,9
11	Politik	9	4,8
	Insgesamt	398	210,5

Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Dominanz Beruflicher Weiterbildung, die von mehr als der Hälfte der Befragten als mindestens ein Angebotsschwerpunkt genannt wird. Das entspricht der allgemeinen Bedeutungszunahme der Beruflichen Weiterbildung, wie sie etwa im Berichtssystem Weiterbildung (Kuwan 1993) dokumentiert ist. Von großer Bedeutung sind ebenfalls die Fachgebiete Pädagogik/Psychologie/Philosophie sowie Gesundheitsbildung, welche beide von jeweils etwa einem Drittel der Weiterbildungsanbieter als Schwerpunkt genannt werden. Bemerkenswert dürfte ebenfalls sein, daß sich fast 10% der Weiterbildungsträger mit Esoterik identifizieren; mehr als mit (Fremd-)Sprachen, Religion oder Politik.

Als nächstes sollte der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich – wiederum bezogen auf den Gründungszeitpunkt der Weiterbildungsträger – inhaltliche Schwerpunktverlagerungen beobachten lassen. Da die befragten Einrichtungen im Durchschnitt mehr als zwei Schwerpunkte genannt hatten (Abbildung 7, letzte Zeile) und wegen der hohen Anzahl von Antwortvorgaben wurde zunächst danach gefragt, ob sich diese Informationsvielfalt nicht auf bestimmte, typische Muster

reduzieren läßt. Dazu wurde eine sog. Latent-Class-Analyse durchgeführt. Auf technische und statistische Hintergründe dieses Verfahrens kann hier nicht eingegangen werden (vgl. hierzu Eckert 1993; Rost 1990; Tarnai 1989). Allerdings soll nicht unerwähnt bleiben, daß der Einsatz dieses Verfahrens – wie aller datenreduzierender statistischer Prozeduren – nicht unproblematisch ist. Vor allem aber ist die Stichprobe zu klein, um das rechnerisch ermittelte Modell statistisch absichern zu können. Das ist im vorliegenden Fall allerdings kein gravierender Nachteil, weil sich eine inferenzstatistisch abgesicherte Verallgemeinerung der Befunde schon allein aus der regionalen Beschränkung der Untersuchung verbietet. Das Verfahren führte – wie sich anhand der in Abbildung 8 zusammengestellten Wahrscheinlichkeiten zeigen läßt – zu einem inhaltlich gut interpretierbaren Modell. Es ist dadurch möglich, inhaltliche Veränderungsprozesse auf dem Weiterbildungsmarkt der Region Freiburg relativ ‚griffig‘ zu beschreiben. Hierin lag vor allem der Grund, dieses Verfahren anzuwenden.

Aufgrund der jeweils errechneten Modellgüteparameter erwies sich ein Modell mit 5 latenten Klassen („Typen“) als am besten zu den Daten passend. Zudem war es auch gut interpretierbar. In Abbildung 8 ist für jede der ermittelten latenten Klassen die (bedingte) Wahrscheinlichkeit angegeben, mit der einer der möglichen Schwerpunkte von einer diesem Typus zugerechneten Einrichtung genannt wurde (oder nicht). Aufgrund dieser Werte lassen sich die Klassen inhaltlich beschreiben.

Abbildung 8: Typologie der Weiterbildungsanbieter der Region Freiburg i.Br.

	Berufliche Weiterbildung, gering spezifiziert	berufszugene EDV Management	körperliche/seelische Gesundheit	Sprachliche Weiterbildung	an privaten Weiterbildungsinteressen orientiert
Berufliche Weiterbildung	1,0	0,85	0,3	0,31	0,0
Pädagogik/ Psychologie/ Philosophie	0,39	0,0	0,52	0,08	0,54
Gesundheitsbildung	0,0	0,15	1,0	0,08	0,0
Kunst/Musik/ Theater	0,29	0,05	0,17	0,15	0,31
EDV	0,0	1,0	0,0	0,31	0,0
Umwelt/ Ökologie	0,09	0,1	0,0	0,0	0,41
Management	0,14	0,35	0,0	0,08	0,1
Esoterik	0,03	0,0	0,2	0,0	0,14
Sprachen	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0
Religion	0,0	0,0	0,04	0,0	0,2
Politik	0,03	0,0	0,0	0,0	0,18
	0,34	0,11	0,26	0,07	0,27

Die einzelnen Typen (latente Klassen in der Sprache der ‚Latent-Class-Analyse‘) lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Alle der ersten Klasse zugeordneten Einrichtungen verstehen sich als Träger Beruflicher Weiterbildung; 39% von ihnen rechnen sich darüber hinaus dem Bereich der Pädagogik/Psychologie/Philosophie zu. Weitere Schwerpunkte werden kaum genannt. Diese Klasse kann daher als ein Typus einer gering spezifizierten Beruflichen Weiterbildung aufgefaßt werden.
- Sämtliche Weiterbildungsanbieter, die der zweiten Klasse zugeordnet wurden, nennen EDV-bezogene Weiterbildung als einen ihrer Schwerpunkte. Darüber hinaus verstehen sich 85% von ihnen als Einrichtung der Beruflichen Weiterbildung; ein Drittel führt Weiterbildungsveranstaltungen für Manager durch. Diese Klasse kann daher mit dem Etikett ‚berufsbezogene EDV- und Managerfortbildung‘ versehen werden.
- Der Schwerpunkt der Weiterbildungsanbieter, die der dritten Klasse zugeordnet wurden, liegt eindeutig im Bereich der Gesundheitsbildung, dem sich alle Einrichtungen zugehörig fühlen. Der Bereich der Pädagogik/Psychologie/Philosophie wird zusätzlich von mehr als der Hälfte dieser Institutionen genannt. Dieser Typus von Weiterbildungsanbietern soll deshalb im folgenden als derjenige Bereich etikettiert werden, dessen Träger sich vorwiegend um die körperliche und seelische Gesundheit der Weiterbildungsteilnehmer kümmern.
- Ebenso eindeutig sind die Schwerpunkte in der vierten Klasse. Alle Einrichtungen, die diesem Typus zugerechnet werden können, widmen sich dem Bereich der (Fremd-)Sprachen. Etwa ein Drittel der Einrichtungen zählt sich der Beruflichen Weiterbildung oder dem Bereich der EDV zu. Dieser Typus wird im folgenden als (fremd-)sprachliche Weiterbildung bezeichnet.
- In der fünften und letzten Klasse sind die Schwerpunkte nicht so eindeutig identifizierbar wie in den vorherbeschriebenen. Die meisten Nennungen entfallen auf die Bereiche Pädagogik/Psychologie/Philosophie sowie Umwelt/Ökologie. Auch künstlerische Aktivitäten werden – im Vergleich zu den anderen – relativ oft genannt. Gemeinsam ist den hier zusammengefaßten Weiterbildungsanbietern, daß sie sich nicht der Beruflichen Weiterbildung zuordnen, ihre Bildungsaktivitäten demnach eher losgelöst von einem beruflichen Verwertungszusammenhang sehen. Daher sollen die diesem Typus zugeordneten Weiterbildungsträger im folgenden als Einrichtungen

bezeichnet werden, die sich eher an den privaten Weiterbildungsinteressen der Adressaten orientieren. Die Veränderungen in den institutionellen Angebotsschwerpunkten auf dem Weiterbildungsmarkt in der Region Freiburg lassen sich durch die Abbildung 9 verdeutlichen:

Abbildung 9 Veränderungen der Angebotsschwerpunkte der Weiterbildungsanbieter in der Region Freiburg i.Br.

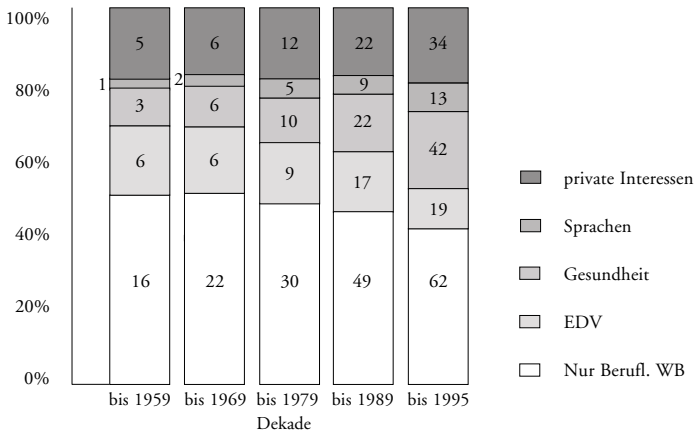


Abbildung 9 betont wiederum die relative Bedeutung der einzelnen Typen von Weiterbildungsträgern über die Dekaden hinweg. Es wird ersichtlich, daß Einrichtungen, die sich einer unspezifischen oder einer EDV-orientierten Beruflichen Weiterbildung zurechnen (Typ 1 und Typ 2), trotz wachsender Anzahl an relativer Bedeutung verloren haben: Ihr Anteil ging von ca. 70% in den 50er Jahren auf derzeit ca. 50% zurück. Das bedeutet nicht, daß die Berufliche Weiterbildung selbst an Gewicht auf dem Weiterbildungsmarkt verloren hat; denn außer beim fünften Typ versteht sich auch bei den anderen Typen etwa ein Drittel der Träger als Einrichtung der Beruflichen Weiterbildung. Es kam aber offensichtlich zu einer Schwerpunktverschiebung: Dafür zeichnet vor allem die kontinuierlich wachsende Anzahl von Weiterbildungsanbietern aus dem Bereich der Gesundheitsbildung verantwortlich. Die Rolle sprachlicher Weiterbildung sowie sozial- und künstler-

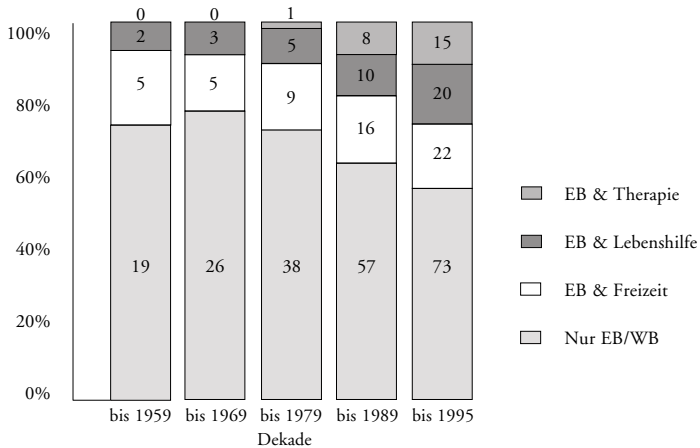
risch engagierter, nicht-beruflicher Weiterbildung ist in etwa gleich geblieben.

Es ist wichtig zu betonen, daß anhand der hier vorgestellten Daten keine Aussagen über die quantitative und qualitative Entwicklung des Weiterbildungsangebots gemacht werden können, sondern nur über Entwicklungen bei den Institutionen der Weiterbildung. Deshalb soll hier auch nicht weiter auf die inhaltlichen Schwerpunkte der Weiterbildungsanbieter eingegangen werden. Im folgenden wird stärker auf deren Selbstverständnis Bezug genommen. Hierzu waren zwei Fragen gestellt worden. Zum einen waren die Einrichtungen darum gebeten worden, ihr Angebot den Bereichen ‚Erwachsenen-/Weiterbildung‘, ‚Freizeit‘, ‚Lebenshilfe‘, ‚Therapie‘ zuzuordnen. Dabei waren bis zu zwei Nennungen möglich. Zum anderen war aber auch danach gefragt worden, was denn das ganz Besondere am Veranstaltungsprogramm des jeweiligen Weiterbildungsträgers sei. Hier waren keine Antworten vorgegeben worden, sondern es gab die Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung.

Von den 189 antwortenden Einrichtungen haben sich 157 (83,1%) dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zugeordnet; das bedeutet, daß sich 32 Einrichtungen (16,9%) nicht explizit als diesem Bereich zugehörig verstehen. Jeweils zwischen 15 und 20% der Institutionen insgesamt ordnen ihr Angebot dem Freizeitbereich oder der Lebenshilfe zu bzw. verstehen sich als therapeutische Einrichtung. Andere genannte Selbstverständnisse (wie z.B. Einrichtung der Beratung, Kommunikationsforum, ökologische Bildung) waren wenig relevant.

Veränderungen im Selbstverständnis der Weiterbildungsanbieter werden deutlich, wenn man die Anteile derjenigen Weiterbildungsanbieter, die sich ausschließlich als Einrichtungen der Erwachsenenbildung begreifen, mit dem Anteil derjenigen vergleicht, die sich darüber hinaus noch als Freizeiteinrichtungen, Lebenshilfe- oder Therapieeinrichtungen verstehen. Die Abbildung 10 gibt die entsprechenden Anteile – jeweils unter der Berücksichtigung der Zeitperspektive – wieder.

Abbildung 10: Selbstverständnis der Weiterbildungsanbieter der Region Freiburg i.Br. im Zeitverlauf



Wie Abbildung 10 verdeutlicht, hat der relative Anteil derjenigen Institutionen auf dem Weiterbildungsmarkt, die sich nicht ausschließlich als Einrichtungen der Erwachsenenbildung verstehen, von ca. 25% in den 50er und 60er Jahren auf ca. 40% zugenommen. Das liegt insbesondere daran, daß zunehmend mehr Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung therapeutische Aufgaben übernehmen oder umgekehrt. Damit wird auch die Feststellung Nuisss (1996), Weiterbildung stünde auch in einer zunehmenden Konkurrenz zu Medien und Freizeitindustrie, relativiert bzw. erweitert. Denn offensichtlich versucht ein wachsender Anteil von Weiterbildungsanbietern, die Bereiche Freizeit, Therapie, Lebenshilfe und Weiterbildung miteinander zu verbinden.

Ein mit diesem Prozeß verbundener Bewußtseinswandel wird deutlich, wenn man für die Schwerpunkte Freizeit, Lebenshilfe und Therapie die inhaltlichen Schwerpunkte in den Dekaden ermittelt. In Abbildung 11 sind diese zusammengefaßt. Die in Klammern angegebenen Zahlen bezeichnen die Anzahl von Einrichtungen mit dem jeweiligen Schwerpunkt.

Abbildung 11: Inhaltliche Schwerpunkte von Weiterbildungsanbietern mit unterschiedlichem Selbstverständnis nach Zeitpunkt ihrer Gründung

	bis 1959	1960-'69	1970-'79	1980-'89	1990-'95
Freizeit	etablierte wie VHS, Johanniter-Unfall-Hilfe (5)		Sprache wie Berlitz School (2)	Tanz/Theater wie versch. Rhythmikstudios (3)	Tanz/Yoga (4)
Lebenshilfe	etablierte wie Frauenbund (2)		etablierte wie Ev. Erwachsenenbildung	berufsbezogene Weiterbildung (2)	Esoterik (4)
Therapie				Psychotherapie, z.B. Gestalt (4)	Esoterik, z.B. 'Aromatherapie' (5)

Anhand der Angaben aus Abbildung 11 lassen sich deutliche Schwerpunktveränderungen nachvollziehen. Traditionelle Einrichtungen werden in den 70er, vor allem aber in den 80er und 90er Jahren durch Einrichtungen mit anderen Schwerpunkten ergänzt. Dabei kann bei den in den 70er Jahren gegründeten Einrichtungen noch nicht von einer inhaltlichen Ausweitung gesprochen werden; wenn überhaupt, so von einem Wandel der Zielsetzung, mit der traditionelle Inhalte vermittelt werden. Eine deutliche Ausweitung der inhaltlichen Schwerpunkte von Weiterbildungsträgern ist erst seit den 80er Jahren zu verzeichnen. Im Freizeitbereich sind hier vor allem Tanz (auch Ausdruckstanz) und Rhythmik zu nennen, im Bereich der Lebenshilfe und Therapie sind dies therapeutische Zusatzausbildungen für Psychologen sowie esoterische Inhalte. Gerade letzteres, also die Zunahme von Einrichtungen aus dem Bereich der Esoterik, scheint ein Charakteristikum der 90er Jahre zu sein (vgl. Timpelt/Eckert 1996). Zumindest gilt dies für die Region Freiburg i.Br., in der spirituelle Zentren, Buchhandlungen und Läden bereits seit längerem eine vergleichsweise große Bedeutung haben (vgl. die Dokumentation von Ferber u.a. 1990).

Da derartige Einrichtungen keine finanzielle Unterstützung von staatlicher Seite erhalten, ist davon auszugehen, daß die entsprechenden Veranstaltungen vollständig durch Teilnehmergebühren gedeckt werden. Weiterbildung in diesem Bereich ist also mit erheblichen Kosten für die TeilnehmerInnen verbunden, was – neben den entsprechenden finanziellen Gegebenheiten – eine bestimmte Motivation voraussetzt. Die institutionellen Wandlungsprozesse sind also nur denkbar, wenn man annimmt, daß – mit dem nötigen zeitlichen Vorlauf – auf der Seite der Adressaten ein hierzu korrespondierender Wandel der Weiterbildungsinteressen und -motivation stattgefunden hat.

Wie bereits weiter oben angedeutet, haben wir in unserem Fragebogen noch auf eine zweite Art und Weise versucht, das Selbstverständnis der Weiterbildungsträger zu ermitteln. Das geschah durch die Frage nach den Besonderheiten der Einrichtungen, d.h. nach Kriterien, die zwischen der eigenen Institution und den anderen besonders deutlich differieren. Diese Frage war offen formuliert. Daher mußten die teilweise umfangreichen Antworten zunächst zu Kategorien zusammengefaßt werden, um überhaupt Tendenzen ermitteln zu können. Bei der Formulierung der Kategorien war wiederum Dohmens Forderung nach einem integrativen Pluralismus leitend. Es wurde darauf geachtet, neben anderen auch Kategorien zu finden, die für eine institutionelle Integration bzw. für institutionelle Segregation sprechen. Für eine Integration spricht,

- wenn Weiterbildungsmaßnahmen in Kooperation, in Ergänzung oder in Absprache mit anderen Einrichtungen geplant und durchgeführt werden,
 - wenn eine explizite Adressatenorientierung des Angebotes vorliegt,
 - wenn explizit eine Verbindung verschiedener Inhaltsbereiche angestrebt wird,
 - wenn im didaktischen Konzept eine übergeordnete (ganzheitliche) Zielsetzung der Weiterbildung angedeutet wird.
- Umgekehrt spricht für eine Segregation,
- wenn sich die Einrichtung ausschließlich auf sehr spezielle Weiterbildungsinhalte konzentriert,
 - wenn sie Weiterbildung als Mittel zur Verbreitung oder Stärkung einer bestimmten Ideologie sieht,
 - wenn sie sich ausschließlich auf eine bestimmte Zielgruppe konzentriert.

Eine genauere Nachfrage hätte hier sicherlich zu einem differenzierteren Kriterienkatalog geführt. Aus den vorliegenden Antworten waren jedoch keine weiteren Abgrenzungskriterien mehr herauszufiltern. Über die oben genannten Besonderheiten hinaus wurde noch auf Merkmale verwiesen, die nicht eindeutig für oder gegen eine Segregation sprechen. Angesprochen wurden z.B.

- eine besondere Qualifikation der Dozenten,
- die besonders gute Lernatmosphäre oder sehr gut ausgestattete Räumlichkeiten,
- spezielle didaktische Ansätze wie beispielsweise die Berlitz-Methode oder bestimmte Lernmethoden oder Sozialformen,
- ein starker Praxisbezug, ohne allerdings auf eine Kooperation mit entsprechenden Betrieben hinzuweisen,
- die thematischen Ziele des Weiterbildungsträgers, die noch einmal näher erläutert wurden.

In Abbildung 12 ist angegeben, wie oft die jeweiligen Argumentationen von den befragten Weiterbildungsträgern angesprochen wurden.

Abbildung 12: Profilierung der Weiterbildungsanbieter der Region Freiburg i.Br.

	Besonderheit des Weiterbildungsanbieters	Nennungshäufigkeit
Integration 38	Adressatenorientierung	17
	Kombination verschiedene Inhalte	9
	Kooperation mit anderen Einrichtungen	6
	Ganzheitlichkeit	6
Segregation 44	besondere Ideologie	14
	Zielgruppe Branche/Unternehmen	10
	Spezielle Inhalte	8
	Zielgruppe Frauen	6
	andere Zielgruppen	6
Neutral 69	spezielle Didaktik/Methodik	19
	besonders qualifizierte Dozenten	17
	relevantes Thema	16
	besondere Lernatmosphäre/Räumlichkeiten	10
	Praxisbezug	7

Die meisten Besonderheiten, die die Weiterbildungsanbieter für sich in Anspruch nehmen, sprechen weder für eine Integration noch für eine Segregation. Die Tatsache, daß auf sie verwiesen wird, legt eher die Vermutung nahe, daß der jeweilige Weiterbildungsanbieter mit ihnen das Vorhandensein einer Lücke verbindet, die er zu schließen versucht.⁵

Die von den Weiterbildungsträgern genannten Abgrenzungskriterien, die eher für eine Segregation sprechen, beziehen sich vorwiegend auf Zielgruppen: sei es, daß sie direkt als abgrenzbare (Personen-)Gruppe angesprochen werden oder mittels einer bestimmten Ideologie (z.B.: ‚feministische Sichtweise‘, ‚spirituelles Weltbild‘). Wichtig ist hierbei auch, daß nicht nur Personen als Zielgruppen angesprochen werden, sondern auch bestimmte Branchen oder Unternehmensgruppen. Hiermit eng verbunden ist eine inhaltliche Spezialisierung, d.h., daß aus einem bestimmten – meist branchenbezogene – Themengebiet noch einmal spezielle Themen ausgewählt werden (z.B. ‚Behandlung spezieller Versicherungsfragen‘).

Andere Besonderheiten, die eher für eine Integration sprechen, wurden etwas seltener genannt. Wichtigster Punkt war hier eine Adressatenorientierung der Weiterbildung, d.h. eine Bildung, die sich an den Wünschen, Bedürfnissen und Voraussetzungen der Weiterbildungsinteressenten ausrichtet.

Insgesamt betrachtet belegen die Befunde deutlich den Versuch der Weiterbildungsanbieter, durch bestimmte Besonderheiten auf sich und ihr Angebot aufmerksam zu machen und sich dadurch von ‚den anderen‘ abzuheben. Diese auch aufgrund der unterschiedlichen inhaltlichen Angebotsschwerpunkte beobachtbare wechselseitige Abgrenzung kann als eine logische Konsequenz des Wettbewerbs gewertet werden. Andererseits hängt mit dieser Wettbewerbssituation auch zusammen, daß kaum von einem besonderen Bestreben nach inhaltlicher oder institutioneller Integration bei den Weiterbildungsanbietern als Gesamtheit gesprochen werden kann. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn man die Befunde weiter nach dem jeweiligen Gründungsdatum der Weiterbildungsträger aufsplittet.

Ohne hier auf Details einzugehen, läßt sich feststellen, daß drei Viertel der seit den 60er Jahren gegründeten Weiterbildungsanbieter sich in irgendeiner Hinsicht von den anderen abzugrenzen versuchen. Die in den letzten 15 Jahren gegründeten Weiterbildungsanbieter legen vor allem auf die Orientierung an den Wünschen und Voraussetzungen

ihrer Adressaten Wert oder nehmen eine spezielle ideologische Ausrichtung für sich in Anspruch. Auch werden Wirtschaftsunternehmen als Zielgruppe der Weiterbildung vor allem von den jüngeren Anbietern als wichtige Adressaten bezeichnet.

Insgesamt zeigen unsere Befunde, daß der sich verschärfende Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt, der Rückgang staatlicher Unterstützung und Steuerung sowie das zunehmende Angebot zu Themen der Gesundheitsbildung, aber auch zu esoterischen Inhalten zu einer Ausdifferenzierung des Weiterbildungsmarktes geführt haben. Damit verbunden ist auch die Bildung von Teilmärkten (Marktsegmenten). Die Ergebnisse legen nahe, daß die einzelnen Weiterbildungsträger jeweils für sich eine Art Nische ausfindig zu machen versuchen, die sie speziell mit ihrem Angebot ausfüllen wollen. Dabei versuchen neue Anbieter eher, neue Nischen zu entdecken, als daß sie etablierte Einrichtungen verdrängen wollen. Eine solche Nische kann durchaus darin bestehen, daß bestimmte Themenbereiche, die vormals getrennt voneinander abgehandelt wurden, miteinander verbunden werden.

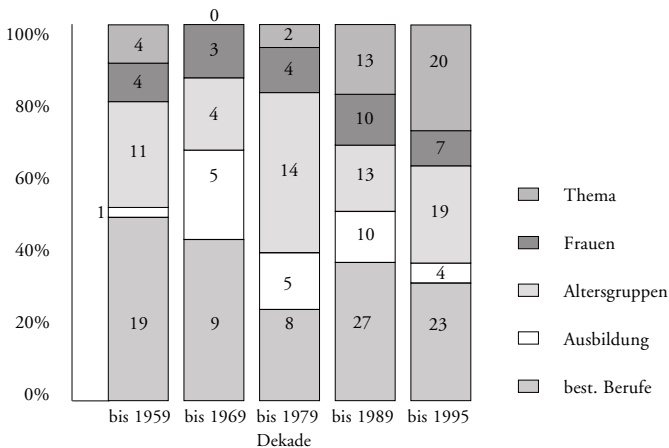
Andererseits ist aber auch zu beobachten – und hierauf wurde bisher noch nicht eingegangen –, daß sich einige Weiterbildungsanbieter zusammengeschlossen und koordinierende Gremien gegründet haben wie bspw. die „Arbeitsgemeinschaft für berufliche Fortbildung“, der allein über 50 Institutionen mit Sitz in Freiburg angehören.⁶ Dies läßt die Vermutung zu, daß ein Teil der Weiterbildungsanbieter zumindest dann, wenn sie ihr „Claim“ (Bojanowski u.a. 1991, 297) erfolgreich abgesteckt und verteidigt haben, gegenüber einer Kooperation mit anderen offen werden und sich auch inhaltlich öffnen. Allerdings läßt sich diese Interpretation durch die Daten dieser Untersuchung nicht mehr abdecken. Sie wird jedoch besonders durch einen Befund, der bei der Analyse der bevorzugt angesprochenen Zielgruppen zu Tage trat, gestützt: Dort zeigten sich nämlich in den verschiedenen Dekaden unterschiedliche Schwerpunkte. Hierauf soll abschließend näher eingegangen werden.

Auch bei dieser Frage waren keine Antworten vorgegeben, so daß im nachhinein Kategorien gebildet werden mußten, wobei auch hier wiederum Mehrfachnennungen möglich waren. Nahezu die Hälfte der Weiterbildungsanbieter (89 = 47%) richtet ihr Angebot auf bestimmte Berufe aus, ein Drittel (63 = 33%) wendet sich besonders bestimmten Altersgruppen zu. Als wichtige Zielgruppen werden außerdem genannt: an bestimmten Themen interessierte Personen (42 Anbieter),

Frauen (28), Ausbildungsabschlüsse (27). Umschüler oder berufliche Wiedereinsteiger (7) sowie Ausländer oder Aussiedler (3) spielen als Zielgruppe eine eher untergeordnete Rolle.

Schwerpunkte in den Dekaden werden deutlich, wenn man die relative Bedeutung der einzelnen Zielgruppen für die Neugründungen in den einzelnen Dekaden betrachtet. Hierzu die Abbildung 13, in der die fünf am häufigsten genannten Zielgruppen nach der Dekade des Gründungsdatums der jeweiligen Einrichtung aufgeschlüsselt sind.

Abbildung 13: Bevorzugt angesprochene Zielgruppen der Weiterbildungsanbieter im Zeitverlauf



Im Unterschied zu den vorausgegangenen Grafiken wurden die Daten in Abbildung 13 nicht kumuliert. Auf diese Weise werden die zielgruppenbezogenen Schwerpunkte der einzelnen Dekaden leichter sichtbar. Die in den 60er Jahren und vorher gegründeten Institutionen widmen sich vorwiegend der Beruflichen Bildung. In den 70er Jahren scheint hier eine Art Sättigung stattgefunden zu haben; zwar wenden sich von den in diesem Zeitraum gegründeten Weiterbildungsträgern immer noch viele an Berufsgruppen oder bieten bestimmte Ausbildungsabschlüsse an, jedoch spielt die Zuwendung zu bestimmten Altersgruppen hier eine (noch) größere Rolle. In den 80er Jahren gewinnen berufliche Zielgruppen wieder an Bedeutung: Die beiden erstgenannten

Zielgruppen werden von mehr als der Hälfte der in diesem Zeitraum ins Leben gerufenen Einrichtungen angegeben. Bei den anderen Zielgruppen ist hier kein eindeutiger Schwerpunkt zu erkennen. In dieser Dekade wurden die meisten Institutionen, die sich an Frauen wenden, gegründet. In der ersten Hälfte der 90er Jahre gab es eine deutliche Verschiebung zugunsten eines thematischen Interesses.

Wie diese Veränderungsprozesse letztlich zu werten sind, hängt nicht zuletzt davon ab, was sie für die Adressaten der Weiterbildung bewirken, d.h., ob sich das Angebot zunehmend nach der Nachfrage richtet und ob sich die Qualität der Weiterbildungsangebote verbessert. In einem abschließenden Auswertungsschritt soll deshalb untersucht werden, ob und wie sich die aufgezeigten Entwicklungen auf Veränderungen der Weiterbildungsbedingungen bzw. der Weiterbildungsqualität ausgewirkt haben.

2.3.3 Bedingungen/Qualität

Die dritte leitende Fragestellung des Projektes bezog sich auf die Bedingungen und die Qualität der Weiterbildung. Hierzu wurden verschiedene Fragen zur Binnenstruktur der Einrichtungen gestellt (Räumlichkeiten, Unterrichtsform der Weiterbildung, Berufserfahrung/Ausbildung der Dozenten). Bereits an dieser Stelle kann vorausgeschickt werden, daß bei den im folgenden vorgestellten Ergebnissen keine Veränderungen über die Zeitperspektive – so wie sie hier verwandt wird – sichtbar waren.

Zunächst zu den Dozenten: Mehr als zwei Drittel (genau 129 von 189) der befragten Einrichtungen gaben an, daß ihre Dozenten eine (erwachsenen-)pädagogische Zusatzqualifikation erworben hätten. Entsprechend hoch ist auch der Anteil derjenigen Institutionen, die Dozenten mit einer grundständigen pädagogischen Ausbildung beschäftigen (101). Am zweithäufigsten werden Dozenten mit medizinischer Ausbildung (61) genannt, was mit der gestiegenen Bedeutung der Gesundheitsbildung korrespondiert.

Die Angaben der Weiterbildungsanbieter geben allerdings keine Auskunft darüber, wieviele Dozenten mit einer bestimmten Ausbildung an den jeweiligen Einrichtungen beschäftigt sind. Angesichts der großen Unterschiede in der Größe der Einrichtungen und der Anzahl der beschäftigten Dozenten kann eine detailliertere Befragung zu erheblich abweichenden Ergebnissen kommen.

Der Beschäftigtenstatus der Mitarbeiter spiegelt die in der Weiterbildung spezifischen Bedingungen: Mit Abstand die meisten Einrichtungen arbeiten mit freien Mitarbeitern. Bedenkt man, daß bspw. an Volkshochschulen zwischen 95 und 98% der Veranstaltungen von freien Mitarbeitern durchgeführt werden, so ist der in Abbildung 14 aufgeführte Anteil von nahezu zwei Dritteln erstaunlich klein. Dies dürfte wohl auf den hohen Anteil ‚kleiner‘ Weiterbildungsträger (z.B. Inhaber-Unternehmen, die aus einer Person bestehen) zurückzuführen sein. Immerhin sind bei ca. einem Drittel der Weiterbildungsanbieter Vollzeitangestellte beschäftigt; allerdings darf auch hier aus diesem Wert nicht auf den Anteil der Vollzeitbeschäftigten insgesamt geschlossen werden.

Abbildung 14: Beschäftigtenstatus der Mitarbeiter

	Nennungshäufigkeit	in Prozent
Freie Mitarbeiter	124	65,6
Vollzeitangestellte	59	31,2
Teilzeitkräfte	45	27,3
Ehrenamtliche	42	25,5
ABM-Kräfte	4	2,4
Sonstige	4	2,4

Der hohe Anteil von freien Mitarbeitern in der Weiterbildung hängt vor allem damit zusammen, daß nur durch Personen, die durch ihre hauptberufliche Tätigkeit Anschluß an neueste Entwicklungen haben, die Aktualität und Praxisnähe der Weiterbildung dauerhaft sichergestellt werden kann. Es ist daher auch naheliegend, daß berufliche und fachliche Qualifikationen von den meisten Weiterbildungsanbietern (137 Nennungen = 81%) sowie Berufserfahrung (60%) als die wichtigsten Kriterien bei der Auswahl von Dozenten genannt werden. Persönlichkeit der Dozenten (46%) sowie ihre pädagogische Qualifikation (25%) spielen eine deutlich geringere Rolle.

Die bisher vorgestellten Befunde lassen kaum Aussagen über die Qualität der Weiterbildung zu. Immerhin waren unter der hier angewandten Zeitperspektive keinerlei Veränderungen feststellbar. Das läßt vermuten, daß es Qualitätsunterschiede zwischen Weiterbildungsträgern wohl schon immer gegeben hat und geben wird, unabhängig davon, wann sie gegründet worden sind. Hierfür spricht auch, daß sich keine

Veränderungen bezüglich der Räumlichkeiten der Weiterbildungsanbieter feststellen ließen.

Die Räumlichkeiten werden hier nicht unter dem Aspekt ihrer Größe betrachtet, sondern danach, ob sie ausschließlich von einem Weiterbildungsanbieter alleine oder in Kooperation mit anderen genutzt werden. Damit ist die Annahme verbunden, daß Kooperation, auch wenn sie nur aus organisatorischen und finanziellen Gründen erfolgt, eine notwendige (aber nicht hinreichende) Bedingung für mehr Integration ist. Unter den oben diskutierten Wettbewerbsaspekten spricht Kooperation gegen eine allgemein starke Konkurrenz und für eine Solidarität unter konkurrierenden Einrichtungen. In Abbildung 15 ist angegeben, wieviele Weiterbildungsanbieter ausschließlich in eigenen Räumen arbeiten, wieviele ausschließlich Räume anderer Einrichtungen nutzen und wieviele beides tun.

Abbildung 15: Räumlichkeiten der Weiterbildungsanbieter

	Nennungshäufigkeit	in Prozent
nur selbst genutzt	59	31,2
nur in anderen Räumen/Kooperation	65	34,4
sowohl als auch	63	33,3

Die Weiterbildungsanbieter verteilen sich nahezu gleichmäßig auf die drei verschiedenen Kategorien. Zwei Drittel von ihnen kooperieren mit anderen.

Unter dem Gesichtspunkt der Qualität läßt sich letztlich auch noch die bevorzugte Art der durchgeführten Veranstaltungen betrachten. Da die entsprechende Frage eine Vielzahl differenzierter Antwortmöglichkeiten zuließ, wurde auch hier wieder versucht, die Informationsvielfalt mit Hilfe statistischer Methoden zu reduzieren. Eine Latent-Class-Analyse erbrachte drei latente Klassen, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

- Weiterbildungsanbieter, die vorwiegend Blockveranstaltungen (am Wochenende oder im Wochenblock) durchführen (18%),
- Weiterbildungsanbieter, die vorwiegend in sich abgeschlossene Veranstaltungen (Vorlesungen, Exkursionen, Ausflüge) durchführen (37%),

- Weiterbildungsanbieter, die die gesamte Palette der Veranstaltungsformen abdecken und die auch – im Unterschied zu den beiden anderen Gruppen – zeitintensive, regelmäßige Seminare durchführen (45%).

Aber auch hier waren keine Unterschiede im Hinblick auf das Gründungsdatum der Weiterbildungsträger feststellbar, so daß sich kein Hinweis auf eine Veränderung der Weiterbildungsqualität ergibt.

2.4 Zur Bewertung der Pluralisierung der Anbieter

Trotz mancher methodischer Probleme, auf die bereits hingewiesen wurde, ließen sich anhand der durch unsere Umfrage gewonnenen Daten deutliche Entwicklungslinien des Weiterbildungsmarktes der Region Freiburg i.Br. nachzeichnen. Hervorzuheben ist zum einen die zunehmende Bedeutung unternehmerischer Prinzipien, die sich trotz (oder gerade wegen) der wachsenden organisatorischen Vielfalt der Weiterbildungsanbieter abzeichnete. Dabei kommt vor allem den hier als Inhaber-Unternehmen bezeichneten Anbietern in den letzten Jahren eine wachsende Bedeutung zu. Für einen sich verstärkenden Wettbewerb sprach darüber hinaus die Bedeutung, die vor allem die kommerziell orientierten Weiterbildungsanbieter der Bildungswerbung beimessen.

Verstärkt (möglicherweise auch verursacht) wird diese Tendenz durch die sich verringernden Zuschüsse, was hier allerdings nur anhand der steigenden Zahl von Institutionen belegt werden konnte, die ohne Unterstützung auskommen müssen. Korrespondierend hierzu steigt die Bedeutung (und wahrscheinlich auch die Höhe) der Teilnehmergebühren. Das führt vor allem zu Veränderungen bei den etablierten Weiterbildungseinrichtungen, die sich der stärker werdenden Konkurrenz stellen müssen. Damit sind interne Umstrukturierungsprozesse verbunden ('Umbau zu Wirtschaftsunternehmen', vgl. Nuissl 1996a), die sich auf die Art und den Umfang des Programmangebots, auf dessen Finanzierung sowie auf das Qualifikationsprofil und das Selbstverständnis der Mitarbeiter auswirken (vgl. exemplarisch zur Entwicklung der Volkshochschule Freiburg die Analysen zur Angebotsentwicklung: Jechle u.a. 1994, zur Dozentenentwicklung Eckert 1994 oder zur Programmentwicklung Tippelt 1994b).

Der mit der zunehmenden Finanzknappheit von Bund, Ländern und Kommunen verbundene Rückgang staatlicher Förderung in der Wei-

terbildung führt allein schon zu einem Bedeutungszuwachs von Geldgebern, die mit ihrer Unterstützung eigene Interessen verbinden, die der Weiterbildung selbst übergeordnet sind. Es muß davon ausgegangen werden, daß es bei einer fortgesetzten Verminderung staatlichen Engagements in der Weiterbildung zu einer abnehmenden Bedeutung der bspw. von der Kommission Weiterbildung propagierten Zielsetzung eines ‚bedarfs- und bedürfnisgerechten Weiterbildungsangebots‘ bzw. zur Aufgabe der Ziele institutioneller und personaler Integration kommen wird.

Weiterhin hat sich gezeigt, daß die Vergabe staatlicher Zuschüsse immer mehr zum ‚Politikum‘ wird, bei dem die Zuschußempfänger, aber auch die Zuschußgeber immer stärker in den Zwang zur Rechtfertigung geraten. Am Beispiel der etablierten Institutionen wurde bereits auf bestehende Dilemmata seitens der Zuschußempfänger hingewiesen. Aber auch für die Zuschußgeber wird es zunehmend schwieriger, ihre Vergabepolitik zu begründen, da mit wachsender Ökonomisierung finanzielle Zuschüsse mehr und mehr mit einer Unterstützung bestimmter Interessen und Ideologien in Verbindung gebracht werden. Dieses Problem kommt im folgenden Kommentar eines der Befragten deutlich zum Ausdruck: „Für mich stellt sich die Frage, wie Sie Weiterbildung definieren. Ich fände es wichtig, Bildung nicht nur als Anhäufung von Wissen zu definieren, sondern auch die Bereiche ‚Selbsterfahrung‘ und ‚Meditation‘ aufzunehmen. Hier habe ich Zweifel, daß die Stadt Freiburg zu solch einem Schritt bereit wäre, denn dann müßte sie sich der Vielfalt von sog. alternativen Projekten in ihren Mauern stellen. Und ich könnte mir vorstellen, daß Kirche und konservative Kreise davon nicht so begeistert wären. Ich finde Ihren Schritt zu mehr Transparenz sehr gut. Die Frage ist, ob man z.B. auch die alternative Medizin mit aufnimmt. Reaktionen der schulmedizinischen Verbände bleiben dann sicher nicht aus.“

Unabhängig davon, an wen und wie man Gelder vergibt: Man entscheidet sich immer für oder gegen bestimmte Denkweisen und ist damit einer öffentlichen Kritik ausgesetzt. Die Aussage gewinnt vor allem durch die oben festgestellte Bedeutungszunahme der Gesundheitsbildung an Gewicht, welche in starkem Maße durch Einrichtungen getragen wird, die sich selbst der Esoterik zuordnen, bei denen fernöstliche Meditation, Körpererfahrung, Yoga o.ä. im Mittelpunkt ihres Angebots stehen. Eine Bezuschussung dieser Einrichtungen wäre mit einer Anerkennung der Inhalte und Denkweisen verbunden, für

die sie stehen. Möglicherweise würden sie dann für gewisse Bevölkerungskreise hoffähig gemacht, die sich stark an etablierten Einrichtungen orientieren (vgl. das folgende Kapitel 3).

Immerhin finden sich bspw. der Esoterik zuzurechnende Angebote bereits seit längerem in den Veranstaltungskatalogen ‚etablierter‘ Einrichtungen wie Volkshochschulen oder Krankenkassen. Das Verhältnis zwischen diesen Institutionen und den ‚alternativen‘ Einrichtungen ist allem Anschein nach aber eher als gespannt zu bezeichnen, und es überwiegt eine gegenseitige Abgrenzung.

Unabhängig davon, ob und inwieweit die letztgenannten Interpretationen verallgemeinerbar sind oder nicht: Das Beispiel zeigt, wie vielschichtig die Wirkungen staatlicher Lenkungsmaßnahmen sind und in welchem Ausmaß sie zu einer Integration bzw. einer Desintegration auf dem Weiterbildungsmarkt führen können. Ein Sich-selbst-Überlassen des Weiterbildungsmarktes dürfte eher zu einer Segmentierung des Marktes führen und einer weiteren Ökonomisierung der Weiterbildung Vorschub leisten, da dadurch gerade die großen, etablierten Weiterbildungsanbieter zu gravierenden internen Veränderungen gezwungen werden.

Die hier vorgestellten Befunde verweisen auf verschiedene Segmente auf dem Weiterbildungsmarkt, in denen das Angebot eher durch die Nachfrage determiniert wird als umgekehrt. Andererseits ließen sich auch Hinweise dafür finden, daß es Personen gibt, die sich durch das Vorhandensein bestimmter Angebote beeinflussen lassen. Dies trifft sicherlich nicht auf alle Personen in gleichem Maße zu. Die im folgenden Abschnitt vorgestellte Studie ermöglicht hierzu weiterreichende Aussagen.

Anmerkungen

- ¹ Eine Gruppierung der Träger nach einer von Emmerling (1988) vorgeschlagenen Struktur (Volkshochschulen, Erwachsenenbildungswerke – Arbeitgeberverbände, Kammern, Handwerksorganisationen, Betriebe – kleine Bildungswerke, Initiativgruppen, Vereine, vgl. Abschnitt 1.1) wäre aufgrund der dieser Untersuchung zugrundeliegenden weit gefaßten Definition von Erwachsenen- bzw. Weiterbildung mit Zuordnungsproblemen verbunden gewesen. Eine in Hessen verwandte, 14 Kategorien umfassende Gliederung (Bojanowski u.a. 1991, S. 292) war andererseits zu differenziert. Die hier verwendete Klassifikation ist zwar sehr formal, dafür aber eindeutig, zumal sich die Befragten selbst zuordnen konnten.

- ² Es konnten hier nur 179 Einrichtungen berücksichtigt werden, da 10 keine Angaben zur ihrer Rechtsform gemacht hatten.
- ³ Eine Analyse von Weiterbildungsanbietern, die ‚am Markt scheiterten‘, wäre auch unter differenzierungstheoretischen Gesichtspunkten interessant. Denn ein häufiges Scheitern allzu spezialisierter Unternehmen wäre als Indiz dafür zu werten, daß es eine Grenze für Spezialisierungsprozesse und damit für eine Ausdifferenzierung von Institutionen gibt.
- ⁴ Ein Beispiel dafür, wie sich das Ausbleiben staatlicher Zuschüsse auf die internen Veränderungsprozesse und Zielsetzungen eines (Weiter-)Bildungsanbieters auswirken kann, gibt Heckmair (1995).
- ⁵ Hierbei ist anzumerken, daß zu den genannten Besonderheiten noch verschiedene andere (wie bspw. Kinderbetreuung oder ‚Unabhängigkeit‘) hinzukommen, die lediglich von ein bis zwei Weiterbildungsträgern genannt und die deshalb hier nicht aufgeführt wurden.
- ⁶ Leider läßt sich nicht für alle Institutionen, die an der Befragung teilgenommen haben, entscheiden, ob sie (möglicherweise unter anderem) als koordinierendes Gremium für andere Anbieter fungieren. Dies ist nur möglich, wenn sie gesondert darauf hingewiesen oder Broschüren mitgesandt haben, aus denen dies hervorgeht. Deshalb konnte dieser Aspekt bei der Auswertung nicht systematisch berücksichtigt werden.

3 Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus Sicht der sozialen Milieuforschung (Heiner Barz)

3.1 Ausgangspunkte und Zielsetzungen sozialer Milieuforschung in der Weiterbildung

Die knapper werdenden öffentlichen Mittel für den Bildungs- und Kulturretat zwingen auch die Anbieter von Weiterbildung zu mehr Marktorientierung. Immer stärker dringt das Prinzip der Kostendeckung etwa in die Arbeit des „Marktführers“ im Bereich der allgemeinen Weiterbildung, in die Volkshochschulen ein. Weiterbildungsangebote sehen sich heute zunehmend dem Gesetz des Marktes unterworfen. Galt es früher, die *wenigen* Entscheidungsträger im zuständigen Bildungsreferat der Kommunen oder im Kultusministerium der Länder zur Bereitstellung der nötigen Finanzmittel zu überzeugen, müssen heute die *vielen* potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewonnen werden, die mit ihrer Gebühr die Personal-, Raum- und Sachkosten (zumindest viel weitergehend als früher) decken sollen. Das bedeutet nicht nur, daß sich die Träger von Weiterbildungsangeboten *intern* in ihrer Personal- und Sachmittelausstattung einem betriebswirtschaftlich vertretbaren und damit strenger kalkulierten Kosten-Nutzen-Kalkül unterworfen sehen. Eine entscheidendere Konsequenz des Einzugs marktwirtschaftlicher Prinzipien in die Erwachsenenbildung liegt im *Zwang, nach außen* hin neuen Maßstäben gerecht zu werden. Mindestens auf drei Ebenen zeichnen sich neue Erfordernisse in dieser Hinsicht heute ab:

- Zunächst wird die Evaluation der Angebote im Hinblick auf Qualitätsstandards notwendig, denn die Teilnehmer entscheiden nach einer einfachen Kosten-Nutzen-Rechnung, auf fraglose Loyalität kann angesichts eines geradezu explodierenden Weiterbildungsangebots (siehe Kapitel 2) heute niemand mehr zählen.
- Zweitens werden Anstrengungen im Bereich Kommunikation und Marketing notwendig,¹ um in unserer zunehmend medial vermittelten Wirklichkeit mit einem eigenen markanten Profil unverwechselbar wahrgenommen und wiedererkannt zu werden.
- Schließlich müssen die Angebote auf die spezifischen Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmer zugeschnitten sein, und dies setzt vor-

aus, daß man über diese Interessen und Bedürfnisse auch tatsächlich etwas weiß.

Dabei setzt sich allmählich die Überzeugung durch, daß es *den* Teilnehmer oder die Teilnehmerin nicht gibt, daß vielmehr mit unterschiedlichen Gruppen von Kursteilnehmern mit jeweils spezifischen Erwartungen, Vorkenntnissen und Bedürfnissen zu rechnen ist. „Zielgruppen-Orientierung“ in einem neuen Verständnis ist gefordert. Denn wo „Zielgruppen-Arbeit“, ursprünglich dem emanzipatorischen Paradigma verpflichtet, früher ausschließlich die besonderen Gruppen der sozial Benachteiligten (Ausländer, sozial Deklassierte, Arbeitslose, Straffällige, mißhandelte Frauen etc.) im Auge hatte (vgl. Schiersmann 1994, 502), muß heute im Zeichen der Rentabilität die große Gruppe der gesellschaftlichen Mitte gezielt mit einbezogen werden.

Diese Umorientierung des Verständnisses von erwachsenenpädagogischer Arbeit stößt freilich auf begreifliche Widerstände, die Henschel u.a. (1989) als eine bis in die 80er Jahre hinein wirksame Hinterlassenschaft der Studentenbewegung beschrieben haben. Die fällige Umorientierung erfordert nämlich den Abschied von einem rationalistischen Wissenschaftsverständnis und einem entsprechenden Handlungsmodell, „welche besagen, daß Sozialwissenschaftler als soziale Akteure in der Weiterbildungspraxis im Horizont theoretisch begründeter Gesellschaftsentwürfe direkt aus wissenschaftlichen Ergebnissen mit wissenschaftlicher Methodik neue rationalere gesellschaftliche Strukturen erzeugen können“ (Henschel u.a. 1989, 460).

Daß die Sozialwissenschaften jedoch auch für die Neuorientierung von Zielgruppenarbeit in der Weiterbildung wichtige Informationen bereitstellen können, ist die Ausgangshypothese des empirischen Forschungsprojektes „Soziale Milieus und Erwachsenenbildung“, das unter Mitarbeit von Studierenden² am Institut für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg seit Sommer 1995 durchgeführt wird. Ziel dieses Projektes (Leitung: Heiner Barz und Rudolf Tippelt) ist es, auf der Grundlage eines in der Politik-, Markt- und Medienforschung vielfach bewährten Modells zur Beschreibung sozialer Großgruppen die spezifischen Bildungsaspirationen, die Weiterbildungserfahrungen und -erwartungen einzelner „sozialer Milieus“ differenziert beschreiben zu können.

In diesem Kapitel werden zunächst die theoretischen Grundlagen dieses Projektes dargestellt und der aktuelle Stand der Milieuforschung referiert. Es folgt ein Abriß zum Forschungsdesign (Interviewmethode,

Stichprobe, Auswertungsverfahren) und schließlich ein Bericht über erste Ergebnisse.

3.1.1 Jenseits von Klasse und Stand?

Daß unsere Gesellschaft zunehmend von Unübersichtlichkeit geprägt ist, gehört nachgerade zu den Gemeinplätzen des sozialwissenschaftlichen Diskurses. Wo früher, etwa in den vom Diskurs des dialektischen Materialismus dominierten Jahren nach der Studentenbewegung, schlicht Exproprierte und Expropriateure, Unterdrücker und Unterdrückte, herrschende Klasse und manipulierte Masse unterschieden wurden, ist die gesellschaftstheoretische Debatte des letzten Jahrzehnts vorwiegend von den Begriffen Enttraditionalisierung, Pluralisierung und Individualisierung geprägt. Im Zuge dieser sog. Individualisierungsdebatte hat sich vielerorts ein Mißverständnis breit gemacht: das Mißverständnis nämlich, die Pluralisierung der Lebensstile und die Privatisierung der Lebenswelten bewirkten eine völlige Entstrukturierung und damit Atomisierung der Gesellschaft. Passend zur inflationären Rede von der Postmoderne, die gerne simplifiziert als pure Beliebigkeit verstanden wird, hört und liest man immer öfter vom Ende der Klassengesellschaft, gar vom „Ende des Sozialen“. Hatte bereits Helmut Schelsky in den 50er Jahren mit seiner These der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ die Unangemessenheit des Marxschen Klassenmodells behauptet, so hat Ulrich Becks soziologischer Bestseller über die „Risikogesellschaft“ (1986) das Theorem der Ablösung strukturierter sozialer Ungleichheit durch eine feinkörnig privatisierte Lebenswelt „jenseits von Klasse und Stand“ endgültig zur dominierenden Lehrmeinung erhoben.

Nun ist daran sicher soviel richtig, daß sich das Gefüge der alten gesellschaftlichen Ordnung sowohl hinsichtlich objektiver Lebenslagen als auch im Hinblick auf die subjektiven Orientierungsmuster in den letzten Jahrzehnten drastisch verändert hat. Ganz sicher stellt das marxistische Klassen(kampf)modell mit der Dichotomie von Lohnarbeit und Kapital, Bourgeoisie und Proletariat kein zureichendes Muster für das Verständnis der heutigen Gesellschaft dar – ganz abgesehen davon, ob es jemals gesamtgesellschaftliche Gültigkeit besessen hat. Auch die von Max Weber modifizierte Klasseneinteilung wird der heutigen gesellschaftlichen Differenzierung kaum noch gerecht: Weber (1972,

179) unterschied immerhin vier Klassen, nämlich Arbeiterschaft, Kleinbürgertum, besitzlose Intelligenz und das Besitz- und Bildungsbürgertum. Und schließlich erweist sich auch der aus der kulturanthropologischen amerikanischen Soziologie der 40er Jahre stammende Begriff der sozialen Schichtung, der die Stufen der gesellschaftlichen Statushierarchie entweder als Pyramide oder in der berühmten „Zwiebel“ anordnet (vgl. Bolte 1990, 46), als heute immer weniger zur adäquaten Beschreibung der gesellschaftlichen Realität geeignet.

Unstrittig dürften weiter die Beobachtungen Becks zum allgemein gewachsenen Wohlstands- und zum gestiegenen Bildungsniveau der Menschen in hochindustrialisierten Gesellschaften sein. Zwar sind die relativen Einkommens- und Vermögensverteilungen nach dem Zweiten Weltkrieg konstant geblieben, d.h., die Relationen der Ungleichheiten haben sich erhalten. Insgesamt jedoch hat sich das Niveau des Lebensstandards drastisch nach oben hin verändert. Beck (1986, 122) spricht vom „Fahrstuhleffekt“, weil „die ‚Klassengesellschaft‘ ... insgesamt eine Etage höher gefahren“ worden sei. Die Verbesserung der Lebensverhältnisse führe zur Auflösung ständisch geprägter Klassenlagen. So hat etwa die Arbeiterschaft Anschluß an die bürgerliche Lebensführung gefunden. Subjektiv werden die verbesserten Lebensbedingungen allerdings als individueller Aufstieg erlebt – auch wenn sich dieser häufig auf ein höheres Konsumniveau beschränkt und die Stellung im sozialen Gefüge nicht verändert. Wird aber die Tatsache, sich heute mehr leisten zu können als früher, als Geschichte individuellen Aufstiegs (fehl-)gedeutet, so kommt es – das ist eine von Becks entscheidenden Thesen – zur zwangsläufigen Individualisierung des Bewußtseins: Das Empfinden der Zusammengehörigkeit mit Gleichgestellten wird damit entschieden geschwächt, klassenspezifische Identitäten und Solidaritäten nehmen im gleichen Maße ab, wie der (obchon objektiv die gesamte Gesellschaft umfassende) Aufstieg subjektiv als persönliche Erfolgsstory interpretiert wird.

Das Mißverständnis, dem die Rezeption der populären Beckischen Individualisierungsthese häufig anheimgefallen ist, besteht nun darin, mit der Abwesenheit von Klassen jegliche Klassifikationsmöglichkeit der Bevölkerung in Gruppen einander mehr oder weniger ähnlicher Menschen zu bestreiten. Nach dem Wegschmelzen der traditionellen Milieus etwa der Arbeiterschaft oder des Katholizismus zerfalle die Gesellschaft in atomisierte Individuen, die nicht mehr durch sinnstiftende Weltbilder und gemeinsame kulturelle Interessen zusammengehalten würden, Individuen,

die ihren nur noch privat relevanten Sinndeutungs-, Unterhaltungs- und Kulturbedarf beliebig auf dem freien Markt der Möglichkeiten befriedigen und dabei nur noch zufällig und kurzfristig zusammenkommen. Die fortgeschrittenen, ausdifferenzierten Produktionsformen und die fraglose Selbstverständlichkeit und Selbstläufigkeit des gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesses machten die ehemals auch ökonomisch funktionale Sinnstiftungs- und Disziplinierungsfunktion übergreifender Weltbilder überflüssig. Klassen und Stände als intermediäre Instanzen, die einst nach innen Orientierung und nach außen Schutz boten, werden obsolet. Jeder einzelne steht fortan objektiv direkt dem Markt gegenüber, was die bekannte Ambivalenz mit sich bringt: Einerseits fehlen der Schutz und die Geborgenheit der alten gesellschaftlichen Subgruppen – andererseits fehlen aber auch die verbindlichen, oft einengenden und kontrollierenden Normen, was auch einen Freiheitsgewinn bedeutet. Der Januskopf der gesellschaftlichen Modernisierung präsentiert sich also ebenso als Traditionsverlust wie als Optionssteigerung – und verführt gelegentlich dazu, Tendenzen der Enthierarchisierung überzubewerten und das Szenario sich beliebig aus den Beständen der „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) bedienender monadischer Individuen bereits für realisiert zu halten.

So richtig die beschriebenen Entwicklungen auch als langfristige Tendenzen sein mögen, so richtig bleibt doch auch die Tatsache, daß die Optionen hinsichtlich der individuellen Positionierung im ökonomischen Marktgeschehen nach wie vor stark von der sozialen Herkunft und von den „klassischen“ Indikatoren sozialer Schichtung, nämlich von Bildung, Beruf und Einkommen, prädestiniert werden. Und auch für die individuellen Präferenzen im Hinblick auf Geschmack, Lebensstil, kulturelle Interessen etc. lassen sich nach wie vor gruppenspezifische Prägungen identifizieren. Die alte Binsenweisheit, gleichsam die *conditio sine qua non* jeglicher Sozialwissenschaft, nämlich:

1. Jeder Mensch ist so wie alle Menschen
2. Jeder Mensch ist so wie einige andere Menschen
3. Jeder Mensch ist so wie kein anderer Mensch

gilt noch immer, und noch immer ist es gerade die zweite These, die das Arbeitsgebiet der Sozialwissenschaften absteckt: Es ist nicht bloß ein Mittel der Denkökonomie, die Komplexität des gesellschaftlichen Ganzen mittels der Unterscheidung von Großgruppen sich relativ ähnlicher bzw. unähnlicher Menschen zu reduzieren. In der Politik-, in der Markt- und in der Medienforschung kommen derartige Typo-

logien insbesondere seit den 80er Jahren verstärkt zum Einsatz (vgl. neben dem weiter unten ausführlicher vorgestellten Ansatz des SINUS-Instituts z.B. Gluchowski 1987; Melchers 1993, 1994). Und auch die akademische Sozialwissenschaft greift in den letzten Jahren immer öfter auf Modelle zurück, die von der Möglichkeit ausgehen, nicht mehr mit Hilfe von Klassen, aber doch von Klassifikationen sinnvoll gesellschaftliche Subgruppen zu unterscheiden (vgl. z.B. Hradil 1987; Müller 1992; Müller/Schmidt 1995; Vester/von Oertzen 1993; Vester u.a. 1995; Heitmeyer 1995). Statt von der völligen Auflösung jeglicher sozialer Strukturierung vollständig individualisierter Gesellschaften auszugehen, finden sich bei diesen neueren Typologien jeweils verschiedene „Milieus“, die sich sowohl hinsichtlich ihrer sozialen Lagen als auch in ihren Werthaltungen und Alltagsorientierungen unterscheiden. Die Einbeziehung der „subjektiven“ Komponenten des Alltagswissens, der Geschmacks-, Konsum- und Wertpräferenzen in die systematische empirische Sozialstrukturforschung kann dabei als ein tatsächliches Novum der Wissenschaftsentwicklung der letzten Jahre gelten. Am populärsten wurde diese neue Forschungsrichtung sicherlich von Gerhard Schulze (1992) vertreten. Auf seine Deskription von fünf „Erlebnis-Milieus“ und seine These, daß sich die unterschiedlichen ästhetischen Präferenzen, die diese Milieus konstituieren, vollständig von ökonomischen Determinanten gelöst hätten, wird einzugehen sein.

3.1.2 Das Paradigma der Lebensweltforschung³

Die Überzeugung, daß Sozialwissenschaft sich weder auf die Erfassung der objektiven Parameter sozialer Lebenslagen noch auf die Feststellung des Grades eines sich vermeintlich zwangsläufig ergebenden Klassenbewußtseins (oder auch des „korrumpierten falschen Bewußtseins“) beschränken darf, ist der gemeinsame Nenner, auf den sich die seit Beginn der 80er Jahre verstärkt zum Einsatz kommenden qualitativen Forschungsmethoden beziehen lassen. Das Gemeinsame dieser Forschungsrichtung ist weiter die Anknüpfung an die phänomenologische Sozialtheorie, die Alfred Schütz und Thomas Luckmann im Anschluß an Edmund Husserl (1859–1938) entwickelt haben, wie sie im deutschsprachigen Raum vor allem durch Peter L. Bergers und Thomas Luckmanns Arbeit zur „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (1970)

und durch den zweibändigen Reader der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973) zum Alltagswissen bekannt gemacht wurde.

Von Husserl selbst, einem der wichtigsten Vertreter der sog. Lebensphilosophie, wurde der Weg für eine Rehabilitierung des Alltagsbewusstseins geebnet, insofern bereits von ihm das Anschauliche, Intuitive, Emotionale, kurz: das „Erleben“ zum Thema gemacht wurde. Die Fundierung aller Erkenntnis, auch der wissenschaftlichen, im Alltagsbewußtsein, das nicht nur den eigentlichen Ausgangspunkt, sondern auch die Evidenz- und Bewährungsinstanz für alle weiterreichenden Erkenntnisansprüche darstellt, war eine seiner Hauptthesen. Gegen die Abwertung unserer natürlichen Welterfahrung nahm er mit dem Begriff der „Lebenswelt“ (vgl. Husserl 1986) Stellung, der letztlich die Unhintergebarkeit der Subjektivität zum Inhalt hat. Damit ist bei Husserl nun aber gerade nicht eine Absage an „strenges“, wissenschaftliches Denken intendiert, sondern vielmehr ein Brückenschlag: Nicht der Gegensatz zwischen der Welt der natürlichen Einstellung und der Welt der Wissenschaft war sein Thema, sondern deren gegenseitige Verschränkung, die sich u.a. auch darin zeigt, daß exakt-abstrakte Wahrheiten in die konkrete Lebenswelt einströmen und sie bereichern können. Die Evidenzerfahrungen der „natürlichen Einstellung“ des „geradehin lebenden Bewußtseins“ zählten für ihn nicht weniger zum Gegebenen als die Gültigkeit mathematischer Deduktion (vgl. Gadamer 1963). Neben dem Rückgriff auf das Alltagsbewußtsein und dem Lebenswelt-Begriff ist es die phänomenologische Methode, die moderne Sozialforscher dem Philosophen Husserl verdanken. Mit ihr ist ein Verfahren gemeint, das vor aller theoretischen und interpretativen Erklärung sich zunächst ausschließlich mit der differenzierend-beschreibenden Darstellung der (Bewußtseins-)Tatsachen oder Gegebenheiten eines bestimmten Gegenstandsbereichs befaßt.

Von Alfred Schütz (1899–1959) und seinem Schüler Thomas Luckmann (*1927) wurde der bei Husserl ursprünglich noch versuchte transzendentalphilosophische Rückbezug aller Erkenntnis schließlich aufgegeben, der Anspruch auf „transzendente Intersubjektivität“ zugunsten der bescheideneren „mundanen Intersubjektivität“ verabschiedet. An die Stelle einer überweltlichen Letztinstanz ist damit endgültig die innerweltliche Erfahrung des Fremdseelischen getreten, die auf der Grundannahme beruht, daß der Erlebnis- und Bewußtseinsstrom eines anderen nicht grundsätzlich von meinem eigenen verschieden ist.

„Der Alltag, dem von alters her der Geruch des Höhlenhaften, Beschränkten, Routinierten, ja des Trivialen anhaftet, ist inzwischen – nicht zuletzt durch die Bemühungen von Husserl und Alfred Schütz – zu höherem Ansehen gelangt. Das besagt aber, daß man ihn nicht nur als Sinndepot, sondern auch als Stätte der Sinnproduktion zu begreifen hat – eine unausbleibliche Folge übrigens, wenn man den Sinn nicht länger aus einer anderen Welt bezieht“ (Waldenfels 1985, 10).

Die Schützische bzw. Schütz/Luckmannsche Sozialphilosophie des Alltagslebens läßt sich in Kürze am besten anhand einiger Schlüsselbegriffe skizzieren. Als *Alltagswissen* werden die von den Mitgliedern einer Gesellschaft für selbstverständlich, als fraglos und als wechselseitig verfügbar erachteten Kenntnisse, Erfahrungen, Werte und Kulturtechniken verstanden. Dieser gesellschaftliche *Wissensvorrat* geht dem Individuum stets voraus, der einzelne entnimmt ihm im Zuge seiner Sozialisation die für seine spezifische *Subjektivität* konstitutiven Elemente. Freilich unterscheiden sich die konkreten Ausprägungen des Alltagswissens von Individuum zu Individuum, sie variieren je nach biographischer und sozialer Lage, etwa auch nach Milieuzugehörigkeit (vgl. Grathoff 1989). Weiter lassen sich verschiedene Sinnbereiche innerhalb des Gesamtsinnzusammenhangs einer Gesellschaft ausmachen. Als in sich abgeschlossene, mannigfaltige „*Sinnprovinzen*“ („provinces of meaning“) stehen neben dem „Jedermann-Wissen“ der Welt des Alltags Formen des Spezial- und Sonderwissens – etwa das Professionswissen oder das wissenschaftliche Wissen. Allen Formen des Wissens gemeinsam ist ihre innere Verfaßtheit, die Schütz mit den Begriffen *Typik* und *Relevanz* als den entscheidenden Faktoren jedweder Sinnbildung zu fassen sucht. In der mannigfaltigen, amorphen Überfülle an Erfahrungspotentialen, als die die Wirklichkeit sich für uns darstellt, orientieren wir uns mittels Typisierungen. Schütz greift hier auf die Webersche Konzeption der Idealtypen zurück und sieht das gesamte Alltagswissen durch strukturierende Typenbildungen geprägt. Die Welt, in die wir hineingeboren werden, ist von dieser umgangssprachlich vermittelten Typik stets schon „vorsortiert“. Verschiedene Klassifikationssysteme können nebeneinander bestehen, sich ergänzen oder auch konkurrieren. Über die konkrete Anwendung bzw. die spezifische Bevorzugung einzelner der latent im Überangebot vorhandenen Typisierungen entscheiden also Relevanzstrukturen, die in verschiedenen Kontexten verschieden beschaffen sein können:

„Durch Typisierung entsteht eine Welt des Vertrauten. Doch das Atypische ist beiseitegesetzt, aber nicht ein für allemal ausgeschieden; es ist das Unvertraute, das sich in kritischen Erfahrungen und Krisensituationen zu Wort meldet und neue Antworten provoziert. Die Relevanz kommt ins Spiel, sofern jede typisierende Deutung selektiv ist, eine Bevorzugung ausspricht und dadurch Bedeutsames von Nichtbedeutsamem absondert; dies verweist auf Interessen, die sich in den Selektionsprozessen ausdrücken. Auch hier ist das Irrelevante, das – mit Aron Gurwitsch zu reden – am ‚Rande‘ des Bewußtseinsfeldes angesiedelt ist, nichts definitiv Ausgeschiedenes. Die Relevanzstrukturen können sich umbilden bei entsprechender Umgruppierung des Erfahrungsfeldes“ (Waldenfels 1985, 159).

Ein weiteres, gerade für Bildungsprozesse im Erwachsenenalter wichtiges Begriffspaar bilden „*das fraglos Gegebene*“ und „*das Problematische*“ (Schütz/Luckmann 1990, 30 ff.). Während sich die Menschen in unproblematischen Alltagssituationen weitgehend an routinisierte Denk- und Verhaltensschemata halten, stellen insbesondere „Grenzsituationen“ (Berger/Luckmann 1970, 103) diese in Frage. Es kommt zu mehr oder weniger weitreichenden „*Wirklichkeitskrisen*“, in denen eventuell für das Individuum neue Typifikationen innerhalb neuer Relevanzstrukturen bedeutsam werden.

3.1.3 Alltagswissen und Alltagsästhetik bei Bourdieu und Schulze⁴

Parallel zur Bezugnahme auf die skizzierte Theorietradition ist es im letzten Jahrzehnt innerhalb der Sozialwissenschaften zur Wiederentdeckung der ästhetischen und der expressiven Dimensionen gekommen, die seit den Tagen eines Georg Simmel, eines Ernst Cassirer oder eines Thorstein Veblen⁵ kaum mehr in den Blick genommen wurden. Die wichtigen mit den Namen Bourdieu und Schulze verbundenen Arbeiten der neueren Sozialstrukturanalyse geben dann auch der Vermittlung von objektiver Lebenslage und subjektiven Orientierungen breiten Raum.

Pierre Bourdieu (1982) spricht in der marxistischen Tradition neben dem „ökonomischen“ auch vom „symbolischen Kapital“ und meint damit die Summe an kultureller Anerkennung, die ein Individuum oder auch eine soziale Gruppe durch geschickte Verwendung des gesellschaftlichen Symbolsystems für sich gewinnen können. Ohne daß

das den handelnden Individuen subjektiv bewußt sei, sei ihr Handeln generell von der faktischen Absicht der materiellen oder symbolischen Nutzenmaximierung geleitet. Dabei geht Bourdieu davon aus, daß in den kollektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata der sozialen Gruppen die positionsbedingten Nutzenkalküle als „Habitusformen“ geronnen seien. Geschmacksfragen wie Eßgewohnheiten, Kleidungsstile oder Kunsturteile sind für Bourdieu damit nicht das spontane Resultat ästhetischer Empfindungen, sondern das sozialisatorische Produkt eines Erziehungsprozesses, in dem der Geschmack klassenspezifisch erlernt wird. Im „Habitus“ sind die verschiedenen Strategien des gesellschaftlichen Konkurrenzkampfes sozialer Gruppen als unterschiedliche Geschmacksstile und Lebensgewohnheiten erstarrt. Die beiden wichtigsten Dimensionen, in denen sich die erreichten Positionen im Kampf um Einfluß und Anerkennung ablesen lassen, sind für Bourdieu „ökonomisches Kapital“ und „kulturelles Kapital“, denen er gelegentlich als dritte Größe die Quantität und Qualität sozialer Beziehungen („soziales Kapital“) zur Seite stellt. Im wesentlichen wird der soziale Raum also durch den Besitz an produktivem oder unproduktivem Geldvermögen und durch die Verfügbarkeit über kulturelles Kapital gebildet, das Bourdieu im Rahmen seiner empirischen Arbeiten als Menge und Qualität der erworbenen Bildungstitel operationalisiert. Vertikal unterscheidet Bourdieu drei Klassen – Bourgeoisie, Kleinbürgertum und Arbeiterschaft –, denen er auf der Grundlage seiner empirischen Erhebungen (aus den Jahren 1963 bzw. 1967/68) drei Lebensstile bzw. Geschmackstypen zuordnet: „Distinktion“ für die herrschende Klasse, „Prätention“ für die mittleren Schichten und das Diktat der „Notwendigkeit“ in der Arbeiterklasse.

Besonders anregend aber sind Bourdieus Versuche einer horizontalen Differenzierung. So sieht er innerhalb der herrschenden Klasse symbolische Konkurrenzkämpfe um stilistische Exklusivität im Gange, in denen sich die jeweiligen Gruppen gemäß ihrer Teilhabe an den ökonomischen und kulturellen Ressourcen zu profilieren suchen. Hier stehen sich drei Berufsgruppen mit einem jeweils eigenen Lebensstil gegenüber: die Gruppe der verbeamteten Intelligenz, der Intellektuellen und Künstler (viel Bildung, wenig Geld), die Gruppe der freien Berufe (Rechtsanwälte, Architekten, Ärzte etc.; mittleres Maß an Bildung und Geld) und die Gruppe der Eigentümer und Manager der großen Wirtschaftsunternehmen (wenig Bildung, viel Geld). Zwar sind sich diese Gruppen in ihrem Abgrenzungsstreben gegenüber den niederen Klas-

sen einig, untereinander aber konkurrieren sie um die Aura höchster Exklusivität. Die mit Geldkapital relativ schwach ausgestattete Gruppe der Intelligenz und Künstlerschaft pflegt solche ästhetischen Genüsse und Vergnügungen, die zwar ein hohes Maß an kulturellem Wissen, aber wenig finanzielle Mittel beanspruchen („ästhetischer Aristokratismus“). Das traditionelle Besitzbürgertum legt Wert auf prunkvolle Repräsentation und stilistische Etikette, während die hinsichtlich Bildungs- und Geldvermögen im mittleren Bereich angesiedelten Freiberufler eine zugleich luxurorientierte und kulturell avancierte Lebensweise ausgebildet haben. Die hier sichtbar werdende vertikale Gliederung sieht Bourdieu auch in den darunter liegenden Klassen gegeben, wobei die Aussichtslosigkeit, den Anschluß an die herrschende Klasse zu finden, durch habitualisierte Opferbereitschaft und Bildungseifer kompensiert wird. So sei die Alltagskultur des absteigenden Kleinbürgertums vom „Ethos des Gewissenhaften“ durchdrungen, das aufsteigende Kleinbürgertum dagegen von Bildungsbeflissenheit und Strebsamkeit geprägt.

Bei Bourdieu stellt die Einbeziehung der ästhetischen Dimension zwar eine Erweiterung, letztlich aber keine Infragestellung der traditionellen Klassentheorie dar. Die gesellschaftlichen Klassen unterscheiden sich nicht nur durch den unterschiedlichen Zugriff auf materielle Ressourcen – die unterschiedliche Verfügungsgewalt über ökonomisches Kapital schlägt sich eben auch in den klassenspezifischen Kulturformen nieder. Eine darüber weit hinausgehende Prämisse liegt der Arbeit des Bamberger Kultursoziologen Gerhard Schulze (1992) zugrunde, wenn er die Erlebniskomponente als strukturierendes Merkmal sozialer Ungleichheit einbezieht – Geschmacksfragen also nicht mehr wie Bourdieu lediglich als Epiphänomen des Klassenbewußtseins behandelt, sondern ihnen eine eigenständige Rolle in der Gruppenbildung zuweist.

In welchem Verhältnis – epiphänomenal, kausal oder autonom – objektive wirtschaftliche und ästhetisch-erlebnisbezogene Faktoren grundsätzlich stehen, wird heute kontrovers diskutiert. Die neuere Klassentheorie im Gefolge Bourdieus sieht die Ästhetik vollständig durch die Ökonomie determiniert. Für Schulze hat sich die Ästhetik ganz von der Ökonomie emanzipiert, sie ist zur reinen Geschmacksfrage geworden. Eine vermittelnde Position nehmen Stefan Hradil (1992), Michael Vester u.a. (1993) und auch die Forscher des SINUS-Instituts ein, wenn sie davon ausgehen, daß für die Großgruppenbil-

dung sowohl die soziale Lage als auch der alltagsästhetische Lebensstil ausschlaggebend sind.

Es ist für Schulze also nicht länger die unterschiedliche ökonomische Lage, in der sich Mitglieder der Gesellschaft wesentlich voneinander unterscheiden, sondern es sind in seinem Modell qualitativ unterschiedlich geartete Erlebniswelten, die zum entscheidenden Kriterium der gesellschaftlichen Differenzierung geworden sind. Damit erhalten Geschmacksfragen, Fragen des Stils, Fragen der Ästhetik den entscheidenden Stellenwert. Wobei zur Vermeidung von Mißverständnissen darauf hingewiesen sei, daß der Begriff der Ästhetik im Zusammenhang mit Alltagsästhetik allein den qualitativen Bedeutungszuwachs von Sinnenorientierung, Bildlichkeit und Wahrnehmungszentrierung meint, im Gegensatz zu Sprachlichkeit, Diskursorientierung oder sozioökonomischen Kategorien – nicht aber die angestammten Bedeutungsbereiche Kunst oder Kunsttheorie.

Alltagsästhetische Zeichensysteme sind in dieser Perspektive in mindestens drei Hinsichten von Bedeutung. Erstens kommen in ihnen die verfestigten Handlungs-, Selbstdarstellungs- und Genußgewohnheiten zur Darstellung. Sie dienen weiter der Symbolisierung der eigenen Lebensphilosophie. Und drittens eignen sie sich zur sozialen Abgrenzung, zur Distinktion. Die Rede von der Ästhetisierung der Lebenswelt in neuerer Zeit meint damit auch, daß die Symbole der Lebensführung (Auto, Urlaub, Sport, Kleidung etc.) zunehmend aus Ornamenten des Alltagslebens zu dessen konstituierenden Bausteinen werden. Schulze unterscheidet drei grundlegende kulturelle Erlebnismuster:

- Das *Hochkulturschema*, dessen bevorzugte Erlebnisräume klassische Musik, Kunstausstellungen, Theater und „gehobene Literatur“ bilden. Genossen wird eher kontemplativ, vom Rohen und Barbarischen grenzt man sich ab, erstrebt wird Perfektion.
- Das *Trivialschema*, das mit der Bevorzugung von Blasmusik, deutschem Schlager, Arzt- und Heimatromanen, Familienquizsendungen etc. einhergeht und sich eher antiexzentrisch definiert. Harmonie und Gemütlichkeit sind seine Leitideen.
- Das *Spannungsschema*, das eine Vorliebe für Action und bewußt antikonventionelle Formen des Genusses und der Unterhaltung mit einem stärker ausgeprägten Narzißmus verbindet. Wichtige Erlebniswelten bilden Rock- und Popmusik, Kino, Disco oder Comics.

Schulze behauptet nun, eine neue soziale Segmentierung entsprechend der Bevorzugung von einem oder auch zwei dieser Schemata empirisch

gefunden zu haben. Die fünf Milieus können hier nur stichwortartig charakterisiert werden (nach Schulze 1992, 291 ff.):

– *Niveaumilieu*

Höhere Bildungsabschlüsse, über 40 Jahre, gehobene Berufe im pädagogischen (Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildung) oder freiberuflichen Bereich. Hochkulturorientierung und Distanzierung gegenüber dem Trivial- und dem Spannungsschema herrschen vor. Statusbewußtsein und Streben nach Rang, Qualitätsbewußtsein und souveräne Selbstdarstellung gelten als selbstverständlich.

– *Harmoniemilieu*

Niedriges Bildungsniveau, über 40 Jahre, viele ältere Arbeiter und Verkäuferinnen, Rentner und Rentnerinnen. Das Trivialschema ist hier stilbildend, zum Hochkulturschema herrscht Distanz. Grundorientierung ist ein pragmatischer Realismus und das Streben nach Geborgenheit, Gefühle der Bedrohung sind verbreitet.

– *Integrationsmilieu*

Mittleres Bildungsniveau, über 40 Jahre, viele mittlere Angestellte und Beamte. Die alltagsästhetische Grundorientierung wird durch eine Kombination von Hochkultur- und Trivialschema gebildet. Soziale Angepaßtheit und Unauffälligkeit, Geborgenheitsstreben und Geselligkeit (Vereinsleben) kennzeichnen die Lebensführung.

– *Selbstverwirklichungsmilieu*

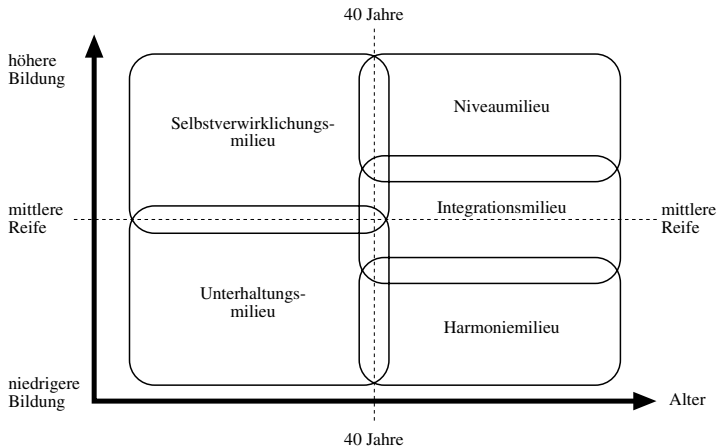
Höheres Bildungsniveau, unter 40 Jahre, häufig soziale, therapeutische und pädagogische Berufe sowie „Yuppies“. Kombination aus Spannungs- und Hochkulturschema, Distanz zum Trivialschema. Streben nach Authentizität und Selbstverwirklichung. Interesse an der neuen Kultur- und Kneipenszene, moderner Freizeitsport, Naturkost.

– *Unterhaltungsmilieu*

Niedere Bildungsabschlüsse, unter 40 Jahre, überwiegend niederer beruflicher Status, überwiegend Handarbeit. Distanzierung gegenüber dem Trivial- wie gegenüber dem Hochkulturschema, Spannungsorientierung. Streben nach Abwechslung und Vergnügen (Video, Volksfest, Diskotheken), Fußballfans, Bodybuilding, Autos mit auffälligem Zubehör.

Die wichtigsten Milieudeterminanten bleiben für Schulze das Alter (Trennlinie bei 40 Jahren) und das Bildungsniveau (höhere vs. niedere Bildung), wie auch Schaubild 1 noch einmal veranschaulicht.

Schaubild 1: Soziale Milieus nach Schulze (1990, 419)



Als Verdienst Schulzes kann festgehalten werden, daß er mit Nachdruck und großem öffentlichem Widerhall die ästhetische Dimension in den Blick genommen hat. Auch lassen sich einzelne ästhetische Präferenzen eindrucksvoll den von ihm entworfenen Milieus zuordnen.⁶ „Gefallen an klassischer Musik“ finden so z.B. im Niveaumilieu 90%, im Integrationsmilieu 78%, im Selbstverwirklichungsmilieu 72%, im Unterhaltungsmilieu und Harmoniemilieu dagegen nur 24% bzw. 23%. Blasmusik dagegen ist im Harmoniemilieu am beliebtesten (80%), gefolgt vom Integrationsmilieu (75%), wogegen sie im Niveaumilieu (25%), im Unterhaltungsmilieu (16%) und v.a. im Selbstverwirklichungsmilieu (9%) gar nicht gut ankommt. Das Selbstverwirklichungsmilieu liegt dafür beim „Besuch von Diskotheken“ an der Spitze mit 65%, gefolgt vom Unterhaltungsmilieu mit 55%. Integrationsmilieu (10%), Harmoniemilieu (3%) und Niveaumilieu (2%) zieht es dagegen so gut wie gar nicht in Discos. Eine relativ ausgeprägte religiöse Orientierung ist wiederum im Integrationsmilieu (61%) und im Harmoniemilieu (51%) häufiger anzutreffen als im Niveaumilieu (41%), im Selbstverwirklichungsmilieu (33%) oder im Unterhaltungsmilieu (22%).

Problematisch bleibt freilich Schulzes Autonomieerklärung der Ästhetik, die schon durch sein eigenes Milieumodell widerlegt wird. Diese belegt gerade nicht die behauptete Enthierarchisierung der alltagsästhetischen Muster: Wenn Schulze z. B. für das Niveaumilieu Lehrer, Professoren und Anwälte als typische Berufe angibt, für das Integrationsmilieu aber z. B. Sachbearbeiter, Verwaltungsangestellte und technische Zeichner, dann kann das kaum als Beleg für die Ungültigkeit ökonomischer Determinanten gelesen werden.

Eine zweite Schwäche des Schulzeschen Modells liegt in der Verwischung von Stilgrenzen, wie am Beispiel zweier Vertreter seines Niveaumilieus exemplarisch gezeigt werden kann: Im Rahmen der Grundlagenforschung zur Alltagsästhetik des SINUS-Instituts (vgl. Becker/Flaig 1993, 19 f.) wurden in einem modernen Wohnblock in einer bevorzugten Wohngegend einer süddeutschen Großstadt zwei Zielpersonen interviewt, die zudem noch in identisch zugeschnittenen Wohnungen lebten. Auch in anderen wesentlichen Merkmalen stimmten beide überein: Beide waren etwa gleich alt (ca. 50 Jahre), hatten studiert, beide sind verheiratet und haben Kinder, und schließlich verfügen auch beide über ein vergleichbares, hohes Einkommen. Nach Schulze also zwei Repräsentanten eines Erlebnismilieus, nämlich des Niveaumilieus, für das das Hochkulturschema die vorherrschende Orientierung angibt.

Wie jedoch bereits ein flüchtiger Blick in die Wohnungen der beiden zeigt, unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer alltagsästhetischen Vorlieben sehr deutlich.

In der vom SINUS-Institut entwickelten Milieu-Typologie, die im folgenden vorgestellt werden soll, werden diese beiden Interviewten verschiedenen Milieus, nämlich dem konservativ-gehobenen (Herr A) und dem technokratisch-liberalen Milieu (Herr B), zugeordnet.

Leicht läßt sich zeigen, daß sich auch in den weiteren von Schulze gebildeten Milieus ähnlich unbefriedigende Zusammenfassungen disparater Alltagsorientierungen hinsichtlich Ästhetik und Lebensphilosophie finden. Nehmen wir etwa das Selbstverwirklichungsmilieu,⁷ so sind darin die inkompatiblen Stilwelten des alternativen Sozialarbeiters, der in einer aus den 70er Jahren übriggebliebenen WG wohnt, sich in seiner Freizeit für „Pro Asyl“ engagiert und sich in seinem Urlaub in der Stille Nepals selbst finden möchte, und auf der anderen Seite die des gleichaltrigen Versicherungsangestellten, der auf Armani, Cartier und Zwölf-Zylinder Wert legt und mit seinem getunten

BMW-Cabrio zum Aktivurlaub in den „Club Med“ fährt. Trotz gleicher sozialer Lage, gleichem Alter, gleichem Bildungsniveau zeigt sich eine bunte Mixtur von überraschender Vielfalt, die Schulze in seinem Selbstverwirklichungsmilieu versammelt: „Alternative und Yuppies, Weiblichkeit alten und neuen Stils, Aufsteiger und Aussteiger, Konsumsüchtige und Abstinente“ (Schulze 1992, 312), die aber hinsichtlich ihrer Wertorientierung, ihres Lebensstils und ihres Geschmacks zu unterschiedlich ist, als daß sie als ein Milieu zu beschreiben wäre. Im SINUS-Milieumodell würden der erwähnte Sozialarbeiter wahrscheinlich im alternativen und der Versicherungsangestellte im aufstiegsorientierten Milieu verortet.

Die skizzierte Kritik an den Ansätzen Bourdieus und Schulzes ließe es aussichtsreicher erscheinen, das vom SINUS-Institut entwickelte Milieu-Modell als theoretische Basis unserer qualitativ-empirischen Forschung zu Weiterbildungserfahrungen und -erwartungen zu wählen. Dieses Konzept wurde aufgrund jahrelanger auf die Bundesrepublik bezogener empirischer Arbeit im Rahmen von Medien-, Marketing-, Freizeit- und Politik-Forschungen entwickelt und hat inzwischen auch Eingang in die akademische Soziologie (z.B. bei Hradil 1987; Müller 1992) gefunden.

3.1.4 Das SINUS-Milieumodell

Dem SINUS-Konzept der Lebenswelt-Forschung, das wir als Ausgangspunkt unserer eigenen Studie zur milieuspezifischen Wahrnehmung von Erwachsenenbildung gewählt haben, liegt der Versuch zugrunde, soziale Lage, Werthaltungen und sozioästhetische Zeichensysteme zu integrieren (vgl. Schaubild 2). Lebenswelt-Forschung in der von SINUS praktizierten Form meint das Insgesamt der subjektiven Wirklichkeit eines Individuums, also alle bedeutsamen Erlebnisbereiche des Alltags (Arbeit, Familie, Freizeit, Konsum usw.), die bestimmend sind für die Entwicklung von Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensmustern. Vielleicht ist es interessant zu wissen, daß der Ausgangspunkt dieses inzwischen in den verschiedensten Bereichen erfolgreich eingesetzten Forschungsansatzes eine Beobachtung der SINUS-Forscher anlässlich einer Politik-Studie war:

„In einer Untersuchung zum politischen Bewußtsein von Studenten, die wir 1977 durchführten, hatten wir jeweils mehrstündige biografi-

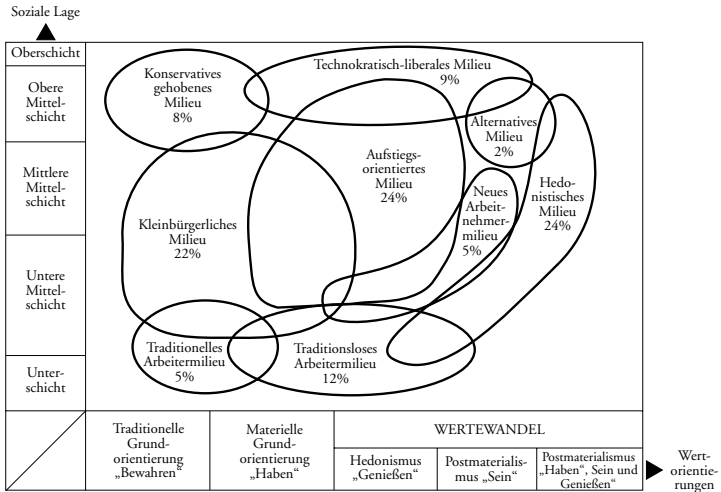
sche Anamnesen mit Angehörigen politischer Hochschulgruppen durchgeführt. Dabei war uns aufgefallen, daß es auf der Linken nicht nur zwei sehr unterschiedliche politische Grundorientierungen gab: die marxistische Orthodoxie der K-Gruppen und die anti-institutionelle, radikal-emanzipative Philosophie der Spontis, sondern auch zwei entsprechende, alltagsästhetisch manifeste Stiltypen. Angehörige der K-Gruppen vollzogen autoritär-hierarchisch geprägte Ordnungsrituale (z.B. die eisern eingeforderte Gruppendisziplin in der politischen Alltagsarbeit), kleideten sich einfach und lustabweisend und pflegten auch sonst einen eher asketischen Lebensstil“ (Flaig u.a. 1993, 53).

Im Gegensatz dazu stand die narzißtisch-lustvolle Selbstinszenierung der Spontis, deren Ablehnung des Ordnungs- und Pflicht-Ethos der Orthodoxen im „kreativen Chaos“ als dominantem Lebensstil-Prinzip gipfelte. Bei identischen Merkmalen hinsichtlich Alter, Bildung und Schichtzugehörigkeit handelte es sich hier offenbar nicht nur um politisch-ideologische Differenzen, sondern um sozio-kulturelle, alltagsweltlich verankerte Unterschiede von Angehörigen zweier verschiedener sozialer Milieus: der links-intellektuellen, später: alternativen Szene einerseits und der neu entstandenen hedonistischen Jugendkultur andererseits.

Das seit 1979 aufgrund solcher Beobachtungen entwickelte Milieu-Modell umfaßt ursprünglich acht, inzwischen neun Milieus für Westdeutschland,⁸ die auf den folgenden Seiten knapp charakterisiert werden (vgl. Becker/Flaig 1993; Flaig 1993; Ueltzhöffer/Flaig 1993). Wie Schaubild 2 eindrucksvoll illustriert, integriert dieses Konzept die traditionelle Schichttheorie als eine Dimension, erweitert sie jedoch um die Dimension der Wertorientierungen und kann damit der Beobachtung des Wertewandels in den entwickelten westlichen Gesellschaften Rechnung tragen. Dementsprechend definieren die Forscher des SINUS-Instituts soziale Milieus „als subkulturelle Einheiten innerhalb einer Gesellschaft, die Menschen ähnlicher Lebensauffassung und Lebensweise zusammenfassen“ (Flaig u.a. 1993, 55).

Schaubild 2: Die Sozialen Milieus nach SINUS
 (aus: Ueltzhöffer/Flaig 1993, 66)

Soziale Lage und Grundorientierung



Kurzcharakteristik der Sozialen Milieus nach SINUS⁹

Konservativ gehobenes Milieu (KON)

Kleinbürgerliches Milieu (KLB)

Soziale Lage

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Überdurchschnittlich hohe Formalbildung- Viele leitende Angestellte und Beamte sowie Selbständige und Freiberufler- Hoher Anteil von Rentnern und Pensionären- Hohe und höchste Einkommensklassen | <ul style="list-style-type: none">- Überwiegend Hauptschule mit abgeschlossener Berufsausbildung- Viele kleine und mittlere Angestellte und Beamte sowie kleine Selbständige und Landwirte- Hoher Anteil von Rentnern und Pensionären- Meist kleine bis mittlere Einkommen |
|--|---|

Wertorientierung

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Bewahren gewachsener Strukturen und Traditionen (humanistisches Selbstverständnis)- Anerkannte Stellung in der Gesellschaft (Elite-Bewußtsein)- Erfülltes Privatleben, harmonisches Familienleben- Materieller Erfolg, distinguiertes Lebensrahmen | <ul style="list-style-type: none">- Festhalten an den traditionellen Werten: Pflichterfüllung, Verlässlichkeit, Ordnung und Disziplin- Bleibende Werte schaffen: Besitz, materielle Sicherheit, Ausbau des Lebensstandards- Status-quo-Orientierung: Absicherung des Erreichten, in geordneten Verhältnissen leben |
|---|--|

Lebensstil

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Ablehnung alles Übertriebenen, Oberflächlichen- Hohe Qualitätsansprüche- Traditionsbezug und Kennerschaft (Stilsicherheit) | <ul style="list-style-type: none">- Konventionalismus, Anpassung, Sicherheit- Selbstbeschränkung, Bereitschaft zum Verzicht- Bevorzugung zeitlos-gediegener Produkte- Ordnung und Sauberkeit als wichtigstes Stilprinzip |
|--|---|

Leseinteresse

- Bildungsmotiv hat hohen Stellenwert
- Intensives Interesse an Geschichte: Historische Romane, Politische Biographien, dokumentarische Literatur, Kultur- und Kunstgeschichte
- Vorliebe für die klassische Moderne (Mann, Hesse, Zweig)
- Es wird vergleichsweise wenig gelesen; am ehesten noch Tageszeitung, Illustrierte, Sachbücher, TV-Zeitschriften: Häufig Interesse für „Alltagsgeschichten“, Biographien und Lebenshilfe
- Literatur muß unterhaltend sein (Simmel, Kossak)

Kultur/Soziales Leben

- Rege Anteilnahme am kulturellen Leben: Besuch von Museen, Ausstellungen, Konzerten, Oper, Theater usw.
- Vielfach aktive Mitarbeit in Gruppen und Vereinen (oftmals mit sozialen oder karitativen Zielen), Übernahme von Ehrenämtern
- Intensives soziales Leben (Ehrenämter, Vereine, Nachbarschaft); sekundäre Karrieren (Kompensation der Restriktionen im Beruf)
- Ein Teil der Milieugehörigen gibt sich kulturbeflissen, zwingt sich (z. B. durch Theaterabonnements) zu regelmäßigem Kulturkonsum

**Traditionelles Arbeitermilieu
(TRA)**

**Traditionsloses Arbeitermilieu
(TLO)**

Soziale Lage

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Überwiegend Hauptschulabschluß mit anschließender Berufsausbildung- Hoher Anteil an Facharbeitern und angelernten/ungelernten Arbeitern- Überdurchschnittlich häufig Rentner- Kleine und mittlere Einkommen | <ul style="list-style-type: none">- Geringe Formalbildung- Überdurchschnittlich viele ungelernete und angelernte Arbeiter, hohe Arbeitslosigkeit- Untere Einkommensschichten sind deutlich überrepräsentiert |
|--|--|

Wertorientierung

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Befriedigender Lebensstandard (ein gutes Auskommen haben)- Sicherer Arbeitsplatz/ gesichertes Alter- Soziale Integration: anerkannt sein bei Freunden, Kollegen, Nachbarn (traditionelle Arbeiterkultur)- Bescheidenheit und Anpassung an die Notwendigkeiten | <ul style="list-style-type: none">- Anschluß halten an die Konsum-Standards der breiten Mittelschicht (Fernseher, Videorekorder, Auto)- Anerkannt werden, mithalten können, „dazugehören“ (Normalität und Bürgerlichkeit)- Träume vom „besonderen Leben“ (Geld, Luxus, Prestige) |
|--|--|

Lebensstil

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Pragmatisch-nüchterne Sicht der eigenen sozialen Lage; Einfachheit, Sparsamkeit- Keine übertriebenen Konsumansprüche, kein Prestigekonsum- Bevorzugung solider, handfester und haltbarer Produkte, Skepsis gegenüber modischen Neuerungen | <ul style="list-style-type: none">- Verdrängung der Zukunft, Konzentration auf das Hier und Heute (häufig ungenügende Daseinsvorsorge)- Beschränkte finanzielle Möglichkeiten („von der Hand in den Mund“), häufig lebt man über seine Verhältnisse- Spontaner Konsumstil, rasches Aufgreifen neuer Moden und Trends |
|---|--|

Leseinteresse

- Es wird insgesamt wenig gelesen
- Große Anteilnahme am Privatleben der großen und kleinen TV-Stars (Programmzeitschriften, yellow press)
- Es werden fast nur Zeitschriften gelesen: Illustrierte und Special-Interest-Titel (Auto, Sport, Video)
- Besondere Vorlieben: Heftchenromane (Krimis, Science-Fiction, Arzt- und Heimatromane)

Kultur/Soziales Leben

- Die traditionelle Gewerkschafts- und Vereinskultur mit ihren Freizeitangeboten hat einen hohen Stellenwert
- Selten Besuch kultureller Veranstaltungen (Theater, Konzerte, Ausstellungen): zu umständlich, zu teuer
- Geringe Integration in das etablierte Kulturleben, Schwellenängste, mangelnde Kompetenz und geringes finanzielles Budget für Kulturkonsum
- Besuch von Sportveranstaltungen (z. B. Fußball) und Rockkonzerten

**Neues Arbeitnehmermilieu
(NEA)**

**Aufstiegsorientiertes Milieu
(AUF)**

Soziale Lage

- Junges Milieu, Altersschwerpunkt unter 25 Jahren
 - Mindestens Realschulabschluß, viele Auszubildende, Schüler und Studenten
 - Facharbeiter (häufig in Schrittmacher-Industrien), qualifizierte Angestellte, Beschäftigte im öffentlichen Dienst
- Häufig mittlerer Abschluß oder Hauptschule mit abgeschlossener Berufsausbildung
 - Viele Facharbeiter und qualifizierte Angestellte, auch (kleinere) Selbständige und Freiberufler
 - Meist mittlere bis hohe Einkommen
 - Mittlere bis gehobene Einkommen, häufig Doppelverdiener

Wertorientierung

- Das Leben so angenehm wie möglich gestalten, sich leisten können, was einem gefällt – aber flexibles Anspruchsniveau (realitätsbezogener Hedonismus)
 - Kreativ sein, Verantwortung übernehmen, eigenständig handeln (Autonomiestreben)
 - Sich geistig und fachlich weiterentwickeln, nicht stehenbleiben (lebenslanges Lernen)
- Beruflicher und sozialer Aufstieg (sich hocharbeiten) als zentraler Lebensinhalt
 - Vorzeigbare Erfolge haben, mehr erreichen als der Durchschnitt, Ansehen genießen
 - Große Bedeutung von Konsumwerten (Auto, Urlaub, exklusive Freizeitaktivitäten)

Lebensstil

- Aufgeschlossenheit für Neues, keine geschlossenen Weltbilder, Mobilitätsbereitschaft, Stiltoleranz
 - Mainstream der jungen Freizeitkultur, konventioneller Modernismus im Konsum
 - High Tech als selbstverständliches Element im Alltag (im Beruf und in der Freizeit)
- Orientierung an den Standards gehobener Schichten
 - Erfüllung der Rollenerwartungen im Beruf und im sozialen Leben (nicht unangenehm auffallen)
 - Prestigeorientierter Konsumstil, hohe Wertschätzung von Statussymbolen

Leseinteresse

- Teilweise intensiver Bücher- und Zeitschriftenkonsum, weniger intensiv: Tageszeitungen
 - Thematisch keine eindeutigen Schwerpunkte: Häufig Fachbücher und Fachzeitschriften (Single Issue-Magazine) neben leichter Unterhaltung (Science-Fiction, Krimis, Trivialromane); nicht selten auch Interesse für klassische und zeitgenössische bildungsbürgerliche Literatur
 - Konsumeinstellung zur Literatur: Bücher/Zeitschriften sollen unterhalten, entspannen
- versus**
- Subjektives Bildungsdefizit: Man möchte seinen Horizont erweitern (Weiterkommen im Beruf)
 - Gelesen werden in erster Linie Zeitungen und Zeitschriften: Publikumszeitschriften, Special-Interest-Titel (Hobby, Sport)

Kultur/Soziales Leben

- Man trifft sich gerne im engeren Freundeskreis zu Hause oder in der Kneipe, im Kino, in der Disco – je nach Lust und Laune
- Undogmatischer Kulturkonsum (Beispiel: vom klassischen Konzert zum Open-Air); Abneigung gegenüber der kleinbürgerlich-proletarischen Vereinskultur
- Reges kulturelles Interesse (man möchte dazugehören, mitreden können) – aber kein bildungsbürgerlicher Anspruch: Kino, Theater, Ausstellungen
- Man geht häufig aus, macht Besuche, trifft sich mit Freunden/Bekannten

**Technokratisch-liberales Milieu
(TEC)**

**Hedonistisches Milieu
(HED)**

Soziale Lage

- Überdurchschnittlich häufig hohe Formalbildung (Abitur, Studium)
 - Viele Schüler und Studenten, qualifizierte und leitende Angestellte und Beamte, mittlere und größere Selbständige, Freiberufler
 - Hohe und höchste Einkommen sind überrepräsentiert
- Altersschwerpunkt bei den 20- bis 30jährigen
 - Überdurchschnittlich häufig geringe Formalbildung („Abbrecher“)
 - Viele Schüler und Auszubildende, hoher Anteil an Arbeitslosen, un- und angelernten Arbeitern, ausführenden Angestellten („Jobbern“)
 - Meist kleine bis mittlere Einkommen

Wertorientierung

- Wunsch nach intensivem Leben, neuen Erfahrungen, Persönlichkeitswachstum
 - Erfolg, Selbstverwirklichung (im Beruf), hoher Lebensstandard
 - Gezielte Planung von Karriere und Privatleben („Glück ist machbar“)
 - Freiräume, um die schönen Dinge des Lebens zu genießen
- Freiheit, Ungebundenheit, Spontaneität (demonstrative Ablehnung von Sicherheits- und Geborgenheitswerten)
 - Das Leben genießen, intensiv leben
 - Anders sein als die „Spießer“ (Autonomie im Lebensstil, radikaler Individualismus)

Lebensstil

- Starkes Bedürfnis nach individueller Selbstdarstellung (Stilavantgardismus, Souveränität, Kennerschaft)
 - An neuen Trends orientierter Konsumstil (Trendsetting)
 - Spielerische Momente der Alltagsbewältigung (sich nicht zu Tode schuften, das Leben nicht zu ernst nehmen)
- Leben im Hier und Jetzt, kaum Lebensplanung
 - Originalität, Unverwechselbarkeit, „Echtheit“ sind wichtige Stilansprüche
 - Spontaner Konsumstil, unkontrollierter Umgang mit Geld
 - Freude am guten Leben, an Luxus und Komfort

Leseinteresse

- Gelesen wird (auch aus beruflichen Gründen) sehr viel – eher um sich zu informieren als sich zu entspannen: Fachliteratur, Tages-, Wochenzeitungen, politische und Wirtschaftsmagazine
- Wunsch, auch literarisch auf der Höhe der Zeit zu sein (Orientierung am Feuilleton, Beschäftigung mit moderner Literatur)
- Breites Interessenspektrum – aber der persönliche Bezug ist wichtig (sich selbst wiederfinden können)
- Teilweise anti-intellektuelle Koketterie („ich lese nur Bildzeitung und Comics“)

Kultur/Soziales Leben

- Kultur macht Spaß, entsprechende Angebote (Konzerte, Ausstellungen, Kleinkunst) werden oft und gerne genutzt
- Breitgefächerte Interessen: alle Formen von Kunst und Kreativität sind interessant
- Vorbehalte gegenüber dem etablierten Kulturbetrieb, aber intensive Nutzung jugendspezifischer Angebote
- Man ist gern unter Menschen, geht gern aus: in Kneipen, ins Kino, in die Disco, auf Parties etc.

Alternatives Milieu

(ALT)

Soziale Lage

- Deutliche Überrepräsentation der höchsten Bildungsstufen (Abitur, Hochschulabschluß)
- Viele Schüler und Studenten, qualifizierte Angestellte, Beamte im höheren Dienst, Freiberufler
- Sowohl geringe als auch hohe Einkommen sind überdurchschnittlich häufig vertreten

Wertorientierung

- Postmaterielle Ansprüche: Entfaltung der Persönlichkeit, Selbstverwirklichung
- Aufbau einer menschengerechten Welt (privat und gesellschaftlich), Ablehnung von Äußerlichkeitswerten
- Intensive zwischenmenschliche Beziehungen, Teilnahme am kulturellen und politischen Leben

Lebensstil

- Umweltbewußte Lebensführung („neue Natürlichkeit“)
- Wertschätzung des Selbermachens (Möbel, Kleidung, Nahrung etc.), häufig Rückzug in alternative Idyllen
- Individualität und Echtheit („Authentizität“) sind wichtige Stilmerkmale

Leseinteresse

- Es wird häufig und viel gelesen – bevorzugte Themen: Kultur, Politik, Wissenschaft (z. B. Psychologie, Ökologie)
- Ausgefallene literarische Vorlieben (Abgrenzung vom bürgerlichen Literaturkonsum und Massengeschmack): Science-fiction, Esoterik, Zeitgeistmagazine

Kultur/soziales Leben

- Präferenz für moderne, lebendige Kultur (Kleinkunst, Kabarett, Straßentheater, Dichterlesungen, Programm-Kinos, Rock- und Jazzkonzerte)
- Mitarbeit in Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen usw.

Milieuforschung und Politische Bildung

Obwohl der skizzierte Milieu-Ansatz für die Erwachsenenbildungsforschung ebenso wie für die zielgruppenorientierte Angebotsplanung produktive Möglichkeiten eröffnet, finden sich bis heute kaum konkrete Umsetzungen dieses Konzeptes in der Bildungsforschung. Einzig in einer Studie zur Politischen Bildung im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung (1993) kam das Milieu-Modell 1991/92 zur Anwendung (vgl. auch Flaig u.a. 1993). Das SINUS-Institut nutzte dabei drei Zugänge:

- In einer repräsentativen Breitenerhebung wurden ca. 4.000 Personen zu Interesse und Partizipation an Politischer Bildung befragt.
- In einem zweiten Schritt wurden an zwei Stichtagen alle Teilnehmer an Veranstaltungen der Friedrich Ebert-Stiftung (insgesamt 4.784 Fälle) befragt.
- Schließlich arbeiteten ausgewählte Adressatengruppen in Gruppendiskussionen unter Einbeziehung kreativer Techniken („Extended Creativity Groups“) zum Thema „Politische Bildung“.

Auf zwei äußerst interessante zentrale Ergebnisse ist hinzuweisen. 1. Weder das Thema eines Seminars noch seine Dauer, weder die Entlegenheit oder bequeme Erreichbarkeit der jeweiligen Örtlichkeit spielten bei der Entscheidung der Teilnehmer für ein konkretes Seminar die Hauptrolle. Als entscheidende Determinante erwies sich vielmehr der „Stil des Hauses“, d.h. das Ensemble von Ästhetik der Räumlichkeiten und Kommunikationsstil der Mitarbeiter einer Tagungsstätte. 2. Bei einem kontrollierten Assoziationsversuch zum Stichwort „Politische Bildung“ kamen Begriffe wie „Spaß“, „Freude“, „Erleben“, „Aufregung“, „Spannung“, „Freizeit“, „gelingende Zwischenmenschlichkeit“ kaum vor – kurz: All das, was nach übereinstimmender Beobachtung der verschiedensten Sozialforscher ein gemeinsamer Nenner für Lebensstil und Lebensgefühl der Menschen heute ist, wird von politischer Bildungsarbeit nicht erwartet! Daß sich Politische Bildung indessen auch anders, lebensnäher und lebensfreudiger vorstellen läßt, ergaben die Collagen aus den Extended Creativity Groups.

Das Interesse an Veranstaltungen zur Politischen Bildung läßt deutliche Milieu-Schwerpunkte erkennen: Bei den „modernen“ Milieus der Neuen Arbeitnehmer, der liberalen Technokraten und der Alternativen zeigt sich ein stark überdurchschnittliches Interesse. Aber auch im hedonistischen und konservativ-gehobenen Milieu liegen noch vergleichsweise höhere Interessenspotentiale. Der Anteil der verschiedenen

Milieus an den befragten Seminarteilnehmern der Friedrich-Ebert-Stiftung reproduziert diese Milieu-Auswahl – mit einer Ausnahme: Das konservativ-gehobene Milieu ist aufgrund seiner qua definitionem konservativen Grundhaltung eher als Zielgruppe der Adenauer- oder der Hanns-Seidel-Stiftung anzusehen und bei der SPD natürlich unterrepräsentiert.

In der Konsequenz der milieuspezifischen Interessenschwerpunkte der von der Ebert-Stiftung erreichten Personen könnten die verschiedenartigen sozio-kulturellen Ausgangslagen, Werteinstellungen und Ansprüche der unterschiedlichen Segmente zum Fokus zukünftiger Expansionsbestrebungen gemacht werden. Daß ein alle möglichen Interessenten gleichermaßen zufriedenstellendes, einheitliches Seminarangebot heute kaum noch Chancen auf Zuspruch hat, geht nicht zuletzt aus der milieuspezifisch stark differierenden Wertschätzung von künstlerischen oder freizeitbezogenen Elementen hervor. So stimmten überdurchschnittlich viele Angehörige des traditionslosen Arbeitermilieus (59%), aber unterdurchschnittlich viele Angehörige aus dem technokratisch-liberalen (29%) und alternativen (23%) Milieu einer Beschränkung von politischer Bildung auf die Vermittlung von Information und Sachwissen zu. Künstlerische Erlebniselemente dagegen wünschen traditionslose Arbeiter deutlich seltener (27%) als technokratisch Liberale (40%) oder Alternative (45%).

3.2 Die Freiburger Studie „Soziale Milieus und Erwachsenenbildung“

3.2.1 Vorüberlegungen

Trotz der bereits seit Jahren immer wieder betonten Chancen, die in der Einbeziehung des Milieu-Modells in die Erwachsenenbildungsforschung liegen,¹⁰ hat es außer der beschriebenen Studie zur Partizipation an Politischer Bildung bis heute keinen empirischen Versuch gegeben, milieuspezifische Erfahrungen, Motive, Erwartungen und Interessen hinsichtlich der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Diese Situation war für uns Anlaß genug, ein Forschungsprojekt zu konzipieren, das für diesen Bereich eine erste empirische Basis liefern soll. Der Ausarbeitung des Forschungsdesigns gingen dabei einige grundsätzliche Vorüberlegungen voraus.

1. Wichtigstes Erkenntnisinteresse war die Erfassung milieuspezifischer Einstellungen und Verhaltensbereitschaften im Hinblick auf (Weiter-)Bildung. Daraus ergibt sich die Ausrichtung des Stichprobenplans an den neun von SINUS beschriebenen *sozialen Milieus*.
2. Daneben galt es, soziodemographische bzw. auf die *Lebensphase* bezogene Besonderheiten in den Weiterbildungsinteressen zu berücksichtigen. Daraus ergibt sich als zweites Differenzierungskriterium für unsere Probanden das Lebensalter bzw. die Lebensphase.
3. Nur die Anwendung des Interviewverfahrens der *strukturierten Tiefenexplorationen* ließ es als aussichtsreich erscheinen, tatsächlich die milieuspezifischen Erwartungen und Erfahrungen, aber v.a. auch die einem standardisierten Fragebogeninstrument weniger zugänglichen Hoffnungen, Ängste und Hemmschwellen erfassen zu können.
4. Wichtige Prägnanzen, so eine weitere Ausgangshypothese unseres Forschungsplans, erfährt auch die Einstellung zu Erwachsenenbildungsangeboten in den ersten Begegnungen mit institutionalisiertem Lehren und Lernen in Kindheit und Jugend. Von daher schien uns die Einbeziehung von Fragen zur *individuellen Bildungsbiographie*, zu Erinnerungen an schulisches und außerschulisches Lernen, zur Beurteilung von dessen Relevanz fürs spätere Leben unabdingbar.
5. Man muß weit zurückgehen, nämlich bis auf die „*Göttinger Studie*“ (deren Feldphase im Jahr 1958 lag; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) bzw. auf deren Nachfolgestudie (Schulenberg u.a. 1978), wenn man nach breiter angelegten Forschungen zum Thema „Erwachsenenbildung und soziale Ungleichheit“ sucht. Dieser Pionierarbeit, die bis heute Maßstäbe setzte (vgl. zuletzt Brödel 1995, 10), lag freilich das Schicht-Modell zugrunde, während wir heute das Milieu-Modell präferieren. Eine strenge Replikation konnte von daher nicht in unserer Absicht liegen. Dennoch ließen wir uns von einigen Themen, Fragestellungen und z.T. sogar von Formulierungen der damaligen Forschungsgruppe anregen.
6. Wie jedes empirische Forschungsprojekt, so mußte auch das hier beschriebene mit begrenzten zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen arbeiten. Da wir uns für den Milieu-Ansatz in Kombination mit lebensphasenbezogenen Merkmalen in der Stichprobenziehung entschieden hatten, war eine für ein qualitatives Forschungsprogramm relativ große Zahl von Interviews bereits bei Berücksichtigung von ausschließlich einem Geschlecht durchzuführen. Wir wählten daher in dieser ersten Phase der Forschung, ausschließ-

- lich Gesprächspartnerinnen – auch deshalb, weil Frauen in der Allgemeinen Weiterbildung, z.B. in der Volkshochschulpartizipation mit 75% (vgl. Dohmen 1994, 410), dominieren.
7. Auch hinsichtlich der Berücksichtigung der verschiedenen großen Träger der Erwachsenenbildung galt es eine begründete Auswahl zu treffen. Wir entschieden uns für die Institution mit der zumindest quantitativ größten Reichweite im Bereich der Allgemeinen Weiterbildung, für die *Volkshochschulen*. Diese hatten 1993 8.654.000 Teilnehmerfälle; zum Vergleich die entsprechenden Zahlen der kirchlichen Träger für das gleiche Jahr: Evangelische Erwachsenenbildung 3.148.000; Katholische Erwachsenenbildung 5.880.000. Die Zahlen der Unterrichtsstunden weisen ein noch stärkeres Übergewicht der Volkshochschulen aus (vgl. BMBWFT 1994).
 8. Um Aussagen über eine spezielle urbane Situation machen zu können, sollte sich die Feldarbeit räumlich auf die *Region Freiburg* beschränken. Die Einbeziehung des Umlandes erlaubt darüber hinaus Vergleiche zwischen Angebot und Teilnehmerinteressen im städtischen und ländlichen Raum.

Aus dem hier skizzierten Rahmen ergab sich der Aufbau unseres Forschungsprojektes, zu dessen konkreten einzelnen Phasen nun einige Erläuterungen folgen. Eingegangen wird auf:

- die Stichprobenziehung
- die Themen der Explorationen
- die Interview-Methode
- die Methode der Auswertung.

3.2.2 Stichprobe und Themen der Explorationen

Den geschilderten Vorüberlegungen folgend, setzten wir es uns zum Ziel, alle neun von SINUS beschriebenen Milieus in gleicher Weise zu berücksichtigen. Weiter sollten innerhalb jedes Milieus Frauen unterschiedlichen Alters und aus unterschiedlichen Lebensphasen vertreten sein. Bisherige Teilnehmerforschung legte folgende Einteilung nahe:

- Frauen vor der Familienphase: Berufstätige, Arbeitslose, Auszubildende oder Studierende, ohne Kinder, im Alter von 20-40 Jahren
- Frauen in der Familienphase: Mütter – ohne Altersvorgabe – mit Kindern im Alter von bis zu 15 Jahren

– Frauen nach der Familienphase: Ältere Frauen über 45 Jahre, die keine Kinder mehr im eigenen Haushalt versorgen.

Unsere Entscheidung für eine besondere Berücksichtigung der Volkshochschule ließ uns weiter eine Differenzierung nach VHS-Erfahrungen treffen. Wir unterschieden dementsprechend Frauen mit und ohne aktuelle VHS-Erfahrung, wobei wir VHS-Erfahrung so operationalisierten, daß diese Frauen innerhalb der letzten zwei Jahre mindestens zwei Kurse besucht haben sollten. In der Gruppe der Frauen ohne aktuelle VHS-Erfahrung finden sich umgekehrt auch einige, die in früheren Jahren einmal VHS-Kurse besucht hatten. Schaubild 3 zeigt die erstrebte Ideal-Verteilung der Interview-Partnerinnen in unserem Stichprobenplan. Zwei Modifikationen, die sich im Zuge der Feldarbeit ergaben, seien hier gleich erwähnt: Einmal wurde die Suche nach Hedonistinnen und Neuen Arbeitnehmerinnen über 45 Jahren recht bald aufgegeben, da diese Milieus als ausgesprochen junge Milieus ihren Altersschwerpunkt zwischen 20 und 30 Jahren haben. Zum zweiten wurde das Kriterium der VHS-Erfahrung für Frauen aus dem traditionslosen Arbeitermilieu so abgeändert, daß wir auch Frauen, die an nur einem VHS-Kurs teilgenommen hatten, in die Gruppe derer „mit VHS-Erfahrung“ aufgenommen haben. Die Volkshochschule stellt für Frauen aus diesem Milieu zumeist (s. u.) eine fernab von ihrer normalen Alltagswelt gelegene Institution mit recht hohen Zugangshürden dar, so daß sie dort allenfalls einen (Nach-)Alphabetisierungskurs besuchen oder den Hauptschulabschluß nachholen.

Bei den weiter unten vorgestellten ersten Auswertungsergebnissen konnten von der insgesamt geplanten Zahl von 100 Interviews 76 berücksichtigt werden. Durchgeführt wurden die Interviews seit Sommer 1995 in der Region Freiburg (Freiburg Stadt und Umkreis bis zu 30 km). Die Zuordnung der Gesprächspartnerinnen zu den Zielmilieus geschah dabei in einem mehrstufigen Prozeß, der nicht selten zur Veränderung ursprünglicher Milieu-Diagnosen führte: In einer ersten Annäherung wurde in der Screening-Phase durch Gespräche mit den Zielpersonen selbst, aber auch mit eventuell bekannten Personen aus deren Umfeld (Arbeitskolleginnen, Bekannte, Familienmitglieder) vor der Interviewdurchführung eine vorläufige Hypothese zur Milieuzugehörigkeit gewonnen. Im Anschluß an das Interview selbst erstellten unsere InterviewerInnen eine schriftliche Milieu-Diagnose mit ausführlicher Begründung. Um systematische Anhaltspunkte für die Milieu-Zuordnung zu erhalten, hatten wir einige Fragen zur Lebenswelt

in einem eigenen A-Teil an den Anfang der Interviews gestellt. Die schriftliche Auswertung dieses A-Teils wurde wiederum zu einer Milieu-Diagnose verdichtet, die die Grundlage für die kommunikative Validierung in Qualitätszirkeln bildete, die von unseren Interviewern und Auswertern gebildet wurden. Alle Fälle, bei denen die endgültige Diagnose sich als schwierig erwies, wurden im Projektteam vorgestellt, diskutiert und zugeordnet. Konnte auch hier kein Konsens erzielt werden, wurde der Fall von der Projektleitung einer eingehenden Reanalyse unter Hinzuziehung des Original-Tonband-Materials unterzogen und anschließend noch einmal im Projektteam besprochen.

Schaubild 3: Stichprobenplan „Soziale Milieus und Erwachsenenbildung“

		KON	KLB	TRA	TLO	NEA	AUF	TEC	HED	ALT	
Mit VHS* Erfahrung	Berufstätige ohne Kinder 20–40 J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
	Mütter mit Kindern (0–15 J.)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
	Ältere ohne Kinder im Haushalt über 45 J.	2	2	2	2	–	2	2	–	2	14
Ohne VHS-Erfahrung	Berufstätige ohne Kinder 20–40 J.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
	Mütter mit Kindern (0–15 J.)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
	Ältere ohne Kinder im Haushalt über 45 J.	2	2	2	2	–	2	2	–	2	14
12 12 12 12 8 12 12 8 12 100											

* VHS-Erfahrung: In den letzten 2 Jahren mindestens 2 Kurse

Entsprechend der beschriebenen Zielsetzung unserer Studie waren drei Themenfelder (vgl. S. 119f und S. 120ff) in den Gesprächen zu behandeln. Wie bereits erwähnt, griffen wir dabei zum Teil auf Anregungen der „Göttinger Studie“ zurück, die z.B. ebenfalls einen Schwerpunkt im Bereich der Volkshochschul-Wahrnehmung gesetzt hatte. Auch die Thematisierung des „gebildeten Menschen“ oder die Frage nach dem, „was in der Schule zu kurz gekommen“ sei, übernahmen wir von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg (1966). Schließlich setzten wir die damals entwickelten Sorting-Versuche zu den wichtigsten Aufgaben der Schule und der Volkshochschule den gewandelten Verhältnissen entsprechend in vorsichtig modifizierter Form ein. Um ein Beispiel zu geben: Die Antwortvorgaben zu den hauptsächlichen Aufgaben der Volkshochschule wurden um „Förderung der Gesundheit“, „spirituelle Angebote“, „interkulturelle Begegnungen“ erweitert und die Karte „Begegnung mit suchenden Menschen“ durch die Karte „Hilfen zur Selbstfindung“ ersetzt.

Neben den Sorting-Versuchen gehörten kontrollierte Assoziationsversuche zum eingesetzten Methodeninventar, und zwar sammelten wir die spontanen Assoziationen unserer Gesprächspartnerinnen zu den Begriffen „Bildung“ und „Volkshochschule“.

Soziale Milieus und Erwachsenenbildung

Die Themenfelder der Explorationen:

Teil A: Hier sollten die für die Milieu-Diagnose wichtigen Informationen erhoben werden, wofür neben der eher dem warming up dienenden Einstiegsfrage zur Schilderung des Alltags das Freizeitverhalten und die Beschreibung der sozialen Bezüge thematisiert wurden. Die wichtigsten Aufschlüsse für die Milieu-Zuordnung aber gewannen wir, indem die Gesprächspartnerinnen aufgefordert wurden, zu schildern, worauf es aus ihrer Sicht im Leben ankomme (Lebensphilosophie) und was ihnen bei der Erziehung ihrer Kinder besonders wichtig ist bzw. wäre.

Teil B: Neben der schlichten Bestandsaufnahme zur je individuellen Schul- bzw. Bildungskarriere wurden hier immer wieder retrospektive Einschätzungen der Gesprächspartnerinnen zu Sinn und Unsinn der von ihnen durchlaufenen Bildungseinrichtungen

gen angesprochen. Auch wurde nach den Erwartungen hinsichtlich der Aufgaben der Schule, nach der Wirksamkeit des fachlichen und des sozialen Lernens (heimlicher Lehrplan) gefragt. Verbesserungsvorschläge („Stellen Sie sich vor, Sie wären Kultusministerin ...“), Zukunftserwartungen und die lebensweltliche Relevanz des Bildungsbegriffs („Kennen Sie einen Menschen, von dem Sie sagen können, daß er gebildet ist?“) waren ebenfalls Gegenstand der Explorationen.

Teil C: Hier wurden die persönlichen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung erhoben. Entsprechend der erwähnten Schwerpunktsetzung wurden Erfahrungen mit der Volkshochschule besonders ausführlich thematisiert und z. B. auch deren Image, deren mutmaßliche und wünschenswerte Aufgaben einbezogen. Fragen zur eigenen Weiterbildungsbereitschaft und zur eventuellen persönlichen Nutzung von Weiterbildungsberatung sowie zur Wahrnehmung von beruflicher vs. allgemeiner Weiterbildung wurden insbesondere im Hinblick auf persönliche Erwartungen zur konkreten Angebotsgestaltung (Zeitstruktur, Einbeziehung von künstlerischen, kreativen, freizeitbezogenen Elementen, Ambiente etc.) zugespitzt. Schließlich wurde auch die Kenntnis anderer Anbieter von Weiterbildung (Kirchen, Bundes- und Landeszentrale für Politische Bildung, Politische Stiftungen, esoterische Angebote, andere private Anbieter) und deren Beurteilung erhoben.

Soziale Milieus und Erwachsenenbildung

Die Themen im Überblick:

Teil A: Lebenswelt

- A 1 Alltagsleben, Beruf, Haushalt
- A 2 Freizeitinteressen
- A 3 Freizeitmotive
- A 4 Soziales Netzwerk
- A 5 Grundorientierung, Lebensphilosophie
- A 6 Erziehungsstil und Erziehungsziele

Teil B: Bildungsbiografie

- B 1 Assoziationsversuch „Bildung“
- B 2 Schulerinnerungen
- B 3 Schul-Beurteilung
- B 4 Typischer Lehrer
- B 5 Schule versus Eltern und Peer-Group
- B 6 Schule und Beruf
- B 7 Schule und Alltag
- B 8 Defizite der Schule
- B 9 Bildungserwartungen
- B 10 Andere Bildungserfahrungen
- B 11 Bildungsideal
- B 12 Bildungsbegriff
- B 13 Bildungsexpansion
- B 14 Bildungskritik
- B 15 Reformimpulse
- B 16 Schultypen
- B 17 Zukunftsszenario

Teil C: Erwachsenenbildung

- C 1 Assoziationsversuch „Volkshochschule“
- C 2 VHS-Kenntnis
- C 3 VHS-Besuch
- C 4 Image der VHS
- C 5 Lokale VHS
- C 6 Beschreibung der VHS
- C 7 Aufgaben der VHS
- C 8 Typischer Kursteilnehmer
- C 9 VHS und Medien
- C 10 Kursbesuch
- C 11 Weiterbildungsinteresse
- C 12 Wertschätzung der Erwachsenenbildung
- C 13 Kenntnis anderer Anbieter
- C 14 Berufliche Weiterbildung
- C 15 Weiterbildungsberatung

3.2.3 Interview-Methode und Auswertungs-Methode

Für die Durchführung der Lebenswelt-Explorationen wurden die von uns eingesetzten InterviewerInnen eigens in der Methode der nicht-direktiven Gesprächsführung geschult. Denn der Aufwand, die Gespräche zunächst nicht zu protokollieren, sondern sie auf Tonband aufzuzeichnen, um sie erst im zweiten Schritt auszuwerten, lohnt nur dann, wenn es den GesprächspartnerInnen wirklich ermöglicht wird, ihre ganz persönliche, subjektive Sicht auf den Gegenstand zu artikulieren.

Wichtigste Kriterien für das Zustandekommen einer gehaltvollen Exploration sind erstens die unbedingte Achtung, Wertschätzung und positive Verstärkung der Gesprächspartner durch den Gesprächsleiter, zweitens die Herstellung einer tatsächlichen Gesprächsatmosphäre, d.h. einer Situation, in der es zu einem möglichst freien Fluß von Assoziationen, Erlebnissen und Erinnerungen und zum unzensierten Ausdruck von Sympathien und Antipathien kommen kann, und drittens das Gefühl, Zeit zu haben, als entscheidende Voraussetzung dafür, daß im Gespräch ein Klima von echtem Interesse und Anteilnahme entsteht. Viertens gilt die psychologische Binsenweisheit, daß Authentizität und Selbstkongruenz „ansteckend“ wirken, auch hier: Die in derartigen Gesprächssituationen mit z. T. fremden Gesprächspartnern notwendig auftauchenden Unsicherheiten und Ängste sollten nicht gelehnet und überspielt, sondern nach Möglichkeit angesprochen und dadurch entdramatisiert werden.

Fällt das Gespräch in die Frage-Antwort-Interaktion standardisierter Befragungen zurück, gewinnt das „Abarbeiten“ des durch die anonyme, nicht anwesende Versuchsleitung entwickelten Themen-„Pensums“ atmosphärisch die Oberhand, ist der Zugang zu tieferen Erlebnisschichten und zu rein gefühlsmäßigen, aber gerade darum für das Alltagshandeln relevanten Orientierungen verbaut. Nichts ist einer guten Exploration so sehr im Wege wie die klinische Atmosphäre einer Laboruntersuchung.

Unseren InterviewerInnen wurde dementsprechend in der Abfolge der einzelnen zu behandelnden Themen freie Hand gelassen. Das Gespräch sollte nach Möglichkeit seiner eigenen Dynamik folgen, wobei es die Aufgabe der GesprächsleiterInnen war, angesprochene Aspekte durch Verbalisierung der affektiven Gehalte zu vertiefen, durch behutsames Nachfassen detailliertere Beschreibungen zu provozieren und

den Gesprächsfluß durch das Ansprechen neuer Themengebiete aufrecht zu erhalten.

Das von uns gewählte Forschungsdesign mit einer Stichprobe von 100 Fällen erfordert ein Auswertungsverfahren, das weder die extensive, ausschließlich auf den Einzelfall bezogene Vorgehensweise der Objektiven Hermeneutik noch die Kodierungsverfahren großer Repräsentativstudien zum Vorbild nehmen kann.

Technisch gliedert sich der Prozeß der Befund-Gewinnung – abgesehen von der schon oben beschriebenen Erstellung der Milieu-Diagnose – in drei Schritte. Im ersten Schritt werden *Einzelfallstudien* erstellt, die alle wichtigen Informationen eines Gesprächs den Themen des Gesprächsleitfadens zuordnen und sie so für die weitere Bearbeitung themenspezifisch bündeln. Dabei werden längere Gesprächssequenzen bereits zusammengefaßt – interessante, aussagekräftige oder vieldeutige Original-Sequenzen aber bewahrt. Auch wird, soweit von Bedeutung, der Kontext der Äußerungen vermerkt und etwa auch, ob eine spezifische Haltung, Einstellung oder Erfahrung spontan oder auf Anregung des Interviewers zutage kam. Dabei gilt der Feststellung immer das besondere Augenmerk, inwieweit die angesprochenen Themenfelder für die Gesprächspartnerinnen als alltagsnah oder alltagsfern erlebt werden, ob geäußerte Bewertungen aus eigener Erfahrung oder einer anderen Informationsquelle stammen. Auf dieser Ebene der Auswertung kommt es vor allem darauf an, die vielfältigen Dimensionen und Perspektiven, in denen ein Gegenstand im Alltagsbewußtsein repräsentiert ist, zu erfassen.

Im zweiten Schritt der Auswertung werden die gewonnenen Befunde themenspezifisch verdichtet, die Aussagen aus allen Fallanalysen zu den jeweiligen Themenbereichen zusammengestellt. Hier gilt wie auch schon im ersten Auswertungsschritt, daß die Kategorien, Sinngruppen oder „Cluster“ jeweils am Material gewonnen werden und dieses nicht in ein System vorgängiger Klassifikationen gezwungen wird. Entsprechend der oben beschriebenen Grundbegriffe des Lebenswelt-Forschungs-Konzepts gilt es, die alltagspraktischen Sinnstrukturen nachzuzeichnen, die einen Gegenstandsbereich klassifizieren und strukturieren, die dem Alltagswissen als Ordnungskriterien dienen. Während man diesen Prozeß in den Begriffen der *Inhaltsanalyse* (vgl. Wiedemann 1986) als Typenanalyse bezeichnet, kommt es weiter darauf an, die verschiedenen Einzelbefunde auf ihre gegenseitige Bezogenheit hin zu untersuchen, den Zusammenhang zwischen den einzelnen Erfah-

rungen als Ausdruck von Strukturen zu interpretieren. Neben Typenanalyse und Strukturanalyse kann weiter die Metaphernanalyse erhellende Einblicke in die alltagsrelevante Bedeutung und Wertigkeit von Gegenstandsbereichen liefern, wie sich an den Wurzelmetaphern zeigen läßt, die das Feld der Erziehung seit alters her in ein jeweils ganz spezifisches Licht tauchen (nach Scheuerl 1972): a) Gärtner/Entfaltung, b) Bildhauer/Tonklumpen, c) Maieutik/Begegnung, d) Führung/Weg, e) Erweckung/Polarität von Licht und Finsternis.

Im dritten Schritt werden die so gewonnenen Befunde, Einsichten und Hypothesen in einem *schriftlichen Bericht* festgehalten. Bei der Darstellung komplexer Zusammenhänge hat sich dabei das Medium der Text-Grafik recht gut bewährt, indem es die übersichtliche Aufbereitung von Befunden ohne Verlust an detaillierteren Einzelergebnissen ermöglicht. Bei einem Dutzend Fälle pro Milieu und insgesamt über 100 Fällen werden neben der zunächst anzustrebenden reinen Inventarisierung von relevanten Alltagskognitionen und -emotionen auch bereits Hypothesen über zentrale und weniger ausgeprägte Wahrnehmungsdimensionen und Verhaltensdispositionen möglich. Es muß freilich immer in Rechnung gestellt werden, daß bei der hier folgenden Veröffentlichung von Ergebnissen aus einem noch laufenden Forschungsprojekt erst drei Viertel der Gesamtstichprobe Berücksichtigung finden konnten. Weiter ist zu beachten, daß bisher nur die Befunde des C-Teils (Erwachsenenbildung) systematisch aufbereitet wurden und die Heranziehung von Ergebnissen des B-Teils (Bildungsbiographie) nur sporadisch möglich war. Trotz dieser Einschränkungen zeichnen sich doch bereits einige Ergebnis-Linien im vorliegenden Material ab, von denen wir erwarten, daß sie sich auch nach der Einbeziehung aller Interviews im B- und C-Teil als stabil erweisen werden. Nur diese Erwartung rechtfertigt die Veröffentlichung von Teilbefunden zum gegenwärtigen Zeitpunkt.

Im Anschluß an die Darstellung von ersten Befunden zur Erwachsenenbildungspartizipation aus drei ausgewählten Milieus (kleinbürgerliches, alternatives und neues Arbeitnehmer-Milieu) werden zwei exemplarische Fälle etwas eingehender vorgestellt. Sie verkörpern paradigmatisch das alte und das neue Erwartungsprofil, mit dem sich Anbieter von Erwachsenenbildung heute konfrontiert sehen: Die ältere Dame aus dem traditionellen Arbeitermilieu mit stark kleinbürgerlichem Einschlag und entsprechend großer Bildungsbeflissenheit steht für eine Erwartung insbesondere an die Volkshochschulen, die pole-

misch als „Kaffeeklatsch mit anderen Mitteln“ bezeichnet werden könnte. Die junge Sekretärin aus dem neuen Arbeitnehmersmilieu dagegen, die unverkrampft materielle Luxusbedürfnisse mit esoterischen Selbstverwirklichungsansprüchen in ihren Alltag integriert, steht für den neuen Mainstream, für den Persönlichkeitsentwicklung und Berufsbildung fast synonym geworden sind.

3.3 Erste empirische Ergebnisse

3.3.1 Die Wertschätzung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Milieuübergreifend kann zunächst für die hier näher untersuchten drei Milieus festgestellt werden, daß die Einsicht in die Notwendigkeit lebenslangen Lernens inzwischen Allgemeingut geworden ist. Einzelne unserer Gesprächspartnerinnen verwenden die Begriffe des „lebenslangen Lernens“ oder der „Schlüsselqualifikationen“ bereits wie selbstverständlich – alle aber sind sich einig, daß es heute „immer wichtiger“ werde, „weiterzulernen“, „nicht stehen zu bleiben“, „seinen Horizont immer wieder zu erweitern“, schließlich habe man „auch als Erwachsener nie ausgelernt“.

Im *kleinbürgerlichen Milieu* begegnet uns die Bejahung lebenslangen Lernens dabei in Form einer recht diffusen Bildungsbeflissenheit: Gefordert wird eine Höherbewertung von Erwachsenenbildung etwa im Vergleich mit dem „viel zu hoch eingeschätzten Sport“, betont wird die Wichtigkeit, neuen Menschen zu begegnen, um nicht engstirnig zu werden, und die kompensatorische Aufgabe von Erwachsenenbildung als Gegengewicht zur zunehmenden Spezialisierung wird hervorgehoben. Die z.B. von Bourdieu (1982, 518) dem Kleinbürgertum zugeschriebene Wertschätzung von Bildung v.a. als Wissen trifft zwar nach unseren Befunden auf dieses Milieu (und das ihm nahestehende der traditionellen Arbeiter) noch immer am stärksten zu – aber auch hier macht sich bereits der Gedanke der Persönlichkeitsentfaltung in Ansätzen breit.

Die spezifische Haltung der Gesprächspartnerinnen aus dem *neuen Arbeitnehmersmilieu* ließe sich als „User-Orientierung“ beschreiben. D.h., konkrete Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten des Erlernten stehen deutlich im Vordergrund. Das zeigt sich einmal bei der in diesem Milieu stärker als anderswo ausgeprägten Nachfrage nach

berufsbezogener, qualifizierender Weiterbildung (EDV, Rechnungswesen, Kaufmännisches Wissen), zum anderen aber auch in der hier bisweilen anzutreffenden Sicht auf gezielte Persönlichkeitsentwicklung, der für die berufliche Weiterentwicklung hohe Funktionalität zugemessen wird (vgl. die ausführliche Falldarstellung unten). Eine verschwommene Mixtur aus „tausend Spielchen mit der Gruppe“ und Fachdidaktik allerdings wird abgelehnt: „Zum Französischlernen brauch' ich keinen Plüschsessel“.

Im *alternativen Milieu* dominieren die Interessen in Richtung auf Kreativität und Selbsterfahrung. Auch bei Sprach- und anderen Fachkursen werden gruppendynamische Elemente und die Einbeziehung von Exkursionen begrüßt. Auch sollen Tagungen durch ihre zeitliche und räumliche Gestaltung Gelegenheit zur Muße und zum Kennenlernen der anderen Teilnehmer bieten. Der Kursbesuch zeigt Schwerpunkte im Bereich Körpererfahrung/Entspannung (Tai Chi, Qigong, Yoga, Alexandertechnik, Feldenkrais-Methode, Bioenergetik). Und auch der Gedanke von Bildung als einer Art „Zwangsbeglückung“ der Menschheit taucht hier auf. Bildung bedeute Selbständigkeit und müsse daher allen Menschen gleichermaßen zugänglich sein. Deshalb fordert z.B. eine unserer alternativen Gesprächspartnerinnen, daß man das Fernsehen teurer machen und die so gewonnenen Mittel in stärkere Förderung von Erwachsenenbildungseinrichtungen investieren solle.

Unterschiede zwischen berufsbezogener Weiterbildung und solcher, die auf private Initiative zurückgeht, werden in allen Milieus sichtbar. Es ist aber zu erwarten, daß der bereits geschilderte „fließende Übergang“ zwischen beidem, wie er vereinzelt im neuen Arbeitnehmer- und im alternativen Milieu geschehen wurde, in Zukunft weiter an Boden gewinnen wird. Ansonsten wird berufliche Weiterbildung generell stärker als ernsthafter, straffer, gründlicher, korrekter, produktiver, effizienter, anstrengender beschrieben und mit Arbeit und Nutzenorientierung in Beziehung stehend gesehen. Die allgemeine Weiterbildung dagegen wird eher mit Begriffen wie Spielwiese, Spaß, Geselligkeit, Hobby, Freizeit umschrieben; Begriffen jedenfalls, denen immer ein Hauch von „nicht ganz ernst zu nehmen“ anhaftet. Auf der anderen Seite wird aber berufliche Weiterbildung mit negativen Assoziationen wie Prüfungssituationen oder Leistungsdruck in Verbindung gebracht. Und der allgemeinen Weiterbildung, deren fehlende Verbindlichkeit

und Ernsthaftigkeit kritisiert wird, wird zugute gehalten, daß hier Vergnügen, Spaß, Interesse und Eigeninitiative ihren Platz haben. Auf unsere Frage, ob bei beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen externe oder interne Kursleiter die bessere Alternative seien, wurden fast einhellig externe Weiterbildner bevorzugt: Diese seien besser, oft für ein spezifisches Thema kompetenter, unabhängiger und unvoreingenommen („stehen über dem institutionellen Geklügel“).

3.3.2 Die Wahrnehmung des Volkshochschulangebotes und der Angebote anderer Träger

Die Volkshochschule ist als Institution fast überall bekannt. Unsere Frage, wo man ihr zum ersten Mal begegnet sei, traf zum größten Teil auf ratloses Unverständnis: „Die kennt doch jeder“, „die kennt man halt“. Sie scheint damit einen ebenso selbstverständlichen Bestandteil des öffentlichen Lebens auszumachen wie das Automobil oder das Fahrrad, von denen man ja auch nicht sagen könnte, wann man ihnen zum ersten Mal begegnet ist.

Im großen und ganzen wird das breite Angebot der VHS auch tatsächlich als solches wahrgenommen. Viele Gesprächspartnerinnen zählen die vielfältigen Bereiche auf, in denen die VHS Kurse bietet: Sprachen, Psychologie, Beziehungsprobleme, Kreativität, Kunst, Gymnastik, Esoterik, Computernutzung, Rhetorik, Selbsterfahrung, Musik, Philosophie, Betriebswirtschaft, Theater, Tanz, Kochen, Steuerrecht usw. „Alles, was man lernen will, kann man an der VHS lernen“, ist eine der typischen Äußerungen. Teilweise wird auch eine Verbreiterung der Angebotspalette in den letzten Jahren wahrgenommen. Die spezielleren Angebote wie Hilfen für den beruflichen Wiedereinstieg von Frauen, Exkursionen, Zweiter Bildungsweg, öffentliche Vorträge zu bestimmten Themen oder kinderbezogene Programmpunkte dagegen tauchen eher vereinzelt in den Schilderungen unserer Gesprächspartnerinnen auf.

Unterschiede zwischen VHS-Besucherinnen und Nichtbesucherinnen lassen sich hier nicht ablesen. Dieser zunächst vielleicht etwas überraschende Befund läßt die Vermutung zu, daß die Vielfalt des Angebotspektrums als solche einen vorherrschenden und erfolgreich flächendeckend kommunizierten Imagezug der Volkshochschulen darstellt. Ein zweites in unserer Stichprobe nicht ganz so stark ausgeprägtes Merkmal

der Volkshochschulen dürfte damit zusammenhängen: Man kann dort zwar im Prinzip alles lernen – aber eben alles nur ein bißchen. Den VHS-Kursen wird dementsprechend sehr stark der Charakter von anregenden, aber eben nicht sehr tiefreichenden Einführungen in die jeweilige Thematik zugeschrieben. Immer wieder ist von „Schnupperkurs“, „ausprobieren“, „mal reinriechen“ die Rede. Diese Dimension wird ambivalent erlebt, insofern hier Neues risikolos erkundet werden kann, eigene Interessen im Erstkontakt geklärt werden können, denn das Ganze ist ohne größere Eigenleistungen erhältlich – werden doch weder hohe finanzielle Investitionen noch anstrengende Eigenarbeit erwartet. Und außerdem hat man auch noch eine unterhaltsame Freizeitbeschäftigung („der Spaß steht im Vordergrund“), wo obendrein noch „Gleichgesinnte“ getroffen werden können, ja, eine Gesprächspartnerin sprach der VHS unverblümt die Funktion einer „Partnervermittlung“ zu: „Da gehn die Leute hin, um einen Partner zu finden.“

Hinsichtlich der Beschreibung der Kursteilnehmer dominiert ebenfalls das unspezifizierbare breite Publikum: „Der Normalbürger, vom Gärtner bis zum Bankangestellten, vom Studenten bis zum Rentner“. Allerdings wird das Teilnehmerspektrum doch häufiger abgegrenzt gegenüber der „ganz hohen Schicht“ („Ärzte und Professoren gehen da, glaub ich, nicht hin“) und auch nach unten (dies insbesondere im kleinstädtischen Milieu, s.u.). In VHS-Kursen nicht erwartet werden Schüler und teilweise auch Studenten. Natürlich wird auch immer wieder auf die kursspezifische Teilnehmerselektion verwiesen: „Verschiedene Kurse ziehen verschiedene Leute an.“

Wo sich unsere Gesprächspartnerinnen zu konkreteren Bestimmungen des VHS-Publikums bereit finden, läßt sich v.a. eine Hauptzielgruppe ausmachen: die Hausfrauen, „die sich zuhause geistig unterfordert fühlen“, „die mal rauskommen wollen“, „die das Gefühl haben, sie müssen jetzt doch auch mal was für sich selber tun“, „die – egal was – mitmachen, Hauptsache, sie können mal über was anderes reden und unter Leute kommen“. Der unübersichtliche Frauenüberschuß wird teilweise auf die stärkere berufliche Inanspruchnahme der Männer zurückgeführt, die, wenn sie sich beruflich weiterbilden müssen, dann vermutlich doch „professionellere“ Angebote nutzen. Teilweise aber wird auch eine generell geringere Bereitschaft des männlichen Geschlechts für Lernen und Freizeit-Engagement diagnostiziert: „Die gehen lieber Fußball spielen oder sitzen vor dem Fernseher.“ Öfter werden auch Rentner als typische Teilnehmer beschrieben („die etwas versäumt haben“,

„die etwas nachholen wollen“) oder auch Frauen jenseits der Lebensmitte, „wo die Kinder aus'm Haus sind“.

Innerhalb der hier näher vorzustellenden drei Milieus zeichnet sich in der kleinbürgerlichen Lebenswelt der stärkste positive Bezug zur VHS ab. Während Frauen aus dem alternativen und aus dem neuen Arbeitnehmersmilieu z.B. dem typischen VHS-Kursteilnehmer eher ein biederes, unauffälliges Gepräge geben („der brave Normalbürger“, „unauffällige Dauerwelle“, „eher einfach strukturiert“), dominieren im kleinbürgerlichen Milieu die positiven Merkmale. Dort wird zwar ebenfalls die vom Alter und vom sozialen Status her mittlere gesellschaftliche Schicht beschrieben – deren Attribute aber sind ganz andere: Hier sind es Menschen,

- die aufgeschlossen für Neues sind
- die ihren Wissensdurst stillen wollen
- die mitreden wollen
- die sich den Kursbesuch leisten können
- die die Zeit haben, ihren Alltag kulturell zu bereichern.

Von Frauen aus dem kleinbürgerlichen Milieu v.a. wird die VHS gegen Mißverständnisse und Klischees in Schutz genommen und das Publikum gegen die Unterschicht abgegrenzt: Man müsse „zahlungsfähig“ sein, viele, die gerne hingehen würden, „können es aber nicht bezahlen“; man müsse sich interessieren, dürfe nicht abgestumpft, passiv sein etc. Die VHS spreche heute nicht mehr nur Hausfrauen an, sondern alle. Zwar nicht unbedingt die akademisch Gebildeten, aber eben auch nicht das „Volks“-Publikum, wie der Name irrtümlich nahelege. Auch der Namensbestandteil „hoch“ wird problematisiert, insofern der Begriff „Hochschule“ eventuell Interessenten abschrecke, die glauben, die Anforderungen nicht erfüllen zu können.

Betrachten wir zum Schluß die Beurteilung der Dozenten der VHS, dann zeigt sich auch hier ein deutlich positiv getöntes Bild im kleinbürgerlichen Milieu: Unsere Gesprächspartnerinnen verweisen (zu Unrecht)¹¹ auf die Hochschulausbildung, die die Dozenten hätten. Ihnen wird Idealismus, großes Engagement und pädagogisch-didaktische Kompetenz zugesprochen. „Nur gute Erfahrungen“, oder sogar „absolut gute“ werden berichtet. Demgegenüber laufen die Charakterisierungen der typischen VHS-Dozenten durch unsere Gesprächspartnerinnen aus dem neuen Arbeitnehmer- und aus dem alternativen Milieu eher darauf hinaus, daß diese Tätigkeit eine Art Notbehelf für

- Lehrer, die nicht in den Staatsdienst übernommen wurden
 - Lehrerinnen, die Kinder haben und deshalb nicht in den Schuldienst können
 - ältere Menschen, die ihren Beruf nicht mehr voll ausüben können
 - Frauen, die neben der Familie noch etwas für sich tun wollen
 - Hausfrauen, „da man schon sozial abgesichert sein muß, um an der VHS zu unterrichten“
 - Lehrer, „die grad ‘n Haus gebaut haben“ und dazuverdienen wollen.
- Natürlich ist dieses Bild etwas überpointiert. Und es wäre zu ergänzen um die Äußerungen auch aus diesen beiden Milieus, die den häufig als sehr heterogene Gruppe beschriebenen VHS-Dozenten Fachkenntnis und Qualifikation nicht absprechen. Z.B. wird auch positiv auf den Einsatz muttersprachlicher Dozenten im Fremdsprachenunterricht verwiesen. Festzuhalten aber bleibt, daß hier doch zuweilen Zweifel an der fachlichen und pädagogisch-didaktischen Kompetenz laut werden. Der Eindruck, die VHS gehe bei der Auswahl ihrer Dozenten reichlich unkritisch vor, wird jedenfalls auch durch die Erfahrung einer unserer Gesprächspartnerinnen bestätigt, die selbst Kurse gab und sich darüber verwundert zeigte, daß niemand ihre Zeugnisse sehen wollte.
- Weitere Minuspunkte des VHS-Angebotes werden durch die große Heterogenität der Teilnehmer, durch deren unterschiedliche Vorkenntnisse und deren unterschiedlich starke Motivation sowie durch die Unregelmäßigkeit des Besuchs, die hohe Fluktuation und die dadurch gegebene Diskontinuität markiert.

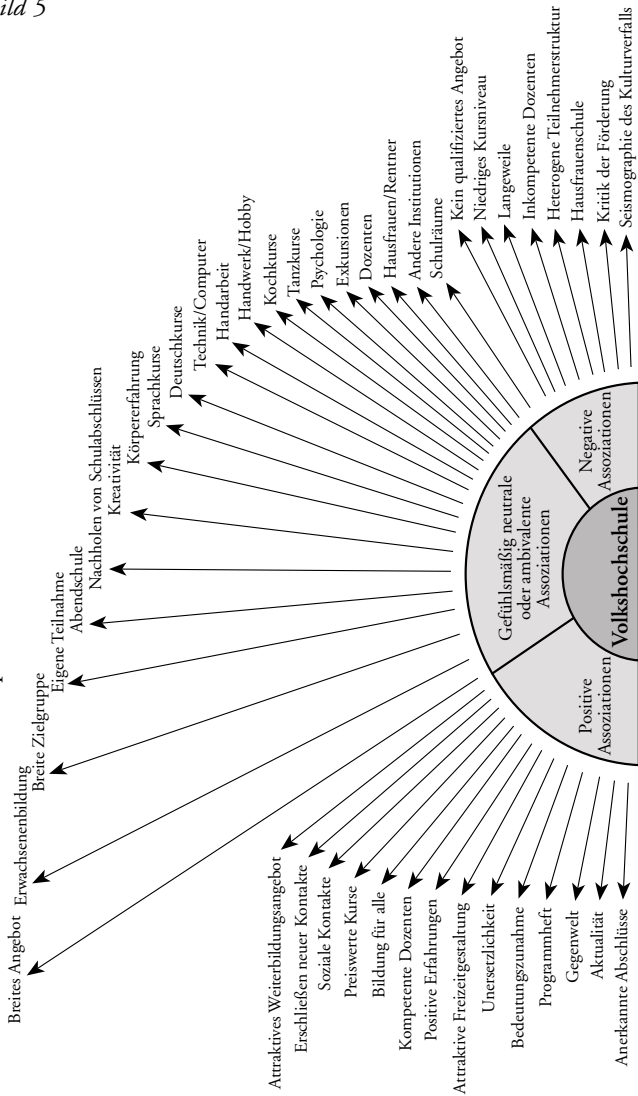
Schaubild 4

**Das Image der VHS
Milieuübergreifende Grundzüge**

Positive Ausprägung	Dimension	Negative Ausprägung
Horizontenerweiterung, Teilnehmerorientierung	Breites Angebot	Fehlen fachlicher Vertiefung
Demokratisch, keine Zugangshürden	Bildung und Kultur für alle	Für Anspruchsvolle ungeeignet
Erschwingliche, angemessene Preise	Preiswerte Kursgebühr	„Was nichts kostet, ist auch nichts wert“
Vergnügen	Freizeit-Charakter	Fehlende Ernsthaftigkeit
Erweiterung des Bekanntenzirkels	Geselligkeit	Bildungsabsicht als reiner Vorwand
Interesse wecken	Schnuppercharakter	Fehlender Tiefgang, Oberflächlichkeit
Sinnvoller Ausgleich zur Hausarbeit	Angebot für nicht- berufstätige Frauen	„Hausfrauenschule“, Kaffeeklatsch
Große Nähe zwischen Dozent und Teilnehmer	Unklarer Status der Dozenten	Warteschleife für gestrandete Pädagogen
Zwanglosigkeit, Unverbindlichkeit	Hohe Fluktuation	Fehlende Kontinuität
Gegenseitige Hilfe, soziale Integration	Heterogenität der Teilnehmer	Über- bzw. Unterforderung

Assoziationsversuch „Volkshochschule“

Spektrum der Assoziationen



Assoziationsversuch „Volkshochschule“

Positive Assoziationen:

Cluster	Beispiele wörtlicher Assoziationen
Attraktives Weiterbildungsangebot	In der VHS kann man viel lernen / eine gute Möglichkeit, sich weiterzubilden / eine gute Möglichkeit, den Bildungs- und Wissensstand zu erweitern / man kann Vernachlässigtes oder Interessantes unabhängig von Titeln und Qualifikationen lernen / gute Einrichtung / die VHS ist sehr interessant und auch wichtig / eine gute Einrichtung sowohl für die Teilnehmer als auch für die Dozenten / Bildung in Bereichen, die einem Spaß machen
Erschließen neuer Interessen	Hemmschwellen abbauen z. B. beim Computerkurs für Frauen / ich habe meinen Horizont erweitert / ich habe interessante neue Dinge kennengelernt / Kennenlernen von Neuem / andere Interessen neben Beruf und Ausbildung verwirklichen / habe Anregung bekommen / zum Hineinschnuppern in ein Fach gut geeignet /man kann Interessen vertiefen und Neues kennenlernen / man kann neue Dinge kennenlernen, Hobbies fortführen und erweitern / VHS bietet Möglichkeit, in verschiedene Kurse hineinzuschnuppern und Neigungen zu erkennen / man kann aus Spaß etwas ausprobieren – nicht nur Gescheites – auch Kreatives
Soziale Kontakte	Gibt Raum für Begegnungen, um Kontakte aufzunehmen / Austausch mit anderen, auch über spezielle Themen / Kommunikation, die VHS bringt Leute zusammen / nette Leute, die waren eigentlich immer gut drauf – eine nette Frauenrunde / gute Kontaktmöglichkeit, um Leute kennenzulernen / Konversation / ein

	wunderbarer Treffpunkt für Leute / Menschen zu treffen und Gleichgesinnte zu finden / man lernt Menschen kennen / Gespräche / Zusammentreffen verschiedener gesellschaftlicher Schichten
Preiswerte Kurse	Günstige Preise / preisgünstig / für jeden bezahlbar / sollte so billig bleiben / kosten nicht viel / nicht so fürchterlich teuer / günstige Bildungsangebote / erschwingliche Bildung / sollte weiter gefördert werden / die VHS gehört unterstützt vom Staat / vom Preis her recht günstig, wenn man sie mit privaten Schulen vergleicht / bei Nachhilfe bezahlbare Preise / Kosten bleiben im Rahmen, obwohl's immer teurer wird
Bildung für alle / Chancengleichheit	Bildungsmöglichkeit für alle / eine WB-Einrichtung fürs breite Volk / bieten die Möglichkeit, egal, wer grad Lust hat, sich Bildung anzueignen / Chancen für alle Bildungsschichten / Chancengleichheit für alle / niedrige Hemmschwelle / Nachmittagskurse für die, die Schicht arbeiten
Kompetente Dozenten	Qualifizierte Dozenten / gute, engagierte Dozenten / kompetente Dozenten / der Leiter war sehr kompetent, gut vorbereitet, sehr einfühlsam und hat den Teilnehmern sehr viel Raum gegeben / die Dozenten haben ein ziemlich hohes Niveau, es gibt viele, die nur nebenberuflich an der VHS arbeiten oder dort ihre Hobbies ausleben / habe große Unterstützung durch die Dozenten erfahren
Positive Erfahrungen	Habe ganz gute Erfahrungen mit der VHS gemacht / habe gute Kurse besucht / macht mehr Spaß als Schule / Freiwilligkeit des Besuchs / gezieltes Aussuchen der Kurse / ich

	kann nach meinen Interessen auswählen / der Existenzgründungskurs war ziemlich gut
Attraktive Freizeitgestaltung	Gut zur Freizeitgestaltung / eine Möglichkeit, neben dem Berufsleben auch andere Dinge kennenzulernen / eine gute Möglichkeit, die Freizeit interessant zu gestalten
Unersetzlichkeit	Eine absolut sinnvolle Einrichtung / ist sicher keine unnötige Einrichtung / ganz wichtig, VHS – ja wunderbar / könnt ich mir gar nicht wegdenken
Bedeutungszunahme	Die VHS hat heute einen anderen Stellenwert als noch vor 20, 30 Jahren / hat sich in den letzten Jahren einen ziemlichen Namen verschafft
Beschäftigung mit dem Programmheft	Studieren des Inhaltes, um zu sehen, was angeboten wird / daß ich das Programm ganz gerne durchschaue / das Programm schaue ich mir aufmerksam an / habe den Katalog durchgeblättert, um zu sehen, welche Strömungen wieder aufgenommen wurden
Gegenwelt zum Alltagsstreß	Privat etwas für sich tun / Bereicherung des Lebens / kann für sich selbst etwas tun
Aktualität	Die Themen, die die VHS aufgreift, sind ein Signal oder ein Seismograph für das, was zur Zeit wichtig ist
Anerkannte Abschlüsse	Ich habe den Hauptschulabschluß nachgemacht, das war eine Feuerprobe / eine ernsthafte Ausbildung ist möglich
Andere Assoziationen	Sehr schöne Räume im schwarzen Kloster / Freiburg bevorzugt durch viele Bildungseinrichtungen

Gefühlsmäßig neutrale oder ambivalente Assoziationen:

Cluster	Beispiele wörtlicher Assoziationen
Breites Angebot	Breitgefächertes Angebot / daß man auch so verschiedene Möglichkeiten hat / sehr vielseitige Kurse / sämtliche Art von Kursen / eigentlich alle Fachrichtungen / viele Bereiche angesprochen / sehr viele Möglichkeiten an Kursen / breites Spektrum / verschiedene Kurse, mehr praktisch / vielfältiges Angebot / sehr viele Kurse / geballtes breites Spektrum / breite Palette von Kursen für alle Bereiche / bieten viele tolle Sachen an / vielseitiges Angebot / alles vom Töpferkurs bis zum Abi / viele verschiedene Angebote / alle möglichen Angebote, von Yoga bis Kochen / etwas, was man in kurzer Zeit erlernen kann, für einen bestimmten Zweck / Allgemeinbildung / es wäre schön, wenn noch mehr angeboten würde / man kann Kurse in allen möglichen Richtungen belegen
Allgemein: Erwachsenen-, Weiter-, Fortbildung	Weiterbildungskurse / Kurse, in denen man sich Weiterbildung aneignen kann / Diavorträge / Bildungsprogramme / allgemeinbildende Kurse / politische und allgemeine Weiterbildung / teilweise berufliche Weiterbildung / interessante Themen, die nicht in der Schule gelernt werden, z. B. Lernen lernen / Weiterbildung als Auffrischung verstanden / da kann man Kurse besuchen und etwas lernen
Breite Zielgruppe	Für Menschen, die nicht an der Uni sind, um sich weiterzubilden / egal wer grad Lust hat, sich Bildung anzueignen / für jeden etwas / für alle / jeder, der Lust hat, sich Bildung anzueignen / hat jeder die Möglichkeit / bunter Haufen, für jeden etwas / breite Masse / für jeden, der sich's zutraut / gemischtes Publikum, durch alle

	Schichten / für alle Bildungsschichten / fürs breite Volk / Möglichkeit sich weiterzubilden, für die, die es vorher nicht getan haben
Eigene Teilnahme	Schon mehrere Kurse an der VHS besucht / diverse Veranstaltungen besucht / war ich auch schon / da geh ich schon so viele Jahre hin / habe zwei Kurse gemacht / geh selber da hin / habe einen Vortrag besucht / besuch jetzt auch einen Kurs / besuche grad wieder einen Kurs
Abendschule	Kurse abends / Bildung am Abend / Abendschule / Abendkurse / Abends / Abendveranstaltung / Dunkelheit
Nachholen von Schulabschlüssen	Abitur / Hauptschulabschluß nachholen / Real-schulabschluß / Mathe
Kreativität/ Musisches	Kurse zu französischen Theaterstücken, die gespielt werden / Clownkurse / Malkurse für Kinder / Malen / Töpferkurse / Keramik / künstlerische Ausbildungen / Kunst / Gitarrenkurs / Musikinstrumente
Körpererfahrung	Gymnastikkurse / sportliche Sachen / Aerobic / Turnen / Bauchtanz / Tai Chi / Yoga / Atemtherapie / Babymassage / Massagen
Sprachkurse	Sprachen / Fremdsprachen / Englischkurs / Spanisch / Arabisch / Lateinkurs / Französisch / Französisch für Hausfrauen / Rhetorikkurs / Wirtschaftsenglisch / Wirtschaftsfranzösisch
Deutschkurse	Deutschkurs / Deutsch für Ausländer / Nachhilfe in Deutsch
Technik/Computer	Computer / Computerkurs für Frauen/ EDV-Kurse / Schreibmaschine schreiben

Handarbeit	Nähen / Stricken / Häkeln / Handarbeiten
Handwerk/Hobby	Handwerkliche Sachen / Hobby-Kurse
Kochkurse	Kochkurse
Tanzkurse	Steppkurse / Tanzen / Seniorentanzkurse
Psychologie	Psychologie
Exkursionen	Reisen / Geologiekurs mit Exkursionen
Dozenten	Ausländische Dozenten / daß es an den Dozenten liegt, was daraus gemacht wird / daß es aber wirklich an den Referenten liegt, was daraus gemacht wird
Hausfrauen/ Rentner	Hausfrauen / Frauen und Mütter, die mal raus aus dem Hausfrauendasein wollen / ältere Leute, die eine ganz spezielle Anforderung haben
Verweis auf andere Institutionen	Bildungswerk der Erzdiözese / Uni / Studium Generale
Schulräume	Schulgebäude / Suche nach Räumen / Wandtafeln
Verstreute Assoziationen	Bundesweite Organisation / Kurse belegen / Kurse machen / Bericht einer Begegnung mit dem Leiter der VHS / Vergleich mit VHS in Skandinavien / Bezirk, regionales System / Kinderbetreuung / Lehrplan / riesiger Begriff / Öffnungszeiten / Erreichbarkeit / Zweites Unistudium geht meistens nicht / wobei ich über's Niveau oder so eigentlich nichts sagen kann, weil ich noch nie etwas gemacht habe / nicht informiert, ob das für jeden erschwinglich ist, wäre aber wünschenswert

Negative Assoziationen:

Cluster	Beispiele wörtlicher Assoziationen
Kritik an der Förderung	Die VHS wird bezuschußt und nimmt anderen Institutionen dadurch Förderungsmittel
Kein qualifiziertes Angebot	Wenn man sich privat, nicht beruflich, bilden will / ein bißchen unterqualifiziert, weil man es dort doch nicht so ernst nimmt / zum richtig Lernen ist die VHS ungeeignet / an der VHS kann man sich nicht beruflich weiterqualifizieren / wenn ich eine Sprache lernen will, gehe ich nicht zur VHS / die VHS ist zur Weiterbildung nicht geeignet, sondern um Sachen nebenbei kennenzulernen / wenn man sich wirklich etwas aneignen möchte, dann geht man nicht zur VHS / der VHS-Besuch hat mein Bildungsniveau nicht erhöht
Niedriges Kursniveau	Nicht so besonders gut / im Volksmund ist das Niveau der VHS nicht besonders hoch / es gibt ganz fürchterliche Kurse / die Kurse sind nicht sehr anspruchsvoll / die Kurse geben mehr so Einstiege in einen Fachbereich / die Kurse haben manchmal einen Beschäftigungstherapiecharakter / ich habe oft schlechte Kurse besucht / Sammelsurium, ein bißchen handgestrickt
Langeweile	Die VHS ist eine recht lahme Bildungseinrichtung / habe teilweise langweilige Kurse erlebt / der Kurs war ein bißchen langsam
Inkompetente Dozenten	Schlechte Dozenten / manchmal trottelige Dozenten
Heterogene Teilnehmerstruktur	Die Kurse waren teilweise auf Grund der Heterogenität der Teilnehmer nicht so besonders gut / habe extrem schlechte Erinnerungen, weil das Publikum zu unterschiedlich war

Hausfrauenschule	Für Hausfrauen, die sich erst wieder reinfinden müssen / mittelalterliche Hausfrauen- und Seniorenschule, andere Gruppen finden sich nur, wenn wirklich gute Kurse angeboten werden / Hausfrauenschule durch Häkel- und Kochkurse
Seismographie des Kulturverfalls	Man kann daran ablesen, welche Strömungen gerade in sind
Einzelkritik	Nicht gut, die langen Pausen zwischen den Kursen / dünnes Angebot an Kursen in Vororten von Freiburg / langes Anstehen / der Name VHS ist eigentlich irreführend / Ärger, daß man nicht alles machen kann / es sollte mehr Werbung gemacht werden / es sollte mehr aufmerksam gemacht werden auf die VHS und deren Angebot / Kurse werden bezuschußt und kosten trotzdem noch viel / große Fluktuation innerhalb der Kurse

Die Wahrnehmung anderer Träger

Neben der ausführlicher besprochenen Volkshochschule thematisierten unsere Interviews auch die wichtigsten anderen Institutionen der Erwachsenenbildung, wie die kirchlichen Bildungswerke, die Landes- und Bundeszentralen für Politische Bildung, die politischen Stiftungen und die privaten sowie Esoterik-Anbieter.

Die *kirchlichen Einrichtungen* erfahren die größte Akzeptanz und Wertschätzung im kleinbürgerlichen Milieu. Hier liegen teilweise eigene Erfahrungen vor, und generell unterstellt man soziale Aktivitäten, etwa für gesellschaftliche Randgruppen oder Ausländer. Die im kleinbürgerlichen Milieu nur selten geäußerte Befürchtung, die Kirchen nutzten diese Einrichtungen für einseitige Beeinflussung, ist bei den Neuen Arbeitnehmerinnen stärker ausgeprägt und der Grund dafür, daß Distanz und Desinteresse vorherrschen: Man kennt die kirchlichen Bildungswerke entweder nicht, oder man erwartet ein Angebot eher für ältere Menschen. Auch das alternative Milieu begegnet den Kirchen eher skeptisch und befürchtet z.B. gerade bei ethischen Fragen (§ 218) und Frauenthemen eine ideologische Einfärbung. Das soziale Engagement

der Kirchen aber und auch künstlerische oder unorthodox-spirituelle Angebote werden hier positiv gewertet. Überhaupt basiert die skeptische Toleranz in diesem Milieu gegenüber den kirchlichen Bildungsangeboten auf einem vergleichsweise hohen Informationsstand.

Die *Bundes- und Landeszentralen für Politische Bildung* sind in unseren hier untersuchten drei Milieus nur selten bekannt. Vorwiegend wahrgenommen werden sie als „Materialverschicker“. Im kleinbürgerlichen Milieu dominiert der Eindruck, es handle sich um Institutionen, die ausschließlich für Multiplikatoren (z.B. Lehrer) von Belang seien. Die Neuen Arbeitnehmerinnen zeigen sich generell politisch nicht sehr interessiert und wissen von daher auch mit der Arbeit dieser Institutionen wenig anzufangen. Am besten schneidet die Arbeit der Bundes- und Landeszentralen für Politische Bildung offenbar im alternativen Milieu ab, wo sie nicht nur am bekanntesten scheinen, sondern wo man sich etwa auch zur überraschenden Einsicht bekennt, daß es sich dabei nicht um eine Art Pressestelle des Bundeskanzleramtes handele: „Die Neutralität der Materialien hat mich angenehm überrascht.“

Die *Stiftungen der Parteien und Gewerkschaften* sind nur wenig bekannt, und ihnen wird generell mit Skepsis begegnet. Es wird politische Einseitigkeit unterstellt („jeder vertritt seine Partei“). Wie schon bei den Institutionen der Politischen Bildung von Bund und Ländern sind es auch hier die Alternativen, die eine unbefangene und von größerer Kenntnis geprägte Haltung einnehmen.

Bei *privaten Anbietern* dominiert eine ambivalente Wahrnehmung: Einerseits qualifizierter, professioneller als z.B. die Volkshochschulen, wird ihnen doch auf der anderen Seite Profitorientierung bis hin zur unseriösen „Geldmacherei“ unterstellt. Man muß das Angebot gut prüfen, denn der freie Markt hat durchaus auch Vorteile. Aber: „Wer nicht aufpaßt, kann ganz schön beschissen werden.“ Gedacht wird v.a. an Sprach-Institute und an private EDV-Kurs-Anbieter. Die Neuen Arbeitnehmerinnen stehen ihnen eher wohlwollend gegenüber, sie nutzen diese Angebote auch am intensivsten. Am fernsten stehen Frauen aus dem kleinbürgerlichen Milieu privaten Weiterbildungseinrichtungen, während das alternative Milieu die größten Schwierigkeiten mit deren „kommerzieller“ Ausrichtung hat.

Das *esoterische Angebot*, ebenfalls zum großen Teil privatwirtschaftlich organisiert, wird häufig in die Nähe der berühmt-berüchtigten Sekten (Scientology etc.) gebracht. Es stößt erwartungsgemäß im kleinbürgerlichen Milieu auf die schärfste Ablehnung. Hier kommt spiegelbildlich

zur großen Kirchennähe eine energische Abwehr neureligiöser Lehren und Techniken zum Tragen: „Selbstverwirklichung ist der größte Schwachsinn aller Zeiten“ – ist ein Beispiel für eine der heftigeren Reaktionen auf dieses Thema. Der Auffassung, daß das alles „nur Spinnerei“ sei, schließen sich aber immerhin nicht alle Gesprächspartnerinnen aus dem kleinbürgerlichen Milieu an. Es gab auch vereinzelt Interesse z.B. an Edelsteintherapie oder Yoga. Für die Neuen Arbeitnehmerinnen bietet der Markt der Esoterik und Selbsterfahrung eine nicht grundsätzlich auszuschließende Möglichkeit, der man grundsätzlich offen, allerdings zumeist aus einer größeren Distanz, begegnet. Starke alltagspraktische Relevanz haben diese Angebote in diesem Milieu offenbar (bisher?) nur vereinzelt (vgl. die Einzelfallschilderung unten). Im alternativen Milieu ist hier wiederum der höchste Wissens- und Erfahrungsstand zu verzeichnen. Eigene Teilnahme an einschlägigen Kursen (Kinesiologie, Yoga, Bioenergetik, Tai Chi, Obertonsingen etc.) oder sogar Ausbildungen zur Kursleiterin (Meditation, Biodynamische Massage etc.) sind keine Einzelfälle.

3.3.3 Exemplarische Fallanalysen

Das traditionelle Arbeitermilieu sucht Anschluß: *„Ich glaube, daß Rechnen, Schreiben und Lesen Grundbedürfnisse sind.“*

Das kleinbürgerliche Milieu kann – wie bereits mehrfach erwähnt – als das Kernmilieu der VHS-Klientel angesehen werden. In unseren Befunden zeigt sich nun – zumindest bezogen auf die traditionelle Arbeiterschaft Freiburgs –, daß auch im traditionellen Arbeitermilieu eine starke Affinität zur VHS gegeben ist. Einschränkend muß hier allerdings darauf hingewiesen werden, daß eine gewachsene Industriearbeiterschaft in der Universitäts- und Verwaltungsstadt Freiburg kaum je in nennenswertem Ausmaß existierte. Dementsprechend arbeiteten auch die von uns interviewten Frauen, die wir diesem Milieu zuordnen, meist nicht in der Produktion, sondern größtenteils als Verkäuferinnen. Hauptschulbesuch und anschließende Lehrzeit sind milieutypische Bildungskarrieren. Hinsichtlich der traditionellen Grundorientierung, hinsichtlich der recht unreflektierten Akzeptanz der gesellschaftlichen Üblichkeiten allerdings paßten diese Frauen jedoch sehr gut ins Bild: Ordnung und Disziplin, Respekt vor dem Lehrer etwa wurden als wichtige Qualitätsmerkmale der Schule hervorgehoben.

Auch funktioniert das geschlechtsspezifische Rollenverständnis noch recht unangefochten. So gibt Frau H., die wir als exemplarischen Fall aus diesem Milieu etwas ausführlicher vorstellen wollen, diesbezüglich lachend die Auffassung ihres Mannes zu Protokoll: „Ich werd' miner Frau doch d' Arbeit nit wegneh“. Immerhin weiß sie aber bereits um die historische Bedingtheit dieser Geschlechtsrollen-Stereotype, wenn sie fortfährt: „Bube sin jo zu minere Zit no it so aghalte worde öbis zu schaffe.“ Frau H., 66 Jahre alt, verheiratet mit einem gelernten Schreiner, der in den Wirren der Nachkriegszeit dann als Hochfrequenztechniker bei der Post landete, ist stolz auf ihre beiden Töchter, die „zwei so rehti Wibsbilder gworde“ seien. In der Erziehung kam es ihr auf Ehrlichkeit, Respekt und Höflichkeit an. Am wichtigsten aber scheinen ihr Stolz und Selbständigkeit zu sein. D.h., lieber in schlechten Zeiten darben, als zu betteln: „Egal in was für ener Situation sie [die beiden Töchter] ko würde, sie würde sich nit schäme, a niedrige Arbeit zu mache, um, nur um ihr Brot selbst zu verdiene. Es fällt ..., aber des isch vielleicht a Familieeigenschaft ..., mir sage jemand anderem ..., mir bitte nicht gern um öbis. Des was mer selber erledige kann, des tut mer. Dann muß mer hinterher nicht Dankeschön sage. Was nicht heißt, daß mer nicht gern Dankeschön sagt, ja. Aber, des was mer selber richte kann, des richtet mer au selber.“

Auf den Sinn des Lebens angesprochen, kommt sie, obgleich Kirchgängerin, auf die Natur zu sprechen: „Wenn mer vom Sinn des Lebens, von de Natur usgoht, dann isch es gebore werde, Samen, oder wie bi ener Pflanze, de Same in d Erde bringe, er tragt Frucht un dann isch vorbei. Un so muß, ... un wenn mer ...un un ... irgendwann, ... aber ich glaub, des hängt au do demit zsamme. Mer hätt Kinder groß zoge und dann hät mer doch, wenn sie dann gut grate sin, dann hät mer dann dochs Gefühl, es war nicht umsonst, ja, ja. Man gibt die Kette, die mer, die hinter einem isch, ja, die gibt mer, die gibt mer widder, ja. Un wenn mer dann entdeckt, daß Enkelkinder, daß Enkelkinder Dinge tun, die mer selber als Kind gmacht hätt oder manchmal reagiere, oder Ansichte kundtun – von dänne mer eigentlich sage muß, daß sie des von de eigene Kinder ebefalls mitkriegt hän – dann merkt mer, daß mer e Stück, daß mer eigentlich, wenn mer sterbe muß, daß mer e Stück uff de Erde glo hätt, ja.“

Ihre eigene Lehre als Damenschneiderin mußte Frau H. kriegsbedingt ohne Abschluß abbrechen, später arbeitete sie als angelernte Fabrikarbeiterin in einer Zahnfabrik, wo sie auch zeitweise als Jugendentwerferin

schaftssprecherin im Betriebsrat war. Nach der Heirat hörte sie damit auf – näht allerdings noch heute gerne ihre Kleider selbst („ich arbeit gern“). Ihren ersten richtigen Urlaub machte sie vor ein paar Jahren, als sie nach einer Brustamputation für vier Wochen zur Kur geschickt wurde. Früher fuhr die Familie in den Ferien mit Bus oder Bahn zum Wandern in die Umgebung.

Auf Bildungskritik angesprochen, zeigt sich eine ungebrochen hohe Wertschätzung schulischen Lernens: „Nein, mir isch nit bewußt, daß ich ... daß ich für d Schul gelernt hab. Nein, es isch einem Wisse bebrocht worde, des mer verwende hätt könne, so wie Lese und Schriebe, man war fähig, ein Buch zu lese, man war fähig, en Brief zu schriebe, ... war domols in dere Zit, wenn d Väter un d Brüder an de Front ware, war's wichtig. Mer hätt könne schriebe und lese und rechne. Die drei Grundarte ... Ich glaub, daß Rechne, Schriebe un Lese Grundbedürfnisse sind.“

Frau H. sieht Lernen keineswegs auf schulische Arrangements begrenzt, sie mißt auch Eltern und Gleichaltrigen Bedeutung als Wissensquellen zu. Lernen höre auch mit dem Ende der Schulzeit nicht auf, jeder müsse ständig weiterlernen. Weiterbildung sei „in dem Sinn wichtig, daß sich die Technik in unserem Lebe so schnell verändert, daß d Mensche gezwunge werde, sich dem anzupasse, um überhaupt mitlebe zu könne.“ Für ihren sehr positiven Begriff von Bildung ist es dabei wichtig, zwischen „gschide Lüt“ (gescheiterten Leuten) und solchen zu unterscheiden, die wirklich gebildet sind, die nicht „so fixiert uf ihr Wisse“ sind. Als Beispiel für letztere führt sie eine Bekannte an, denn diese „läßt einem nicht spüre, daß sie zwei oder drei Treppli höher steht, ich würd sage, sie hätt nebe enem enorme Wisse Menschekenntnis, a mitfühlendi Seele und die Gabe, andere Mensche das Gefühl zu gebe, daß sie etwas wert sinn.“

Die von uns in die Interviews eingebrachte Provokation von der „Masse, die keine Bildung will und, ehrlich gesagt, auch keine braucht“, die wir von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg (1966) übernommen hatten, gab Frau H. Gelegenheit, Reste von Klassenbewußtsein zu mobilisieren. Spontan sagt sie: „Das war aber a dumme Mensch,“ um dann zu erläutern: „Was heißt denn, großi Masse. Des isch so en Schlagwort, genauso wie Stimmvieh oder Hammelherde, oder? De Mensch isch e Herdevieh oder ... alle so Dinge. Die werde nur geprägt, damit die kleini Lüt jo keini Anspruch stelle. ... Wenn mer des aber irgendwo lut sagt, dann isch mer en Kommunisch.“

Ihre eigene Erwachsenenbildungserfahrung bezieht sich auf Französisch-Kurse an der VHS, die sie seit zwölf Jahren belegt. Besonders beeindruckt zeigt sie sich dabei von Wanderungen und Besuchen in der Partnerstadt Besançon, wo man das Gelernte praktisch anwenden kann. Mit ihrem Mann zusammen hatte sie am Kolping-Kolleg auch schon Englisch-Kurse belegt. Insgesamt schätzt sie die Volkshochschule als „wunderbari Richtung“ sehr – nur die Räume finden nicht ihren Beifall: „Sehr finschter un funktionell, sie sind nit sehr zum Wohlfühle.“

Esoterik gegenüber gibt sie sich tolerant, obwohl das nichts für sie sei: „Ja, des sin Mensche, die d Seele rette möchte, ja Esoterik, Rudolf Steiner, Anthroposophie, äh, die hän a eigenes Weltbild. Sie hän bestimmt au nit unrecht, aber ... eh ..., aber jeder soll nach sinere Fassung selig werde, ja. Er muß si Lebe ichtige, so wie er lebe kann. Un wenn er bi dene Eso... , i hätt bald gsagt: spinnede Lüt, aber des kann mer nicht sage, was kann ich urteile, ob die spinnet sin oder nicht.“

Deutlich wird im Gespräch mit Frau H. die in Richtung Kleinbürgertum weisende Bildungsbeflissenheit, die hier aber doch immer wieder eine spezifische Einfärbung durch den proletarischen Hintergrund erhält. So in ihrer Unterscheidung von reinem Wissen und „Herzensbildung“ (ein Wort, das sie selbst ins Gespräch einbringt!) oder im Selbstbewußtsein der ehemaligen Gewerkschafterin, das von Bescheidenheit, aber auch von Stolz erfüllt ist. Das Bestreben, an den kulturellen Gütern der gehobeneren Schichten teilzuhaben, wird gleich zu Beginn des Interviews in der Schilderung ihres Alltags deutlich, wo sie auf ihre recht vielfältigen Interessen ausdrücklich hinweist. Gleich nach dem Frühstück, vor dem sie und ihr Mann sich „fertigmachen, wie wenn mer usm Hus goht“, beginnt die Kulturarbeit mit der Tageszeitung: „Seit mein Mann pensioniert isch, bekomm ich den erschte Teil der Zeitung erscht nach em Mittagesse, ich krieg also de politische Teil, Leitartikel, den krieg ich eventwell vorglese. Ja, un dann die Hausarbeit, wie bi jedere Frau. Eh, Hausarbeit, Koche, Wasche, Bügle, Bett mache, Saubermache, ja. Und, Dienstagsmorgens bin ich engagiert, do du ich mit minere Freundin Französisch lerne, am Mittwochmorge gang ich ins Französisch, alle vier Woche geh ich einmal zum Kegle, Mittwochnachmittag, einmal alle vier Wochen treffe ich mich mit Rot-Kreuz-Schwestern. Ich hab en Schwesternhelferinnkurs gmacht, dann geh ich Donnerstag abends geh ich zum Singen, ich bin schon ... seit 1942 bin ich Kirchenchorsänger, erst zwölf Jahre in Säckingen, dann zwei Jahre in Freiburg. 1954 bin ich nach Freiburg gekomme,

dann war ich zwei Jahre in Herz-Jesu und seit 1956 singe ich in St. Johann in Freiburg. Freitagabend hat mein Mann sein Ausgehtag. Da kann ich dann, da geht er dann schon um halb sechs ausm Haus, da kann ich dann was unternehme: Ich geh ins Konzert, ich geh ins Kino, ich geh mal in ein kleines Theaterstück und eh, ja, dann isch Samstag. Samstags isch meistens Schwimmtag oder oder irgendwie sonstige Aktivität, ja. Sonntags, morgens ind Kirch, anschließend spaziere oder in e kleine Matinee, in der Adelhauserstraße, im Museum für Neue Kunst. Die mache so schöne Treppehauskonzerte, ja am Sonntagmorge, oder ins Augustinermuseum, die hän au immer Konzerte am Sonntagmorge und dann jo, Sonntagmittag, was macht mer? Spaziere go, jo fertig. Das isch de Wochelauf. Und des variiert dann. Bloß de Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, do sind die Aktivitäten festgelegt.“

Das neue Arbeitsmilieu: *„Mit dem Lernen ist es wie mit dem Rudern, hört man auf, dann treibt man zurück!“*

Als typisches Fallbeispiel aus dem neuen Arbeitsmilieu kann zuletzt Conny N. vorgestellt werden. Sie ist 25 Jahre alt, ledig und arbeitet derzeit als Sekretärin in einem kleinen Unternehmensberatungsbüro. Das Gymnasium hatte sie in der zwölften Klasse – als Klassenbeste, wie sie betont – abgebrochen, weil sie einfach den Drang hatte, „einen Knaller bringen zu müssen, wenn es niemand erwartet.“ Anschließend war sie längere Zeit im Ausland, zuerst in London als Au-pair-Mädchen, dann in Neuchâtel, wo sie eine Lehre als Sekretärin absolvierte. Ihren Freund, der in Darmstadt selbständig im Bereich „Marketing und Kommunikation“ arbeitet, sieht sie nur an Wochenenden. Conny schwärmt für Hesse, spielt in ihrer Freizeit Klavier und singt – ihr Traumberuf wäre Sängerin, Vorbild: Barbra Streisand, „die ein wahnsinniges Allroundtalent ist“.

Beispielhaft vereint sie in ihrem Leben scheinbar Gegensätzliches – einerseits bekennt sie sich zu Leistungsbereitschaft, Karriereorientierung und Luxuswünschen, und andererseits bezieht sie wie selbstverständlich esoterische Lehren und Techniken in ihren privaten und beruflichen Alltag ein und ist sich auch über den Preis eines gesellschaftlich angepassten Lebens im klaren. Am Ende des Gesprächs steigert sie ihre immer wieder anklingende Gesellschaftskritik gar zu einem apokalyptischen Szenario: „Ich bin überzeugt davon, es ist zu spät für diese Welt. ... Die Welt geht unter. Es ist zu spät, die Menschheit ist nicht mehr zu retten. ... Der Zug ist abgefahren.“

Diese Endzeitstimmung hindert sie aber nicht daran, ihre beruflichen Ziele konsequent zu verfolgen und dafür auch Opfer zu bringen, wie ihr Rückblick auf die Zeit ihrer Ausbildung zeigt:

„Also, bewußt zu leben. Das habe ich mir wirklich gesagt während der Ausbildung. Und das war gerade im letzten Jahr ziemlich hart, jeden Abend heimkommen um sechs, lernen bis um zwölf. Und ich habe gedacht, nur mal 10 Minuten lesen können oder sonst was. Das war nicht drin. Also, wenn du was leisten willst, kannst du einfach nicht. Und jetzt einfach so das bewußte Erleben, komme heim und da ist nichts, ohne Druck. Das ist wunderbar, das genieße ich jetzt noch, nach über einem Jahr.“

Das bewußte Erleben, das Sich-Spüren beginnt für sie schon mit einer morgendlichen Meditation, durch die sie „in Stille zu kommen“ sucht, bevor sie zur Arbeit geht. Auch in der Firma scheint die Einbeziehung esoterischer bzw. psychotherapeutischer Elemente (z.B. Schattenarbeit) zu den Selbstverständlichkeiten zu gehören, wenn es um die Bewältigung von Konflikten geht. Bewußtseinsarbeit, meditative Entspannung und Reinkarnationsglauben bedeuten jedoch für Conny keinesfalls Weltflucht oder Askese, nein, Conny steht zu ihren Luxusbedürfnissen:

Int.: Ja, und wie steht es z.B. mit materiellen Werten, also Geld, materielle Sicherheit? Ist Dir das wichtig?

Conny: Ja, ich muß schon sagen, wenn ich mir was kaufe oder so, dann gucke ich auf Qualität und dann ist es meistens teurer. Ich kaufe mir nicht gerne, oder wenn ich das tue, was Billiges kaufen, dann ist es bei Kleidern mal gleich kaputt und dann ärgere ich mich und denke Oder ich habe auch Freude an schönen Dingen.

Int.: Du leistest Dir auch mal was, so?

Conny: Ja.

Int.: Und was für einen Geschmack hast Du dann so, hast Du bestimmte ästhetische Vorstellungen, also?

Conny: Also, ich habe gerne Holz. Also an Einrichtungen jetzt Holz, schöne Antiquitäten sind meine Leidenschaft.

Int.: Und mit der Kleidung z.B.

Conny: Entweder ich laufe so, total Jeans und T-Shirt, ganz locker. Oder top-schick. Es gibt irgendwo kein Zwischending. Es gibt kein Zwischending.

Int.: Bist auch gerne schick so. Gefällt es Dir auch so in dieser Rolle, sozusagen. Es gibt ja so Leute, die fühlen sich so nicht

wohl, die müssen das so von Berufs wegen ..., aber fühlen sich damit irgendwie unwohl.

Conny: Ja, oh nee. Ich fühle mich damit stärker. Ja.

Int.: Das wollte ich gleich fragen. So soziales Anliegen, z.B. sozialer Status. Ist das auch eine relevante Größe für Dich, also daß Du da langfristig auch ...

Conny: Muß ich sagen, da bin ich auch ein bißchen im Konflikt. Auf der einen Seite merke ich, das ist mir schon wichtig und auf der anderen Seite denke ich mir: Mensch, du machst ja voll dieses gesellschaftliche Spiel mit. Ich mache es ja voll mit, wenn ich jemand danach beurteile, ob er einen Käfer hat oder einen BMW. Da bin ich selbst ein bißchen in einem Konflikt.

Int.: Und Du hast mal, am Telefon glaube ich, gesagt, Du hast einen leichten Hang zum Luxus. Ist das wahr, ja?

Conny: Ja. Ja, das Schöne kaufen, auf Qualität achten, oder ich hätte auch nichts gegen eine Riesenvilla mit Swimmingpool, wenn das mal käme. Warum nicht?

Int.: Hast nichts dagegen ...

Conny: Nichts dagegen, da stehe ich voll dazu.

Der hier sichtbar werdende Konflikt zwischen Auflehnung gegen sozialnormative Konventionen, gegen gesellschaftlich vorgegebene und vorgelebte Wertmaßstäbe und der Beobachtung, daß eben diese Werte auch bereits Teil der eigenen Identität geworden sind, daß man ihnen gleichsam auch im eigenen Innern begegnet, dieser Konflikt zwischen Abgrenzung und Anpassung begegnet uns an verschiedenen Stellen des Gesprächs, etwa auch als grundsätzliche Erwägung, ob ein bewußtes und ein glückliches Leben sich nicht gegenseitig ausschließen, zu der sie sich aufgrund ihres ambivalenten Verhältnisses zum normalen Familienleben mit Sonntagsspaziergang etc. herausfordern läßt: Sie beneide und verachte das gleichzeitig, berichtet sie.

Aufstiegsorientierung also plus Selbstverwirklichung sind die zentralen Elemente in Connys Identitäts-Patchwork – und vor allem nichts verbissen ernst nehmen, sondern das Leben „delphinös“ (O-Ton), also mit spielerischer Leichtigkeit, meistern.

Zunächst recht unerwartet für eine junge Frau, die ansonsten gerne Nonkonformismus demonstriert, fällt dann auch ihr Verständnis von Bildung aus. Auf der einen Seite breites Allgemeinwissen, aber dann auch gute Umgangsformen machen einen gebildeten Menschen für sie aus. „Absolut allergisch“ sei sie gegen schlechte Tischmanieren: „Es gibt

viele sozusagen gebildete Menschen, die unmögliche Tischmanieren haben, da kriege ich 'ne Krise.“ Bildung hat für Conny einen durchaus positiven Klang:

„Es ist einfach so, man fährt besser und letztendlich hast du es leichter im Leben, du wirst eher anerkannt, du hast eher mehr Chancen, Geld zu verdienen. Das sind halt die Sachen, auf die es ankommt in unserem Leben.“

Erfahrungen in der Erwachsenenbildung hat Conny bisher in verschiedenen esoterischen Kursen (u.a. Meditation, „Transformationstraining“), die von privaten Institutionen veranstaltet wurden (Heilpraktikerschule, Wassermann-Zentrum), gesammelt. Mit Nachdruck schildert sie, daß man hier sehr auf die Seriosität achten müsse. Es gebe „Spitztherapeuten und Idioten“, wo es gefährlich werden könne: „Ich habe erlebt, wie Menschen durchgedreht sind ... Die Personen versauen. Da muß man echt aufpassen.“

Aber auch an der VHS hatte sie verschiedene Kurse zu guten Umgangsformen, richtigem Telefonieren und Französisch belegt. Wichtig ist ihr dabei, daß auch die Erlebnisseite nicht zu kurz kommt. „Ganz prima“ z.B. findet sie es, „selbst mal Lehrer zu spielen, und wenn es nur drei Minuten sind“. „Mitzukriegen, wie man auf andere wirkt“ – das sollte immer Bestandteil der Angebote sein. Ein deutlicher Unterschied zur Schule sollte schon durch Ambiente („viel Sonne“) und Sitzordnung gegeben sein.

Zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung sieht Conny kaum Unterschiede, obgleich sie natürlich den größeren Druck, der in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen dahinter stehe, einräumt: „Das fließt alles. Weiterbildung ist Weiterbildung. Das hilft einem dann auch im Beruf, weil man bildet ja seine Persönlichkeit. Und das hilft einem in jeder Sparte, in jedem Bereich.“

Zur Volkshochschule hat sie ein gebrochenes Verhältnis – dort stehe zwar das Vergnügen im Vordergrund, aber man lerne eben nichts oder nur wenig. Weil gerade ihre spontanen Assoziationen hier sehr aufschlußreich sind und auch exemplarisch für viele ähnliche Einschätzungen, geben wir hier noch einmal eine längere Sequenz wieder:

Int.: Gut, dann kommen wir jetzt zum letzten Abschnitt. Wir fangen wieder mit einem Assoziationsversuch an. Ich sage ein Wort und Du sagst wieder, was Dir dazu einfällt. Und diesmal ist das Wort Volkshochschule.

- Conny: Donnerstag, Samstag, nette Leute, Treffpunkt Lachen – Lernen, Lernen mit Spaß, Leistungsdruck ist weg, Konkurrenzkampf wie in der Schule ist nicht da, mehr Freude, dadurch daß die Interessengemeinschaften da sind, freiwillig, aus Interesse an dem Kurs, lustige Kursleiter, so.
- Int.: stark
- Conny: Nein, es ist auch so, daß ich gerade im französischen Kurs, da habe ich miterlebt, da haben wir recht wenig gelernt, aber da gab es immer zwei Stunden Lachen und ich bin jedes Mal mit Bauchweh nach Hause gegangen und das war so schön, das war absolut toll.
- Int.: Du hast ein richtiges Strahlen in den Augen, wenn Du das erzählst.
- Conny: Das war der Abschuß, was wir da erlebt haben. Wir haben wirklich wenig Französisch gelernt, aber diese Frau hat sich gelohnt. Ein bißchen was haben wir schon gelernt, aber schon ein Minimum.
- Int.: Also durchweg positive Erfahrungen mit VHS, kann man sagen?
- Conny: Im Moment, ... viele sagen – es hat ja keinen guten Ruf.
- Int.: Du nimmst ja schon vorweg, was nachher als Frage vor kommt. Was glaubst Du, hat die VHS für einen Ruf?
- Conny: Ja ich weiß, einen ganz miserablen.
- Int.: Ja, dann machen wir jetzt die Frage vorweg.
- Conny: Ja, es ist einfach deshalb, weil irgendwie dieser Französischkurs. Letztendlich kann ich sauer sein und sagen, verdammt, ich habe ja wenig gelernt, ich habe ja mein Geld bezahlt, oh Mann. Aber ich denk dann, ich suche dann andere Werte. Ich habe einen tollen Menschen kennengelernt, die Lehrerin. Ich habe auch die anderen Schüler, das war schön, das war Spannung am Abend, wunderbar gelacht, hatten Freude und das war schön. Und wir sind alle wieder gekommen, da hat man doch auch was gelernt. Das mußte jetzt so sein. Und Materialien haben wir auch bekommen, wenn einer wirklich so ehrgeizig ist, kann er ja daheim lernen. Ist für mich in Ordnung. Also, da bin ich nicht stocksauer. Die VHS – so einen Hausfrauenruf hat es weg. Ich muß auch sagen, daß ich immer Glück hatte mit meinen Kursen. Das mit den Lehrern, das kommt ja sehr stark auf die Lehrer drauf an.

Int.: Ja, nochmal zu dem Ruf. Du sagst Hausfrauenruf ...
Conny: Also, das ist eigentlich das typische Beispiel, was ich erzählt habe mit dem Französischkurs. Weil das nicht so ernstgenommen wird, da ist kein – vielleicht brauchts ja diesen Prüfungsdruck, oder diese Strenge, die es nicht gab. Und dann gehen halt die Hausfrauen, denen es langweilig ist am Samstag, gehen da hin. So den Ruf hats.

Darauf angesprochen, wie Weiterbildungsanbieter ihr Angebot besser bekannt machen könnten, wie eine effizientere Werbung in diesem Bereich aussehen könnte, setzt sie auf die heute üblichen Medien (Plakate, Broschüren, Radio, TV), in denen man „eine Kampagne starten“ könnte, „ganz massiv“. Wobei sie einen interessanten inhaltlichen Vorschlag anfügt: Es sollten Biographien über einzelne interessante Dozenten („jeden Monat ein anderer Lehrer“), Berichte von Kursteilnehmern oder auch detailliertere Kursvorstellungen aufgenommen werden.

Es sei abschließend noch einmal darauf hingewiesen, daß die hier vorgestellten Befunde aus einer ersten, noch laufenden Auswertung resultieren. Ein erschöpfender Ergebnisüberblick steht noch aus. Bereits jetzt läßt sich allerdings schon zeigen, daß die in den verschiedenen Milieus vorhandenen, unterschiedlichen Weiterbildungsinteressen und -bedürfnisse die Weiterbildungsanbieter zu einer angemessenen Angebotsdifferenzierung herausfordern.

Anmerkungen

- ¹ Zur zunehmenden Relevanz von Werbeanstrengungen im Weiterbildungsbereich vgl. jetzt auch: Künzel/Böse 1995.
- ² An diesem Projekt haben als InterviewerInnen, AuswerterInnen und Mitdiskutierende insgesamt 14 Studierende des Faches Erziehungswissenschaft als bezahlte wissenschaftliche Hilfskräfte teilgenommen. Als unentbehrliche Mitarbeiter erwiesen sich u.a. Frau Ruth Hoh, die auch an der Befundaufbereitung mitwirkte, sowie Herr Thomas Singer, dem die Koordination der gesamten Feldarbeit oblag.
- ³ Dieser Abschnitt greift z.T. auf die Darstellung „Lebenswelt – Zur sozialwissenschaftlichen Karriere eines philosophischen Begriffs“ in unserem Artikel „Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung“ (Barz/Tippelt 1994, 123–130) zurück.
- ⁴ Die Darstellungen zu Bourdieu und Schulze lehnen sich in Teilen an einen Vortrag auf der Jahrestagung 1994 der Kommission Erwachsenenbildung der

- Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an (vgl. Barz 1995).
- ⁵ Während der Philosoph Cassirer und der Soziologe Simmel wohl kaum vorgestellt zu werden brauchen, ist das Werk des amerikanischen Nationalökonom und Soziologen Thorstein Veblen (1857–1929) nur wenig bekannt. Sein Buch „Theorie der feinen Leute“ von 1899 stand bei Inhalt und Titel Pate für Bourdieus „feine Unterschiede“ (1982).
 - ⁶ Die folgenden Daten sind der Übersicht bei Schulze 1988 entnommen.
 - ⁷ Das Beispiel lehnt sich an die Darstellung bei Flaig u.a. (1993, 50) an.
 - ⁸ Das SINUS-Institut hat inzwischen auch für die fünf neuen Bundesländer eine Milieutypologie erarbeitet. Aufgrund der unterschiedlichen Gesellschaftsstruktur und -geschichte ergeben sich nicht nur andere Häufigkeitsverteilungen, sondern es wurden auch hinsichtlich der Wertprioritäten, des Lebensstils, der Alltagsästhetik und der Konsumbedürfnisse andere Trennungslinien sichtbar (vgl. Burda 1993b).
 - ⁹ Milieu-Beschreibungen nach Friedrich Ebert-Stiftung (1993, Bd. III, S. 229–233) und Flaig u.a. (1993, S. 94–98)
 - ¹⁰ Exemplarisch formulierten etwa Henschel u.a. bereits 1989 (473): „Gegenwärtig zeichnet sich ab, daß gegenüber dem Begriff der Klassenlage dem Lebensweltbegriff die größere Deutungsperspektive zugemessen wird, weil die soziale Struktur des einzelnen komplexer und von mehr Faktoren als nur dem ökonomischen bestimmt sei.“
 - ¹¹ Tatsächlich haben z.B. von den ca. 600 Dozenten, die an der Freiburger VHS unterrichten, ca. zwei Drittel kein akademisches Examen (Mitteilung der Stellvertretenden Leiterin, Frau Illy). Nur im Bereich Fremdsprachen wird in Freiburg bei Dozenten ein akademischer Abschluß (zweites Staatsexamen) vorausgesetzt – dies gilt jedoch auch nur für Dozenten, deren Muttersprache deutsch ist.

4 Integrative Weiterbildung und öffentliche Verantwortung – erneut betrachtet (*Rudolf Tippelt*)

Die Verwirklichung des Grundrechts auf Bildung und Ausbildung kann im Sozialstaat nicht allein einem anarchisch sich entwickelnden Weiterbildungsmarkt überlassen bleiben. Die freien und privaten Weiterbildungsanbieter leisten sicher beachtenswerte Arbeit und verdichten das Weiterbildungsangebot, insbesondere in ökonomisch rentablen Bereichen. Aber es wäre ein Irrtum zu glauben, daß sich ohne öffentliche Intervention ein quantitativ und qualitativ hinreichendes Angebot entwickeln ließe, das – entsprechend demokratischer Ansprüche – alle interessierten Menschen ohne unzumutbare finanzielle, räumliche oder soziale Hindernisse wahrnehmen können. Wer die Lebenschancen aller Menschen aus den verschiedenen sozialen Milieus im Blick hat und die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse in allen Regionen sicherstellen will, wird die öffentliche Verantwortung für das Angebot und die qualitativ gute Durchführung der Weiterbildung reklamieren. Öffentliche Verantwortung ist keinesfalls mit Verstaatlichung gleichzusetzen. Die Pluralität des Angebots und der Anbieter, die Freiheit der Bestimmung von Inhalten und Methoden, die Freiwilligkeit der Teilnahme sind für die Weiterbildung in demokratischen und differenzierten Gesellschaften charakteristisch. Allerdings ist der Staat aufgefordert, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Integration des Weiterbildungsbereichs fördern: Dazu gehört die Kooperation und Koordination der Beteiligten auf den Ebenen der Region, des Landes, des Bundes und der europäischen Akteure. Der Aufbau unterstützender Strukturen durch Information, Beratung und Qualitätssicherung ist genauso wichtig wie die finanzielle und rechtliche Sicherung der Grundversorgung. Notwendig sind darüber hinaus eine bewußte Zertifizierung im Weiterbildungsbereich und eine Steigerung der Durchlässigkeit des deutschen Bildungswesens durch Leistungen in der Weiterbildung. Integration und „mittlere Systematisierung“ des Weiterbildungsbereichs sind schließlich auch von einer hohen Transparenz der Entwicklungen und einer hohen Kompetenz der dort professionell Tätigen abhängig. Nicht unterschätzt werden sollte hierbei die Bedeutung einer unabhängigen, kontinuierlichen und kumulativen Forschung und Lehre an den Hochschulen. Im folgenden sollen verschiede-

dene mögliche Formen und Strategien der Integration des Weiterbildungsbereichs beschrieben und analysiert werden.

4.1 Verfahrensbezogene Integration: Kooperation, Koordination, Information und Beratung

Integration und Solidarität in der Weiterbildung sind in der modernen komplexen Gesellschaft nicht durch ein „kollektives Weiterbildungsbewußtsein“ der Anbieter herzustellen, wenn unter Kollektivbewußtsein verstanden wird, daß in allen Einrichtungen die gleichen Vorstellungen und Bewußtseinsinhalte zu den kardinalen Themen „Bildung und Persönlichkeitsentwicklung“, aber auch „Effektivität und Qualität“ präsent und wirksam sein sollen. Gesellschaftliche Differenzierungsprozesse – so zeigt sich auch im Bereich der Weiterbildung – erleichtern die soziale und inhaltliche Integration sowie die kulturelle Reproduktion nicht, vielmehr machen sie diese komplexer. Manchmal wird versucht, Reintegrationsprozesse – nicht nur im Bereich der Weiterbildung – durch den Konsens auf der Ebene hochinklusive Werte oder aber durch die Zentralisierung von Macht und Entscheidungsgewalt voranzutreiben. Dabei wird oft übersehen, daß der Reintegrationsprozeß keineswegs nur über die Konsensbildung auf der Ebene inhaltlicher, für alle verbindlicher Werte führen muß, denn häufig genügen zur erfolgreichen Bewältigung von Situationen bereits Übereinstimmungen in den Verfahrensweisen. Im pluralen und offenen Weiterbildungsbereich sind die Chancen einer inhaltlichen Werteintegration (vereinfacht: alle verfolgen dieselben Leitziele) angesichts der äußerst heterogenen Anbieter und der differenzierten Nachfrage sehr gering, wie Kapitel 2 und 3 zeigen. Realistischer erscheinen Strategien der „losen Vernetzung“ von Weiterbildungsanbietern auf regionaler und überregionaler Ebene. Eine solche lose Vernetzung könnte zu einer „mittleren Systematisierung“ des Weiterbildungsbereichs führen, wenn die seit langem vorhandenen „konkreten Utopien“ in der Bildungspolitik und -praxis umgesetzt werden.

Spätestens seit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates Anfang der 70er Jahre wird Weiterbildung als öffentliche Aufgabe begriffen und ihr permanenter Ausbau zu einem vierten Hauptbereich des Bildungswesens vorangetrieben. Ein breitgefächertes und bedarfsgerechtes Bildungsangebot, erwachsenengerechte

Bildungsgänge und marktgerechte Zertifikate, mehr und gut ausgebildetes Weiterbildungspersonal, eine präzise, Veränderungen erfassende Weiterbildungsstatistik und eine interessenunabhängige Weiterbildungsforschung gehören zu den Eckpunkten eines integrierten, leistungsfähigen und gleichzeitig transparenten Weiterbildungssektors. In der dritten Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung wird absolut zutreffend die Bedeutung der Weiterbildung zur Sicherung des Gemeinwohls, der Lebensqualität des einzelnen genauso wie des Qualifizierungsinteresses der Wirtschaft, hervorgehoben.

Dennoch ist – trotz unüberschbar positiver Entwicklungen – die Mängel­liste in der Weiterbildung lang, der Handlungsbedarf – gerade aus der Perspektive wünschenswerter Integration dieses Bereichs – groß:

- Weiterbildung ist bis heute nicht hinreichend mit anderen Bildungsbereichen verknüpft;
- eine effektive Kooperation zwischen den Trägern der Weiterbildung und den in der Bildungspolitik Verantwortlichen findet nicht statt;
- die Einschränkungen beim AFG und Kürzungen des Haushalts der Bundesanstalt für Arbeit, der Länder oder Kommunen haben sofort große Lücken im Bildungsangebot zur Folge;
- kurzfristige und gelegentlich auch kurz­sichtige Ausgaben- und Kostensenkungen in Unternehmen und in öffentlichen Haushalten gefährden immer wieder allgemein für notwendig erachtete Maßnahmen und ein bedarfsgerechtes Angebot;
- die Kooperation von Weiterbildungsanbietern steht noch am Anfang und ist bislang regional oft noch nicht auf Kontinuität gestellt;
- die Integration von allgemeiner, beruflicher, kultureller und politischer Weiterbildung ist nur unzureichend geleistet;
- Weiterbildungsberatung und -information werden allerorten propagiert, dennoch zeigen genauere Recherchen, daß gerade hier großer Handlungsbedarf besteht;
- der Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen einer Studienstrukturreform ist noch immer mehr Vision als Realität;
- der Schutz der TeilnehmerInnen vor über­teuerten oder unseriösen Weiterbildungsanbietern ist noch nicht realisiert;
- der demokratische Anspruch ist uneingelöst, daß sich für alle Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht und Alter, ihrer Bildung, sozialen oder beruflichen Stellung, ihrem Wohnort und ihrer Nationalität die Chance bieten sollte, die für die freie Entfaltung der Persönlichkeit erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten

zu erwerben. Im internationalen Vergleich haben – trotz nach wie vor wirkender Weiterbildungsexpansion in Deutschland – die skandinavischen Länder einen großen Vorsprung. Diese Mängelliste ist keineswegs vollständig, sie ist im politischen Raum auch nicht unbekannt, denn sie zitiert nur eine kleine Auswahl der in einer Drucksache des Deutschen Bundestags erwähnten Probleme der Weiterbildung (12/7738 aus dem Jahr 1994). Welche Grundsätze und Zielvorstellungen für einen integrierenden Weiterbildungsausbau sind aber anzuführen (vgl. Faulstich 1993, 42 f.; Deutscher Bundestag: Drucksache 12/7738, 5 ff.; Bojanowski u.a. 1991)?

Institutionelle Gewährleistung und Kooperation:

Der Träger- und Angebotspluralismus sowie das Subsidiaritätsprinzip, die Flächendeckung und die Allgmein zugänglichkeit der Angebote gehören zu den zentralen Ordnungsgrundsätzen in der Weiterbildung (vgl. Losch 1988; Nuissl 1994, 343 ff.). Zu einem integrierten Weiterbildungssystem gehört es deshalb auf der einen Seite, daß verschiedenste Weiterbildungseinrichtungen frei ihre Dienstleistungen und Weiterbildungsangebote auf einem „Markt“ anbieten können. Ein freies Angebot läßt aber zum Teil gravierende Lücken. Die öffentliche Verantwortung besteht nun auf der anderen Seite darin, daß durch die Sicherung von Grundstrukturen möglichst keine unsozialen Folgewirkungen entstehen. Institutionelle Gewährleistung, Sicherung von Mindestqualität, besondere Maßnahmen zur Förderung von Partizipation sozial benachteiligter Gruppen und Abbau ungleicher Teilnahmekancen sowie die Anerkennung chanceneröffnender Zertifikate entsprechen den oben genannten, breiten Konsens findenden Ordnungsgrundsätzen.

Um die Leistungsfähigkeit des Weiterbildungssystems zu steigern und um ressourcenabsorbierende Konkurrenz zu vermeiden, wird in der gegenwärtigen Diskussion mehr Kooperation zwischen Anbietern empfohlen (vgl. Arnold/Lehmann 1996, 20 f.). Kooperation setzt immer eine entwickelte Identität und ein eigenes Profil der zusammenarbeitenden Institutionen voraus. Zu unterscheiden sind eine *komplementäre* Kooperation, in der ein „Partner“ Angebote, technische Ausstattungen oder einen Zielgruppenbezug einbringt, die den jeweiligen anderen Anbietern fehlen, eine *subsidiäre* Kooperation, bei der Partner in den Bereichen der Beratung, Fortbildung, Werbung oder Raumnut-

zung zusammenarbeiten, um insgesamt effizienter und effektiver zu sein, eine *supportive* Kooperation, bei der man sich auf der Basis vollkommen unterschiedlicher Aufgaben in den Bereichen der Finanzierung und des Sponsering hilft, sowie eine *integrative* Kooperation, die eine inhaltliche Zusammenarbeit bei Projekten und Angeboten voraussetzt (vgl. Nuisl 1996a, 43).

In der bildungspolitischen Zieldiskussion fanden die Ideen der Kooperation reges Interesse. Zur Verbesserung der Kooperation auf Kreisebene wurden im Deutschen Bundestag Weiterbildungsausschüsse vorgeschlagen, denen die Arbeitgeber und die Gewerkschaften, die Arbeitsverwaltung, die Kammern „und die in der Region regelmäßig tätigen anerkannten Weiterbildungseinrichtungen einschließlich der Hochschulen und neu entstehender selbstorganisierter Weiterbildungsinitiativen angehören“ (Drucksache 12/7738, 10). Zu den Aufgaben der Weiterbildungsausschüsse könnten u.a. gehören

- die Weiterbildungsentwicklungsplanung und die regionale Weiterbildungsstatistik,
- das Entwerfen eines regionalen Weiterbildungsetats,
- die Abstimmung der Träger über eine regionale Mindestversorgung,
- die Sicherung der Qualität des Angebots vor allem durch Organisationsberatung und trägerübergreifende Fortbildung,
- die gemeinsame Bedarfsermittlung und Analyse der Nachfrage unter Berücksichtigung von spezifischen Zielgruppen.

Diese „realen Utopien“ zur Entwicklung von Weiterbildungsausschüssen begünstigen keineswegs eine nicht wünschenswerte Kartellbildung in der Weiterbildung, weil nicht die Planung des Bildungsangebots des einzelnen Trägers oder der einzelnen Bildungseinrichtung zur Debatte steht, sondern die – allerdings faktenorientierte – trägerübergreifende Beratung im Vordergrund ist.

Aus der Perspektive des lebensbegleitenden (bzw. lebenslangen) Lernens gehört auch die flexible Nutzung der neuen Medien und des Fernunterrichts zur institutionellen Gewährleistung. Die „interaktive Einbeziehung des virtuellen Experten“ garantiert ein „learning just in time“ (vgl. Dohmen 1995, 5), das gerade durch selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse gegeben ist. Auch der Ausbau der Bibliotheken zu kommunalen Treffpunkten mit elektronischen Mediotheken sowie die Produktionen des „Bildungsfernsehens“ ergänzen den Informations- und Beratungsbedarf, der beim spontanen informellen Lernen einerseits und beim organisierten formalen Lernen andererseits

entsteht. Insbesondere eine Weiterbildung, die neben der Berufstätigkeit und der Familienarbeit angesiedelt ist, bedarf einer Vielzahl und eines Wechsels der Lernorte.

Rechtliche Absicherung und Koordination:

Die Rechtsgrundlagen der Weiterbildung in Deutschland haben sich seit den 60er Jahren stetig entwickelt (vgl. Rohlmann 1994, 356 f.). Die Bundes- und Landesgesetze, in denen Aufgaben der Weiterbildung für bestimmte Bereiche geregelt werden (z.B. Arbeitsförderungsgesetz) oder in denen die Aufgaben der Weiterbildung bestimmten Einrichtungen zugewiesen sind (z.B. Hochschulrahmengesetz und Hochschulgesetze der Länder), die besonderen Ländergesetze zur Förderung der Weiterbildung/Erwachsenenbildung, die gesetzlichen Regelungen zur Freistellung von bezahlter Arbeit für Bildungszwecke und die Richtlinien der Europäischen Gemeinschaft zur Förderung von Projekten der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung sichern den Rahmen für eine angemessene Träger- und Institutionentätigkeit.

Aber aufgrund der nach wie vor gegebenen Expansion der Teilnahme, der Explosion der Kosten, des allgemein anerkannten Bedeutungsgewinns für Wirtschaft und Gesellschaft sowie der komplexen Verzahnung von Aufgaben und Funktionen in der Weiterbildung stoßen die gegebene Konkurrenz, die Eifersüchteleien und die Abschottung von Einrichtungen und Instanzen auf zunehmende Kritik. Eine bessere Koordination der Bildungsplanung von Bund und Ländern, eine intensivere Abstimmung von verschiedenen zuständigen Ressorts im Bereich der beruflichen Weiterbildung, der politischen Bildung, der Umweltbildung, der außerschulischen Jugendbildung, der Gesundheitsbildung und arbeitsmarktbezogener Bildungsmaßnahmen werden angemahnt. Insbesondere wird die „Aufstellung und Fortschreibung einer Weiterbildungsentwicklungsplanung und eines mittelfristigen Weiterbildungsbudgets mit der Verpflichtung aller Beteiligten zu einer Verstärkung der Ausgaben für die Weiterbildung“ gefordert (vgl. Deutscher Bundestag, Drucksache 12/7738, S. 9).

Die rechtlichen Möglichkeiten zur Etablierung von Landesausschüssen und von Entwicklungsplänen, von regionalen Weiterbildungsausschüssen und -beiräten sind gegeben, es kommt allerdings darauf an, daß die Beteiligten eine entsprechende Strategie der Koordination aktiv mittragen (vgl. Faulstich 1993, 43). Die systemische Zusammenarbeit der Träger und Institutionen wurde in den letzten Jahrzehnten immer wie-

der eingefordert, aber von der praktischen Realisierung dieser Zielvorstellung ist die Weiterbildung noch weit entfernt (vgl. Arnold/Lehmann 1996, 22).

Finanzielle Förderung und Kontinuität:

In der Weiterbildung ist ein finanzielles Mischsystem typisch. Die Beteiligung an der Finanzierung durch unterschiedliche Instanzen und Gruppen ist grundsätzlich der Systemstruktur in der Weiterbildung angemessen. In den letzten Jahren dürfte es zu einer Verschiebung dieses Mischsystems gekommen sein, die Weiterbildung wird stärker über die individuellen Entscheidungen der Erwachsenen finanziert. Dies hat zu Vorschlägen geführt, ein differenziertes System der individuellen Förderung zu entwickeln, damit auch Personen ohne eigenes Einkommen an der Weiterbildung teilnehmen können:

Gebührenfreiheit für Weiterbildungsangebote für Problemgruppen des Arbeitsmarktes, beim Nachholen von Schulabschlüssen oder bei Alphabetisierungskursen, Gebührenfreiheit für Sozialhilfeempfänger und Arbeitslose; verstärkte finanzielle Förderung für gesellschaftspolitisch wichtige Maßnahmen, die der Integration von Bevölkerungsgruppen dienen, z.B. ausländische ArbeitnehmerInnen und deren Familien, Programme der Frauenförderung und der Förderung Älterer; Konzentration der Förderung auf Personengruppen, die durch den Strukturwandel besonders betroffen sind, sowie die Reintegration von Langzeitarbeitslosen in das Beschäftigungssystem; Kostenerleichterungen für Erwerbstätige mit niedrigerem oder mittlerem Einkommen.

Diese Förderung besonderer Zielgruppen ist im öffentlichen Interesse, genauso wie eine Grundfinanzierung der Volkshochschulen und anderer Träger, die öffentliche Verantwortung tragen. Die Umstellung von der an Unterrichtseinheiten gebundenen Bezuschussung zu einer Grundfinanzierung der Personal- und Sachkosten erhöht die Handlungsfreiheit der einzelnen Weiterbildungsinstitutionen. Um Wettbewerbsverzerrungen zu verhindern, wäre es vermutlich auch sinnvoll, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung kostendeckend arbeiten müsste. Für einen Weiterbildungsbereich mittlerer Systematisierung wäre insbesondere eine hohe Erwartungssicherheit der institutionellen Förderung und in vielen Bereichen auch eine Erhöhung der öffentlichen Ausgaben für die Weiterbildung erforderlich. Bei der Vergabe öffentlicher Mittel für Aufträge an Weiterbildungsanbieter ist sicherlich die Überprüfung der Qualität der Weiterbildungsanbieter notwendig,

was grundsätzlich eine größere Transparenz der Finanzierung, aber auch der Kosten auf seiten der Weiterbildungsanbieter voraussetzt. Überlegungen zur Verstetigung der Finanzierung werden nicht dadurch falsch, daß sie augenblicklichen Trends zur „Kostendämpfung“ widersprechen.

Infrastrukturelle Unterstützung und Beratung:

Zur Integration der Weiterbildung, zur Förderung von Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und zur höheren Transparenz dieses Bereichs ist der weitere Ausbau von „Support-Strukturen“ zu nennen. Insbesondere der Ausbau von Informations- und Beratungsangeboten, die trägerübergreifend, aber auch trägerintern wirksam sind, gilt als Leistung, die den Teilnehmern, den Weiterbildungsinteressierten, den Lehrenden und den Weiterbildungsinstitutionen notwendige Orientierung bietet. Eine trägerübergreifende Dozentenfortbildung und auch eine trägerübergreifende Entwicklung von Inhalten, Methoden und Medien, die fachspezifisch einzusetzen sind, sind unter diesem Aspekt infrastruktureller Unterstützung zu fassen. Weiterbildungsberatung hat sich in den letzten Jahrzehnten in verschiedene Aufgabenfelder ausdifferenziert: Bildungslaufbahnberatung, motivierende Beratung, Systemberatung, Teilnehmerberatung und Lernberatung. Ein Teil dieser Beratungsformen gründet auf möglichst umfangreichen und aktuellen Informationen über das bestehende Weiterbildungsangebot sowie über Informationen über einen entsprechenden Weiterbildungsbedarf, der entweder von den Weiterbildungsinteressenten selbst oder von den Weiterbildungsanbietern geäußert wird. Es ist der Anspruch der Weiterbildungsberatung, den Interessenten konkrete Informationen über Veranstaltungen zu liefern, damit diese überprüfen können, ob Veranstaltungen ihren Bedürfnissen entsprechen oder ob alternative Veranstaltungen in Frage kommen. Weiterbildungsberatung hat auch die Aufgabe, durch Information über Veranstaltungen Bildungswerbung zu unterstützen, insbesondere für bestimmte Zielgruppen und für bestimmte Themenbereiche. Die Qualifizierungsberatung sollte in der Lage sein, zwischen einem wünschenswerten und einem bestehenden Angebot zu vergleichen, die Förderberatung wiederum sollte für die Berufswegplanung die notwendigen Informationen zur Verfügung stellen und beispielsweise über bestimmte Eingangsvoraussetzungen und Fördermöglichkeiten informieren (vgl. Döbber 1994; Kramer 1990; Eckert 1995b; Tippelt 1995). Ein erheblicher Teil der

Weiterbildungsberatung erfolgt heute zielgruppenorientiert im Sinne einer Adressaten- und Lebensweltorientierung. Allerdings kann auch Weiterbildungsberatung erst dann sich voll entfalten, wenn sie die Bedürfnisse und die Alltagswelt der TeilnehmerInnen ernsthaft zum Gegenstand der Beratungssituation macht (siehe Kapitel 3). Ausgangspunkt auch der Weiterbildungsberatung heute ist die Individualisierung der Lebensverläufe, die Pluralisierung der Lebenslagen und Lebensstile sowie die Universalität der Lernansprüche moderner Gesellschaften. Es wirkt in jedem Fall integrierend, wenn das zunehmend komplexer werdende, kaum zu überschauende Weiterbildungsangebot, welches auch innerhalb verschiedener Marktsegmente (z.B. regionaler, fachlicher, zielgruppenspezifischer Teilmärkte) Unterschiede zeigt, und die Organisation von Veranstaltungen, ihre Kosten, ihre Zielsetzungen etc. transparent gemacht werden. Transparenz des Weiterbildungsmarktes durch Beratung und Weiterbildungsinformation führt zu einer Vergleichbarkeit der Angebote für den potentiellen Teilnehmer und zu einer interessengeleiteten Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen. Ohne hier auf Beratung und Weiterbildungsinformation detailliert eingehen zu können (vgl. Eckert 1995b; Tippelt 1995), sei darauf hingewiesen, daß die Informationsfunktion, die Entlastungsfunktion, die Planungsfunktion, die Koordinationsfunktion und die qualitätssichernde Funktion der Beratung und Information wichtige Elemente für eine mittlere Systematisierung und damit für eine Integration des Weiterbildungsbereichs darstellen.

Lehre und Forschung:

Lehre und Forschung haben eine vielfach unterschätzte Bedeutung in diesem Teilbereich des Bildungssystems. Aber mit Beginn der 70er Jahre hat die Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung einen deutlichen Veränderungs- und Intensivierungsprozeß erfahren. Erst seit Anfang der 70er Jahre ist es beispielsweise möglich, im Kontext eines erziehungswissenschaftlichen Studiums Erwachsenenbildung als Schwerpunktsetzung zu wählen. Die Wissenschaft hat lange die Aufgabe übernommen, handlungsrelevante Ergebnisse für aktuelle und praktische Probleme der Weiterbildungseinrichtungen bereitzustellen. Zunehmend rückt dabei die empirische Bildungs- und Sozialforschung in den Vordergrund. Das Wissen aus den empirisch sich ausdifferenzierenden Bereichen bildungssoziologischer und pädagogischer Forschungen zu Lebenslagen und Milieus, der Adressaten- und Zielgruppenforschung,

der Lehr-/Lernforschung, der Forschung zu politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen, der empirischen Institutionen- und Organisationsforschung, der Professionalisierungsforschung, der Evaluationsforschung, der vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung ist von allergrößter Bedeutung für eine Integration des Weiterbildungsbereichs. Auch die grundlagentheoretischen Erörterungen verschiedener Ansätze wie sozialisationstheoretische, biographische und lebenslauftheoretische, milieu- und lebensstiltheoretische, systemtheoretische und bildungstheoretische Ansätze lassen zwar einerseits erkennen, daß auch in der Wissenschaft der Weiterbildung und Erwachsenenbildung keine geschlossene und konsensfähige Theorie als Supertheorie zur Verfügung steht, daß sich aber über die Theoriediskussion auch heterogene Interessen im Weiterbildungsbereich integrieren lassen.

In der Weiterbildungsforschung wird man Sorge tragen müssen, daß die durch Ausdifferenzierung von Forschung und Praxis entstehende Kluft durch gemeinsame Formen der Kommunikation und Interaktion zwischen Praktikern und Forschern geschlossen wird. Überwunden scheint jene Situation der 70er Jahre, in der Forschung in diesem Bereich instrumentalisiert wurde, lediglich um explizit politische Aufträge und Vorgaben zu erfüllen und dabei implizit und explizit bildungspolitische Standpunkte zu legitimieren. Ihre integrative Funktion als multidisziplinäre Querschnittswissenschaft (vgl. Siebert 1993) erfüllt die Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung vor allem dann, wenn sie in der Lage ist, den Forschungsprozeß kontinuierlich zu gestalten und einzelne Fragestellungen und Themenfelder kontinuierlich und aufbauend zu analysieren (vgl. Schlutz 1991). Gefordert wird augenblicklich die Formulierung von Forschungskonzepten mittlerer Reichweite (vgl. Siebert 1993, 68), an die sich empirische Einzeluntersuchungen und präzise Fragestellungen und disziplinierte Methodenanschlüsse anschließen. Es ist im integrierten Weiterbildungsbereich nicht notwendig, über eine geschlossene, von allen akzeptierte Theorie der Erwachsenenbildung zu verfügen, aber notwendig bleibt ein gemeinsames Selbstverständnis im Fach, das u.a. auch durch zentrale normative Orientierungen geprägt sein wird: „... die Selbstbestimmung und Freiheit der Lernenden, die Verantwortung in demokratischen Gesellschaften sowie die Integration und Solidarität in sozialen Gruppen“ (Schiersmann/Tippelt 1994, 67). Die Lehre wiederum ist in ihrer fundamentalen Bedeutung für den Professionalisierungsprozeß in der Erwachsenenbildung zu erkennen, wobei für die Weiterbildung

typisch ist, daß auch Studien- und Fortbildungen teilweise für Personengruppen aus nicht pädagogischen Bereichen einen Wert haben, um ein integriertes Problembewußtsein und Basiswissen der in der Weiterbildung Tätigen zu verankern. Es ist wissenschaftspolitisch hilfreich und wissenschaftstheoretisch sinnvoll, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als eine ausdifferenzierte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu begreifen, sie aber nicht als eine Spezialwissenschaft zu atomisieren und zu isolieren. Die Verankerung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Erziehungswissenschaft schafft eine wissenschaftliche Integration in der pädagogischen Grunddisziplin und erleichtert damit die notwendige Kommunikation mit anderen pädagogischen Teildisziplinen (Bildungsforschung, Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Freizeitpädagogik, Berufspädagogik etc.) und die bildungspolitisch notwendige Abstimmung mit anderen Bildungsinstitutionen.

Fazit: Integration durch Verfahren setzt die konstitutive Funktion des Staates voraus, Risikoversorge zu gewährleisten. Die veränderte Landschaft der Weiterbildungsanbieter bewirkt die Notwendigkeit, über neue Formen der Finanzierung, Verantwortung und Regulierung nachzudenken. Die notwendige Integration des Weiterbildungsbereichs ist allerdings auf keinen Fall in ein „eindimensionales ordnungspolitisches Modell“ zu pressen, denn dies würde den Verlust an erreichter Leistungsfähigkeit und Funktionalität bedeuten. Der schwierig zu durchschauende Prozeß der Differenzierung sozialer Strukturen in der Weiterbildung läßt sich also nicht durch Strategien beantworten, die auf den simplen Prinzipien „mehr Staat“ oder „mehr Markt“ gründen (vgl. Faulstich 1993, 42). Die überall geforderte umfassende Gewährleistung der Weiterbildung, das Überschreiten des Okkasionellen, die Etablierung neuer Institutionen im Weiterbildungssystem sowie die nach wie vor beobachtbare expansive Entwicklung in Teilbereichen (z.B. der beruflichen und der wissenschaftlichen Weiterbildung) und die gleichzeitige Stagnation in anderen Teilbereichen (z.B. der politischen und allgemeinen Weiterbildung) erfordert die charakterisierten Strategien verfahrensbezogener Integration, um die neue Entwicklungsstufe der Weiterbildung sozial ausgewogen abzusichern.

4.2 Professionsbezogene Integration: Qualität und Berufskompetenz

Die Integration des Weiterbildungsbereichs kann auch durch hohe Standards bei der Rekrutierung des Weiterbildungspersonals gefördert werden. Eine entwickelte Berufs- und Handlungskompetenz der MitarbeiterInnen ist u. E. ein äußerst wichtiges Kriterium der Qualitätssicherung und -förderung in der Weiterbildung. Der Grad der Professionalisierung der in der Weiterbildung Beschäftigten bestimmt deren Handlungskompetenz. Grundlage jeder Verständigung über Professionalisierung wiederum ist eine systematische Aus- und Fortbildung der Dozenten und Mitarbeiter (vgl. Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1996; Gieseke 1994).

Für die Qualität des Weiterbildungsangebots ist es entscheidend, daß sich die Einrichtungen auf die Lebenslage und die Lebensstile der Teilnehmenden beziehen und daß sie sich konstruktiv mit deren Lebenssituation beschäftigen:

- mit der Situation des Alterns und des Alters,
- mit Aspekten der Lebenslage, d.h. mit den ökonomischen Entwicklungen in der Region, mit der Wohnsituation, den Entwicklungschancen und dem Qualifikationsbedarf,
- mit der Situation der Arbeit und der Arbeitslosigkeit der Menschen in der Region,
- mit der sozialen Situation von Minoritäten,
- mit der kulturellen Situation im Gemeinwesen, mit den Lebensstilen und alltagskulturellen Praktiken der sozialen Milieus.

Eine qualitativ gehaltvolle Erwachsenenbildung kann nur mit kompetenten Lehrkräften durchgeführt werden, die diese genannten Aspekte bei der Programmplanung und auch bei der Angebotsdurchführung berücksichtigen. Hierzu sind, und darin stimmen verschiedene Weiterbildungsträger überein, folgende Fähigkeiten und Kompetenzen auf Seiten des Weiterbildungspersonals notwendig (vgl. Knoll 1995, 38):

1. Fachliche Kompetenz, die von vielen Trägern als selbstverständlich angesehen wird und die sich je nach Handlungsfeld und Tätigkeitsbereich unterscheidet.
2. Handlungsfähigkeit, die über Fachlichkeit hinaus in weitere Kompetenzen eingebettet sein muß, Fähigkeiten wie beispielsweise Planung und Evaluation, Gestaltung von Lernprozessen und Beratung.

3. Reflexivität, denn WeiterbildnerInnen müssen in der Lage sein, sich selbst, ihr berufliches Handeln, die aktuelle Situation und die Wechselwirkungen des eigenen Handelns mit den Gegebenheiten der Institution und der Region wahrzunehmen. Reflexivität setzt daher systemisches Denken und Empathie voraus, aber auch die Fähigkeit, sich in die Weiterbildungsinteressen anderer sozialer Milieus und Gruppen einzudenken und diese in ein Angebot umzusetzen.
4. Ein Rollenverständnis als „Lernbegleiter/Lernbegleiterin“ ist wichtiger Aspekt von Professionalität, denn erwachsenenpädagogisches Handeln ist nicht mehr ausschließlich auf Vermitteln gerichtet, sondern stützt wesentlich das Lernhandeln von Gruppen und von einzelnen. Begleitung und Moderation von Lernprozessen, die ansonsten in hohem Maße selbstgesteuert sind, sind wichtiger geworden, wenngleich der traditionelle Bereich des Fachlichen und der fachlichen Vermittlung auch von vielen Trägern nach wie vor als äußerst bedeutsam angesehen wird.
5. Ganzheitlichkeit ist ein wichtiger Aspekt des Rollenverständnisses professioneller Erwachsenenbildner, wobei unter Ganzheitlichkeit die in der integrativen Weiterbildung hervorgehobenen Aspekte ganzheitlicher menschlicher Entwicklung, ganzheitlicher Organisationsentwicklung etc. verstanden werden.

Diese Aspekte von Professionalität sind konsensfähig (vgl. Knoll 1995, 39). Die hier charakterisierte Handlungskompetenz, Reflexivität, das erweiterte Rollenverständnis und Ganzheitlichkeit bedürfen aber der Arbeits- und Organisationsformen in Weiterbildungseinrichtungen, die oft noch nicht gegeben sind.

Die Debatte um eine bessere und erweiterte Professionalisierung von WeiterbildnerInnen ist Teil der intensiv geführten Qualitätsdebatte in der Erwachsenenbildung. Die Debatte um die Qualitätssicherung und das Bildungscontrolling in der Weiterbildung sind nur scheinbar jüngeren Datums. Bereits die Qualitätssicherung durch gesetzliche Regelungen wie das Arbeitsförderungsgesetz, das Berufsbildungsgesetz, das Fernunterrichtsschutzgesetz ist Teil der schon seit über 20 Jahren praktizierten Qualitätssicherung. Hinzu kommen Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsgesetze der Länder, in denen u.a. auch Handlungskompetenzen für das Weiterbildungspersonal beschrieben sind.

Die verstärkte Qualitätssicherungsdebatte ist Resultat des wachsenden und diffuseren Weiterbildungsmarktes und wird unter den Aspekten des Teilnehmerschutzes (bzw. Verbraucherschutzes) geführt. Auf der ande-

ren Seite haben zunehmend mehr Bildungsanbieter das Interesse, die Qualität ihrer Angebote in der Konkurrenz mit anderen Anbietern möglichst glaubhaft nachzuweisen und sich entsprechend verschiedener Zertifizierungsverfahren kennzeichnen zu lassen. So ist ein anerkanntes Prüfverfahren, das Normen der Zertifizierung festlegt, das Verfahren nach DIN ISO 9000 ff. Diese Zertifizierung bescheinigt Bildungsanbietern, daß sie sich an den Normen eines Qualitätsmanagementsystems orientieren. Die zertifizierten Bildungsanbieter sind verpflichtet, ein Qualitätssicherungshandbuch zu führen, in dem u.a. die Unternehmensphilosophie hinsichtlich der Qualität der Bildungsangebote, organisatorische Fragen und Verantwortlichkeiten dokumentiert werden. Die ISO-Zertifizierung von Weiterbildungsanbietern wird von speziellen akkreditierten Zertifizierungsgesellschaften durchgeführt. Ein Problem der ISO-Zertifizierung sind die Kosten und der hohe Zeitaufwand. Kleine Unternehmen müssen ca. 10.000 DM aufwenden, mittlere über 30.000 DM, um die Zertifizierung vorzubereiten und die Qualifizierung der MitarbeiterInnen auf ISO-Standard zu heben. Bei den derzeit gängigen Qualitätsmanagementsystemen wird die Qualität eines Anbieters auf der Grundlage von folgenden Standards festgelegt:

Zunächst wird unter Qualität eine vom Kunden gewünschte Qualität verstanden. Dann wird nicht das Produkt, also das konkrete Bildungsangebot, der Qualitätssicherung unterworfen, sondern Qualitätssicherung ist prozessorientiert, d.h., im Kontext von Managementstrategien werden die Abläufe und organisatorischen Prozesse der Programm- und Angebotsplanung, der Beratung und anderer wichtiger Aspekte der Entwicklungsarbeit in der Weiterbildung beobachtet und an Standards überprüft. Nicht die konkreten Maßnahmen oder Abschlüsse der Einrichtungen werden also zertifiziert, sondern die Qualitätsmanagementsysteme der Anbieter.

Die Instrumente der Qualitätssicherung sind insbesondere Handbücher und Leitfäden, in denen Verfahrens- und Arbeitsanweisungen bis hin zu didaktischen Konzepten aufgeführt sind. Es ist darauf hinzuweisen, daß Qualitätssicherung nach DIN ISO 9000 ff. den Bildungsanbietern mehr Sicherheit über eigene Qualitätsziele und finanzielle Aufwendungen gibt, daß das Konzept allerdings keineswegs einen wirksamen Verbraucherschutz beinhaltet, weil der Prozeß, nicht aber das konkrete Bildungsangebot beurteilt wird. Es ist durchaus vorstellbar, daß zwar die Abläufe in einem „Bildungsunternehmen“ zertifiziert

werden, aber fortwährend ein schlechtes Produkt, das beispielsweise die Interessen der in einer Region ansässigen Gruppen und Milieus nicht erreicht, erzeugt wird. Dennoch sind verschiedene Experten der Meinung, daß die Zertifizierung, die sich vor allen Dingen im Kontext externer betrieblicher Weiterbildung durchsetzen wird, längerfristig den zu erreichenden Professionalisierungsgrad der Bildungsarbeit erhöht.

„Die bewußte Analyse aller qualitätsrelevanten Faktoren und Prozesse zur Gestaltung von Bildungsmaßnahmen sorgt für eine ganzheitliche Sicht und eine Motivation aller Beschäftigten im Sinne eines total quality management (TQM) ... Der Ansatz wird sich deshalb überall dort durchsetzen, wo ihn die Anbieter für eine konsequente Reorganisation ihrer Einrichtung im Sinne QM nutzen. Gegenüber dieser längerfristigen Funktion sind die Marketingvorteile für die Anbieter nur vorübergehend“ (Sauter 1995, 33).

Qualitätssicherung kann sich allerdings auch über freiwillige Selbstkontrolle vollziehen, der sich bereits eine Reihe von Bildungsverbänden unterwerfen. Ein selbstentwickelter Qualitätskodex verpflichtet dabei die Mitglieder einer solchen Gütegemeinschaft, bestimmte Standards und Qualitätsziele zu erreichen. So haben sich beispielsweise in Hamburg, in Köln, in Wuppertal und an vielen anderen Orten Arbeitskreise, insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung, gebildet, die eine entsprechende Selbstkontrolle ausüben.

Selbstverständlich geben auch die traditionellen Check- und Prüflisten für SeminarteilnehmerInnen und für Unternehmen anhand der üblichen Evaluationskriterien (Inhalt, Methodik, Didaktik, Abschlußprüfung, Kosten) Informationen über die Qualität von Bildungsveranstaltungen. Diese Informationen gestatten wiederum eine zielgenaue Auswahl durch potentielle TeilnehmerInnen.

Der Qualitätssicherung wird große Bedeutung auf dem sich eben nicht vollkommen selbst regulierenden Markt zugewiesen,

- weil der Schutz des Nachfragers und des Teilnehmers in den Vordergrund zu stellen ist, insbesondere dort, wo auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Bildungszertifikate vergeben werden;
- weil anbieterübergreifende Qualitätsstandards erforderlich sind, die ausgehend von den Ansätzen der Fortbildungsregelungen und der Lehrkräftequalifikation entwickelt werden;
- weil die Finanzierung der Weiterbildung einer gewissen Handlungssicherheit bei der Vergabe von Mitteln bedarf und daher eine an

- Kriterien gebundene überschaubare Qualitätssicherung stattfinden muß;
- weil die Bildungsarbeit der Weiterbildungsanbieter professionalisiert sein sollte.

Im Gegensatz zu anderen Autoren legen wir großen Wert auf die Selbstkontrolle, weil sie auch die Basis für die Behebung von erkannten Mängeln schafft, während Fremdkontrolle nicht notwendigerweise die Motivation freisetzt, Schwachstellen zu beseitigen. Übertroffene Bedeutung im Kontext der Qualitätssicherung von Weiterbildung und des damit verbundenen Schutzes der Teilnehmenden kommt der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals zu. Tietgens (1988; zusammenfassend auch Wittpoth 1987, 88) hat hervorgehoben, daß die Reflexion der Zielsetzung, die Erkundung des Bedarfs, die Planung des Angebots, die Vorbereitung des Programms, die Organisation und Durchführung, die Beratung der Mitarbeiter und Teilnehmer, die Kontrolle der Wirkung, die unmittelbare pädagogische Tätigkeit zu den zentralen Tätigkeiten von Erwachsenenbildnern gehören, die selbstverständlich auch relevant für die Qualität der Bildungsmaßnahmen sind.

Im August 1995 erstellte der Ausschuß für Fort- und Weiterbildung der ständigen Konferenz der Kultusminister nach Anhörung der Spitzenverbände der Weiterbildung zum Thema Qualitätssicherung ein Positionspapier. Dort heißt es u.a.:

„Trotz der schon immer in der Weiterbildung geführten Qualitätsdiskussion und dem ständigen Bemühen um Qualitätssicherung (wurde) die Weiterbildung durch die ISO 9000 ff.-Diskussion verunsichert. Derzeit stellt sich die Situation wie folgt dar:

- Die Bundesanstalt für Arbeit wird die Zertifizierung nach ISO 9000 ff. nicht zur Voraussetzung einer Förderung im Bereich des AFG machen. Sie wird voraussichtlich zusammen mit dem BiBB eine erweiterte Checkliste (Pflichtenheft) für die Qualitätskontrolle von AFG-Maßnahme-Trägern erarbeiten und für die Praxisverwendung überprüfen ...
- Weder bei den EU-Förderungsprogrammen Leonardo und Socrates noch bei den Gemeinschaftsinitiativen und auch bei den Strukturförderungen im Bereich der Bildung wird eine Zertifizierung nach ISO 9000 ff. zur Voraussetzung der Förderung erhoben ... Die gegenwärtige Qualitätsdiskussion wird für die Weiterbildung als Chance aufgegriffen,

- sich der Qualität der Weiterbildung in der eigenen Institution zu vergewissern,
- sich um die Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur Qualitätssicherung zu bemühen und dabei vorhandene Qualitätsstandards zu berücksichtigen und auch prozeßorientierte Aspekte aus ISO 9000 ff., soweit notwendig, zusätzlich aufzunehmen,
- die Qualität der Weiterbildung gegenüber der Öffentlichkeit zu verdeutlichen ...

Als Arbeitshypothese für diesen Prozeß könnte der Terminus – ISO 9000 plus – dienen, der im Rahmen der Zielsetzung, über die in ISO 9000 ff. enthaltenen Qualitätsmanagementkontrollen hinaus Elemente der Qualitätsdefinition und Qualitätssicherung im Zusammenhang der Aktivitäten von Einrichtungen der Weiterbildung, Sozialparteien und öffentlichen Körperschaften als deutsche Weiterbildungsqualität zu definieren, abzusichern und nach außen hin zu verdeutlichen ...“

Diese Äußerung ist offensichtlich als Entwarnung und zugleich als Warnung zu interpretieren. Die derzeit diskutierten Zertifizierungsprogramme, die eine Mindestqualität auf dem Weiterbildungsmarkt durchsetzen wollen, sind nicht allgemein verbindlich, und andererseits wird eine allgemein verbindliche Sicherung nach wie vor angestrebt. Aus pädagogischer Sicht ist hinzuzufügen, daß die Diskussion um Qualitätssicherung und Bildungscontrolling mit Blick auf den Professionalisierungsanspruch in der Weiterbildung nicht unproblematisch ist, denn die neuen Begriffe wie Kundenorientierung, Bildungscontrolling, freier Markt begreifen das Wesen der Erwachsenenbildung nur unzureichend. Es besteht insbesondere die Gefahr, Vorstellungen zu nähren, wonach Bildung ein Produkt sei wie jedes andere, Bildung kontrollierbar sei wie die Qualität jedes anderen Produkts. Aber es ist doch offensichtlich, daß Bildung, die die Persönlichkeitsentwicklung einzelner beeinflusst, nicht in der gleichen Weise zu kontrollieren ist wie der Absatz von Milchprodukten oder die Kontrolle der Kassenführung eines eingetragenen Vereins. Obwohl die Professionalisierungs- und die Qualitätssicherungsdebatte einen gemeinsamen Kern haben, wird die Professionalisierungsdebatte innerhalb der Weiterbildung darauf achten müssen, daß Bildung und Humanität als Weiterbildungsprozesse im Kontext von Controlling und Qualitätssicherung nicht verlorengehen. Arnold/Lehmann (1996, 22) haben darauf hingewiesen, daß Menschen mit einer „Marketing-Charakterstruktur“ kein anderes Ziel haben, außer ständig in Bewegung zu sein und alles mit größtmöglicher Effizienz

zu tun. Unberücksichtigt bleibt möglicherweise, welchen Sinn der in Gang gesetzte effiziente Prozeß hat. Die Konsequenz von Professionalität muß sicherlich sein, die auf dem Markt sichtbaren Interessen und Bedürfnisse von sozialen Milieus in einer Region zu erschließen und entsprechende Angebote zu formulieren und durchzuführen (siehe hierzu Kapitel 3). Professionalität kann aber auch bedeuten, nur wenig bekannte Bedürfnisse und Weiterbildungsinteressen, insbesondere von Gruppen, die sich kaum artikulieren, nach wie vor aufzugreifen, auch weil sie für die soziale und kulturelle Integration in einer Gesellschaft von großer Bedeutung sind (z.B. Angebote für Minoritäten, Arbeitslose etc.). Dieser zunächst idealistische Gedanke wird dann realistisch, wenn staatliche Förderung kompensatorisch zu den ohnehin sich am Markt vollziehenden Prozessen entsprechende Gruppen und entsprechende Maßnahmen gezielt fördert – im Interesse der Integration eines demokratischen Gemeinwesens.

Bislang ist Professionalität nur halbherzig angestrebt worden, die Qualitätsdebatte enthält die Chance, die Professionalisierungsdiskussion neu zu beleben (vgl. Gieseke 1995, 40), sie impliziert aber auch die Gefahr, die schon seit vielen Jahrzehnten geführte Diskussion um Qualitätssicherung zu bürokratisieren und zu formalisieren.

Am deutlichsten dürfte sich die Debatte um Qualitätsdefizite und Bildungscontrolling in der betrieblichen Bildungsarbeit auswirken. Eine fundierte Bedarfsermittlung, die regelmäßige Fortbildung des Weiterbildungspersonals, Klarlegung von Zielvorstellungen über die betriebliche Bildungsarbeit, ein festes kontinuierliches Bildungsbudget, systematische Evaluierung von Bildungsprozessen, um nur einige qualitätsrelevante Faktoren der betrieblichen Weiterbildung zu nennen, sind in den Betrieben wie auch in der extern angebundenen außerbetrieblichen Weiterbildung eher die Ausnahme als die Regel. Eine ausgewiesene Qualität der Anbieter und ihrer Angebote ist daher für die individuellen und institutionellen Nachfrager bislang nur in Ansätzen gegeben.

Die Qualifizierung der MitarbeiterInnen in Betrieben ist heute zwar ein wichtiger Aspekt der Unternehmensphilosophie und nicht nur Reaktion auf den dezentralen Qualifikationswandel am einzelnen Arbeitsplatz. „Qualifikation wird zunehmend Teil eines umfassenden Qualitätsmanagements, das bestrebt ist, alle Schwachstellen bei der Realisierung eines ‚High-Q-Angebots‘ des Unternehmens auszuschalten“ (Grünwald/Moraal 1995, 24).

Allerdings ist der Professionalisierungsgrad in der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland nicht sehr hoch: Lediglich ein Drittel der Unternehmen verfügt über Personal- und Qualifikationsanalysen, 15% erstellen einen Weiterbildungsplan und ein Weiterbildungsprogramm für die Belegschaft. Nur 10% der Unternehmen haben ein spezielles Budget für die berufliche Weiterbildung ihrer Beschäftigten, nur 5% verfügen über einen eigenständigen Arbeitsbereich „Berufliche Weiterbildung“, und 3% der vom BIBB in einer repräsentativen vergleichenden Studie befragten Betriebe in Deutschland leisten sich MitarbeiterInnen, deren Aufgaben ausschließlich die Weiterbildung umfassen (vgl. BIBB 1995, 11).

Die Bereiche der betrieblichen Weiterbildung werden künftig an Bedeutung weiter zunehmen: Qualitätszirkel, interne Lehrveranstaltungen, Einarbeitung, Unterweisung durch Vorgesetzte, selbstgesteuertes Lernen, externe Lehrveranstaltungen, Messen und kurze Informationsveranstaltungen. Inwieweit hierfür aber spezielles professionalisiertes Personal eingesetzt wird oder ob es zu einer Erweiterung der Tätigkeiten bei den in der Produktion und Distribution Beschäftigten um die Aufgabe der Weiterbildung kommt, ist offen. Sicher scheint, daß die Weiterbildung vorrangig als interne Weiterbildung durchgeführt wird, daß sich die Kosten für die externe Weiterbildung in den nächsten Jahren aber ebenfalls von derzeit (errechneten) 4,15 Mrd. DM – das sind 33% der Gesamtkosten der betrieblichen Weiterbildung – deutlich erhöhen werden (vgl. BIBB 1995, 21). Die Anbieter externer Lehrveranstaltungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, z.B. die Kammern, die privaten Anbieter, die Hersteller und Lieferanten von Produkten und zu einem kleineren Teil die Fachschulen, gewerkschaftliche Anbieter und Hochschulen/Fachhochschulen können also mit weiteren Aufgaben rechnen. Dies wird den bestehenden Weiterbildungsmarkt wiederum verändern. Allerdings ist zu erwarten, daß sich insbesondere kleinere externe Bildungsanbieter einer Zertifizierung (beispielsweise) nach dem Prüfverfahren und den Normen DIN ISO 9000 ff. unterwerfen müssen. Auf diese Weise sollen sie die Seriosität ihrer Arbeit nachweisen. Externe Anbieter, die sich in Fragen der Qualitätssicherung der Weiterbildung den Erwartungen der Unternehmen verschließen, werden es künftig schwerer haben, ihren Platz am Markt zu behaupten.

4.3 Normative Integration: Von der Bildung zum Lernen?

Es gilt heute bei vielen Experten zunehmend als unwahrscheinlich, daß die Idee der Bildung noch die Integration des zerfaserten Weiterbildungsbereichs leisten kann. Zu diffus sei bereits die Gesamtheit der Weiterbildungsanbieter in ihren grundsätzlichen Zielen, zu augenscheinlich werde bereits von vielen Bildung als Ware gedacht, aber auch zu deutlich reagierten breite Zielgruppen positiv auf begrenzte und begleitende Lerngelegenheiten, nicht in allen Fällen aber auf anspruchsvollere Bildungsangebote. Setzen sich die Konzepte der „Lerngesellschaft“ zunehmend durch, während es deutlichen Widerstand gegen die Ideen der „Bildungsgesellschaft“ gibt? Dieser Frage soll im folgenden nachgegangen werden:

Probleme der Bildung spielten in der traditionsgeleiteten Gesellschaft für die Mehrheit der Bevölkerung nicht entfernt jene Rolle, die sie in der modernen industriellen Gesellschaft gewonnen haben. Die Idee der autonomen Person und ihrer Freiheit, die Vorstellungen von der Würde des Menschen, die nicht als Mittel, sondern ausschließlich als Selbstzweck betrachtet werden dürfe, die klare Absage an ungleiche Bildungs- und Lebenschancen und die Forderung nach einer allgemeinen Bildung für alle drücken ein „Bekenntnis zu einer demokratisierten Form des Zusammenlebens und die Gegnerschaft gegen die alte autoritäre Herrschaft des Menschen über den Menschen“ aus (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, 10). Bildung wird erst in der Moderne zur Stilisierung der Lebensführung, zum Maßstab der Wissensaneignung und -verarbeitung und zum „Richtmaß der Charakterformung“. Seither sind die Bildungs- und Erziehungsströmungen auf „die Hochschätzung individueller Existenz, der autonomen Verantwortlichkeit und Freiheit, als Antwort auf die Auflösung ständisch gebundener Traditionslenkungen zentriert“ (vgl. ebd., 9). Bildung soll zur Innenleitung des mobil und individuell gewordenen Menschen beitragen, soll nun Entscheidungshilfe bei der stets erweiterten Wahlfreiheit, bei entscheidenden Lebensfragen sein, soll zur Handlungssicherheit führen und das leisten, was vormalis die Tradition geleistet hat – unsichere Identität stabilisieren.

Offenbar ist die Orientierung am Bildungsideal der Aufklärung – dies zeigt die sozialhistorische Einführung der klassischen erwachsenenpädagogischen Leitstudie „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg – selbst eine Reaktion auf die Verän-

derung der Identitätsstrukturen des Menschen in der Moderne. Bildung ihrerseits begnügt sich nicht mit bloßer Wissensvermittlung oder Verhaltensveränderung, sondern intendiert einen tieferliegenden Einfluß auf menschliche Identität. In diesem Zusammenhang machen die Autoren auf eine interessante Antinomie zwischen einer sozial-differenzierenden und einer nur personal- bzw. charakterlich-differenzierenden Deutung des Bildungsbegriffs aufmerksam. In der sozial-differenzierenden Bestimmung von Bildung – die auch Grundlage der Ausführungen von Kapitel 3 war – wird deutlich, daß Bildung sehr unterschiedliche Konnotationen bei verschiedenen sozialen Gruppen hat und daß Bildung im hochkulturellen Sinne als Merkmal der Statusunterscheidung, also der Distinktion von Mitgliedern der gehobenen-elitären Milieus genutzt werden kann (vgl. ebd. 1966, 31; Alheit 1993; Apitzsch 1993).

Aus heutiger Sicht ist zu fragen, ob die bildungstheoretische Fundierung der Weiterbildung auch noch unter den Bedingungen der fortgeschrittenen modernen Gesellschaft trägt. Kann Bildung als regulative Idee auch heute zur Integration des Weiterbildungsbereichs beitragen? Die Folgeprobleme der forcierten gesellschaftlichen Differenzierung spiegeln sich auch auf der Individualebene und kommen bei der Rekonstruktion moderner Identität deutlich zum Ausdruck. Die Vitalisierung bildungstheoretischer Konzepte für die Ausbildung von Weiterbildungsmanagern und -dozenten und bei der Formulierung von Richtlinien der weiteren Entwicklung des Weiterbildungsbereichs wäre nur sinnvoll – noch unabhängig von der fraglichen Bereitschaft von Weiterbildungsanbietern, sich mit einer bildungstheoretischen Basis der eigenen Bildungsarbeit zu identifizieren –, wenn dieses Konzept auf die besonderen Veränderungen der Identität der Menschen in der heutigen Gesellschaft Antworten und Handlungsansätze erkennen läßt. Nun wird der dominante Identitätstypus heute vielfach als reflexiv, differenziert, offen und individualisiert beschrieben (vgl. Berger/Berger/Kellner 1975, 70 ff.):

Reflexiv, weil in einer modernen außergeleiteten Gesellschaft die Individuen sich bereits selbst jene Fragen vorlegen, die von anderen gestellt werden könnten (vgl. Riesman 1958, 269). Der einzelne ist in der modernen Gesellschaft mit immer neuen Informationen und vor allem Verhaltenserwartungen konfrontiert, aber viele dieser Situationen können nicht mehr durch internalisierte Gewohnheiten und Gleichförmigkeiten bewältigt werden. Der einzelne muß eigene Entscheidungen

fällen, komplexe Handlungspläne entfalten und Kooperation mit anderen dadurch ermöglichen, daß er die oft auch wechselnden Erwartungen anderer antizipiert und koordiniert. Moderne Identität ist also durch die Fähigkeit zu sozial kognitiver Rollenübernahme geprägt (vgl. Joas 1980b; Tippelt 1986). Reflexivität in bezug auf die Erwartungen anderer, aber auch in bezug auf die eigenen Interessen und Wünsche sind im Bildungsbereich zentral geworden.

Differenziert, um die wachsende Komplexität der Umwelt durch Selbsterfahrung, Diskussion und Reflexion zu meistern. Die Pluralität der Lebensstile und der kulturellen Werte hat sich in der Moderne durchgesetzt, was zur gleichzeitigen Relativierung verankerter Normen und Rollenzuweisungen in vielen Institutionen beigetragen hat. Viele Autoren diagnostizieren in diesem Zusammenhang eine Verlagerung des Wirklichkeitsakzentes (W. James) von der objektiven Ordnung der Institutionen hin zur subjektiven Wirklichkeit des einzelnen. Die Relativierung traditioneller Normen, aber auch die gegebene Reizüberflutung sind eine Herausforderung für eine gesteigerte Innenverarbeitung und eine Subjektivierung des einzelnen. Entscheidend für die Stabilisierung von Identität ist nicht mehr die Anlehnung an stabile Institutionen, sondern die Konstruktion einer subjektiven Wirklichkeit, die allerdings ihrerseits in ihren Deutungen sich fortwährend an der realen Umwelt ausrichtet. Die Differenziertheit moderner Identität begründet einen Prozeß der deutenden Aneignung der symbolisch repräsentierten Wirklichkeit, die aktuell zum Konzept einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung führt (vgl. Arnold/Siebert 1995).

Offen, denn nach Abschluß der primären und sekundären Sozialisation sind zwar gewisse Basiserwartungen der Umwelt mehr oder weniger stabilisiert, aber aufgrund der hohen Mobilität und vor allem des kontinuierlichen Wandels der sozialen Umwelt verändern sich auch fortwährend die Erwartungen an das Rollenverhalten und die Rollenattribute des einzelnen. Die erfahrbare Diskrepanz zwischen angeeignetem Wissen, erschlossenen Rollenerwartungen und internalisierten Werten zu den Erfordernissen aktueller Wirklichkeit löst fortwährend auch im späteren Lebensalter neue Bildungs- und Sozialisationsprozesse aus (vgl. Brim/Wheeler 1974). Um kooperativ handeln zu können, muß der einzelne also immer neue Rollenerwartungen erschließen und sich auf die wechselnden Erwartungen von Bezugspersonen und Bezugsgruppen einstellen. Außerdem sind die Handlungssituationen in differenzierten Gesellschaften selten total definiert, so daß die intersubjektiven Verhaltensser-

wartungen situationsbezogen variieren. Das Schlagwort vom lebenslangen Lernen will gerade auf die Notwendigkeit sekundärer und tertiärer Bildungs- und Sozialisationsprozesse aufmerksam machen. Die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung zielt dabei keineswegs nur auf die qualifikatorische Schulung, sondern widmet sich auch intensiv der Aufgabe, Transformationen und Stabilisierungen der Identität im späteren Leben von Erwachsenen durch neue Deutungen zu unterstützen (vgl. Alheit 1993). Offenbar ist es heute nicht nur möglich, Identität fortzuentwickeln im Sinne dieser Offenheit, „es ist auch eine subjektive Kenntnis und sogar Bereitschaft für solche Transformationen da“ (vgl. Berger/Berger/Kellner 1975, 71).

Individuiert, aufgrund des gewachsenen Freiheitsspielraums des Individuums. Jede/r BürgerIn hat nicht nur das Recht auf die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit und das Recht, ihre Meinungen in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern, ihren Beruf, Arbeitsplatz und Wohnort zu wählen, ihre Religion auszuüben und ihre politischen Anschauungen zum Ausdruck zu bringen, sie haben auch die schwierige Aufgabe, auf die gewachsenen Optionen zu reagieren und individuelle Entscheidungen zu fällen. Für den einzelnen wurden individuelle Freiheit, individuelle Autonomie und individuelle Rechte zu moralischen Imperativen von fundamentaler Bedeutung, die ihm ein individualisiertes Leben und eine individuelle Planung und Gestaltung des Daseins ermöglichen. Auch auf die nicht intendierten Nebenfolgen, nämlich beispielsweise die Individualisierung von Risiken, ist vielfach hingewiesen worden (vgl. Beck 1986; Beck-Gernsheim 1994; Müller 1995; Tippelt 1996).

Prinzipiell haben bildungstheoretische Konzepte Antworten auf diese Problemlage (vgl. Meueler 1993; Tippelt 1990, 333 ff.), und dennoch scheint es so zu sein – wie bereits in Kapitel 1 erwähnt –, daß sich viele haupt- und nebenberuflich in der Weiterbildung Beschäftigte mit einer bildungstheoretischen Didaktik nicht mehr identifizieren. Zwar kam es offensichtlich zu einer umfassenden Pädagogisierung der privaten Weiterbildung in den Betrieben und in privatwirtschaftlich agierenden Bildungsunternehmen, aber diese Pädagogisierung scheint eher durch den „Lernbegriff“ und nicht durch den „Bildungsbegriff“ vermittelt.

Allerdings ist festzustellen, daß sich der Lernbegriff, der von vielen Institutionen akzeptiert wird, selbst stark gewandelt hat. Insbesondere wird das subjektorientierte, selbstgesteuerte und reflektierte Lernen

von vielen Bildungsanbietern und insbesondere auch von privaten Anbietern und Betrieben zur Begründung von Bildungsmaßnahmen herangezogen. Wenn es um die Entwicklung der Unternehmenskultur, um die Entfaltung von corporate identity, um die Personalentwicklung oder wenn es generell um die „lernende Organisation“ geht, wird die Ganzheitlichkeit der Subjekte – Fühlen, Handeln und Denken – erwähnt, und zunehmend hat man den Eindruck, daß auch im privaten Sektor des Marktes weniger das Ziel ist, etwas Bestimmtes zu lernen, vielmehr geht es darum, die Bereitschaft zum Weiterlernen zu akzeptieren. „Betriebe werden als ‚ökonomisch begründete pädagogische Institutionen‘ tituliert; das Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern wird nicht mehr als Dienst- oder Arbeitsbeziehung, sondern in modernen Theorien der Personalentwicklung als pädagogisches Verhältnis markiert; es ist nicht mehr von der Erschließung, sondern vom ‚Lernen für neue Märkte‘ die Rede. Pädagogisches Wissen ist also auf breiter Front auch jenseits des unmittelbaren Weiterbildungsdiskurses gleichsam parasitär von der Privatwirtschaft assimiliert worden: In dem Maße, wie die Wirtschaft – ob aus echter Fürsorge oder strategischem Kalkül, das sei dahingestellt – sich um die ‚persönliche Entwicklung‘, die Subjektivität der MitarbeiterInnen bemüht, sind die Grenzen zwischen sogenanntem Qualifikations- und Identitätslernen längst obsolet geworden“ (Nittel 1996, 10).

Auch auf mikrodidaktischer Ebene werden immer neue Lernformen und Lernkulturen entwickelt, die ein verändertes Lernen am Arbeitsplatz ermöglichen, ein Lernen, das als ganzheitlich bezeichnet wird: Qualitäts- und Werkstattzirkel, Lerninsel, Patensysteme, Unterweisungsmaßnahmen durch Kollegen, coaching sind nur einige der populärsten Lernformen, die allerdings die alten Grenzziehungen zwischen wirtschaftlichem und pädagogischem Handeln, zwischen Entfremdung und Subjektivität, zwischen kapitalistischem Utilitarismus und pädagogischer Zweckfreiheit obsolet werden lassen (vgl. Harney/Nittel 1995, 34). Ganzheitliches Lernen wird also auch im gegenwärtigen betrieblichen Modernisierungsdiskurs nutzbar gemacht.

Die neueren lerntheoretischen Konzeptionen versuchen Prinzipien für die praktische Bildungsarbeit zu begründen: Selbstaufklärung und Selbstbewußtsein, Vernunft und Mündigkeit, also nicht instrumentelles Erlernen bloßer Sachkenntnisse und sensumotorischer Fertigkeiten, sondern reflexives Lernen ist die neue Zielperspektive. Dabei ist es breit anerkannt, daß diese Ansprüche nicht nur in der politischen Bil-

derung wirken sollen, sondern auch für die allgemeine und berufliche Weiterbildung gelten. Die modernen lerntheoretischen Prinzipien der Partizipation, Metakognition, Integration und des sozialen Lernens drücken eine Wende von der Belehrungsdidaktik zu einer Motivierungsdidaktik oder gar einer „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold) aus. Der neuen Motivierungsdidaktik liegen Erkenntnisse des Konstruktivismus und des Symbolischen Interaktionismus zugrunde, denn es wird davon ausgegangen, daß der Erwachsene sich individuell und aktiv mit der Wirklichkeit auseinandersetzt, eigene Lernwege findet und keineswegs Wissen nur scheinbar objektiv und sachorientiert durch Unterweisung aufnimmt. In dieser neuen lerntheoretischen Didaktik verlagern sich die Akzente, die Rolle des Dozenten verändert sich. Vom Dozenten werden pädagogische Schlüsselqualifikationen erwartet, um die neuen offenen pädagogischen Lernsituationen bewältigen zu können. Diese pädagogischen Schlüsselqualifikationen sind weder einem traditionellen Tugendkatalog entnommen, noch sind sie voll durch die traditionellen Bildungsideale gedeckt, dennoch werden sie zur Grundlage von Aus- und Fortbildung, um die Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Person in Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt zu unterstützen, also Fähigkeiten und Kompetenzen der Selbststeuerung aufzubauen. Relationsbewußtsein, Sensibilität für das Atmosphärische, Situationskompetenz, Lernoffenheit, Institutionsbewußtsein, Gelassenheit, um der Eigendynamik der Gruppe Raum zu geben, und ein hohes Maß an Selbstreflexion (vgl. Siebert 1994, 641) sind solche pädagogischen Schlüsselqualifikationen, die lerntheoretisch begründet sind und keineswegs im Gegensatz zu traditionellen bildungstheoretischen Kategorien stehen. Da sehr unterschiedliche Weiterbildungsanbieter von ihren Dozenten entsprechende Qualifikationen erwarten und Lerngruppen anbieten, die solche pädagogischen Schlüsselqualifikationen erfordern, ist zwar kein normativer Konsens über Bildungsideale erzielt, aber hinter dem Rücken von Anbietern setzen sich in verschiedenen Weiterbildungsinstitutionen lerntheoretische Prinzipien und Lernkulturen durch, die auf der didaktischen Ebene zur Integration des Weiterbildungsbereichs beitragen. Allerdings darf nicht naiv übersehen oder unterschlagen werden, daß sich entsprechende Lernprinzipien und Schlüsselqualifikationen nur solange halten, als damit ein Lehrangebot für nachfragende Lerner attraktiv gemacht werden kann. Das Verhältnis zwischen Lernen und Nutzen, zwischen Bildung und Nut-

zen wird also auf schleichendem Wege „von einer Kann-Regel zu einer Mußvorschrift umgewandelt, und das bedeutet, daß die lebenspraktische Autonomie sukzessive unterminiert zu werden droht“ (Nittel 1996, 11).

4.4 Vom ‚funktionalen Dilettantismus‘ der ‚Dritte-Sektor‘-Organisationen zu modernen effektiven Institutionen

Der Bereich der Weiterbildung – wie er in diesem Band charakterisiert wurde – ist offenbar weder eindeutig dem Markt noch dem Staat zuzuordnen. Würde man Weiterbildung dem Markt überlassen, käme es zweifelsohne nicht zu einer optimalen Bildungsverteilung, es würden externe Effekte auftreten, die über den Markt nicht reguliert werden könnten. Würde man Weiterbildung dem Staat überantworten, käme es andererseits zu hohen Entscheidungsfindungskosten, zu einer eingeschränkten Teilnehmerorientierung und zu einer Verletzung subsidiärer und pluraler Strukturen, die historisch gewachsen sind und die sich nach allgemeinem Konsens bewährt haben.

Zu fragen ist, ob ein großer Teil des Weiterbildungssektors in seiner empirischen Ausformung in Deutschland durch einen dritten institutionellen Typus geprägt ist, der im Sprachgebrauch der organisations-theoretischen Literatur den „Dritte-Sektor-Organisationen“ sehr nahe kommt (vgl. Seibel 1994). Dritte-Sektor-Institutionen werden vor allem dort gebraucht, wo entweder potentiell oder tatsächliches Marktversagen oder Staatsversagen kompensiert werden sollen, „sei es, daß Dritte-Sektor-Organisationen besser als der öffentliche Sektor auf Minderheitenpräferenzen für bestimmte öffentliche Güter oder öffentliche Güter in einer bestimmten Qualität reagieren, sei es, daß sie staatlichen Anbietern öffentlicher Güter durch besondere ideologische Leistungsmotivationen (zum Beispiel religiösen Altruismus) überlegen sind, sei es, daß sie mehr als marktgesteuerte Organisationen empfänglich sind für die Mitwirkung des Dienstleistungskonsumenten an der Erstellung des Produkts, sei es, daß sie besser als profitorientierte Organisationen Informationsasymmetrien kompensieren ...“ (Seibel 1994, 275).

Dritte-Sektor-Organisationen sind also weder bürokratisierte öffentliche Behörden noch norm- oder zweckrational arbeitende private Wirtschaftsbetriebe. Zum Dritten Sektor zwischen Markt und Staat zählen

zum Beispiel Stiftungen, öffentliche und gemeinnützige Unternehmen, Wohlfahrtsverbände und sonstige gemeinnützige Vereine und Verbände. Sie unterliegen weniger als staatliche oder die rein marktlichen Einrichtungen der Gesetzesbindung, der Behördendisziplin oder dem Wettbewerb und sind daher einem größeren Risiko der Ineffizienz und auch der Verletzung von Rechtsregeln ausgesetzt (vgl. ebd., 15). Die Abweichung vom Typus der streng regelgebundenen, arbeitsteiligen und professionellen Organisation sowohl der öffentlichen Bürokratien als auch der privaten Unternehmen und die „Bestandsgarantie“ durch direkte und indirekte Subventionierung legen im Dritte-Sektor-Bereich u.a. auch „abweichende“ Leitungskompetenzen nahe. Inmitten zweckrationaler moderner Organisationskultur entdeckt Seibel (ebd., 106) nicht nur den fachlich ausgewiesenen und auf betriebswirtschaftliche Rationalität achtenden „Sozialmanager“, sondern auch den Typus des „Schlauen Fuchses“ und den Typus des „Grauen Löwen“.

Die „Grauen Löwen“ kompensieren ihr fehlendes fachliches Selbstbewußtsein durch ihre besonders starke Identifikation mit „ihrer“ Institution. Leiter von Institutionen dieses Typus gehören zur alten Garde der „Funktionäre“ einer bestimmten Organisationskultur und sind stark und seit langer Zeit in der „Vertrauensatmosphäre“ einer bestimmten, auch weltanschaulich geprägten Lebenswelt verankert. Fehler und Schwächen beim Management werden ihnen aufgrund ihrer Verdienste um verbandliche Interessen leicht nachgesehen.

Ähnlich atmosphärisch verankert sind auch die „Schlauen Füchse“. Auch sie haben „Stallgeruch“, jedoch kompensieren sie fehlendes fachliches Selbstbewußtsein nicht durch die Ressource „Vertrauen“, sondern durch „Macht“. Sie unterhalten zu den hauptberuflichen Mitarbeitern jovial-gönnerrhafte Beziehungen, und im politischen und ehrenamtlichen Umfeld von Organisationen verschaffen ihnen ihre „guten Beziehungen“ (also ihr im Bourdieuschen Sinne soziales Kapital) Respekt. Im Innenverhältnis zur Personalvertretung neigen sie zu Kumpanei oder zur periodischen Konfliktaustragung, „deren Ursachen typischerweise in unberechenbarem (weil taktisch motivierten) Entscheidungsverhalten oder negativen Folgen von Managementschwächen für die Mitarbeiter liegen“ (vgl. ebd., 107).

Während „Graue Löwen“ aufgrund der Organisationsentwicklung eine im Schwinden begriffene Geschäftsführer- und Leitergeneration sind, dürften sich „Schlaue Füchse“ und „Sozialmanager“ in weiten Bereichen der Organisationswirklichkeit zunehmend durchsetzen. Die im

Dritte-Sektor-Bereich benötigten Leiter und Geschäftsführer – egal welchem Typus sie zuzuordnen sind – bedürfen neben fachlichen und allgemein organisatorischen Kompetenzen eines besonderen funktionalen Talents: Sie müssen das „kunstvolle Betreiben des Sich-Durchwurstelns“ beherrschen. Die Kunst des „Muddling Through“, die selbstverständlich durch die Ergebnisse von Entscheidungs- und Handlungsprozessen und nicht durch den Stil des Handelns bestimmt ist, wird im Dritte-Sektor-Bereich aus mehreren Gründen ein Thema (vgl. ebd., 280): Hauptgrund ist die nur partielle Modernisierung der Dritte-Sektor-Einrichtungen. Darunter sind beispielsweise unklare Entscheidungs- und Handlungsstrukturen innerhalb von Institutionen zu fassen, eine noch immer gegebene (vormoderne) Personalisierung der Organisationskultur, unklare und bisweilen dysfunktionale Formen der Arbeitsteilung, eine nicht funktionierende Selbststeuerung von Institutionen trotz (bzw. wegen) relativ geringer Regelbindungen, hoher Aufgabenumfang bei permanent wechselnden Aufgaben etc. Es fehlen offenbar – im krassen Unterschied zu bürokratischen oder streng zweckrationalen Einrichtungen – stabile Handlungsmuster und eindeutige Präferenzordnungen. Das, was im allgemeinen die Stabilität von Institutionen ausmacht, daß sie von der äußerst fordernden (und teilweise überfordernden) „Weltoffenheit“ des menschlichen Handlungspotentials entlasten (vgl. Gehlen 1962), ist in Dritte-Sektor-Organisationen eher schwach ausgeprägt. Flexible Präferenzbildung, flexible Arbeitsteilung, flexible Handlungs- und Entscheidungsabläufe sind einerseits spannend, verweisen andererseits aber auf die – möglicherweise postmoderne – Kunst des „Muddling Through“.

Das hohe Maß der Flexibilisierung und Unregelmäßigkeit im Dritte-Sektor-Bereich ist kein Defizit dieses Bereichs, sondern zu einem guten Teil auf die besonderen Dienstleistungsaufgaben entsprechender Einrichtungen selbst zurückzuführen. Marktversagen und Staatsversagen auf schwierigem Terrain werden in der Literatur gerade als kardinale Ursache für das Entstehen der Dritte-Sektor-Organisationen genannt (vgl. ebd.).

Aber sind Weiterbildungseinrichtungen – besonders die öffentlich geförderten – tatsächlich dem so charakterisierten Dritten Sektor zuzurechnen?

Die Analogie von intermediären Dienstleistungsinstitutionen und Weiterbildungseinrichtungen hat Grenzen, die nicht nur darin liegen, daß ‚Bildung, Wissen, Erfahrung und auch Lernen‘ nicht mit beliebigen

gen zu verteilenden Produkten und Gütern gleichgesetzt werden können. Die Entscheidungs- und Personalstruktur sowie die Ressourcenzufuhr von Weiterbildungseinrichtungen und typischen Dritte-Sektor-Organisationen können folgendermaßen charakterisiert werden:

- Im Unterschied zu typischen Dritte-Sektor-Organisationen, die keinen Wahlentscheidungen oder Kaufentscheidungen unterworfen sind, sind in der Weiterbildung die pädagogische Zustimmung (z.B. Zufriedenheit mit dem Angebot) und die ökonomische Effektivität (z.B. Belegzahlen) seit langem Regulative für die Angebots- und Programmplanung. Angebotsmonopole existieren in der Weiterbildung kaum.
- Öffentliche Kontrolle und der Druck des Wettbewerbs können in der Weiterbildung in keiner Weise ignoriert werden, nicht zuletzt deshalb, weil auch die traditionell öffentlich geförderten Einrichtungen gerade nicht „problemlos auf Dauer alimentiert werden“.
- Anders als bei Dritte-Sektor-Organisationen werden Kunden- und Teilnehmerbedürfnisse nicht „vorzugsweise über Mitglieder- oder Gesellschafterversammlungen oder Vorstände artikuliert“, sondern unmittelbar über Zuspruch oder Abwanderung (vgl. ebd., 288) der „Kunden“ bzw. Teilnehmenden selbst. Insbesondere Abwanderungen von Teilnehmern müssen in der Weiterbildung als unmißverständliche Signale gedeutet werden, die sich sofort auf das Handeln institutioneller Akteure auswirken.
- Sind in Dritte-Sektor-Organisationen die „Klienten- und Kundenwünsche“ aus der Welt jenseits des inneren Zirkels meist lästig, hat sich die Weiterbildung durch das Prinzip der ‘Teilnehmerorientierung’ seit langem für diese Einflüsse geöffnet.
- Da die ehrenamtliche Mitarbeit in der Weiterbildung nicht so hoch zu veranschlagen ist wie in typischen (sozialen bzw. karitativen) Dienstleistungsunternehmen des Dritten Sektors, stört auch ein auf Effizienz und Rationalität bedachtes Management die an ‚lebensweltlicher Geborgenheit‘ interessierten ehrenamtlichen Mitarbeiter nicht. Der Grad der Professionalisierung in der Weiterbildung mag zwar noch unzureichend sein, ist aber gerade durch öffentliche Kontrolle und Wettbewerb so weit entwickelt, daß ineffizientes Handeln nicht Normalität, sondern Normabweichung darstellt.
- Professionelle Leistungsstandards werden in der Weiterbildung nicht denunziert: Wenn man es etwas ironisiert, läßt sich sagen, daß nicht der „verhinderte Kommunalpolitiker“, der im „Wissenschaftsbetrieb

gescheiterte Professor“, der „abgehalfterte Industriemanager“ oder der „frühpensionierte Bundeswehrhauptmann“ als besonders qualifizierte Geschäftsführer von Einrichtungen gelten können – hier dürfte Seibel (ebd., 290) bereits für Dritte-Sektor-Organisationen leicht übertreiben –, die eine Dienstleistung als besonders innovativ, moralisch oder politisch legitimieren. In der Weiterbildung hat die seit Jahren geführte Professionalisierungsdebatte pädagogische Standards und seit wenigen Jahren auch betriebswirtschaftliche Standards verankert, die nicht mehr ignoriert werden können.

- Schließlich benötigen die „erfolgreich scheiternden Organisationen des Dritten Sektors“ auch ein freundliches gesellschaftliches und politisches Makro-Klima, das angesichts der chronischen Finanzknappheit im Bildungsbereich für die Weiterbildung nicht gegeben ist. Die hohe soziale (und verbale) Wertschätzung der Weiterbildung in der Bevölkerung und in der Politik sollte nicht als „freundliches Klima“ fehlgedeutet werden. Im Gegenteil, im letzten Jahrzehnt wurden sehr hohe Erwartungen an die Weiterbildung erzeugt, denen nur durch eine weitere Systematisierung des Weiterbildungsbereichs Rechnung getragen werden könnte.

Selbst wenn man diese Argumente übergeht und einen Teil der Weiterbildungseinrichtungen – insbesondere die öffentlich teilgeförderte Weiterbildungsstruktur – den Dritte-Sektor-Einrichtungen zuordnen würde, ist der interne und externe Modernisierungsdruck auf diese Einrichtungen unverkennbar.

Der externe Modernisierungsdruck geht vor allem von der Ausweitung der Aufgaben der Weiterbildung aus, von der wachsenden Konkurrenz in diesem Bereich durch mehr und speziellere Anbieter sowie von den äußerst differenzierten Erwartungen der an Weiterbildung interessierten sozialen Gruppen und Milieus (siehe Kapitel 2 und 3). Der interne Modernisierungsdruck ist auf die Professionalisierung des Personals zurückzuführen, denn nun werden nicht nur von außen, sondern von innen höhere Qualitätsansprüche an die eigene Arbeit gerichtet und durchgesetzt. Durch diesen doppelten Modernisierungsdruck entsteht zunächst nur eine stärkere Profilbildung einzelner Institutionen, aber es existiert auch die Gefahr, daß durch mehr Marktnähe und Wettbewerbsorientierung wichtige pädagogische Anliegen verlorengehen und daß sich in der Weiterbildung die Begriffe „Management“, „Effektivität“ oder „Kundenorientierung“ zu einem überwertigen positiven Mythos aufblasen. Sicher ist „gutes Management“ vor allem in den markt-

nahen Sektoren der Weiterbildung – und dies offenbar zunehmend für jede einzelne Institution – ein Wert an sich, ebenso wie Qualitätssicherung, Professionalität und Teilnehmerorientierung. Aber Modernisierungsstrategien, die zu marktlichen oder quasi-marktlichen Institutionen und Strukturen führen, bedürfen vor allem einer bislang noch unzureichenden integrativen Vernetzung in einem „loosely coupled system“ (Weick 1976). Diese lose Kooperation und Koordination zwischen Einrichtungen sowie die weiche Koppelung der Weiterbildung auch mit staatlichen Bereichen sind kein Selbstzweck zur Minderung von Bestandsgefährdungen des Gesamtsystems oder einzelner Institutionen bei Turbulenzen (vgl. Seibel 1994, 278). Letztlich dient eine solche „mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung, der Integration dieses Bereichs und damit der unumstritten notwendigen Teilnehmerorientierung. Dabei ist ‚Teilnehmerorientierung‘ nicht nur normativ, sondern milieu- und lebenslagenspezifisch, also empirisch zu interpretieren.

5 Literatur

- Alheit, Peter: Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheiten oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Meier, Artur/Rabe-Kleberg, Ursula: a.a.O. 1993, S. 87–104
- Apitzsch, Ursula: Bildung – Transformation oder Deformation des Lebenslaufs? In: Meier, Artur/Rabe-Kleberg, Ursula: a.a.O. 1993, S. 105–116
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bände. Reinbek 1973
- Archer, Margaret: Morphogenese und kultureller Wandel. In: Müller, Hans-Peter/Schmid, Michael (Hrsg.): a.a.O. 1995, S. 192–227
- Arnold, Rolf: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Arnold, Rolf: Berufliche Weiterbildung zwischen Segmentierung und Selbstorganisation. In: Friebel, Harry u.a.: a.a.O. 1993, S. 171–190
- Arnold, Rolf: Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 226–236
- Arnold, Rolf/Kaltschmid, Jochen (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1986
- Arnold, Rolf/Lehmann, Burkhard: Kooperation oder Konkurrenz in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1996, H. 1, S. 20–23
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995
- Baethge, Martin: Neue Technologien, berufliche Perspektiven und kulturelles Selbstverständnis. Herausforderungen an die Bildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1988, H. 1, S. 15–23
- von Bardeleben, Richard/Böll, Georg/Drieling, Christian/Gnahn, Dieter/Seusing, Beate/Walden, Günter: Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Berlin 1990
- Barz, Heiner: Soziale Milieus – Orientierungen und Bildungsinteressen. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1995, S. 79–88
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 123–146
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne. In: Keupp, H. (Hrsg.): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt a.M. 1994
- Becker, Ulrich/Flaig, Bodo Berthold: Wohnwelten in Deutschland 2. Denkanstöße für zielgruppenorientiertes Marketing im Einrichtungssektor. Herausgegeben von der Burda GmbH. Offenburg ³1993

- Bélanger, Paul: Lifelong Learning: The Dialectics of „Lifelong Educations“. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1994. Special Issue: Lifelong Education, S. 353–382
- Berger, Peter L./Berger, Brigitte/Kellner, Hella: The Homeless Mind. Modernization and Consciousness. New York 1973; deutsch: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt a.M., New York 1975
- Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Sonderband 7 der Zeitschrift Soziale Welt. Göttingen 1990
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1970 (amerik. 1966)
- Bojanowski, Arnulf/Döring, Ottmar/Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich: Strukturentwicklung in Hessen: Tendenzen zu einer „mittleren“ Systematisierung der Weiterbildung. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1991, H. 2, S. 291–303
- Bollmann, Ulrike/von Dietrich, Walther/Wack, Otto Georg: Eine Weiterbildungsdatenbank entsteht. Endbericht zum Modellversuch „Weiterbildungsdatenbank Nordrhein-Westfalen – DAISY“. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1994
- Bolte, Karl Martin: Strukturtypen sozialer Ungleichheit. Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland im historischen Vergleich. In: Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hrsg.): a.a.O. 1990. S. 27–50
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982
- Brim, Orville G./Wheeler, Stanton (Hrsg.): Erwachsenen-Sozialisation. Stuttgart 1974
- Brödel, Rainer: Teilnehmerforschung im Überblick – Deutschland als Fallbeispiel. In: Meyer, Thomas (Hrsg.): Teilnehmerforschung im Überblick (Jahrbuch 1995 der Akademie für Politische Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung). Bonn 1995, S. 7–19 (a)
- Brödel, Rainer: Teilnehmerforschung in Deutschland. In: Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg – Universität (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Materialien zur Erwachsenenbildung. Flensburg 1995 (b)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse der schriftlichen Haupterhebung im Rahmen des Aktionsprogrammes FORCE 1994. Berlin, Bonn 1995
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und kritische Anmerkungen. Berlin, Bonn 1995
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1994/95. Bonn 1994
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Programm Qualitätssicherung 1992–1996. Zwischenbilanz 1995. Bonn 1995
- Bunk, Gerhard/Kaiser, Manfred/Zedler, Reinhard: Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1991, H. 2, S. 365–374

- Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1994 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE, Beiheft zum REPORT. Frankfurt a.M. 1995
- Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE, Beiheft zum REPORT. Frankfurt a.M. 1996 (i. Dr.).
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Devereux, C./Townsend, C.: Skill Development and the Curriculum. In: Educational Analysis 1981, H. 2, S. 77–90
- Dobischat, Rolf/Lipsmeier, Anton: Zukunftsperspektiven der beruflichen Weiterbildung. Risiken und Chancen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1988, H. 4, S. 102–107
- Döbber, Karl-Otto: Weiterbildungsdatenbanken. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 689–695
- Dohmen, Günther: Integrative Weiterbildung: Lernen für Beruf und Leben. In: Dohmen, Günther: a.a.O. 1991, S. 133–142
- Dohmen, Günther: Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn 1991
- Dohmen, Günther: Volkshochschulen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 407–413
- Dohmen, Günther: Thesen zu Konzeption und Konsequenzen des lebenslangen Lernens (LLL). In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Materialien/Texte zur Fachtagung „Lebenslanges Lernen – aber wie?“ Bergisch-Gladbach-Bensberg, 13.–15. Dezember 1995
- Durkheim, Emile: Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt a.M. 1977
- Eckert, Thomas: Erziehungsleitende Vorstellungen und Schulverständnis von Lehrern. Frankfurt a.M. 1993
- Eckert, Thomas: Entwicklungen bei den Dozenten der Volkshochschule Freiburg seit 1975. In: Eigler, Gunther/Haupt, Helmut (Hrsg.): a.a.O. 1994, S. 96–105
- Eckert, Thomas: Weiterbildung – von öffentlicher Trägerschaft zum privaten Markt? Entwicklungen in der Region Freiburg. In: Durchblick 1995, H. 4, S. 28–29 (a)
- Eckert, Thomas: Weiterbildungsinformation und -beratung. Teil II. In: Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung, Universität Kaiserslautern (Hrsg.): Studienbrief Erwachsenenbildung, Kaiserslautern 1995 (b)
- Eder, Klaus: Gleichheitsdiskurs und soziale Ungleichheit in der modernen Klassengesellschaft. In: Haferkamp, Hans (Hrsg.): a.a.O. 1990, S. 177–208
- Eder, Klaus: Die Institutionalisierung sozialer Bewegungen. Zur Beschleunigung von Wandlungsprozessen in fortgeschrittenen Industriegesellschaften. In: Müller, Hans-Peter/Schmid, Michael (Hrsg.): a.a.O. 1995, S. 267–290
- Eigler, Gunther/Haupt, Helmut (Hrsg.): Volkshochschule in Freiburg 1919–1994. Eggingen 1994

- Eisenstadt, Samuel: Kultur und Sozialstruktur in der neueren soziologischen Analyse. Eine selektionstheoretische Betrachtung. In: Haferkamp, Hans (Hrsg.): a.a.O. 1990, S. 7–19
- Emmerling, Dieter: Dynamische Strukturen für die Weiterbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Zukunft der Weiterbildung. Eine Standortbestimmung. Bonn 1988, S. 103–117
- Enders, Ulrike: Kooperative Strukturen und reale Konkurrenz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1996, H. 1, S. 24–26
- Faulstich, Peter: Weiterbildung – Element regionaler Wirtschafts- und Kulturpolitik. In: GdWZ 1992, H. 3, S. 134–138
- Faulstich, Peter: „Mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung. In: Meier, Artur/Rabe-Kleberg, Ursula: a.a.O. 1993, S. 29–46
- Ferber, Martina/Neuhoff, Monika/Welz, Gisela: Spirituelle Topographien zweier Städte. In: Ina-Maria Greverus/Gisela Welz (Hrsg.): Spirituelle Wege und Orte. Frankfurt a.M. 1990, S. 275–285
- Flaig, Bodo Berthold: Wohnwelten in Ostdeutschland. Alltagsästhetik, Wohnmotive, Wohnstile und Gärten in den Neuen Bundesländern. Ein Forschungsbericht der Burda GmbH, Offenburg, und SINUS, Heidelberg. Offenburg 1993
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993
- Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Interessendifferenzierung und Arbeiterbildung. Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Band 12. Recklinghausen 1994
- Friebel, Harry, u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993 (a)
- Friebel, Harry: Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: Friebel, H. u.a.: a.a.O. 1993, S. 1–53
- Friebel, Harry: Zur Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Institutionalisierung der Weiterbildung. In: Meier, Artur/Rabe-Kleberg, Ursula: a.a.O. 1993, S. 153–166 (b)
- Friebel, Harry: Der gespaltene Weiterbildungsmarkt. In: Deutscher Städtetag (Hrsg.): Kommunale Bildungs- und Weiterbildungsberatung – Aufgaben und Perspektiven. Köln 1994, S. 9–20
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Lernen für Demokratie. Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel. Band II (Zielgruppenhandbuch) und Band III (Empirische Untersuchungen, Materialien). Bonn 1993
- FWL Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Fortbildung für in der Erwachsenenbildung Tätige. Rahmencurriculum. Mainz 1995
- Gadamer, Hans Georg: Die phänomenologische Bewegung. In: Philosophische Rundschau 1963, H. 1, S. 1–44
- Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Neuwied, Berlin 1962
- Giddens, Anthony: Strukturierung und sozialer Wandel. In: Müller, Hans-Peter Schmid, Michael (Hrsg.): a.a.O. 1995, S. 151–191

- Giere, Ursula: Lifelong Learners in the Literature: A Bibliographical Survey. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1994, Special Issue: Lifelong Education, S. 383–394
- Gieseke, Wiltrud: Zentrifugale Kräfte in der Weiterbildung und die Standortfindung einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: Friebel, Harry, u.a.: a.a.O. 1993, S. 89–100
- Gieseke, Wiltrud: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 372–383
- Gieseke, Wiltrud: Qualitätsdiskussion in der öffentlichen Weiterbildung. In: FWL Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Qualität – Selbstverständlichkeit in der Weiterbildung!? Ergebnisse der Fachtagung der staatlich anerkannten Landesorganisation für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz. Mainz 1995
- Gieseke, Wiltrud/Meuener, Erhard/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin der Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Jahrestagung 1988 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE, Mainz 1989
- Giesen, Bernhard/Schmid, Michael: Symbolische, institutionelle und sozialstrukturelle Differenzierung. Eine selektionstheoretische Betrachtung. In: Haferkamp, Hans (Hrsg.): a.a.O. 1990, S. 95–123
- Gloger-Tippelt, Gabriele: Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zur Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf/Kaltschmid, Jochen (Hrsg.): a.a.O. 1986, S. 73–95
- Gluchowski, Peter: Lebensstile und Wandel der Wählerschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1987, B12, S. 18–32
- Gnahs, Dieter: Weiterbildungsstatistik. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 312–327
- Grathoff, Richard: Milieu und Lebenswelt. Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung. Frankfurt a.M. 1989
- Greenan, J.P./Jarwan, F.A./Munn, K.B.: The Status and Needs of Secondary Trade and Industrial Education Curriculum: A State and National Study. In: Journal of Industrial Teacher Education 1992, H. 3, S.21–38
- Gross, Peter: Die Multioptionengesellschaft. Frankfurt a.M. 1994
- Grünewald, Uwe/Moraal, Dick: Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und kritische Anmerkungen. Berlin 1995
- Haferkamp, Hans: Differenzierung und Kultur. Soziologischer Optimismus auf dem Prüfstand. In: Haferkamp, Hans (Hrsg.): a.a.O. 1990, S. 140–176
- Haferkamp, Hans (Hrsg.): Sozialstruktur und Kultur. Frankfurt a.M. 1990
- Harney, Klaus/Nittel, Dieter: Pädagogische Berufsbiographie und moderne Personalwirtschaft. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 332–358
- Heckmair, Bernd: Ein gemeinnütziger Bildungsanbieter stellt sich den Herausforderungen des Marktes. In: GdWZ 1995, H. 1, S. 20–23

- Heitmeyer, Wilhelm, u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim 1995
- Henschel, Rolf/Körber, Klaus/Thomssen, Wilke/Tutschner, Roland/Twisselmann, Joachim: Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M. 1989, S. 457–488
- Hradil, Stefan: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen 1987
- Hradil, Stefan (Hrsg.): Zwischen „Bewußtsein“ und „Sein“. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen. Opladen 1992
- Husserl, Edmund: Phänomenologie der Lebenswelt. Stuttgart 1986
- Infratest (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung 1991. Ergebnisse einer Repräsentativerhebung zur Weiterbildung in den alten und neuen Bundesländern (Manuskript). Bonn 1992
- Jechle, Thomas/Kolb, Monika/Macke, Gerd/Söntgen, Willy/Winter, Alexander: Aspekte der Angebotsentwicklung der Volkshochschule Freiburg 1946–1993. In: Eigler, Gunther/Haupt, Helmut (Hrsg.): a.a.O. 1994, S. 106–142
- Joas, Hans: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead. Frankfurt a.M. 1980 (a)
- Joas, Hans: Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 147–160 (b)
- Kade, Jochen: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989, H. 6, S. 784–808
- Kade, Jochen: Aneignungsverhältnisse jenseits und diesseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 3, S. 391–408
- Kaiser, Arnim: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung. Gutachten erstellt im Auftrag der LAG Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1992
- Klein, Z.M.: Ganzheitliches Lehren und Lernen. Band 1: Lerntechniken und -methoden. hiba-Weiterbildung. Band 10/29. Band 2: Unterrichtsmaterialien. hiba-Weiterbildung. Band 10/30. Lübeck 1995
- Knobloch, Michael von: Controlling in Non-Profit-Organisationen. Ein Steuerungsinstrument zur Qualitätssicherung? In: Durchblick 1995, H. 4, S. 10–13
- Knoll, Joachim: Zusammenfassung der Podiumsdiskussion „Gibt es ein gemeinsames Verständnis der Weiterbildner in den verschiedenen Bereichen?“ In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Professionalisierung der Weiterbildung – Weiterbildung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Dokumentation des Werkstattgesprächs vom 19 – 20. Juni 1995 in Magdeburg. Bonn 1995, S. 37–39
- Kommission „Weiterbildung“: Bericht der Kommission „Weiterbildung“. Landesregierung Baden-Württemberg 1984

- Kramer, Horst (Hrsg.): Weiterbildung, Information und Beratung. Workshop Berlin 1990. Fachinformation zur beruflichen Bildung, Heft 4. Berlin, Bonn 1990
- Kruse, Andreas: Bildung im höheren Lebensalter. Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 527–533
- Kultusministerkonferenz: Zur Qualitätsdebatte. In: Durchblick 1995, H. 4, S. 14
- Künzel, Klaus/Böse, Georg: Werbung für Weiterbildung, Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen. Neuwied u.a. 1995
- Kuwan, Helmut/Gnahs, Dieter/Seusing, Beate: Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef 1990
- Kuwan, Helmut: Berichtssystem Weiterbildung: Integrierter Gesamtbericht. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef 1992
- Kuwan, Helmut: Berichtssystem Weiterbildung: Integrierter Gesamtbericht. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef 1994
- Losch, Bernhard: Ordnungsgrundsätze der Weiterbildung. Berlin 1988
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1985
- Lukes, Steven: Individualism. Oxford 1973
- Mader, Wilhelm: Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung. In: GdWZ, Praxishilfen 8.40, 1990, S. 1–16
- Mader, Wilhelm, u.a.: Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Auswahl aus Dokumentationen der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Bad Heilbrunn 1991
- Mahnkopf, Bettina: Betriebliche Weiterbildung. Zwischen Effizienzorientierung und Gleichheitspostulat. In: Soziale Welt 1990, H. 1, S. 70–96
- Mayntz, Renate: Zum Status der Theorie sozialer Differenzierung als Theorie sozialen Wandels. In: Müller, Hans-Peter/Schmid, M. (Hrsg.): a.a.O. 1995, S. 139–150
- Meier, Artur/Rabe-Kleberg, Ursula: Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u.a. 1993
- Meisel, Klaus: Qualität und Qualitätssicherung – Zusammenfassung des Referats in Thesen. In: FWL Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Qualität – Selbstverständlichkeit in der Weiterbildung!? Ergebnisse der Fachtagung der staatlich anerkannten Landesorganisation für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz. Mainz 1995, S. 17–18
- Meißner, Kurt: Wieviel Pluralismus braucht die öffentliche Erwachsenenbildung? In: Erwachsenenbildung (Niedersachsen) 1992, H. 1, S. 25–27
- Melchers, Christoph B.: Der unbekannte Konsument. Konsumstile in den Neuen Bundesländern. Hamburg 1993
- Melchers, Christoph B.: Der unbekannte Konsument in Zahlen. Lebens- und Konsumstile in den Neuen Bundesländern. Hamburg 1994
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1974, H. 1, S. 36–43

- Mertens, Dieter: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: REPORT 1988, H. 20, S. 33–46
- Meueler, Erhard: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1993
- Müller, Hans-Peter: Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M. 1992
- Müller, Hans-Peter: Sozialstruktur und Lebensstile. Vom Menetekel Klassengesellschaft zur Schönen Neuen Welt. Von Risiko- und Erlebnisgesellschaft – und zurück? In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1995, S. 13–28
- Müller, Hans-Peter/Schmid, M.: Paradigm Lost? Von der Theorie sozialen Wandels zur Theorie dynamischer Systeme. In: Müller, Hans-Peter/Schmid, M. (Hrsg.): a.a.O. 1995, S. 9–55
- Müller, Hans-Peter/Schmid, M. (Hrsg.): Sozialer Wandel. Modellbildung und theoretische Ansätze. Frankfurt a.M. 1995
- Nittel, Dieter: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung – Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In: Zeitschrift für Pädagogik 1996 (i. Dr.).
- Notz, Klaus-Josef: Esoterik und New Age in der Erwachsenenbildung. In: Materialdienst der Evangelischen Zentrale für Weltanschauungsfragen 1988, S. 79–87
- Nuissl, Ekkehard: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 343–355
- Nuissl, Ekkehard: Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1996 (i. Dr.) (a)
- Nuissl, Ekkehard: Kooperation und Konkurrenz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1996, H. 1, S. 43 (b)
- o.A.: Grundsätze für bundesgesetzliche Regelungen und eine Gemeinschaftsinitiative von Bund, Ländern und Gemeinden für den Ausbau der Weiterbildung zum vierten Bildungsbereich. Antrag verschiedener Abgeordneter und der Fraktion der SPD. Deutscher Bundestag. Drucksache 12/7738. Bonn 1994
- Parsons, Talcott: Zur Theorie sozialer Systeme. Opladen 1976
- Reetz, Lothar: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil II). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1989, H. 6, S. 24–30
- Riesman, David: The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character, New Haven 1950; deutsch: Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Reinbek 1958
- Rohlmann, Rudi: Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 356–371
- Rost, Jürgen: LACORD – Latent class analysis for ordinal variables – A FORTRAN program. Kiel 1990
- Saup, Winfried/Tietgens, Hans, u.a.: Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt a.M. u.a. 1992

- Sauter, Edgar: Möglichkeiten und Instrumente der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Qualitätsunsicherheiten und -risiken. In: FWL Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Qualität – Selbstverständlichkeit in der Weiterbildung!? Ergebnisse der Fachtagung der staatlich anerkannten Landesorganisation für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz. Mainz 1995
- Schäffter, Ortfried: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981
- Scheuerl, Hans: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1972, S. 322–333
- Schiersmann, Christiane: Zielgruppenforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 501–509
- Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf: Forschungsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft 1994, H. 10, S. 51–69
- Schlaffke, Winfried: Betriebliche Bildungsarbeit. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 427–432
- Schlutz, Erhard: Leitstudien der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud/Meueler, Erhard/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): a.a.O. 1991, S. 39–55
- Schulenberg, Wolfgang, u.a.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart 1978
- Schulze, Gerhard: Alltagsästhetik und Lebenssituation. Eine Analyse kultureller Segmentierungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Kultur und Alltag. Sonderband 6 der Zeitschrift Soziale Welt. Göttingen 1988, S. 71–92
- Schulze, Gerhard: Die Transformation sozialer Milieus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hrsg.): a.a.O. 1990, S. 409–432
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1992
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. 2 Bände. Frankfurt a.M. 1990f. (Band 1: amerik. 1973, deutsche Erstauflage 1975; Band 2: deutsche Originalausgabe 1984)
- Siebel, Wolfgang: Funktionaler Dilettantismus: Erfolgreich scheiternde Organisationen im „Dritten Sektor“ zwischen Markt und Staat. Baden-Baden 1994
- Siebert, Horst: Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993
- Siebert, Horst: Seminarplanung und -organisation. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 640–653
- Smelser, Neil J.: Modelle sozialen Wandels. In: Müller, Hans-Peter/Schmid, M. (Hrsg.): a.a.O. 1995, S. 56–84
- Stasz, C./MacArthur, D./Lewis, M./Ramsey, K.: Teaching and Learning. Generic Skills for the Workplace. Berkeley 1995
- Strunk, Gerhard: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn 1988
- Strunk, Gerhard: Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): a.a.O. 1994 (a), S. 395–406

- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966
- Tarnai, Christian: Abbildung der Struktur von Inhaltskategorien mittels Latent Class Analyse für ordinale Daten. In: Wilfried Bos/Christian Tarnai (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster 1989, S. 303–315
- Tietgens, Hans: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 287–302
- Tietgens, Hans: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud, u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28–75
- Tietgens, Hans: Deklaration und Wirklichkeit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1996, H. 1, S. 42
- Tippelt, Rudolf: Bildungsarbeit und Rollenübernahme in der Demokratie aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus. In: Arnold, Rolf/Kaltschmid, Jochen (Hrsg.): a.a.O. 1986, S. 48–72
- Tippelt, Rudolf: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim 1990
- Tippelt, Rudolf: Der gesplante Weiterbildungsmarkt und Anforderungen der Arbeitswelt. Anmerkungen aus qualifikations- und segmentationstheoretischer Sicht. In: Friebe, Harry, u.a.: a.a.O. 1993, S. 71–88
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994 (a)
- Tippelt, Rudolf: Die Volkshochschule Freiburg im Kontext allgemeiner Trends der Erwachsenenbildung 1946–1994. In: Eigler, Gunther/Haupt, Helmut (Hrsg.): a.a.O. 1994, S.67–95 (b)
- Tippelt, Rudolf: Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. Aktuelle Entwicklungen und Probleme in einem expandierenden pädagogischen Handlungsfeld. In: Pädagogische Rundschau 1994, H. 4, S. 459–472 (c)
- Tippelt, Rudolf: Weiterbildungsinformation und -beratung. Teil I. In: Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung, Universität Kaiserslautern (Hrsg.): Studienbrief Erwachsenenbildung. Kaiserslautern 1995
- Tippelt, Rudolf: Sozialstruktur und Erwachsenenbildung: Lebenslagen, Lebensstile und soziale Milieus. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Modernisierung und Erwachsenenbildung. Opladen 1996 (i. Dr.)
- Tippelt, Rudolf/Cleve, Bernd van: Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf. Darmstadt 1995
- Tippelt, Rudolf/Eckert, Thomas: Differenzierung in der Weiterbildung: Probleme institutioneller und soziokultureller Integration. Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik 1996 (i. Dr.)

- Ueltzhöffer, Jörg/Flaig, Bodo Berthold: Spuren der Gemeinsamkeit? Soziale Milieus in Ost- und Westdeutschland. In: Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Deutschland. Eine Nation – doppelte Geschichte. Köln 1993, S. 61–82
- Ueltzhöffer, Jörg/Kandel, Johannes: Milieustruktur und politische Bildung. In: Jahrbuch 1993. Zur Lage der politischen Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 1993, S. 78–116
- UNESCO Institute for Education: Lifelong Education. In: International Review of Education. Special Issue, 1994
- Vester, Michael/Hofmann, Michael/Zierke, Irene (Hrsg.): Soziale Milieus in Ostdeutschland. Gesellschaftliche Strukturen zwischen Zerfall und Neubildung. Köln 1995
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter, u.a.: Neue soziale Milieus und soziale Schichten. In: Wasmuth, U. C. (Hrsg.): Alternativen zur alten Politik? Neue soziale Bewegungen in der Diskussion. Darmstadt 1989, S. 38–63
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln 1993
- Waldenfels, Hans: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M. 1985
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972
- Weick, K.E.: Educational Organisation as „Loosely Coupled Systems“ In: Administrative Science Quarterly 1976, S. 1–19
- Weymann, Ansgar/Weymann, Verena: Weiterbildung zwischen Staat und Markt. In: Meier, Artur/Rabe-Kleberg, Ursula: a.a.O. 1993, S. 11–28
- Wiedemann, Peter M.: Erzählte Wirklichkeit. Weinheim 1986
- Wittpoth, Jürgen. Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn 1987
- Zieler, Thomas: Vom Lebensstandard zum Lebensstil. In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München 1993, S. 67–93

Autoren

Dr. Rudolf Tippelt, Professor für Erziehungswissenschaft, Inhaber des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft II der Universität Freiburg i.Br.

Dr. Thomas Eckert, Hochschulassistent am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II der Universität Freiburg i.Br.

Dr. Heiner Barz, Hochschulassistent am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II der Universität Freiburg i.Br.