GRUNDLAGEN
DER
WEITER
BILDUNG

Joachim H. Knoll (Hrsg.)

Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung

Luchterhand

Joachim H. Knoll (Hrsg.)

Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung

Grundlagen der Weiterbildung

Herausgegeben von
RA Jörg E. Feuchthofen
Prof. Dr. Michael Jagenlauf
Prof. Dr. Arnim Kaiser

Joachim H. Knoll (Hrsg.)

Studienbuch
Grundlagen der Weiterbildung

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung / Joachim H. Knoll (Hrsg.). – Neuwied ; Kriftel : Luchterhand, 1999
(Grundlagen der Weiterbildung)
ISBN 3-472-03659-1

Alle Rechte vorbehalten.
© 1999 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, Kriftel.
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: arttecgrafik Simon & Wagner, St. Goar.
Satz: Fotosatz Froitzheim, Bonn.
Druck: Druckerei Plump OHG, Rheinbreitbach.
Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ettlingen.
Printed in Germany, April 1999.

♾ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Vorwort

Der vorliegende Band ist ein »Best of« des mittlerweile auf rd. 3 500 Seiten angewachsenen Loseblattwerks Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen. Orientiert an der bewährten Gliederung des Loseblattwerks wurden für den Band solche – insgesamt 15 – Beiträge ausgewählt, in denen mehr oder weniger exemplarisch Grundlagen und Kernbereiche der für die Weiterbildungspraxis relevanten Themenfelder wie

- Bildungspolitik und Geschichte,
- Rechtliche Grundlagen,
- Strukturen und Institutionen,
- Organisation und Management,
- Bedingungen des Lehrens und Lernens,
- Didaktik,
- Organisationsformen des Lehrens und Lernens,
- Forschung sowie
- Modell und Projekte in der Weiterbildung

behandelt werden.

Im Gegensatz zur Loseblattsammlung, die sich in ihrer Differenziertheit vor allem an den in der Weiterbildungspraxis Erfahrenen richtet, ist dieses Studienbuch eine erste Auskunftsquelle, die Überblicks- und Orientierungswissen vermittelt und somit den Einstieg in die Weiterbildungspraxis erleichtert.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Von der Geschichte zur Politik der Weiterbildung
Helmut Keim 1

Erwachsenenbildung als Dienstleistung
Erhard Schlutz 20

Organisation und Management in der beruflichen Weiterbildung
Wolfgand Petzold 39

Konzertierte Aktion Weiterbildung
Joachim H. Knoll 50

Politische Strukturen der Weiterbildung
Arbeitsmarkt-, Tarif-, Fiskalpolitik und Weiterbildung
Helmut Keim 62

Politische Bildung als Strukturmerkmal der Weiterbildung
Wolfgang W. Mickel 79

Die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze der Länder
Detlef Kuhlenkamp 86

Internationalität von Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Joachim H. Knoll 124

Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung
Horst Siebert 140

Normative Leitvorstellungen der Weiterbildung
Johannes Weinberg 157

Prinzipien des Situationsbezugs und der Problemorientierung
Ursula Frost 185

Prinzipien einer handlungsorientierenden Didaktik
Christiane Hof 194

Methoden der Weiterbildung – ein systematischer Überblick
Ulrich Müller/Ulrich Papenkort 203

Statistik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Joachim H. Knoll 221

Von der Geschichte zur Politik der Weiterbildung – Zeit 1970 bis heute –

Helmut Keim

Inhaltsübersicht

1. Wandel der Weiterbildungsstrukturen
1.1 Strukturwandel
1.2 Globalisierung
1.3 Politisch-ökonomischer Systemwandel
2. Wandel des Politikverständnisses in der Weiterbildung
3. Bildungspolitik
3.1 Konzertierte Aktion Weiterbildung
3.2 Bundestags-Enquetekommission
4. Ordnungspolitik und Weiterbildung
5. Qualitätssicherungspolitik in der Weiterbildung
5.1 Entwicklung der Qualitätssicherung
5.2 Zertifizierungsinstitutionen, Gütegemeinschaften und Gütesiegelverbände
5.3 Die ordnungspolitische Dimension der Qualitätssicherung

1. Wandel der Weiterbildungstrukturen

Seit dem politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Neubeginn und dem Wiederaufbau der Erwachsenenbildung in Deutschland nach 1945 hat sich nicht nur ein struktureller Wandel aller gesellschaftlichen und privaten Lebensbereiche vollzogen, sondern sich auch die Struktur der Erwachsenenbildung verändert. Nach zwölf Jahren nationalsozialistischer Gewaltherrschaft gab es ernsthafte Bestrebungen, in der Nachkriegszeit an die Weimarer Tradition der Erwachsenenbildung anzuknüpfen. In den folgenden Jahren wurde die Entwicklung in beiden deutschen Staaten durch die unterschiedlichen politisch-wirtschaftlichen Ordnungssysteme geprägt. Während sich die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland in ihrer pluralen Grundstruktur frei entfalten konnte, wurde sie in der Deutschen Demokratischen Republik zum politisch-ideologischen Vollzugsinstrument des sozialistischen Herrschaftsapparats.

Nach der traditionsorientierten Nachkriegsphase einer plural verfaßten, von den Grundprinzipien Autonomie und Neutralität getragenen »freien« Erwachsenenbildung, die beruflich verwertbare und weltanschauliche, gebundene Erwachsenenbildung deklassifizierte, vollzog sich in den sechziger Jahren die »realistische Wende« der Erwachsenenbildung, bestimmt durch ihre Zuwendung zu den »objektiven Bildungsbedürfnissen«, d. h. den »Ansprüchen von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft«, dem erklärten Funktionsauftrag: »Berufshilfe, Lebenshilfe, Freizeithilfe«. (KNOLL)
In seiner retrospektiven Analyse der Zielsetzungen in Volksbildung, Erwachsenenbildung und Weiterbildung konstatiert WERNER LENZ einen Wandel vom Allgemeinen zum Pragmatischen, DIECKMANN vom bildungsidealistischen zum sozialwissenschaftlichen Ansatz der Erwachsenenbildung bzw. von bildungsbürgerlichen bzw. bildungsideologischen Ansätzen zum technokratischen oder systembezogenen Ansatz.
Gegenüber der Feststellung von WERNER LENZ Ende der siebziger Jahre, der Erwachsenenbildung fehle eine gesamtgesellschaftlich anerkannte Funktion, wie sie der Schul- und Universitätsausbildung zukommt, hat sich in den achtziger Jahren eine starke Wende zur politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Akzeptanz bzw. Relevanz der Weiterbildung vollzogen. Vollzogen hat sich ein Wandel im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung von einem geistes- und kulturgeschichtlichen Humanum (Persönlichkeitsbild), von einer »volkbildenden Volksbildung«, von einer aufklärerischen, idealistischen Tradition geistiger Freiheit und Emanzipation, zu einem politischen Handlungs- und Steuerungsinstrument der Arbeitsmarkt- und Berufsstrukturen und einem betriebswirtschaftlichen-rechenbaren Investitionsfaktor.
Wie immer die weiteren Entwicklungsphasen der Erwachsenenbildung durch »Wendemarken« wie »Kulturelle Wende«, »von der kulturellen zur Informationstechnischen Bildung«, »Internationalisierung« oder »Verrechtlichung« (KNOLL) bezeichnet werden mögen, hat in den sechziger und siebziger Jahren innerhalb der Erwachsenenbildung die berufliche und betriebliche Weiterbildung einen immer breiteren Raum eingenommen.
Mit der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes im Jahre 1969 begann sich eine arbeitsmarktorientierte Wende abzuzeichnen, die von der Diskussion und Rechtsfundamentierung des Bildungsurlaubs überlagert wurde. Hinter dem interessenpolitischen Streit um den Bildungsurlaub, bei dem es um entlohnte Freistellung für berufliche bzw. allgemeine, kulturelle und politische Bildungszwecke zu Lasten des Arbeitgebers ging, vollzog sich Ende der achtziger Jahre eine Akzentuierung in der tarifpolitischen Absicherung beruflicher Fortbildung.
Mit der arbeitsmarktpolitischen Wende der Weiterbildung durch den Start einer groß angelegten Qualifizierungsoffensive Mitte der achtziger Jahre und der tarifpolitischen Wende der Weiterbildung Mitte bis Ende der achtziger Jahre erfolgte eine Akzentuierung der Weiterbildung im Hinblick auf eine

beruflich verwertbare und beschäftigungsintegrative Fortbildung. Die arbeitsmarktpolitische Weiterbildung wurde in ihrer Ausrichtung auf Arbeitslose, An- und Ungelernte zur sozialpolitisch orientierten berufsbezogenen Arbeitnehmerqualifizierung. Während sich die arbeitsmarktorientierte Weiterbildung in ihrer Förderpolitik immer stärker auf die sozial- und qualifikationsschichtenspezifischen Zielgruppen der An- und Ungelernten sowie den Arbeitslosen bzw. von Arbeitslosigkeit betroffenen Arbeitnehmern zuwandte, ging es in der tarifpolitischen Weiterbildung vorrangig um eine qualifikatorische Ausstattung und Absicherung der beschäftigten Arbeitnehmer gegenüber technischen Neuerungen. Im Zusammenhang der arbeitsmarktpolitischen Arbeitszeitverkürzung wurde die Weiterbildung zum Feld der verteilungs- und mitbestimmungspolitischen Auseinandersetzung. Mit der arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitisch orientierten Weiterbildung vollzog sich eine sozialpolitische Wende mit einer klaren soziologisch ausgeprägten Zuordnung zu den sozial gefährdeten Schichten der Gesellschaft (Zielgruppenorientierung).

In der sozialgeschichtlichen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland, gekennzeichnet durch ein steigendes Maß an sozialer Sicherung des Arbeitnehmers, vollzog sich in den neunziger Jahren eine qualifikatorische Wende. Bildung bzw. Qualifikation wurde zum sozialschichtenspezifischen Merkmal der Gesellschaft. In einer vom Strukturwandel geprägten Gesellschaft wird Weiterbildung zur »sozialen Frage« der Jahrtausendwende.

Bildung wird in der Neuzeit nicht mehr als isolierter Prozeß, sondern in enger Verknüpfung mit anderen Politikbereichen begriffen, beispielsweise mit arbeitsmarktpolitischen und beschäftigungsintegrativen Maßnahmen. Innerhalb der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik wird Qualifikation zum dominierenden politischen Aktionsinstrument. In der Tarifpolitik wird Weiterbildung neben Einkommenssicherung, Verbesserung der Arbeitsbedingungen, Ausweitung der Freizeit zum neuen vorrangigen verteilungs- und mitbestimmungspolitischen Instrument der Gewerkschaften. Trotz der unterschiedlichen Ansätze der arbeitsmarkt- und tarifpolitischen Wende der Weiterbildung liegt ihre Gemeinsamkeit in der Orientierung am gesellschaftlichen Strukturwandel.

Seit Beginn der neunziger Jahre rückten Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement als Ziele einer umgreifenden Qualitätspolitik in den Mittelpunkt der Weiterbildungsdiskussion und -bestrebungen, zunächst im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Qualifizierte Mitarbeiter sind das Innovations- und Erfolgspotential der Zukunft. Kundenorientierung und Qualitätssicherung sind zu neuen Leitmaximen der beruflichen Weiterbildung geworden. Nachdem die meisten Unternehmen nach ISO-Standards produzieren, hat die ISO-Welle auch den beruflichen Weiterbildungsbereich erfaßt. Die Weiterbildungspraxis wird derzeit durch die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen und Zertifizierungsmaßnahmen nach den ISO-Normen

bestimmt. Inzwischen hat sich die Qualitätsdiskussion auf das gesamte Weiterbildungssystem ausgebreitet und alle Bereiche der Weiterbildung – die berufliche, allgemeine und politische Weiterbildung – erfaßt. Entwickelt hat sich ein Wettbewerb der Qualitätsmanagementsysteme und -institutionen. ISO-PLUS als Qualitätsmanagementsystem, das inhaltliche Standards, das spezifische Trägerprofil und die Wertorientierung mit einbezieht, wurde seit Mitte der neunziger Jahre zur neuen Formel der Qualitätsdiskussion.
Zu den zentralen, die Weiterbildung der Neuzeit beherrschenden Tatbeständen bzw. Problemfeldern, gehören neben einer Vielzahl von Faktoren

- der umfassende gesellschaftliche Strukturwandel
- die Globalisierung bzw. Internationalisierung
- und der wirtschaftlich-politische Systemwechsel.

1.1 Strukturwandel

In Zeiten des Umbruchs fällt der Weiterbildung die Funktion der Innovation und Kompensation als Instrument der positiven Gestaltung und Beschleunigung des Strukturwandels zu. Zu den fundamentalen Erkenntnissen aus dem Strukturwandel, die zur Aufwertung der Weiterbildung gegenüber anderen Bildungssektoren führten, gehört, daß sich Wissen, Gelerntes rasch als überholt erweist und lebenslanges, lebensbegleitendes Lernen zum konstitutiven Merkmal einer im strukturellen Wandel sich befindlichen Gesellschaft wird. Veränderungsmanagement wird zu einer Kernaufgabe der Weiterbildung. Dies bedeutet nicht nur eine Aufwertung der Weiterbildung gegenüber den anderen Bildungssektoren, sondern die Neugestaltung der inhaltlichen und sozialen Beziehungsstrukturen.

1.2 Globalisierung

Während der Strukturwandel sich zum beherrschenden Thema der Weiterbildung herauskristallisierte, fand die Internationalisierung der Märkte, der Technik, Freizeit etc. zunächst geringen Niederschlag in einer Internationalisierung der Weiterbildung. Mit dem Prozeß der Internationalisierung in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur, Freizeit und Tourismus erfährt auch der Bildungssektor und dabei die Weiterbildung, eine zunehmend deutlichere internationale Akzentsetzung. Der ökonomisch sich verschärfende Wettbewerb und die interkulturelle, politische Verständigung werden zu einer großen Herausforderung für die Weiterbildung und damit zu einer vordringlichen Bildungsaufgabe. Sie bezieht sich sowohl auf die ökonomische als auch auf die allgemeine und politische Weiterbildungsfunktion. So sind der europäische Binnenmarkt und die europäische Integration Gegenstand beruflicher, allgemeiner, kultureller und politischer Weiterbildung. Politische

Bewußtseinsbildung, sprachliche, auslandskundliche und fachspezifische Weiterbildung sind unerläßliche Voraussetzungen für die Bildung einer wirtschaftlichen, politischen Union Europas.
Die Enquentekommission Bildung 2000 gelangte in ihrem Schlußbericht zu der Feststellung, daß sich der Qualifizierungsbedarf aufgrund des technischen Wandels und der Erfordernisse des Weltmarktes weiter zunehmen wird, wovon alle Qualifikationsstufen betroffen sein werden.

1.3 Politisch-ökonomischer Systemwandel

Revolutionärer Systemwandel und verhinderter Strukturwandel erforderten mit Beginn der neunziger Jahre eine umfassende Weiterbildung, die weit über die berufliche Qualifizierung hinausgeht. Der mit dem Oktober 1989 eingeleitete politische und wirtschaftliche Systemwechsel, der gesellschaftliche Umgestaltungsprozeß, die Veränderung der Beschäftigungs- und Berufsstrukturen sowie die technische Modernisierung und organisatorische, soziale Veränderung der Gesellschaft stellt die Weiterbildung vor große Herausforderungen.
Strukturwandel und Qualifizierung sind begleitet von Unsicherheiten, Unwägbarkeiten und unbekannten Zukunftsfaktoren. Weiterbildung in der ehemaligen DDR mußte sich in ihrem Selbst- und Aufgabenverständnis lösen von der ideologischen Instrumentalisierung zur Sicherung eines politischen Herrschaftsapparates. Mit verändertem Selbstverständnis und in völliger Neuorientierung hatte die Weiterbildung in der ehemaligen DDR ein breites und zugleich vielschichtiges Aufgabenspektrum im »Zeitraffertempo« zu bewältigen.
Zu zentralen Kern- und Aufgabenbereichen der Erwachsenenbildung wurden

- der politische Systemwandel als sensible Aufgabe der politischen Erwachsenenbildung
- der wirtschaftliche Systemwandel als ordnungs- bzw. gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Weiterbildungsaufgabe,
- der wirtschaftlich-technische Strukturwandel mit wachsender Technisierung, Veränderung des Arbeitsmarktes, des Beschäftigungssystems, der Berufsstrukturen und Arbeitsanforderung als zentrale Aufgabe der beruflichen Qualifikation bzw. Qualifikationsanpassung sowie eine kulturelle und personale Neuorientierung.

Für die Neustrukturierung des Weiterbildungssystems in der ehemaligen DDR und einer Angleichung der Weiterbildung in beiden Teilen Deutschlands hat der damalige Bundesbildungsminister MÖLLEMANN bei einem Weiterbildungskongreß im Frühjahr 1990 in Berlin-Ost ein Sieben-Punkte-Programm vorgelegt, das politische Markierungspunkte auf dem Wege des Aus-

Erwachsenenbildung als Dienstleistung

Erhard Schlutz

Organisation und Management, ursprünglich Domänen der Betriebswirtschaft, werden zunehmend zu Gegenständen nicht nur des praktischen Handelns von Erwachsenenbildnern, sondern auch des professionellen Diskurses und Reformwillens. Dabei stellt sich die (oft strittige) Frage, wie zwischen den unterschiedlichen Anforderungen und Wertigkeiten von Pädagogik und Betriebswirtschaft zu vermitteln ist. Diese Frage betrifft besonders die Einrichtungen und Initiativen der offen zugänglichen Erwachsenenbildung, von denen nicht wenige unter einer zusätzlichen Spannung, der von Auftrag und Markt, zu arbeiten haben. Der Begriff »Erwachsenenbildung« in der Überschrift soll anzeigen, daß es in diesem Beitrag um Voraussetzungen und Überlegungen zu Organisation und Management solcher Institutionen, Betriebe, Projekte, Initiativen geht, die sich deutlich vom Typus der innerbetrieblichen und innerorganisatorischen »Weiterbildung« unterscheiden: Ihre Angebote sind nicht Betriebsangehörigen oder Mitarbeitern vorbehalten, sondern offen zugänglich, werden auf einem »Markt« der Bildungsnachfrage angeboten – wobei der Grad der marktwirtschaftlichen Orientierung im streng ökonomischen Sinne unterschiedlich sein kann. Damit unterscheiden sie sich von »geschlossenen« Weiterbildungsunternehmungen deutlich in der Ziel-Bedarfs-Spannung, im Nachfragetyp und damit durch besondere Organisations- und Marketingaufgaben.

Inhaltsübersicht

1. »Pädagogik versus Verwaltung?« – zum heutigen Diskussionsstand
2. Dienstleistung »Bildung«?
2.1 Zur Charakteristik von Dienstleistungen
2.2 Zu Besonderheiten der Erwachsenenbildung
3. »Teilnehmerorientierung« als Dienstleistungsprinzip?
4. Aufgaben der Bildungsorganisation

1. »Pädagogik versus Verwaltung«? – zum heutigen Diskussionsstand

Im Hinblick auf Bildung von den Notwendigkeiten der Organisation, von Management oder gar Marketing zu reden, hat zumindest in Deutschland **keine lange Tradition**.
Dies mag im Hinblick auf die **Schule** noch verständlich erscheinen. Zwar müssen auch Lehrer zunehmend außerunterrichtliche Tätigkeiten übernehmen, die sie als lästige »Verwaltungsarbeit« ansehen. Als pädagogische Aktivität gilt bei Lehrern aber nur die unmittelbare Begegnung zwischen Lehrenden, Lernenden und Bildungsgegenstand. Und diese Haltung wurde auch durch die Verfassung des Schulbereichs gefördert. Als Pflichtaufgabe des Staates erscheint die Existenz von Schulen selbstverständlich; der hohe Institutionalisierungsgrad des Schulsystems und die dadurch ermöglichte Arbeitsteilung, vor allem aber der hohe Festlegungsgrad von Lehrplänen, Jahrgangsklassen und Stundentafeln trugen dazu bei, daß Lehrern lange Zeit fast verborgen bleiben konnte, welch hoher Organisationsaufwand betrieben werden muß, damit Lehrtätigkeit ermöglicht wird und als unmittelbar zwischenmenschliches Verhalten erscheinen kann.
Anders in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Deren Institutionen haben ihre organisatorischen Gerüste und Mechanismen nie so weitgehend verdekken können. Einerseits war ihre politische, juristische und finanzielle **Absicherung** immer so wenig selbstverständlich, daß es allein organisatorischer Anstrengungen bedurfte, um die Voraussetzungen der Arbeit und die Betriebsfunktionen abzusichern. Andererseits ist insbesondere bei dem hier gemeinten Typus von offener Erwachsenenbildung und Kulturarbeit das **Zustandekommen** von Veranstaltungen und Lehr-Lern-Situationen so offensichtlich abhängig von geeigneten organisatorischen Vorkehrungen und Aushandlungsprozessen, daß man diesen notgedrungen Aufmerksamkeit schenken muß. Oder besser: müßte. Denn beliebt war diese Blickrichtung auch in der Erwachsenenbildung bislang selten.
Dabei ist sowohl die **Profession der Erwachsenenbildner** als auch die Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung infolge eines Schubs von Expansion und Institutionalisierung dieses Bildungsbereichs entstanden; Bildungsplanung und -organisation wurde damit zum wesentlichen Tätigkeitsmerkmal der sogenannten hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen (HPM). Die damit verbundenen Aufgaben sind in der Praxis offensichtlich auch nicht schlecht erledigt worden.
In der wissenschaftlichen Arbeit wurden sie dagegen eher als Randphänomene behandelt, die grundlegenden älteren und neueren Arbeiten sind im wesentlichen zwei Autoren zu verdanken (vgl. SENZKY 1974 und SCHÄFFTER U. A. 1987 und 1992). Aber auch im berufsständischen Diskurs, etwa in Form von Fortbildungsthemen, wurden bis vor kurzem Organisation und Manage-

ment kaum explizit behandelt oder allenfalls als störende Konfliktlagen zwischen »Pädagogik« und »Verwaltung«. Zugleich wurde allerdings die Klage, man käme wegen der Übermenge von Verwaltungs- und Organisationsarbeit nicht zum »Eigentlichen«, ein stehender Topos auch der Erwachsenenbildungsarbeit. Außer auf psychologisch notwendige Entlastung kann diese **Klage** auf unterschiedliche Anlässe zurückgeführt werden:

- auf allgemeine Arbeitsüberlastung infolge chronischen Personal- und Ressourcenmangels,
- auf das Gefühl einer zu geringen Effektivität der organisatorischen Arbeit infolge mangelnder Schulung oder institutioneller Störfaktoren,
- auf Diffusität der Arbeit infolge ungeklärter Fragen von Kompetenz und Arbeitsteilung, von Aufbau- und Ablauforganisation,
- auf ein mehr oder weniger bewußtes Auseinanderklaffen zwischen Berufsbild und Berufsalltag.

WILTRUD GIESEKE (1989) sieht im letzten und auch im vorletzten Punkt den Hauptmangel der Berufsentwicklung: **Das Organisatorische werde nicht als pädagogisches Handeln** verstanden und damit nicht in das eigene Berufsbild integriert. Ein Symptom sei es, daß sich für das notwendige Ineinandergreifen von sogenannten organisatorischen und eher pädagogischen Maßnahmen bei der Weiterbildungsplanung noch kein gemeinsamer Begriff herausgebildet habe. WILTRUD GIESEKE führt dieses Defizit auf das Fehlen eines gemeinsamen Studiums, etwa der Erziehungswissenschaft, zurück.

Allerdings hat auch die Erziehungswissenschaft bislang wenig dazu beigetragen, Organisationsaufgaben als Bestandteil pädagogischer Praxis zu verstehen und zu untersuchen. Angehende Lehrer erfahren zwar, daß sie ihren Unterricht vorbereitend »organisieren« müssen, und angehende Erwachsenenbildner, daß ein Programm zu konzeptionieren und zu »planen« ist. Aber wenn in der Berufspraxis »Organisation« hauptsächlich als Störung empfunden und thematisiert wird, dann wird dabei wohl kaum an Vorbereitung und Konzeptionierung gedacht, sondern es sind eher Management-Aufgaben gemeint, wie die Ressourcengewinnung, und verwaltende Tätigkeiten, wie die Absicherung und Umsetzung der Programmplanung durch mehr oder weniger routinisierte Verfahren.

Das sind nun aber auch recht unterschiedliche Anforderungen, und so sehr eine theoretische und praktische Synthese auch zu wünschen wäre, so wird sie sich kaum durch Dominanz einer Sichtweise erzwingen lassen:

- Weder aus pädagogischer Sicht, indem man alle Aufgaben, auch die von Organisation und Management i.e.S., mit einem einzigen Begriff, etwa dem »didaktisches Handelns« (vgl. FLECHSIG/HALLER 1975), zu fassen versucht;
- Noch aus betriebswirtschaftlicher Sicht, indem man alle Aufgaben, auch die der pädagogisch-kommunikativen Tätigkeit oder der fachlich-didakti-

schen Konzeptionierung, dem Begriff des »Bildungsmanagements« zuzuschlagen versucht (so MERK 1992).

Diese Versuche werden einerseits nicht der Spezifik der unterschiedlichen Anforderungen gerecht, verdecken andererseits grundlegende Zielkonflikte einer jeden Institution. Da geht es z. B. um Institutionserhalt versus Zieltreue, um Wirtschaftlichkeit versus Bildungsmaßgaben usw.

Solche Konflikte scheinen sich heute zu verstärken und zu einer radikalen Trendumkehr im Hinblick auf das bisher eher geringe Interesse an Fragen von Organisation und Management zu führen. Wie in den Nachbarfeldern (Sozialarbeit, Kultur) wächst auch in der Erwachsenenbildung das **Interesse an Bildungsorganisation und betriebswirtschaftlichem know how** rapide. Das Nachlassen der öffentlichen Aufmerksamkeit, geringere oder selektivere Förderung und zunehmende Konkurrenz verlangen den Institutionen und Initiativen mehr Steuerungskapazitäten, Beweglichkeit, Wirtschaftlichkeit und nachweisbare Wirksamkeit ab. Dies betrifft nicht allein das Leitungs- und Verwaltungspersonal oder die Mitarbeiter kleiner, wenig arbeitsteilig verfahrender Einrichtungen, sondern auch spezialisiertere Fachbereichsleiter: sei es daß im Zuge von Organisationsentwicklung andere innerbetriebliche Kooperationen und Aufgabendurchmischungen enststehen, sei es daß bisherige Leitungsaufgaben weiter delegiert werden, wie etwa die Verantwortung für ein eigenes Budget.

Immer mehr Fachzeitschriften und Fortbildungsveranstaltungen thematisieren solche Fragen, und es häufen sich die Statements dazu, was man schon immer in dieser Hinsicht getan hat oder wie man in Zukunft sich nachhaltiger um diese Aufgaben kümmern wird. Bücher und Sammelbände werden eilig zusammengestellt oder enthalten sogar bereits durchdachte Reflexionen und Anregungen (für unseren Bereich etwa: Landesinstitut 1991, MEISEL 1996).

Im Hinblick auf die notwendige erwachsenenpädagogische Professionalität erscheint diese neuere Entwicklung ebenfalls als zwiespältig. Und ebenso zwiespältig scheinen sich auch die Praktiker zu verhalten. Zwar gibt es einige, die im Praktizieren neuer Steuerungsmodelle und selbständigerem Ressourcenumgang schon neue Spielräume zur Realisierung ihrer pädagogischen Vorstellungen oder zur verstärkten Teilnehmerorientierung entdecken. Häufiger scheint aber eine Polarisierung die Folge zwischen der stärker werdenden Gruppe der »Trendsetter«, die völlig auf Management und Marketing setzen, und denjenigen, die auf der Unvereinbarkeit von Bildung und Markt, Pädagogik und Management beharren. Dabei droht – im Extremfall – auf der einen Seite Organisationsentwicklung und betriebswirtschaftliches Denken zum Selbstzweck zu werden, auf der anderen Seite eine überhöhte Vorstellung davon gepflegt zu werden, was Weiterbildung in Institutionen und mittels organisierten Lernens leisten kann. Deshalb gilt es, zwischen betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Perspektiven zu vermitteln.

Organisation und Management in der beruflichen Weiterbildung

Wolfgang Petzold

Der Beitrag skizziert anhand einiger Rahmendaten wesentliche Elemente und Funktionen des Marktes für berufliche Weiterbildung in Deutschland. Im zweiten Teil werden Managementfunktionen für Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung sowie Rollen und Funktionsverständnis der Marktakteure beschrieben. In Abschnitt 3 werden Ausführungen zu Managementleistungen im Hinblick auf Ablauf- und Aufbauorganisation in der beruflichen Weiterbildung gemacht, während die beiden letzten Abschnitte auf das Thema Evaluierung und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung eingehen.

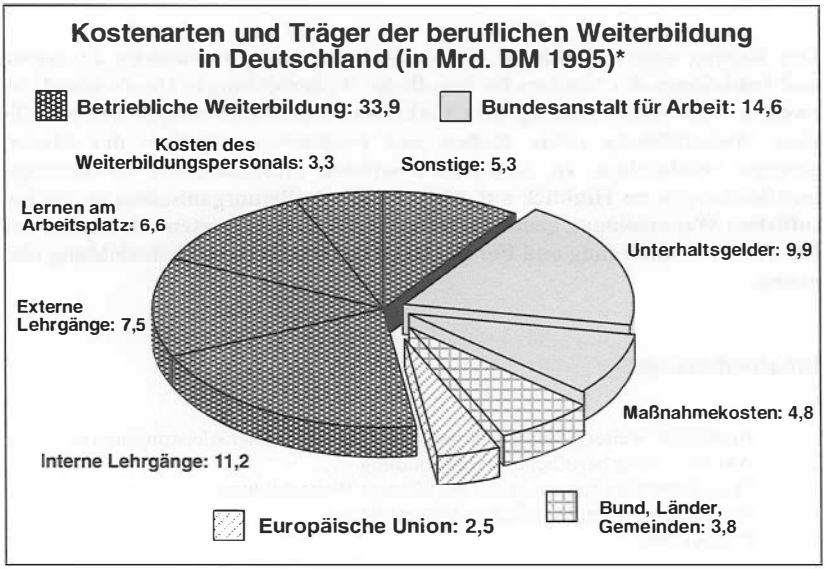
Inhaltsübersicht

1. Berufliche Weiterbildung: Rahmendaten zu einem Dienstleistungsmarkt
2. Akteure in der beruflichen Weiterbildung
3. Managementleistungen in der beruflichen Weiterbildung
4. Evaluierung in der beruflichen Weiterbildung
5. Perspektiven

1. Berufliche Weiterbildung: Rahmendaten zu einem Dienstleistungsmarkt

Der Markt für Dienstleistungen der beruflichen Weiterbildung ist in Deutschland durch **Pluralität und Multifunktionalität** gekennzeichnet. Historisch lassen verschiedene Phasen unterscheiden, die sich über bildungspolitische Ordnungskonzepte der 70er Jahre mit der Implementierung des Berufsbildungs- und des Arbeitsförderungsgesetzes, den Ausbau betrieblicher Weiterbildungsangebote vor dem Hintergrund struktureller und arbeitsorganisatorischer Veränderungen in den 80er Jahren bis hin zur vereinigungsbedingten Intensivierung der aktiven Arbeitsmarktpolitik in Ostdeutschland in den 90er Jahren verfolgen lassen und das heutige System, in

dem auch der Europäischen Union eine zunehmend wichtigere Rolle zukommt, geprägt haben. Allgemein wird von einem **Bedeutungszuwachs** der beruflichen Weiterbildung ausgegangen: So gab 1997 jeder vierte Bundesbürger an, sich beruflich weiterzubilden. Das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) schätzt die Zahl der Arbeitnehmer, die sich jährlich im Betrieb weiterbilden, auf 11,2 Mio. An Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung, die die Bundesanstalt für Arbeit (BA) finanzierte, nahmen 1996 ca. 650 000 Personen teil.



* Eigene Darstellung nach Angaben IW, BA, EU

Die **finanziellen Aufwendungen** für berufliche Weiterbildung sind beträchtlich. Mit geschätzten 33,9 Mrd. DM (IW: 1996) liegen die Aufwendungen der Betriebe mit Abstand am höchsten, gefolgt von Ausgaben der BA für berufliche Fortbildung und Umschulung in Höhe von ca. 15,5 Mrd. DM (1996) und der Europäischen Union mit ca. 2,5 Mrd. DM (1996) für Zahlungen aus dem Europäischen Sozialfonds an Bund und Länder. Uneinheitliche Angaben liegen für private Aufwendungen und Mittel von Bund, Ländern und Gemeinden vor: Alt et al.[1] schätzen die Ausgaben von Ländern und Gemeinden auf 2,8 Mrd. DM und private Aufwendungen auf 5 Mrd. DM (1990). Während

1 ALT/SAUTER/TILLMANN: Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen, Berlin 1994, S. 70ff.

das Bundesministerium für Bildung, Forschung und Technologie im Jahre 1997 ca. 800 Mio. DM für die Berufsbildung aufwandte, beliefen sich berufsbildungsbezogene Mittel des Bundeswirtschaftsministeriums im gleichen Jahr auf ca. 560 Mio. DM.

Im Bereich der **Trägerstrukturen** liegen damit die Unternehmern mit 44 % der Teilnahmefälle und 32 % des Weiterbildungsvolumens an der Spitze, wobei hier eindeutig Betriebe mit 500 und mehr Beschäftigten dominieren. Verbände, private oder öffentliche Träger und Kammern folgen mit Anteilen zwischen 5 und 10 %. Die Datenbank »Kurs Direkt« der Bundesanstalt für Arbeit verzeichnete 1998 ca. 260 000 Angebote der beruflichen Weiterbildung.

Die **Formen,** in denen berufliche Weiterbildung absolviert wird, variieren erheblich. Während bei Betrieben Lehrgänge, Informations- und Lehrveranstaltungen von einigen Tagen Dauer die übliche Weiterbildungsform darstellen und das selbstorganisierte Lernen am Arbeitsplatz stetig an Bedeutung zunimmt, finden sich bei den arbeitsamtsfinanzierten Maßnahmen, die in Vollzeitform angeboten werden, Lehrgänge von mehrmonatiger und Umschulungen von bis zu zweijähriger Dauer. Die typische Form der berufsbegleitenden Weiterbildung, die außerhalb der Arbeitszeit stattfindet, ist der Kurs oder das Seminar, welches auch über längere Zeiträume in verschiedenen Einheiten oder Modulen absolviert werden kann. Die Formen der beruflichen Weiterbildung unterliegen bei sich wandelnden Erwartungen und Methoden einem fortlaufenden Anpassungsdruck. Lernortverbünde, die Anwendung multimedialer Techniken und neue Lehrmethoden führen zu größerer Vielfalt und rückläufiger Bedeutung von eher klassischen Vermittlungsformen. Dabei sind in den letzten Jahren Fragen des Qualitätsmanagements immer stärker in den Vordergrund gerückt.

Letztlich gehören zu den organisatorischen Rahmenbedingungen, unter denen berufliche Weiterbildung konzipiert und angeboten wird, solche rechtlicher Art. Während beim Bund die **Regelungskompetenz** für die außerschulische berufliche Weiterbildung liegt, sind die Länder zuständig, wenn es um die Weiterbildung an Schulen, Fachhochschulen, Universitäten und den Erlaß von Landesgesetzen der Weiter- bzw. Erwachsenenbildung geht. Während auf Bundesseite über das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung ca. 350 Ausbildungsberufe und ebensoviele Fortbildungsprofile geregelt werden und in der Nachfolge des Arbeitsförderungsgesetzes seit Anfang 1998 nun im Sozialgesetzbuch III (SGB III) Zugangsvoraussetzungen und Förderbedingungen der beruflichen Weiterbildung[1] festgelegt wurden, setzen die Länder außer in Weiterbildungsgesetzen auch durch arbeitsmarktpolitische Programme und entsprechende Richtlinien rechtliche Rahmen, innerhalb dessen berufliche Weiterbildung stattfindet.

1 s. §§ 77–96, 153–159 SGB III.

2. Akteure in der beruflichen Weiterbildung

Unter den beschriebenen Bedingungen kann berufliche Weiterbildung als ein Typ **personenbezogener Dienstleistungen** beschrieben werden, deren Zustandekommen **marktförmigen Tauschbeziehungen** unterliegt, die die beteiligten Akteure eingehen. Man kann auf einer allgemeinen Ebene drei Akteursgruppen unterscheiden, die auf regionalen oder sektoralen Märkten unterschiedlichen Einfluß ausüben:

- **Auftraggeber** wie Unternehmen, Bundes-, Landes- und kommunale Behörden;
- **Anbieter,** die in der Regel als private Unternehmen, gemeinnützige Organisationen oder Einzelpersonen auftreten;
- **Nutzer,** die als Teilnehmer vorhandene Angebote wahrnehmen.

Auftraggeber handeln dabei unter budgetären, rechtlichen und bürokratischen Vorgaben, die vor dem Hintergrund des Fehlens eines verbrieften Rechtsanspruchs der potentiellen Nutzer Umfang und Qualität des betrieblichen oder regionalen Angebots der Dienstleistung Weiterbildung bestimmen. Betriebe werden die Weiterbildungsangebote für ihre Beschäftigten an internen Faktoren wie Personalentwicklungskonzepten und externen Bedingungen wie Wettbewerbsfähigkeit orientieren und stets kostengünstige Lösungen suchen. Arbeitsämter müssen die Zweckmäßigkeit von Maßnahmen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes prüfen und nehmen durch Kontrolle von Qualität und Kosten auf die inhaltliche und organisatorische Gestaltung Einfluß.

Anbieter beruflicher Weiterbildung halten sektor- und zielgruppenspezifische Angebote in Form von Programmen sowie räumliche und personelle Ressourcen vor. Bei der Durchführung der Bildungsangebote sind sie (quasi-) vertraglich sowohl an Auftraggeber wie an die Nutzer gebunden. Diese »doppelte« Kundschaft auf der Nachfrageseite, wie auch die sich ständig wandelnden sonstigen Marktbedingungen verursachen bei den Anbietern hohe »Informationskosten«, die sie über Spezialisierung, Vernetzung oder Betriebsgröße decken müssen. Da die Dienstleistung Weiterbildung nicht monopolisierbar, der Markt für neue Anbieter offen ist und Auftraggeber wie Nutzer aus Kostengründen Interesse an der Konkurrenz der Anbieter untereinander haben, ist der Wettbewerb um Aufträge und Teilnehmer ein besonderes Merkmal der Anbieterorganisationen. Sie werden daher versuchen, den Wettbewerbsdruck dadurch zu reduzieren, daß sie in erster Linie zu den Auftraggebern auf lokaler oder regionaler Ebene langfristige vertragliche oder tauschförmige Beziehungen eingehen. Diese Art der Orientierung, die bei verbandlichen oder kirchlichen Trägern Angebote und Organisation weitgehend bestimmen können, dürfte der Grund für eine starke Segmentierung der Träger der beruflichen Weiterbildung sein.

Konzertierte Aktion Weiterbildung

Joachim H. Knoll

Unbeschadet der Kompetenz, die den Bundesländern für die Gestaltung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung zukommt, hat sich der Bund, vor allem über den seiner Kompetenz entsprechenden Zugang zur beruflichen Weiterbildung zunehmend in Prozesse der Konzeptualisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit eigenen Beiträgen eingeschaltet. Das gilt besonders für die Erarbeitung des »Bildungsgesamtplanes« der Bund-Länder-Kommission und der damit vollzogenen Konkretisierung des »Strukturplans« des Deutschen Bildungsrates. Aber bereits der Strukturplan atmet, vor allem in jenen Passagen, die die Begrifflichkeit von Erwachsenenbildung in der Form von Weiterbildung neu fassen, Geist und Idee der Bildungspolitik des BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft). Solchermaßen hat sich das BMBW frühzeitig am bildungspolitisch-konzeptionellen Gespräch der institutionalisierten Erwachsenenbildung beteiligt. Das alles blieb einer breiteren Öffentlichkeit weithin unbekannt, und erst Initiativen des BMBW während der 80er Jahre haben, auch über die pädagogische Öffentlichkeit hinaus, Beachtung gefunden.

Inhaltsübersicht

1. Das bildungspolitische Umfeld
2. Bildungpolitische Argumente für eine konzertierte Aktion im pluralen System von Erwachsenenbildung/Weiterbildung
3. Intensitätsphasen der »öffentlichen« Diskussion
4. Publizistische Erkundungen und Ergebnisse
5. KAW zwischen Wissenschaft und Praxis
6. Peripetien und verbandliche Kooperation
7. Ein erste Zwischenbilanz
8. Alte Konzeptionen – neue Konzeption

1. Das bildungspolitische Umfeld

An dieser Stelle muß kurz auf die »Thesen zur Weiterbildung« (1984) des BMBW eingegangen werden, sie weisen auf die »Konzertierte Aktion Weiterbildung« vor. Der Hinweis auf diese beiden Aktionen sollte den Blick jedoch nicht auf jene Initiativen verstellen, die zuvor schon vom BMBW ausgegangen waren. Im Jahre 1988 formuliert Axel Vulpius rückblickend: »Schon in den zurückliegenden knapp 20 Jahren hatte der jeweils amtierende Bundesminister Versuche unternommen, die Weiterbildung verstärkt in die Bildungsdiskussion einzubringen, flankierende Konzepte zu entwickeln, Forschungsvorhaben und Modellversuche zu fördern. Und es ist sicherlich nicht zuviel behauptet, wenn man feststellt, daß die Aufwärtsentwicklung der Weiterbildung in der Bundesrepublik zu einem nicht unerheblichen Teil auch diesen Aktivitäten zu verdanken ist.« Wir können diesen Leistungshinweis mit der eigenen Erfahrung attestieren: So ist die im Rahmen der Professionalisierungsdiskussion von meinen Mitarbeitern und mir durchgeführte Untersuchung über den Qualifizierungsbedarf nebenamtlich in der Erwachsenenbildung Tätiger erst durch eine Forschungsförderung des BMBW ermöglicht worden.

Nach den »Thesen zum Hochschulwesen«, die sich in der öffentlichen Diskussion merkwürdigerweise auf die gedachte Zweigliedrigkeit des Hochschulwesens – u. a. durch berufsqualifizierende und akademisch qualifizierende Studiengänge – und die Regelstudienzeit angesichts der sich zeitlich zunehmend ausdehnenden Studiendauer reduzierten, hat dann das BMBW, wesentlich befördert durch die damals verantwortliche Ministerin D. Wilms, 1984 »Thesen zur Weiterbildung« veröffentlicht. Diese Thesen lagen nicht nur zeitgleich, sondern auch weithin inhaltlich gleichauf mit einem Gutachten für das Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg aus dem gleichen Jahr. An dieser Stelle soll nur deutlich gemacht werden, daß sich nunmehr das BMBW nachdrücklich und durchaus positionell für die Weiterbildung »stark« machte, wobei es wesentlich darum ging, die Grundprinzipien von Pluralität und Subsidiarität ebenso festzuschreiben wie dem Gedanken des Wettbewerbs auf den *Weiterbildungs-»Märkten«* Ausdruck zu geben. Die Thesen haben die *informationstechnische Wende* in der Erwachsenenbildung auch von den Inhalten her begleitet; flankierende, z. T. auch finanzielle Förderungsmaßnahmen haben die Durchsetzung in den Veranstaltungsprogrammen unterstützt. Im Zusammenhang mit den »Thesen« wird zudem eine Diskussion über Allgemeinbildung in Gang gebracht, die vor allem, ausgehend von Schlüsselqualifikationen, die Inhalte der Allgemeinbildung eher an informationstechnischen Kenntnissen und Erfordernissen ausrichtete. Die »Thesen« haben in der Öffentlichkeit eigentlich nur eine vergleichsweise unauffällige Diskussion ausgelöst, die sich zudem auf Nebenschauplätze verlagerte, so

etwa auf den Weiterbildungsauftrag der Universitäten als Pflichtaufgabe und damit das Konzept des Weiterbildenden Studiums. An der Struktur des Systems der Weiterbildung – bei den Inhalten mag es anders sein – haben die »Thesen« nichts geändert. Wie bisher hat sich die Nachfrage auf den Weiterbildungs-»Märkten« durch das Prinzip der *Kompetenzattribuierung* geregelt, das meint, daß ein stillschweigendes Einvernehmen zwischen Anbietern und Teilnehmern an Weiterbildungsprozessen darüber besteht, zu wissen, wer was mit welcher Kompetenz »am besten« für den jeweiligen Bedarf anbieten kann; der Teilnehmer sucht die Veranstaltungen nach der vermuteten Kompetenz der Anbieter aus. Dieses Prinzip funktionierte auch weithin überzeugend, solange die Anbieter umrissene Angebotsprofile einhielten und sich nicht extensiver auslegten – etwa durch Förderprogramme oder Anreize im Bereich der informationstechnischen Bildung. Finanzielle Anreize vermögen solchermaßen die bisherige Kompetenzzuschreibung aufzuheben.

Ein derartiges System kann sich nur dann rechtfertigen, wenn nach Möglichkeiten der Kooperation und Koordination gesucht wird und solche Möglichkeiten dann auch durchgesetzt werden. Die »Konzertierte Aktion« aller Anbieter wird bereits im sogenannten Picht-Gutachten in den 60er Jahren vorgedacht und findet sich dann in den Passagen zur Weiterbildung im »Strukturplan« des Deutschen Bildungsrates und im »Bildungsgesamtplan« der Bund-Länder-Kommission wieder. Der Wechsel in der Leitung des BMBW hat auch andere Perspektiven der Weiterbildungspolitik auf Bundesebene mit sich gebracht, indes fußen diese Perspektiven ebenfalls auf Pluralität und Subsidiarität, sowie auf dem marktgerechten Prinzip der Kompetenzattribuierung, die allerdings nicht mehr für alle Zeit als bindend erachtet wird. Unter Bundesminister JÜRGEN MÖLLEMANN, von ihm vorgestellt und begründet, wird 1987 die »Konzertierte Aktion Weiterbildung« als Programm ausgegeben und alsbald in Gesprächsrealität umgesetzt. Hier nun ist ein, die pädagogisch-bildungspolitische Öffentlichkeit überschreitendes Echo durchaus vernehmbar geworden. Im Austrag der Meinungen ist allerdings das öffentliche Mißverständnis nicht zu beseitigen gewesen, es solle am Ende der »Konzertierten Aktion« ein vereinheitlichtes und damit effizienteres System von Weiterbildung stehen.

Die »Konzertierte Aktion« sollte vielmehr systemare Einzelaktivitäten sichtbar und effektiv machen, wobei in Aussicht stehende Finanzmittel des BMBW wohl auch jene weitreichende Euphorie der ersten Zeit veranlaßt haben. Auch gab es Partner, die sich im »Konzert« ein Mehr an inhaltlicher »Kompetenz«, auch Ausdehnung in zusätzliche Aufgabenfelder versprechen mochten, und zumal sollten offenbar die bisherigen Grenzen oder Selbstverständnisse von beruflicher und soziokultureller Bildung zumindest institutionell aufgeweicht werden. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß die gegenwärtige Weiterbildungspolitik den Bereich beruflicher Bildung präferiert und in einer Rangreihe der Aufgabenfelder auf Platz 1 zu setzen

scheint. Die Dignität der Weiterbildungseinrichtungen leitet sich in unbedachter Selbsteinschätzung vermehrt aus dem Ausmaß an beruflichen Bildungsangeboten ab.
Der Beitritt der neuen Bundesländer im Jahre 1990 und die davorliegende kurze Spanne einer zunehmenden Demokratisierung der DDR haben die »Konzertierte Aktion Weiterbildung« in eine deutsch-deutsche Dimension verlängert und dabei eine zusätzliche Optik für die Rekonstruktion von Weiterbildung in den neuen Ländern hinzugefügt. Vieles ist gedanklich und konzeptionell auch in den neuen Bundesländern durch die »Konzertierte Aktion« auf den Weg gebracht worden, und indirekt hat sie auch eine Klärung der Selbstverständnisse einzelner Anbieter nahegelegt. Die Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Deutscher Volkshochschul-Verband 1994) sollte vielleicht auch im Zusammenhang des Nachklangs der »Konzertierten Aktion« gesehen werden.
Und gleichzeitig gilt: die »Konzertierte Aktion Weiterbildung« weist der Bildungspolitik nicht so sehr eine anregende oder leitende, sondern eher eine koordinierende Funktion zu. Wiederholt lassen Äußerungen aus dem BMBW ein Selbstverständnis aufscheinen, in dem die Rolle des Ministeriums offenbar marginalisiert wird.
Freilich ist die »Konzertierte Aktion« heute der öffentlichen Meinung entrückt, es wird über sie kaum mehr gesprochen, manches ist inzwischen auch so selbstverständlich geworden – etwa veränderte Bildungsinhalte der Weiterbildungseinrichtungen in den neuen Ländern – , daß die nochmalige Erinnerung redundant erscheinen würde. Aber gleichzeitig vernimmt man da und dort das gelinde Bedauern über vertane Chancen, Einvernehmen und Kooperation in einem pluralen System von Weiterbildung zu ermöglichen. Eine gewisse Reserviertheit gegenüber einer Fortsetzung oder Wiederaufnahme der »Konzertierten Aktion« kann man zumal bei Einrichtungen und Verbänden der betrieblich-beruflichen Bildung erkennen. Dort scheint schon die Rückerinnerung eher ungeliebt zu sein, und die eigene Sicherheit wird aus der klaren Umgrenzung von »formal adult education« abgeleitet.

2. Bildungspolitische Argumente für eine konzertierte Aktion im pluralen System von Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Im Vorwege des nachfolgend noch breiter auszuführenden Befundes kann hier schon gesagt werden, daß die publizistische Resonanz auf die beiden oben genannten Anlässe in der Öffentlichkeit, auch in der pädagogischen Teilöffentlichkeit, unterschiedlich gewesen ist. Recht besehen haben die »Thesen« die pädagogische Teilöffentlichkeit nur in beschränktem Umfang erreicht.

Politische Strukturen der Weiterbildung[1]
Arbeitsmarkt-, Tarif-, Fiskalpolitik und Weiterbildung

Helmut Keim

Inhaltsübersicht

1. Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildung
2. Qualifizierungsoffensive im politischen, ökonomischen Systemwandel
3. Tarifpolitik und Weiterbildung
3.1 Zur Situation und Entwicklung
3.2 Tarifpolitische Positionen der Sozialpartner

1. Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildung

Mit dem 1969 verabschiedeten, auf Wachstum, Förderung des Strukturwandels und Vermeidung nicht konjunktureller, sondern struktureller Arbeitslosigkeit als Folge des Strukturwandels angelegten Arbeitsförderungsgesetzes, vollzog sich die arbeitsmarkt- und sozialpolitische Wende der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Kernaufgabe des Arbeitsförderungsgesetzes war die Förderung der Berufsbildung mit dem besonderen Schwergewicht der beruflichen Fortbildung als Anpassungsfortbildung, Aufstiegsfortbildung und Umschulung. Der sozialpolitische Akzent lag auf der Abwendung und vorsorglichen Verhütung der Arbeitslosigkeit als soziales Schicksal problemgefährdeter sozialer Qualifikationsschichten wie der An- und Ungelernten. Die arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitisch orientierte Weiterbildung trat damit in den Traditionszusammenhang einer sich vom Klassenkampf zur gesamtstaatlichen Sozialvorsorge wandelnden Arbeiterbildung.
Das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) wurde zum entscheidenden Aktionsinstrument für eine beschäftigungsorientierte Weiterbildung; die Ausrichtung der beruflichen Weiterbildung auf Arbeitsmarkt und Arbeitsplatzanforderungen und die auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen zur neuen Leitorientierung. 1980 und 1985 wurden Konturen gezogen und

1 Geschichte zur Politik der Weiterbildung – Zeit 1970 bis heute, abgedruckt unter 1.30.70/1 ff.

Akzente gesetzt, die den weiteren Entwicklungsprozeß der beruflichen Weiterbildung markieren.
Für eine effiziente zielorientierte arbeitsmarktpolitische Steuerung des Strukturwandels durch Weiterbildung wurde eine umfassende Arbeitsmarkt- und Berufsforschung unerläßlich. Damit erwuchs ein neuer Zweig einer sozial- und arbeitsmarktorientierten Bildungsforschung, die sich mit soziologischen Fragestellungen des Strukturwandels und des Bildungsprozesses beschäftigte. In der Folgezeit zeigten sich aufschlußreiche Erfahrungen über die Wirkung der arbeitsmarktpolitischen Steuerungsinstrumente in Zeiten konjunktureller und rezessiver Wirtschaftsentwicklung und deren Auswirkungen auf die Beschäftigung.
In einer wirtschaftlichen Aufschwungphase der Nachkriegszeit mit hohen jahresdurchschnittlichen Wachstumsraten, Zunahme der Beschäftigtenzahlen und niedrigen Arbeitslosenquoten von 5 % und 3 %, steigenden Arbeitseinkommen und kontinuierlichem Anstieg des Bruttosozialprodukts, in der durch hohe Beitragseinnahmen das soziale Sicherungssystem stabilisiert wurde, konnte die Wirkung des arbeitsmarktpolitischen Instrumentariums nicht erprobt werden. Heinz Lampert stellt zurückgreifend auf die Erfahrungen mit der Bewältigung der ersten Rezession der Bundesrepublik 1966/67 die beschäftigungspolitischen Linien zwischen dem 1967 verabschiedeten Gesetz zur Förderung der Stabilität und dem Wachstum der Wirtschaft sowie dem zwei Jahre später erlassenen Arbeitsförderungsgesetz heraus, die beide der keynesianischen Wirtschaftstheorie verhaftet waren. Die komplementären Gesetze – Stabilitätsgesetz und Arbeitsförderungsgesetz – sollten einerseits durch eine stabilitätsorientierte Beschäftigungskonjunktur und Finanzpolitik das Beschäftigungsniveau sichern, andererseits die am Wachstumsziel orientierte Beschäftigungsstruktur fördern und die Anpassungslasten des Strukturwandels sozial abfedern.
Das Zielspektrum des AFG umfaßte die Beseitigung und Vermeidung der Arbeitslosigkeit, des Arbeitskräftemangels, der unterwertigen Beschäftigung der nachteiligen Folgen des Strukturwandels, die Verbesserung der beruflichen Mobilität und sektoralen Beschäftigungsstruktur sowie die Förderung der beruflichen Eingliederung sozial benachteiligter Arbeitnehmergruppen.
Mit der 1973 beginnenden Rezession und der darauf 1974/75 folgenden Massenarbeitslosigkeit zeigte sich, daß das arbeitsmarktpolitische Instrumentarium nicht ausreichend wirksam gegen Massenarbeitslosigkeit war. Die Erfahrungen mit der Anwendung des AFG in den folgenden Jahren, führten zur Erkenntnis der relativen Wirkung, und zwar, daß die Wirkung der Berufsbildungsförderung in Zeiten gesamtwirtschaftlicher Unterbeschäftigung geringer ist, als bei hoher Beschäftigung.
In der Arbeitsmarktpolitik selbst hat sich in der Nachkriegszeit, Mitte der sechziger Jahre, eine Wende vollzogen, und zwar von einer aktiven Arbeitsmarktpolitik ohne Weiterbildung zu einer aktiven und prospektiven Arbeits-

marktpolitik, in der die Weiterbildung einen immer höheren Stellenwert einnahm und in wachsendem Maße zum zentralen Steuerungsinstrument einer vorausschauenden Arbeitsmarktpolitik wurde. Die Teilnehmerentwicklung war durch eine wachsende Beteiligung gekennzeichnet. So haben 1980 bis 1985 4,8 Mio. Erwerbstätige, 650 Tsd. mehr als in der Zeit von 1974–1979, an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Die Teilnahmequote der Männer lag mit 25 % höher als bei Frauen mit 20 %.
1985 wurde von der Bundesanstalt für Arbeit mit Unterstützung von Wirtschaft und Gewerkschaften eine Qualifizierungsoffensive mit der politischen Absicht gestartet, durch Qualifizierungsmaßnahmen den Arbeitslosen den Wiedereinstieg ins Berufsleben zu ermöglichen, und den von Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitnehmern den Erhalt des Arbeitsplatzes zu sichern. Zielschwerpunkte dieser mit hohen Finanzmitteln ausgestatteten Qualifizierungsoffensive waren berufliche Fortbildung, berufliche Umschulung und betriebliche Einarbeitung.
Die von der Arbeitsverwaltung geförderte Weiterbildung hat in den folgenden Jahren einen großen Aufschwung erlebt: 1987 ist die Zahl der Weiterbildungsteilnehmer auf nahezu 600 Tsd. angestiegen. Damit hat sich die Zahl der Teilnehmer seit 1982 verdoppelt.
Zu den strukturellen Befunden der arbeitsmarktpolitischen Weiterbildung gehört die qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit. Die arbeitsmarktpolitische Weiterbildung ist auf die Verbesserung der Beschäftigungschancen qualifikatorischer Problemgruppen des Arbeitsmarktes und die qualifikatorische Überwindung der Arbeitslosigkeit ausgerichtet. Zum strukturellen Problemtatbestand gehören die wachsende Langzeitarbeitslosigkeit und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Vermittelbarkeit und qualifikatorischen Überwindung.
Ein deutlicher Zusammenhang ergibt sich aus der finanziellen Förderungsleistung und Weiterbildungsteilnahme von Arbeitslosen, von Arbeitslosigkeit Betroffenen sowie An- und Ungelernten. Die finanzielle Absicherung der arbeitsmarktpolitischen Weiterbildung war gekennzeichnet durch einen kontinuierlichen Anstieg von 1980 mit knapp 2,5 Mrd. bis 1989 auf 6,4 Mrd. DM. Damit überstiegen die Weiterbildungsausgaben in den letzten Jahren die Ausgaben für berufliche Ausbildung.
Mit der Einschränkung der finanziellen Leistungen durch die 8., aber insbes. die 9. Novelle des Arbeitsförderungsgesetzes, die am 1. 1. 1989 in Kraft trat, führte zu einem starken Einbruch in der Weiterbildungsbeteiligung. Mit der Einsparung von 540 Mio. DM Etat der Bundesanstalt für Arbeit ging die Zahl der Teilnehmer an Fortbildung und Umschulung im Jahre 1989 um 100 000 auf 489 000 zurück. Überstark geschrumpft ist auch der Teilnehmeranteil der Arbeitslosen von 1985 mit 66 % bis 1989 auf 57 %.
Absicht dieser haushaltspolitisch bedingten Einsparungen war, die Förderung mit den vorhandenen Mitteln auf Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit be-

drohten ungelernten Beschäftigten, die beabsichtigen, einen Ausbildungsabschluß nachzuholen, zu konzentrieren. Dies bedeutet Mittelkonzentration auf die arbeitsmarktpolitisch gefährdetste Gesellschaftsschicht der Arbeitslosen, An- und Ungelernten.

Ausgehend von dieser Situationsanalyse wurde eine Förderungspolitik für eine arbeitsmarktorientierte Weiterbildung gefordert, die im Interesse einer hohen Weiterbildungsteilnahme und einem qualitativ ausgereiften Weiterbildungsangebot der Weiterbildungsträger auf Qualität und Kontinuität angelegt sein sollte.

Zwei Qualifizierungsthesen beherrschten die Arbeitsmarktdiskussion der achtziger Jahre:

- einmal, der Strukturwandel führt durch immer höhere Anforderungen des Beschäftigungssystems zur einer notwendigen und ständig steigenden Qualifizierung,
- zum anderen, die Beschäftigungschancen verbessern sich mit steigender Qualifikation, und umgekehrt, die am wenigsten qualifizierten Arbeitskräfte, d.h. die An- und Ungelernten, sind am stärksten von Arbeitslosigkeit betroffen.

Aus der Analyse der Arbeitsmarkt- und Beteiligungsstatistiken an AFG geförderten Maßnahmen zeigt sich in der Zeit von 1980 bis 1989, daß der Verlauf der Weiterbildungsbeteiligung in engem Zusammenhang mit der Arbeitsmarktentwicklung und den finanziellen Förderungsleistungen steht. Die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und die öffentliche Weiterbildungsmobilisierung zeigen Wirkungen im Hinblick auf eine steigende Weiterbildungsbeteiligung.

Mit dem am 1. Januar 1998 in Kraft getretenen »Arbeitsförderungs-Reformgesetz«, das als drittes Buch in das Sozialgesetzbuch (SGB III) integriert wurde, vollzog sich eine weitere Fokussierung auf die Weiterbildung als Instrument einer aktiven Arbeitsmarktpolitik, die auf Strukturwandel und Veränderung des Beschäftigungssystems, verbunden mit einem Wandel der Berufsqualifikationen, ausgerichtet ist. Verwertbarkeit erworbener Qualifikationen und Bedürfnisse im Beschäftigungssystem rückten in den Vordergrund der Weiterbildungsförderung. Weiterbildung am Arbeitsplatz erwies sich als wirksamste Form der Integration von Arbeitslosen ins Beschäftigungssystem.

Darstellen lassen sich die veränderten Strukturen des neuen Reformgesetzes, jedoch lassen sich die Wirkungen, und zwar aufgrund der Kürze der Anwendungszeit, noch nicht beurteilen. Anders als im alten AFG, in dem neben der »beruflichen Ausbildung«, die »berufliche Fortbildung« und die »berufliche Umschulung« sowie die institutionelle Förderung der beruflichen Bildung geregelt ist, sieht das Reformgesetz von 1998 keine berufliche Umschulung mehr vor. Geregelt im SGB III sind die Förderung der »beruflichen Ausbildung« und der »beruflichen Weiterbildung«.

Politische Bildung als Strukturmerkmal der Weiterbildung

Wolfgang W. Mickel

Die individuelle (allgemeine und berufliche) Weiterbildung (éducation permanente, continuing, permanent oder further education) – auch als vierte Säule des Bildungssystems[1] bezeichnet, für die es bis heute keine kompetente Infrastruktur (z. B. Umfang des Personaleinsatzes [Art der Ausbildung, Frage der Professionalisierung schlechthin] sowie unterschiedliche [administrative, lokale, finanzielle, kulturelle, soziale, politische u. dgl.] Rahmenbedingungen, nicht zuletzt das defizitär empfundene Fehlen angemessener didaktischer Konzepte für die außerschulische [Weiter-]Bildungsarbeit gibt) – ist ein permanentes Erfordernis des gesellschaftlichen Wandels, einschließlich der modernen Arbeitswelt und der damit verbundenen psycho-sozialen Veränderungen der Menschen.

Der Deutsche Bildungsrat[2] hat dies bereits in seinem »Strukturplan« (1970) erkannt und definiert: »Weiterbildung wird hier als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt.« Dabei darf man sich heute die sog. Bildungsphasen nicht mehr, wie zur Zeit des Bildungsrates, als ein in sich geschlossenes Kontinuum vorstellen. Die Bildungs- und Berufsbiographie verläuft in vielen Fällen diskontinuierlich und kann auf den einzelnen Ebenen bausteinartig ergänzt werden. Dies ist Aufgabe der Weiterbildung(seinrichtungen) in einem offenen, vernetzten System. Die Teilnahme daran ist i. d. R. freiwillig und setzt den für seine geistige und berufliche Entwicklung weitgehend selbstverantwortlichen mündigen Bürger voraus (Subjekt- und Gesellschaftsorientierung). Sie bezieht sich auf wissenschaftliche, politische, kulturelle, ökonomische, fremdsprachliche usw. Inhalte und dient in ihrer beruflichen Variante der Erhaltung, der Verbesserung bzw. dem Erwerb von Qualifikationsstandards u. dgl. und erfolgt als allgemeine, Anpassungs- oder Aufstiegsweiterbildung (Förderung der Chancengerechtigkeit). Allgemeine und spezielle Weiterbildung sind komplementäre Teile eines integrierten Modells, das sich als zukunftsoptimistisches Modernisierungskonzept und Standortfaktor[3] versteht.

Im weiteren Verständnis gehört Weiterbildung zur Erwachsenenbildung und soll zur Klärung der Unübersichtlichkeit der Umwelt- und Lebensverhältnisse, von lebensweltlichen Problemen einzelner sowie der Aneignung und Einübung von allseits verwendbaren Schlüsselqualifikationen wie Ver-

antwortungsbewußtsein, Denken in Zusammenhängen und Alternativen, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit usw. dienen, ferner zu Medienkompetenz, Teamfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Urteils- und Handlungsfähigkeit, adäquates Eingehen auf gesellschaftliche Herausforderungen, Wahrnehmung von Chancen und Interessen u. dgl.

Ein terminologischer Unterschied – Weiterbildung sowohl als planmäßige wie als zweckfreie individuelle oder kollektiv organisierte Veranstaltung, Fortbildung als berufs(feld)bezogene, organisierte Zweckbildung – wird oft nicht beachtet. Geplante Weiterbildung im engeren Sinne ermöglichen die Weiterbildungsgesetze der Bundesländer (Bildungsurlaub), wobei einige Länder die politische Bildung (Frage der Definition) explizit mit einbeziehen (vgl. GdW-Recht, Abteilung 3 für Bund und Länder). Allerdings macht nur eine Minderheit von diesem seit den siebziger Jahren gemachten Angebot Gebrauch. Ein wichtiger Auslöser war die Regierungserklärung von Bundeskanzler Brandt im Oktober 1969 mit der Bemerkung, daß »die Einführung eines Bildungsurlaubs für eine wichtige Aufgabe« gehalten werde. Daran anschließend erfolgte in den nächsten Jahren – ebenso wie die ersten Bildungsurlaubsgesetze in sozialdemokratisch regierten Bundesländern – die Versuche einer bildungspolitischen Fundierung der Weiterbildung, u. a.

- der »Strukturplan für das Bildungswesen« der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1970),
- der »Bildungsgesamtplan« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973),
- der »Mittelfristige Stufenplan für das Bildungswesen bis zum Jahr 1978« der Bund-Länder-Kommission (1975),
- der »Bericht über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems« der Bundesregierung (1978).

Diese Dokumente verweisen auf die Weiterbildung als eine öffentliche Aufgabe, die in gesellschaftlicher und privater Verantwortung wahrzunehmen ist.

In den achtziger Jahren wurde die Weiterbildung angesichts des wirtschaftlichen Strukturwandels mit seinen Begleiterscheinungen hoher Arbeitslosigkeit und wachsenden Qualifikationsdefiziten besonders dringlich. Die informationstechnische Wende wurde in den »Thesen zur Weiterbildung« des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (Bonn 1985) eingeleitet. Vorausgegangen war das Gutachten »Weiterbildung, Herausforderung und Chance, Bericht der Kommission Weiterbildung«, erstellt i. A. der Landesregierung Baden-Württemberg (Stuttgart 1984)[5]. Schließlich konstituierte sich 1987 die »Konzertierte Aktion Weiterbildung« (KAW) auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Ab 1990 nahm sie den Dialog mit Ostdeutschland auf und förderte den Transformationsprozeß.[6]

Auf kultusministerieller Seite reagierte die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, der inzwischen auch die Ostländer angehörten, angesichts der tiefgreifenden gesellschaftlichen

und wirtschaftlichen Veränderungen mit ihrer (einstimmig verabschiedeten) »Dritten Empfehlung zur Weiterbildung« vom 1./2. Dezember 1994.[7] Darin geht es um die Formulierung von vier Bereichen:

1. Weiterbildung ist ein Teil des Bildungsbereichs und vorrangig im Angebot zur Persönlichkeitsentwicklung.
2. Weiterbildung ist ein Bildungssektor, der eigenständig organisiert werden muß.
   Die Wirtschaft hat keine Alleinzuständigkeit für die berufliche Weiterbildung.
3. Auf allen Ebenen ist eine Kooperation der Beteiligten erforderlich.
4. Die Trennung von allgemeiner, beruflicher und politischer Weiterbildung soll überwunden werden.

Die Beurteilung der Inhalte von Weiterbildungsmaßnahmen und -veranstaltungen ist kontrovers. Die Arbeitgeberseite vertritt das neokonservative Modell einer entpolitisierten Weiterbildung, indem sie von einem reduktionistischen, marktorientierten, instrumentellen, auf das ökonomische Verwertungsinteresse gerichteten Ansatz (»berufliche Qualifizierungsoffensive« der Bundesanstalt für Arbeit) ausgeht. Die von den Unternehmern bezweifelte Verfassungskonformität politischer Bildung(selemente) im von ihnen zu finanzierenden Bildungsurlaub war Gegenstand einer 1988 abgewiesenen Verfassungsbeschwerde. Dagegen möchten Gewerkschaften, linke Parteien und fortschrittliche Wissenschaftler den Begriff der Weiterbildung auf emanzipatorische Ziele im gesamtgesellschaftlichen Bereich ausdehnen, z. B. auf die Behandlung von Mitbestimmungsfragen, von Streiks, von gewerkschaftlicher Gegenmacht, von sozialer (Unter-)Privilegierung, von politischen Grundsatzfragen, von Demokratisierung auf betrieblicher Ebene u. dgl. Insofern wird Weiterbildung als eine Form des thematisch uneingeschränkten Lifelong-learning verstanden. Sie erhält damit für den Teilnehmer Möglichkeiten personaler Selbstentfaltung (holistisches Verständnis vom Menschen als kulturelles und politisch-sozial bestimmtes Wesen) und last not least die für den Übergang von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft sowie zur sinnvollen Verwendung von Freizeit und der Bewältigung der Pluralisierung der Lebensverhältnisse (z. B. politische Bildung; Interkulturalität) usw. unerläßlichen Qualifikationen. Sie können in Gänze als günstige Standortfaktoren im Global Village angesehen werden. Darüber hinaus hat Weiterbildung in Ostdeutschland zur demokratischen Integration der Gesellschaft, zur Hilfe bei persönlicher Identifikationsfindung, zur Beseitigung von Ungleichheiten in den Lebenschancen u. dgl., aber auch als berufliche Anpassungs- und Erweiterungsfortbildung (nach dem Arbeitsförderungsgesetz von 1969 und Novellen) beizutragen (präventiver und kurativer Ansatz der Weiterbildung).

Von dem zuletzt beschriebenen Ansatz wird Weiterbildung umfassend und im weiteren Sinne als politische Bildung verstanden, sofern Einzelmaßnahmen

nicht als streng berufliche Fortbildung konzipiert sind. Die politische Komponente trifft insbesondere zu auf die sog. Freien Träger in Gestalt von Gewerkschaftsschulen, politischen Akademien, Stiftungen der Parteien und Verbände, die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, teilweise auf entsprechende kirchliche Institutionen und auf Jugendhäuser des Bundesjugendrings, weniger auf Volkshochschulen, Kurse und Seminare der Industrie- und Handelskammern und der Arbeitgeberverbände. Allen genannten Einrichtungen liegt jedoch die Auffassung zugrunde, daß eine gezielte, institutionalisierte schulische oder außerschulische politische Bildung die demokratische Verfaßtheit unseres Landes stärken könne.
Das pluralistische Angebot bezieht sich auf

- öffentliche und private, freie, gemeinnützige, kommerzielle und nichtkommerzielle Träger (z. B. Berufsverbände, Gewerkschaften, öffentlicher Dienst, Hochschulen, Kirchen, Volkshochschulen, Rundfunkanstalten, Bundeswehr, Bundesanstalt für Arbeit, sonstige Vereine und Verbände, private Anbieter),
- traditionelle oder alternative Ansätze, Modelle,
- allgemein- und/oder berufsbildende Zielsetzung,
- offene oder gruppen(interessen)bezogene Orientierung,
- fremdbestimmte oder eigengesteuerte Organisation des Auswahl-, Arbeits- und Lernprozesses,
- Interkulturalität und Internationalität (z. B. Erfordernis fremdsprachlicher und landeskundlicher Kenntnisse).[8]

Offen ist die Frage der Zertifizierung und der öffentlichen Anerkennung der ausgewiesenen Lernleistungen.
Die Europäische Union besitzt keine eindeutige Gemeinschaftszuständigkeit für Weiterbildung (nur im Rahmen von Umschulung und beruflicher Ausbildung [CEDEFOP].[9] Weiterbildung ist für das Leben und Arbeiten in Europa, für die Wahrnehmung der Unionsbürgerschaft desiderat und wird unter den Begriff der »europäischen Dimension« subsumiert. Um letzteres haben sich die Weiterbildungskonferenzen der Europäischen Union 1994 und 1995 bemüht, konkretisiert in den verschiedenen Weiterbildungsprogrammen[10] (z. B. Socrates); entsprechende Bemühungen werden vom Europarat (CCDC), der UNESCO und der OECD unternommen.[11]
Die Weiterbildung für Europa hat zwei Zielsetzungen: a) Zur Behauptung auf dem europäischen Arbeitsmarkt (1998: ca. 18 Mio. Arbeitslose in der EU), b) als ein Beitrag für ein friedliches und tolerantes Miteinander von Menschen unterschiedlicher Sprachen, Kulturen, Traditionen, sozialen Standards usw. Daher sollte die Weiterbildungspolitik die Kenntnis der Alltagskulturen favorisieren sowie die Werte eines Neuen Humanismus vermitteln: Frieden, Demokratie, soziale Gerechtigkeit, Toleranz, Erziehung zur Weltoffenheit u. dgl. Um Mobilität zu ermöglichen, spielt die Anerkennung der ausländischen Diplome und Zeugnisse (EU-Richtlinie vom 21. 12. 1988 über die

Die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze der Länder

Detlef Kuhlenkamp

Inhaltsübersicht

1. Übersicht
2. Die strukturierenden Impulse der Weiterbildungsgesetze durch rechtliche Normensetzungen
3. Die strukturierenden Impulse der Weiterbildungsgesetze durch die Zuschußgewährung
4. Die arbeits-, sozial- und bildungsrechtlichen Funktionen der Bildungsurlaubsgesetze
5. Zum Verhältnis von Staat und Weiterbildung

1. Übersicht

Mehrfach ist hervorgehoben worden, daß die Entstehung organisierten Lernens Erwachsener als Ergebnis der europäischen Aufklärung und der aus ihr folgenden Ansprüche nach Selbstbestimmung und Demokratisierung einerseits und der zunehmenden Industrialisierung mit den daraus folgenden Qualifizierungsnotwendigkeiten andererseits verstanden werden muß. Die Ansätze einer organisierten Weiterbildung entstanden am Ende des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts außerhalb staatlicher Zuständigkeiten und richteten sich teilweise auch gegen sie. Ihnen lag entweder ein vorwiegend politisches, ökonomisches oder kulturelles Interesse zugrunde, zu dessen Umsetzung das systematische Lernen Erwachsener erforderlich schien oder auch mehr oder weniger deutlich instrumentalisiert wurde. Weiterbildungsaktivitäten entstanden in der Regel als Reaktion auf konstatierte Mängel und Defizite, deren Überwindung mit ihrer Hilfe erhofft wurde. Dies gilt für Lesegesellschaften, Vortragsvereinigungen, Handwerkerbildungsvereine, Arbeiterbildungsvereine, für besondere Einzelbeispiele wie die »Pflanzschule für tüchtige Kommünevorsteher und Ständedeputierte« in Rendsburg, für die »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung«, die »neue Richtung« in der Weimarer Zeit bis hin zur großen Zahl sogenannter »Maßnahmen« der beruf-

lichen Fortbildung und Umschulung nach dem »Arbeitsförderungsgesetz« in der Bundesrepublik. Die Geschichte der Weiterbildung ließe sich recht überzeugend als Geschichte ihrer Instrumentalisierungen zur Behebung tatsächlicher oder angenommener gesellschaftlicher Mißstände beschreiben.
Weiterbildungsaktivitäten entstanden dabei größtenteils als private oder genossenschaftliche Initiativen, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts – sofern sie überdauerten – in die Organisationsform des Vereins und schließlich des Verbandes überführt wurden, mit insgesamt bis heute heterogener institutioneller Struktur. Die öffentliche Hand hat sich dabei recht zurückhaltend gezeigt. Sie tritt auch heute vor allem als Financier und Mitfinancier von Weiterbildungsangeboten unterschiedlicher Veranstalter auf und unterhält eigene Weiterbildungseinrichtungen überwiegend durch Kommunen in Gestalt der Volkshochschulen, die zum großen Teil ihrerseits auf Vereinsgründungen zurückgehen. (vgl. TIETGENS, 1979) Ein Teil der zahlreichen Institutionen der Weiterbildung wurde – und wird auch heute – von gesellschaftlichen Großorganisationen getragen, deren Engagement in der Weiterbildung als Ausdruck der jeweils primären Funktionsbestimmungen von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden oder sonstigen Verbänden zu verstehen ist. Weiterbildung steht also vorwiegend im übergeordneten Interesse des jeweiligen Trägers. Sie ist dabei oft genug zur Behebung beobachtbarer gesellschaftlicher Defizite instrumentalisiert und damit in enger Nähe zu jeweiligen gesellschaftlichen Problemlagen sowie deren historischer und interessengeleiteter Interpretation gehalten worden.
Gerade angesichts der Entstehungsgeschichte der Weiterbildung ist es nicht selbstverständlich, daß zur Regelung des Lernens Erwachsener Gesetze bestehen. In der Bundesrepublik blieb die Erwachsenenbildung oder Weiterbildung – wie sie in den siebziger Jahren überwiegend genannt wurde – in rechtlicher Hinsicht lange Zeit nur ein Merkposten in den Verfassungen der Länder Baden- Württemberg, Bayern, Bremen, Nordrhein- Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein, in denen es überwiegend heißt, daß sie »zu fördern« sei. Nur in der bremischen Verfassung wurde eine weitergehende Formulierung verankert. Die Aufforderung in diesen Länderverfassungen, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sei zu »fördern«, greift eine Bestimmung der Weimarer Verfassung (Art. 148) auf, in der es hieß: »Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.« Nur in Nordrhein-Westfalen war seit 1953 ein »Gesetz über die Zuschußgewährung an Volkshochschulen und entsprechende Volksbildungseinrichtungen« in Kraft, das sich jedoch auf die Regelung der Zuschußgewährung beschränkte. Zusätzliche Verfassungs-Verankerungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung brachten erst die neuen Landesverfassungen der Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

In den Weiterbildungsgesetzen manifestiert sich einerseits das Interesse des Staates an funktionsfähigen Strukturen und leistungsfähigen Bildungsangeboten für Erwachsene über die Erstausbildung hinaus. Andererseits sind die Weiterbildungsgesetze der Länder auch als Versuch des Staates zu werten, Pluralität und Heterogenität von Anbietern und Angeboten in der Weiterbildung zu ordnen, zu strukturieren und zu kanalisieren:

Die Weiterbildungsgesetze der Länder sind Strukturierungsinstrumente des Staates gegenüber der Weiterbildung.
Zum einen strukturieren die Gesetze durch rechtliche Definitionen, die sich auf Aufgaben, Ziele, Institutionen und Angebote beziehen. Rechtsdefinitionen sind zwar nicht identisch mit der Realität, der sie gelten, jedoch prägen sie diese Realität zu einem Teil durch Normensetzungen, nach denen diese sich zumindest partiell ausrichtet. Die Definitionen der Landesgesetze gelten vor allem:

- der Stellung der Weiterbildung im Bildungssystem,
- den Aufgaben und Zielen der Weiterbildung,
- den Inhalten und Abgrenzungen der Weiterbildung,
- den Förderungsgrundsätzen und der Förderung selbst,
- den Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung,
- den Anerkennungs- und Förderungsvoraussetzungen,
- den Beratungsgremien der Weiterbildung und
- den politischen Zuständigkeiten für die Weiterbildung.

Zum andern strukturieren die Gesetze die Weiterbildung mit Hilfe der finanziellen Förderung. Diese Förderung ist nicht etwa als eine komplette Weiterbildungsfinanzierung durch den Staat, sondern vielmehr als komplementäre Zuschußgewährung durch die öffentliche Hand anzusehen; von diesen Zuschußimpulsen geht jedoch ebenfalls eine strukturierende Wirkung auf Institutionen und Angebote der Weiterbildung aus. Die meisten Landesgesetze zur Weiterbildung setzen bei der Realisierung dieser Zielvorstellungen an der in der Mehrzahl der Länderverfassungen enthaltenen Aufforderung an, Weiterbildung sei »zu fördern«. Nach den meisten Landesgesetzen zur Weiterbildung fördert die öffentliche Hand mit finanziellen Mitteln die Weiterbildungsangebote anerkannter Einrichtungen, wobei diejenigen in Trägerschaft organisierter gesellschaftlicher Großgruppen denen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft, den von Kommunen und Landkreisen getragenen Volkshochschulen, mit Ausnahme von Hessen und Nordrhein-Westfalen, gleichgestellt sind. Die Förderung der Weiterbildung geschieht, dies ist für Hessen und Nordrhein-Westfalen einzuschränken, nach dem *Subsidiaritätsprinzip*.
Subsidiarität (aus lat. subsidium = Hilfe, Hilfestellung) bezeichnet eine sozialethische und sozialpolitische Wertvorstellung, die aus der katholischen Soziallehre kommt, und Nachrangigkeit in dem Sinne meint, daß die nächst

größere soziale Einheit erst dann helfend tätig wird, wenn die Möglichkeiten der kleineren sozialen Einheit ausgeschöpft sind. In der Sozialpolitik folgt daraus in der Regel die Interventionsreihenfolge Familie, Selbsthilfeverband, Kommune, Staat. Das Subsidiaritätsprinzip wird jedoch nicht nur einlinig als Hilfs- oder Interventionsabfolge von der kleineren zur jeweils größeren sozialen Einheit bis hin zum Staat verstanden. Vielmehr ist darauf hingewiesen worden, daß Subsidiarität erstens nicht an die zeitliche Aufeinanderfolge von Unterstützungsleistungen gebunden ist und daß zweitens auch eine Verpflichtung der größeren sozialen Einheit besteht, die jeweils kleinere in den Stand der Eigenleistung oder Selbsthilfe zu versetzen (vgl. MICHALSKY, 1987, S. 1003). Insofern beinhaltet ein differenziertes Verständnis des Subsidiaritätsprinzips auch die Annahme einer Dialektik von Leistungsanforderungen und -erwartungen zwischen größeren und kleineren sozialen Einheiten. Für die Finanzierungsstruktur des Weiterbildungsbereichs in der Bundesrepublik gilt in der Regel die Interventionsfolge Nutzer, Träger einer Weiterbildungseinrichtung, öffentlich-rechtlich verfaßte Fonds – wie Bundesanstalt für Arbeit oder Europäischer Sozialfonds –, Staat. Doch auch hier ist nicht linear von einer zeitlichen Reihenfolge der jeweiligen Leistungserbringung auszugehen. Vielmehr ist offensichtlich, daß Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich mit eigenen Entgelten an der Finanzierung von Weiterbildung erst dann beteiligen können, wenn durch finanzielle Vorleistungen oder zumindest Finanzierungszusagen von Trägerorganisationen, öffentlichen Fonds oder dem Staat Weiterbildungsangebote zur Verfügung stehen.

Fast alle Weiterbildungsgesetze der Länder folgen dem Subsidiaritätsprinzip. Das heißt, das jeweilige Land gewährt den Weiterbildungseinrichtungen oder ihren Trägern Zuschüsse zur Durchführung von Weiterbildung, geht dabei jedoch von der Voraussetzung aus, daß die Nutzer der Weiterbildungsangebote und die sie durchführende Institution bereits finanzielle Eigenleistungen erbracht haben und auch weiterhin erbringen, die staatliche finanzielle Förderung also eine nachrangige Zuschußgewährung mit dem Charakter einer Komplementärfinanzierung ist. Die Länder garantieren mit diesen Gesetzen nicht ein Weiterbildungsangebot in eigener Verantwortung, sondern versuchen mit finanziellen Zuschüssen möglichst günstige Bedingungen für die Weiterbildung zu schaffen. Die Regelungen der finanziellen Bezuschussung der Weiterbildung finden sich in den meisten Fällen jedoch nicht im Gesetzestext, sondern in den jeweiligen Richtlinien oder Durchführungsbestimmungen zum Gesetz.

Der Verabschiedung von Weiterbildungsgesetzen in der Bundesrepublik ging eine lange weiterbildungspolitische Diskussion voraus, die überregional 1960 mit dem Gutachten des Deutschen Ausschusses »Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung« begonnen worden war und die zur Verabschiedung des niedersächsischen »Gesetz(es) zur Förderung der Erwachsenenbildung« am 18. 12. 1969 als erstem Weiterbildungsgesetz führte,

das heute noch in Kraft ist. Ihm folgten weitere Landesgesetze zur Weiterbildung in den Bundesländern Saarland, Hessen, Bremen, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg, die in der Zeit bis 1975 verabschiedet wurden. Erst 1990 folgte mit Schleswig-Holstein ein weiteres Bundesland – im gleichen Jahr erhielt das Saarland ein neues Gesetz – und in den Jahren 1992 – 1994 wurden auch in den neuen Bundesländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen Weiterbildungsgesetze verabschiedet.

Übersicht über die Weiterbildungsgesetze der Länder

(vgl. Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.), Recht)

Land	Verfassungsbestimmung	Weiterbildungsgesetz	Förderungsrichtlinie
Baden-Württemberg	Die Erwachsenenbildung ist vom Staat, den Gemeinden und den Landkreisen zu fördern. (Art. 22)	Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens v. 16. 12. 1975 i. d. F. v. 04. 07. 1983 (GesBl.S. 265)	Verordnung der Landesregierung zur Durchführung des Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens i.d.F. v. 27. 04. 1984 (GesBl.S. 281, 287)
Bayern	»Die Erwachsenenbildung ist durch Volkshochschulen und sonstige mit öffentlichen Mitteln unterstützte Einrichtungen zu fördern.« (Art 139)	Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung vom 24. 07. 1974 (GVBl. S. 368)	

Land	Verfassungs-bestimmung	Weiterbildungs-gesetz	Förderungs-richtlinie
Brandenburg	Die Weiterbildung von Erwachsenen ist durch das Land, die Gemeinden und Gemeindeverbände zu fördern. Das Recht auf Errichtung von Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft ist gewährleistet. (Art. 33 [1]) Jeder hat das Recht auf Freistellung zur beruflichen, kulturellen oder politischen Weiterbildung. Das Nähere regelt ein Gesetz. (Art 33 [2])	Gesetz zur Regelung und Förderung der Weiterbildung im Land Brandenburg (Brandenburgisches Weiterbildungsgesetz–BbgWBG) vom 15. 12. 1993 (GVBl. S. 498)	Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der Grundversorgung nach dem Brandenburgischen Weiterbildungsgesetz (FörGrv-BbgWBG) v. 6. 11. 1997 (ABl. MBJSBbg S. 803) Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der Landesorganisationen nach dem Brandenburgischen Weiterbildungsgesetz (FörLa-BgWBG) v. 8. 8. 1997 (ABl. MBJS-Bbg S. 750)

Internationalität von Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Joachim H. Knoll

Internationale Organisationen (UNESCO, OECD, Europarat) und supranationale (Europäische Gemeinschaft, EU) haben seit vielen Jahren mit unterschiedlichen Zielsetzungen Programme von Erwachsenenbildung/Weiterbildung entweder analysiert oder selbst initiiert. Bei der UNESCO richtet sich das Interesse vor allem auf Alphabetisierungsmaßnahmen in Entwicklungs- und Industrieländern; heute vermehrt auf lifelong education (i.e. education for all throughout life); OECD und EG sind vor allem an Projekten zur beruflichen Weiterbildung engagiert, die Maßnahmen und Studien des Europarates beziehen sich auf soziokulturelle Erwachsenenbildung und auf Bildung und Erziehung in und für kleine Ethnien (Minderheiten, Minderheitssprachen; kleine Länder und deren kulturelle Identität). Organisationen und Einzelpersonen in der Bundesrepublik haben an der Internationalität von Erwachsenenbildung/Weiterbildung teilgenommen, freilich kommt hierzulande eine Sensibilität für Internationalität größeren Ausmaßes erst allmählich zustande.

Im Zusammenhang des EG-Binnenmarktes und verstärkt durch die Maastrichter Verträge (1992) ist auch die Frage edukativer Sachverhalte in einem europäischen Zusammenhang ins Gespräch gebracht worden, wobei vor allem Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung im Vordergrund des Interesses stehen. Nachfolgend wird internationale Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen inter- und supranationaler Organisationen, in ihren Organisationsformen und Interessenstrukturen näher dargestellt. Die Literatur zum Gegenstand hat zumal in den Jahren 1996/1997 erheblich zugenommen.

Inhaltsübersicht

1. Aktivitäten der UNESCO
2. Aktivitäten des Europarates
3. Aktivitäten der OECD
4. Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaft/Europäischen Union

Wenn man Erwachsenenbildung/Weiterbildung in einer internationalen Dimension darzustellen und zu vermitteln versucht, ist man zunächst mit der

Schwierigkeit konfrontiert, daß jenseits nationalstaatlicher Bildungspolitik keine harmonisierte Bildungspolitik internationalen Zuschnitts erkennbar ist. Es gibt ebensowenig eine europäische Erwachsenenbildungspolitik, wie es auch bislang jedenfalls keine internationale Bildungspolitik gibt, die etwa auf den abgestimmten Fundamenten eines gemeinsamen europäischen Marktes beruht. Ob sich eine derartige Harmonievorstellung im Zusammenhang der Maastrichter Verträge (vor allem EG-Vertrag i. d. Fassung vom 7. 2. 1992) realisieren ließe, darf im Moment, zumal wenn man auf das Subsidiaritätsgebot (Art. 3) des Vertrages sieht, füglich bezweifelt werden. Ehrlich gestehen auch zahlreiche Bildungspolitiker zu, daß vormalige Harmonisierungsvorstellungen weithin obsolet geworden, auch nicht wünschbar sind; selbst die wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen und Zertifizierungen schulischer und beruflicher Art wird stets nur über den Weg des Kompromisses gefunden, indem Äquivalenz- und nicht Egalitätsgesichtspunkte in die Diskussion eingebracht werden. Eine länger zurückliegende, international-europäische Expertise zur Erwachsenenbildung, mit Unterstützung der UNESCO vom »European Centre for Leisure and Education« durchgeführt, übertitelt sich demzufolge auch »Organisation and Structure of *Adult Education in Europe*« und nicht etwa *»of European Adult Education»*. Andererseits nötigt allerdings die Europäische Gemeinschaft zu Abstimmungen, bei denen nach der Vergleichbarkeit von Bildungssystemen und die durch sie vermittelten Kenntnisse zu fragen ist.
Desweiteren wird zu beachten sein, daß bildungspolitische Gesprächskontexte internationalen Zuschnitts, im Gegensatz zu solchen supranationaler Form, stets auch »innovativ« und »antizipatorisch« ausgelegt sind, d. h. sie denken in Konzepten von Veränderung und Reform, tragen solchermaßen eine schwer zu kalkulierende Realitäsierungschance in sich. So scheint, daß zumal der Club of Rome, ein internationales Expertengremium, das sich bislang mit Fragen des Wachstums und der vorhandenen, natürlichen Ressourcen, und folgerichtig auch mit innovativen Konzepten des Ausgleich von Entwicklung und Ressourcenerhalt (sustainable development) befaßt hat, sich in besonderer Weise für die These ausspricht, daß internationale Bildungspolitik stets bestrebt sein muß, sich innovativ auszulegen und solchermaßen sehr bald an die Grenzen trifft, die durch nationale Bildungspolitik und bildungspolitische Traditionen aufgerichtet werden. Noch schwieriger wird diese reformerische Absicht, wenn sie in Gremien formuliert wird, die systemüberschreitenden Charakter besitzen, wie etwa die UNESCO (früher Ost-West, heute Nord-Süd). Hier kann nicht einfach von den Realzwängen industrieller Ordnungskonzepte ausgegangen und solchermaßen eine schiefe Harmonie in der Konvergenzannahme hergestellt werden.
Im Vorwege muß im Hinblick auf den zunächst schwammigen Begriff »international« gefragt werden, wo die Orte und Länder sind, denen man im Sinne von Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine international maßgebliche Kompetenz zuschreiben könnte.

Wer und mit welcher Kompetenz könnte dies eindeutig entscheiden? Blicke ich auf die veröffentlichte Meinung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wären jene Systeme mit Beispielcharakter am ehesten in England, Kanada, USA, Australien auszumachen, also insgesamt anglophone Länder, die auch im Schrifttum dominant sind. Aber blickt man auf Einzelphänomene, ich nenne hier den Bildungsurlaub – so sind gerade die eben genannten Länder gewiß nicht »maßgeblich«; da hätten eher Belgien und Italien frühe Modelle und Realisierungen vorzuweisen, die für eine hiesige Bildungspolitik, so sie denn das ausländische Argument in sich aufnimmt, anleitend gewesen sind.
Angesichts hier nur angesprochener Schwierigkeiten, mag es leichter gelingen, wenn man Internationalität auf Organisationen und Institutionen bezieht, die sich in unterschiedlicher Verfahrensweise, Struktur und Rechtsnorm über bilaterale Beziehungen hinaus darstellen und zu Formen vertraglicher Kooperation finden. Wir reden dabei nur von solchen Organisationen, die auf die hiesigen Verhältnisse von Erwachsenenbildung/Weiterbildung direkt oder indirekt Einfluß nehmen können. Es muß bereits hier gesagt werden, daß der Kontakt zwischen internationaler und nationaler Bildungspolitik vielen Friktionen unterliegt. Was in Brüssel, Paris oder Straßburg auch im Namen der Bundesrepublik gesagt wird, mündet nicht notwendig in die Bildungspolitik der Bundesrepublik ein, wenn auch sogleich hinzugefügt werden muß, daß das internationale Argument als eine Überzeugungsstrategie und reformerische Taktik einen erheblichen Stellenwert einnimmt. Bei den hier vorzustellenden Organisationen handelt es sich im wesentlichen um solche internationalen Zuschnitts und nur in einem Fall um eine eindeutig supranationale. Als internationale Organisationen werden jene Einrichtungen begriffen, denen im wesentlichen ein gutachtender und empfehlender Charakter zusteht; supranational sind solche Einrichtungen, die Regelungsbefugnisse gegenüber den Vertragspartnern aufgrund von Souveränitätsabtretungen besitzen. Zu letzteren gehört insbesondere die EU, die zunächst im Gemeinsamen Markt auf Zölle, Preise und Produktionsnormen die nationalen Volkswirtschaften der Mitgliedsstaaten bestimmt. Wie weit sich eine Regelungsbefugnis auf die Bildungspolitik erstrecken wird, ist derzeit gewiß nicht zu prognostizieren. In der Anerkennung von Berufsabschlüssen und der Niederlassungs- und Berufsfreizügigkeit könnten gewiß wesentliche Vorleistungen für eine harmonisierte Bildungspolitik gesehen werden, wobei sich die Regelungen zunächst nur auf formale Äquivalenzen beziehen und kaum strukturelle Auswirkungen haben werden, die etwa als Vorformen von Vereinheitlichkeit interpretiert werden könnten.
Die Organisationen, auf die wir uns zunächst eher summativ beziehen und die an anderer Stelle (s. das Lit. Verzeichnis) einer dezidierten Betrachtung zugeführt werden, sind:

- die UNESCO (United Nations, Education, Scientific and Cultural Organisation) mit Sitz in Paris;

- die OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) mit Sitz in Paris;
- die EU, Europäische Union, vormals Europäische Gemeinschaft – oder zufolge des Zusammenschlusses von mehreren Organisationen auch Europäische Gemeinschaften – mit Sitz in Brüssel;
- der Europarat mit Sitz in Straßburg.

Die vier genannten Einrichtungen wirken mit unterschiedlicher Intensität und aufgrund unterschiedlicher Rechtsnatur auf das System von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik ein, arbeiten dabei mit Kommissionen, Gremien und Institutionen der Bundesrepublik zusammen oder ziehen Experten zu eigener bildungspolitischer Planung hinzu. Insgesamt läßt sich wohl sagen, daß die genannten Organisationen über das Stadium von praktischer Bildungsberatung zu einer, auch wissenschaftlich angeleiteten Bildungsplanung vorangeschritten sind; wissenschaftlicher Sachverstand wird nicht mehr nur von außen bezogen, sondern wird in die Organisationen implementiert. Sie alle verfügen über wissenschaftliche Einrichtungen (Abteilungen, Institute oder Zentren), in denen innovative und bildungsplanerisch-antizipierende Konzepte entfaltet werden.

In unserem Zugang ist bereits eine begriffliche Besonderheit aufgefallen, der wir bislang gefolgt sind, indem wir den Gegenstand mit der Umschrift »Erwachsenenbildung/Weiterbildung« belegt haben. Hier sehen wir zunächst auf einen Sprachgebrauch in der Bundesrepublik, der sich seit der Bildungsreform am Beginn der 70er Jahre eingebürgert hat. Der Strukturplan der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1970 hat erstmals den Begriff *Weiterbildung* als einen, alle nachschulische Maßnahmen überwölbenden Sammelbegriff eingeführt und meint, daß solchermaßen Erwachsenenbildung, Umschulung und Fortbildung erfaßt und zusammengebunden seien. Diesem Verständnis zufolge wurde Erwachsenenbildung auf den Bereich soziokultureller Veranstaltungen im Kontext bisheriger Maßnahmen reduziert, während die berufliche Erwachsenenbildung in den Maßnahmen Fortbildung und Umschulung präzisiert wurde. Von da an hat sich Bildungspolitik angewöhnt, Weiterbildung als einen Sammelbegriff für Maßnahmen von Erwachsenenbildung zu verwenden, gleich ob deren Inhalte nun allgemeinbildender oder beruflich-qualifikatorischer Art waren. Nachfolgende Dokumente, etwa der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung (1973), die Gesetze zur Erwachsenenbildung in den Bundesländern – z. B. in Nordrhein-Westfalen (1974/75) – oder die »Thesen« des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (1984) und auch ein davor liegendes, gleichgeartetes Gutachten in Baden-Württemberg kennen nurmehr die Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner »Weiterbildung«. Die Bildungspolitik in der Bundesrepublik ist in dieser Begrifflichkeit verblieben, ohne sich sonderlich um die Irritationen zu sorgen, die zumal aus dem Kreise von Wissenschaftlern vorgebracht wurden. Zweierlei wäre

Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung

Horst Siebert

Inhaltsübersicht

1. Die Problemsicht der Bildungsforschung
2. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung als Wissenschaft
3. Ein Paradigmenwechsel in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung?
4. Forschungsaufgaben
5. Gibt es eine eigenständige Wissenschaft der Erwachsenenbildung?

1. Die Problemsicht der Bildungsforschumg

Die wissenschaftliche Forschung ist nur **ein** Modus, die Wirklichkeit der Erwachsenenbildung abzubilden. Es gibt andere, nicht weniger aufschlußreiche Sichtweisen, z.B. die Erfahrungen und Milieukenntnisse der PädagogInnen. Jeder Kurs-, Seminar- und Fachbereichsleiter hat seine Alltagstheorie und sein Erfahrungswissen über die Lernmotive »seiner« Adressaten, über Teilnehmerorientierung und über erwachsenengemäße Lehrmethoden.
Weniger bekannt und publiziert ist das Wirklichkeitsverständnis der TeilnehmerInnen. Ihr Darstellungsmodus ist vor allem die Erzählung. Zum Beispiel: Ein älterer Teilnehmer erzählt »beim Bier«, wie er ein Volkshochschulseminar über neuere Geschichte erlebt: Wie er regelmäßig teilnimmt, um den jungen, noch unerfahrenen Dozenten nicht zu enttäuschen, wie es ihm leid tut, wenn die Gruppe auf die Fragen und Impulse des Dozenten nicht reagiert und wie er – der Erzähler – dann »in die Bresche springt«, wie er den »jungen Leuten« schildert, wie es im Krieg »wirklich war«, was seine Nachbarin ihm zuflüstert, wenn der Dozent sich in Widersprüche verwickelt, wie er den Dozenten vorsichtig korrigiert, ohne ihn zu blamieren.
In diesen Erzählungen klingt so etwas wie ein »heimlicher Lehrplan« der Erwachsenenbildung an. In ihrer Selbstwahrnehmung sind Pädagogen stets um das Wohl der Teilnehmer bemüht. Die Teilnehmer definieren die Situation eher umgekehrt, sie bemühen sich oft um eine »Dozentenorientierung«, um eine Unterstützung der Lehrenden.

Aufschlußreich ist auch eine literarische Darstellung der Bildung Erwachsener. In vielen Romanen werden Lernbiographien und Lerngeschichten beschrieben. Ein Klassiker ist D. DEFOES »Robinson Crusoe«, der auf sich allein gestellt in einer fremden Welt zu überleben lernt und der außerdem den »Kannibalen« Freitag zu einem »zivilisierten« Christen umerzieht. C. GRIMMELSHAUSEN beschreibt, wie der junge SIMPLIZISSIMUS sich in den Wirren und in der aus den Fugen geratenen Welt des Dreißigjährigen Krieges zurechtfindet. Im 18. und 19. Jahrhundert war der Bildungsroman eine beliebte deutsche Kunstgattung: ANTON REISER, WILHELM MEISTER, DER GRÜNE HEINRICH sind Beispiele für lernende Suchbewegungen zur Identitätsfindung. B. BRECHT schildert in den »Flüchtlingsgesprächen« die Schul- und Volkshochschulerfahrungen des Arbeiters KALLE. J. P. SARTRE stellt in seinem Roman »Der Ekel« die Lern- und Lesegewohnheiten eines enzyklopädischen Autodidakten vor. L. FEUCHTWANGER beschreibt in den »Geschwister Oppermann« die Leidensgeschichte, aber auch die politischen Fehleinschätzungen eines gebildeten Juden in der Ära des Nationalsozialismus. G. GRASS' »Blechtrommel« läßt sich als negativer Bildungsroman lesen: OSKAR MATZERATH weigert sich, in die korrupte Welt der Erwachsenen »sozialisiert« und integriert zu werden. Der DDR-Autor H. KANT erzählt in dem Roman »Die Aula« Lebens- und Lerngeschichten von Studierenden der »Arbeiter- und Bauern-Fakultät«. H. M. ENZENSBERGER vergleicht in einem Essay »Über die Ignoranz« die humanistische Bildung eines Melanchthon mit dem modernen Alltagswissen der Friseuse Zizi.

Während diese Literatur vor allem Männergeschichten beschreibt, haben in jüngster Zeit biographische und autobiographische Bildungsgeschichten von Frauen auf dem Buchmarkt Hochkonjunktur.

Denkbar ist auch eine ästhetische Widerspiegelung von Erwachsenenbildung. So ließe sich mit der Fotokamera die Bewegungssprache und die nonverbale Kommunikation von TeilnehmerInnen und KursleiterInnen dokumentieren.

Doch diese Formen der Dokumentation von pädagogischer Wirklichkeit sind nicht unser Thema, sondern die besondere Form der wissenschaftlichen Rekonstruktion und Analyse, die sich von den literarischen und alltäglichen Darstellungen vor allem durch ihre Abstraktion und Verallgemeinerung unterscheidet. Der Wissenschaftler interessiert sich nicht für das Besondere und Zufällige des Einzelfalles, sondern für allgemeine, signifikante, d. h. »überzufällige« Strukturen und Gesetzmäßigkeiten. Dem entspricht auch eine theoretisch-abstrakte Sprache, die bei dem Leser nicht selten Verärgerung und Vermeidungsreaktionen hervorruft. Ein Einzelfall läßt sich anschaulich, bildhaft, lebendig beschreiben, eine wissenschaftliche Erkenntnis erfordert eine präzise, unmißverständliche, aber damit auch »nüchterne« Begrifflichkeit. Wissenschaftliche Sprache ist in der Regel nicht amüsant und löst kaum Begeisterung aus, aber unsere Lebensverhältnisse sind so komplex und auch so

unanschaulich, daß auf eine wissenschaftliche Analyse oft nicht verzichtet werden kann.
Übrigens erfordert nicht nur wissenschaftliche Forschung, sondern auch Lernen eine Distanzierung von der einzelnen, besonderen Situation. Wer nur konkretistisch und situationsbezogen lernt, erwirbt keine Kompetenzen, um neue, künftige, unvorhersehbare Situationen zu bewältigen. Insofern erfordert Lernen (fast) immer auch ein wissenschaftliches Denken.
Zur Professionalität erwachsenenpädagogischen Handelns gehört beides: die Kenntnis wissenschaftlich-theoretischer Forschungsergebnisse über das Lehren und Lernen mit Erwachsenen und konkrete Anschauungen und Erfahrungen aus der Praxis, auf die wissenschaftliche Erkenntnisse bezogen werden können. Die Feststellung I. KANTS ist immer noch gültig: »Gedanken ohne Inhalte sind leer. Anschauungen ohne Begriffe sind blind.« Daß es keine wissenschaftliche »Totalerfassung« der Wirklichkeit geben kann, hat H. P. DUERR mit einer Metapher verdeutlicht: Der Wissenschaftler wirft ein **Netz** – bestehend aus Prämissen, Hypothesen, Kategorien, Forschungsinstrumenten – über die Wirklichkeit. Das Netz des Geisteswissenschaftlers erfaßt andere Gegenstände als das des Naturwissenschaftlers. Wichtig ist, daß der Wissenschaftler seinen »Fang« nicht für die ganze und einzige Wirklichkeit hält.

2. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung als Wissenschaft

Während die Anfänge der organisierten Erwachsenenbildung in Deutschland von vielen Historikern zu Beginn des 19. Jahrhunderts datiert werden, beginnt die erwachsenenpädagogische Forschung ein Jahrhundert später (WEINBERG 1984, S. 28). Zweifellos liegen bereits aus dem 19. Jahrhundert wissenschaftlich interessante Veröffentlichungen über die Ziele und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Volksbildung, insbesondere der Arbeiterbildung vor, und es wurden gegen Ende des vorigen Jahrhunderts auch schon Teilnahmestatistiken, vor allem aus der Universitätsausdehnungsbewegung, erstellt und ausgewertet. Eine i. e. S. empirische und historische Forschung und eine anspruchsvolle Theoriediskussion entwickeln sich jedoch erst mit dem »Richtungsstreit«, d. h. der Kontroverse zwischen der wissenverbreitenden »alten« und der bildungsintensiven, lebensweltorientierten »neuen Richtung« vor und nach dem Ersten Weltkrieg. So werden in dem seit 1910 erscheinenden »Volksbildungsarchiv« empirisch-statistische Daten über die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung und insbesondere der Arbeiterschaft veröffentlicht. 1921 gibt L. v. WIESE einen Sammelband über die »Soziologie des Volksbildungswesens« heraus, der jedoch kaum empirische Forschungsergebnisse enthält. 1927 wurde die »Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung« gegründet, die aber keine eigenen

Forschungen durchführte. 1929 erscheinen P. STEINMETZ' Dissertation über »Die deutsche Volkshochschulbewegung« und M. KEILHACKERS Dissertation über die Universitätsausdehnungsbewegung. Auch lernpsychologische Forschungen aus den USA – z. B. die Untersuchung des »Nestors« der Lernpsychologie des Erwachsenenalters THORNDIKE – wurden Ende der 20er Jahre bereits von O. BOBERTAG im deutschen Sprachgebiet bekanntgemacht.
Für die Zeit vom ersten Weltkrieg bis 1933 registriert W. SCHULENBERG Fragestellungen, »die heute noch die Erwachsenenbildungsforschung stark bestimmen. Thematisch sind es die Komplexe:

Historisch-gesellschaftliche Faktoren der Erwachsenenbildung,
Probleme der Arbeiterbildung,
Psychologie des Lernens Erwachsener,
Didaktik der Erwachsenenbildung,
Erwachsenenbildung und Hochschule.«

(SCHULENBERG 1978, S. 3)

Viele Erkenntnisse der 20er Jahre über Bildungsbeteiligung, Bildungsmotive und die Lernfähigkeit Erwachsener sind in der Zwischenzeit nicht widerlegt, sondern bestätigt und allenfalls differenziert worden. So die Abhängigkeit der Weiterbildung von der Schulbildung und dem Sozialstatus, das Interesse der Arbeiterschaft an alltagspraktischen und technischen und weniger an kulturkundlichen Themen, der relativ geringe Einfluß des biologischen Alters auf die Lernfähigkeit – mit einer Einschränkung: die abnehmende Kapazität des mechanischen Gedächtnisses im Alter. Auch didaktisch wurden bereits damals eine Lebensweltorientierung, eine Berücksichtigung des Alltagswissens und eine ganzheitliche Bildung empfohlen und erprobt.
In der Ära des Nationalsozialismus wurde die Bildungsarbeit weitgehend durch eine totalitäre Schulung und Indoktrination ersetzt, ernstzunehmende Forschungen wurden nicht mehr durchgeführt, und auch eine öffentliche erwachsenenpädagogische Theoriediskussion kam völlig zum Erliegen. In dem ersten Nachkriegsjahrzehnt waren die Erwachsenenbildner vor allem mit dem organisatorischen und institutionellen Wiederaufbau der Bildungseinrichtungen und mit konzeptionellen Debatten beschäftigt. Eine nennenswerte Forschung begann erst um 1960 wieder, also in der Zeit, in der das Gutachten des »Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen« erschien und sich der Beginn einer »realistischen Wende« der Erwachsenenbildung abzeichnete. Zur gleichen Zeit proklamierte HEINRICH ROTH eine »realistische Wendung« der Erziehungswissenschaft, d. h. einen Paradigmenwechsel von einer geisteswissenschaftlich-bildungsidealistischen Perspektive zu einer sozialwissenschaftlich-empirischen Orientierung. Gefragt waren jetzt weniger philosophisch-hermeneutische Reflexionen über Sinn und Wesen von Bildung, sondern mehr erfahrungswissenschaftliche, planungsrelevante For-

Normative Leitvorstellungen der Weiterbildung[1]

Johannes Weinberg

Normative Leitvorstellungen der Weiterbildung ergeben sich aus dem Bild vom Menschen, das in den Theorien und Programmatiken zur Weiterbildung enthalten ist. Dabei haben anthropologische Prämissen ebenso eine Bedeutung wie das intentionale Denken und Handeln, das sich aus den Traditionen des Menschenrechtsdenkens und der Demokratisierungsbewegungen ergibt. Daraus haben sich im Laufe der Zeit verschiedene Aufgaben- und Zielbestimmungen der Weiterbildung entwickelt und in der Realität der Weiterbildung ihren festen Stellenwert gefunden. Diese Zielvorstellungen werden als normative Leitvorstellungen dargestellt, hinter die die Entwicklung der Weiterbildung, angesichts des Wertewandels in allen Lebens- und Arbeitsbereichen, nicht mehr zurückgehen kann.

Inhaltsübersicht

1. Einleitung: Werte und Normen – Bildung und Lernen
2. Das Bild vom Menschen
2.1 Selbstreflexive Personalität
2.2 Sozialanthropologische Grundlagen
2.3 Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung
2.4 Menschenrechte und Demokratisierung
2.5 Aufklärung über die Folgen des Fortschritts
2.6 Bildung und Lernen als Suchbewegung
3. Aufgaben und Ziele der Weiterbildung
3.1 Unterschiedliche Ausgangslagen und Perspektiven
3.1.1 Die Sicht der erwachsenen Lerner
3.1.2 Die Sicht der Lehrenden
3.1.3 Die Sicht der Institutionen
3.1.4 Zwischen Sogkraft des gesellschaftlichen Wandels und Anspruch der individuellen Bedürfnisse
3.1.5 Umrisse einer erwachsenenpädagogischen Berufsethik
3.2 Verschiedene Zielbestimmungen
3.2.1 Emanzipation und Kompensation

1 Im folgenden ist durchgehend von »dem Menschen« die Rede; damit sind Frauen und Männer gleichermaßen gemeint.

3.2.2 Qualifikationserwerb und Kompetenzerweiterung
3.2.3 Wissen und Verhalten
3.2.4 Fertigkeiten und Fähigkeiten
3.2.5 Bildung und Konfliktfähigkeit
3.2.6 Identität und Handlungsfähigkeit
3.2.7 Wirklichkeitsinterpretation und Sprachbeherrschung
4. Zusammenfassung

1. Einleitung: Werte und Normen – Bildung und Lernen

Das Denken und Handeln des Menschen orientiert sich an Wertvorstellungen. Auch wenn ihnen nicht gefolgt wird, bleiben sie gültig, wird die Abweichung gespürt und von anderen registriert. Das beruht darauf, daß die Wertvorstellungen des einzelnen nicht ihm alleine gehören, sondern auf Grundwerten beruhen, die als allgemeinverbindlich gelten. Dazu gehören die Menschenwürde, die Freiheit, die Gerechtigkeit und Solidarität.
Im Unterschied zu den Werten handelt es sich bei den Normen um sozialverbindliche Vorschriften. Dabei kann es sich um formlose soziale Übereinkünfte, aber auch um Vorschriften handeln, die juristisch, das heißt in der Form rechtlicher oder rechtsverbindlicher Regelungen festgelegt sind. Verstöße gegen geltende Normen ziehen in der Regel, wenn sie von anderen registriert werden, eine wie immer geartete Bestrafung nach sich.
Das Zusammenwirken von Wertvorstellungen und Normen kommt dadurch zustande, daß zu bestimmten Zeiten in bestimmten sozialkulturellen Gruppierungen Wertvorstellungen zu normativ wirkenden Leitvorstellungen zusammengestellt werden. Das geschieht meistens in der Form von Wertekatalogen. Die zehn Gebote der Bibel sind ein Beispiel von vielen. Ein aktuelles Beispiel ist die Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen vom 10. 12. 1948, die zwar in juristischer Form verfaßt ist, aber nur eine geringe rechtliche Verbindlichkeit besitzt. Durch solche Zusammenstellungen wird die moralische Verbindlichkeit der Wertvorstellungen verstärkt, stellen sie normative Leitvorstellungen für das Denken und Handeln dar.
Von den beiden Begriffen Bildung und Lernen ist der der Bildung derjenige, der mit einer positiven Wertigkeit ausgestattet ist. Wer von Bildungsprozessen spricht, meint damit die geistig-seelische Entwicklung des Menschen fördernde Prozesse. Sie sollen dazu dienen, ihn mit dem Wissen und den Fähigkeiten auszustatten, die für seine allseitige Entwicklung und für die Gestaltung eines menschenwürdigen Lebens nötig sind.
Demgegenüber wird durch den Begriff des Lernens in der Regel der Prozeß der Ausweitung und des Neuerwerbs von Wissen und Fähigkeiten beschrieben, ohne daß damit von vornherein auf das Wesen des Menschen bezogene Wertvorstellungen verbunden sind. Wenn von Zielen und Bewer-

tungen von Lernprozessen die Rede ist, dann ist damit in erster Linie das Lehren und Lernen in der Schule als Teil des gesamten Erziehungsprozesses gemeint.
Lediglich in den psychoanalytisch beeinflußten Auffassungen vom menschlichen Lernen sind von vornherein ebenfalls Wertvorstellungen über die voll ausgebildete menschliche Persönlichkeit enthalten, wie sie für die Bildungstheorien und den Bildungsbegriff charakteristisch sind.
In der Weiterbildungspraxis sind die funktionelle Seite des Lernprozesses und die humanen Ansprüche des Bildungsprozesses ständig miteinander verbunden. Das heißt, mit anderen Worten, die Weiterbildung folgt niemals nur den rechtlich verbindlichen Vorgaben von Gesetzen und Verordnungen, sondern verläuft entlang normativen Leitvorstellungen, gleichermaßen bestehend aus Werten und Normen. Das unterscheidet lernende Menschen von lernenden Computern. Institutionalisierte Weiterbildung wird daher an Glaubwürdigkeit bei den Erwachsenen einbüßen, wenn der mit dem Bildungsbegriff verbundene ethische Anspruch nicht erkennbar bleibt.

2. Das Bild vom Menschen

In allen Überlegungen über Ziele und Aufgaben der Weiterbildung sind auch Vorstellungen über das Wesen des Menschen enthalten. Oft geschieht das gar nicht explizit. Vielmehr wird stillschweigend von als selbstverständlich geltenden Vorstellungen darüber ausgegangen, was Menschen können, was von ihnen zu befürchten ist und was ihnen abgefordert werden kann. Solche anthropologischen Prämissen sind in weiterbildungspolitischen programmatischen Texten ebenso enthalten wie in den sogenannten Theorien der Erwachsenenbildung. Sowohl die für die Ordnung der Weiterbildung benötigten gesetzlichen Regelungen als auch die Debatten um die didaktisch-methodischen Grundsätze in der Weiterbildung kommen nicht ohne Rückgriffe auf Grundvorstellungen vom Wesen des Menschen aus.
Kennzeichnend für die Geschichte des Nachdenkens über das Wesen des Menschen ist, daß weniger geschlossene Denksysteme, sondern in Abwandlungen wiederkehrende Gedanken eine Rolle spielen. Das gilt für die Texte der Weltreligionen wie für philosophische Texte gleichermaßen (Landmann 1962). Das mag mit ihrer Funktion zusammenhängen, die darin besteht, daß menschliche Handeln orientierend zu leiten, aber nicht abschließend festzulegen. Aus einer Position heraus, die die »Anthropologie in pragmatischer Hinsicht« (Böhme 1985) betrachtet, soll im folgenden auf diejenigen Aspekte des Bildes vom Menschen eingegangen werden, die in der Weiterbildung eine Rolle spielen.

2.1 Selbstreflexive Personalität

Der Mensch ist das Lebewesen, das darauf angewiesen ist, sein Überleben durch das Nachdenken über die Frage, wer bin ich und was kann ich tun, zu sichern. Diese Reflexivität unterscheidet den Menschen vom Tier, das seinen Lebensprozeß instinktgesteuert vollzieht. Die Reflexivität kann etwas genauer als Nachdenken und als Vorausdenken bezeichnet werden. Der Mensch, der handelnd seinen Lebensprozeß vollzieht, handelt nicht einfach »ohne Sinn und Verstand« und »ohne Hinzuschauen«, wie die Alltagssprache formuliert, sondern aufgrund der Sinneseindrücke und ihrer denkenden Verarbeitung. Zum menschlichen Handeln gehört es, in einer gegebenen Situation Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, die bestmöglich erscheinende Alternative herauszufinden, dementsprechend zu handeln und spätestens danach darüber nachzudenken, was das Handeln bewirkt hat und was es für die handelnde Person bedeutet, um daraus für weiteres Handeln Konsequenzen ziehen zu können.

Der entscheidende Punkt in diesem Prozeß ist die Fähigkeit zum Entdecken von Handlungsmöglichkeiten. Das kann angesichts real gegebener oder nur im Kopf vorgestellter Situationen geschehen. Bei diesem Entdecken von Möglichkeiten handelt es sich noch nicht um die Entscheidung zwischen verschiedenen Alternativen. Vielmehr handelt es sich um einen diesem gezielten Entscheidungsverhalten vorgelagerten Vorgang. Gemeint ist der dem Menschen eigentümliche Umgang mit der Wirklichkeit. Der geschieht niemals direkt und unmittelbar, sondern in jedem Fall vermittelt durch den Vorgang der deutenden Wahrnehmung. Menschliches Handeln ist handelnder Umgang mit gedeuteter, interpretierter Wirklichkeit. Die deutende Neugier des Menschen ist ein vom Willen des Menschen beeinflußter, aber nicht vollkommen steuerbarer und daher ein unabschließbarer, in seinen Ergebnissen vorher nur in Grenzen berechenbarer und in seinem Verlauf von außen nur eingeschränkt sichtbarer und kontrollierbarer Prozeß. Die Deutungsphantasie ist die Grundlage der Fähigkeit, eine prinzipiell unbegrenzte Zahl von Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen. Diese Handlungsmöglichkeiten und die Verständigung über sie geschieht mit Hilfe der Sprache. Mehr noch, die sprachlichen Symbole sind Ausdruck dieser vom Menschen hergestellten Deutungen der Welt. Sie haben ihre eigene Geschichte, und der einzelne Mensch wird in sie immer schon hineingeboren. In ihrer religiös-weltanschaulichen, in ihrer psychoanalytischen oder politisch-dogmatischen Ausformung fallen diese Weltdeutungen in Theoriegebäude auseinander, können sich gleichzeitig gegenseitig ergänzen oder auch widersprechen. Sie sind aber in jedem Fall Ausdruck des menschlichen Bedürfnisses, der Welt, den Realitäten einen Sinn abgewinnen zu müssen, um in ihnen leben und handeln zu können.

Prinzipien des Situationsbezugs und der Problemorientierung

Ursula Frost

Aufgabe der didaktischen Prinzipien des Situationsbezugs und der Problemorientierung ist die konkrete Aufbereitung eines gegebenen Inhalts für die Teilnehmer einer Veranstaltung. Damit verbindet sich weit mehr als mit dem vielbesprochenen »Leitprinzip der Teilnehmerorientierung« (TIETGENS 1986, 144ff.) ausgesagt ist. Teilnehmerorientierung als didaktisches Leitprinzip kann zu dem Mißverständnis bloßer Motivations- und Bedürfnisorientierung aus Interessen der Selbsterhaltung der Veranstalter führen. Treten aber erwachsenenbildnerische Veranstaltungen mit dem Anspruch auf, einen Beitrag zur Bildung der Teilnehmer leisten zu wollen, so muß sich die Orientierung an den Teilnehmern auch in der Auseinandersetzung mit einem differenzierten Bildungsverständnis als angemessen ausweisen lassen.

Inhaltsübersicht

1. Situationsbezug
1.1 Curricularer und didaktischer Situationsbezug
1.2 Situationsbezug bei der Planung und Durchführung einer Veranstaltung
1.3 Individueller und struktureller Situationsbezug
1.4 Lebensweltliche und didaktisch bestimmte Situation
2. Problemorientierung
2.1 Ein vorliegendes Problem als Zugang zum Thema
2.2 Problemlösen als Thema
2.3 Problematisieren als Aufbrechen alltäglicher Selbstverständlichkeiten

Ein Verständnis von Bildung, das die autonome Urteils- und Handlungsfähigkeit des Subjekts prinzipiell voraussetzt und konkret ermöglichen will, führt zur Aufgabe der Orientierung am Teilnehmer **als Subjekt**. Da der Mensch sich als urteilendes, entscheidendes und handelndes Subjekt in konkreten Situationen erweist, muß Bildung als Ermöglichung solchen Subjektseins sich auf diesen Zusammenhang von Subjekt und Situation auch ganz

konkret beziehen. Um auf der didaktischen Ebene die Transformation von Themenkomplexen zu Bildungsinhalten in diesem Sinne zu leisten, ist es sinnvoll, das zu unspezifische Prinzip der Teilnehmerorientierung durch die Prinzipien des Situationsbezugs und der Problemorientierung zu präzisieren (vgl. KAISER 1985).

1. Situationsbezug

Im Rahmen einer bereits durchgeführten Programmplanung und thematischen Bestimmung von Veranstaltungen bedarf es einer näheren Auswahl geeigneter Einzelinhalte, die so angeboten werden müssen, daß sie einerseits die sachlichen Zusammenhänge der gegebenen Thematik erschließen und andererseits einen Bildungsprozeß der Teilnehmer in Gang setzen helfen. Diese didaktisch Transformation ist gemäß dem Prinzip des Situationsbezugs so zu leisten, daß die Handlungsfähigkeit des Teilnehmers in einer für ihn je aktuellen und bedeutsamen Situation gesteigert wird.
Unter Situation soll hier der Komplex aktueller Gegebenheiten in der Beziehung eines Individuums zu seiner Umwelt verstanden werden, der dieses zum Urteilen, Entscheiden und Handeln herausfordert (vgl. dazu KAISER 1985, 29 ff. u. PONGRATZ 1987, 141 ff.).
Um die Aufgaben des didaktischen Situationsbezugs zu charakterisieren, sind einige Differenzierungen nötig.

1.1 Curricularer und didaktischer Situationsbezug

Zunächst gilt es, den Unterschied zwischen curricularem und didaktischem Situationsbezug zu vergegenwärtigen (vgl. KAISER 1985, 91). Unter curricularem Aspekt geht es um die Identifizierung aktueller Situationen, die für viele Erwachsene Ausgangslage und Motivation für Bildungsaktivitäten darstellen, so daß ein dem angemessenes Programmangebot erstellt werden kann. Auf der didaktischen Ebene dagegen muß ein bereits bestimmtes thematisches Angebot mit je konkreten Handlungssituationen der Teilnehmer vermittelt werden, d. h. die Relevanz des Themas für konkrete Situationen und die Strukturierbarkeit konkreter Situationen mit Hilfe des Themas muß im Sinne der Handlungsfähigkeit des Subjekts in der Situation deutlich werden.
Wenn beispielsweise unter curricularem Aspekt die Situation von Erziehungsschwierigkeiten aufgrund gewandelter geschichtlicher, sozialer, ökonomischer und politischer Bedingungen der Familie zu einem erhöhten Angebot von Elternbildungsveranstaltungen führt, so müssen auf der didaktischen Ebene die jeweils ausgewählten pädagogischen Themen – etwa

Autorität und Autoritätsverlust im traditionellen Sinne – als Beitrag zur vertieften Urteils- und Handlungsfähigkeit der Teilnehmer in ihrer konkreten familialen Situation wirksam werden – etwa indem neue Definitionen der Eltern-Kind-Beziehung ermöglicht werden.

1.2 Situationsbezug bei der Planung und Durchführung einer Veranstaltung

Um die größtmögliche Konkretisierung zu erreichen, muß der Situationsbezug des Themas nicht nur bei der Planung, sondern auch bei der Durchführung einer Veranstaltung hergestellt werden. Während bei der Planung einer Veranstaltung der Kursleiter die didaktische Transformation nur im antizipatorischen Ausgreifen auf für unsere Gesellschaft oder bestimmte Gruppen typische Situationen leisten kann, deren Relevanz er aufgrund des Bedingungsrahmens seiner Veranstaltung auch für deren Teilnehmer erwartet, hat er bei der Durchführung die Möglichkeit, seine Annahmen zu überprüfen und zu verändern. Am Beginn und im Verlauf jeder Veranstaltung sollte daher der Leiter verschiedene Möglichkeiten wahrnehmen, die jeweilige Situation der Teilnehmer zu eruieren, für die der Gegenstand der Veranstaltung Relevanz hat bzw. gewinnen soll. Dies kann durch Gespräche, Fragerunden, Rollenspiele, Wandplakate oder anonym auszufüllende Kärtchen geschehen – je nach dem Gegenstand. Entscheidend ist dabei, daß sich daraus die Ermöglichung konkreter Bezüge zwischen Thema und der je individuellen Situation der Teilnehmer ergibt.
Dabei ist allerdings die Gefahr einer Entmündigung der Teilnehmer durch allzu intensive Ausforschung ihrer Situation und darauf gerichtete unmittelbare pädagogische Einwirkungen zu beachten (vgl. BRUMLIK 1980, 314). Wenn der Teilnehmer als autonomes Subjekt gesehen und unterstützt werden soll, dann muß auch der didaktische Situationsbezug sich über den Teilnehmer als Subjekt vermitteln, d. h. der Teilnehmer selbst soll zur Wahrnehmung und Gestaltung seiner Situation befähigt werden, indem das Thema einen Beitrag zur Aufklärung der Bedingungen seines Handelns in seiner Situation leistet.

1.3 Individueller und struktureller Situationsbezug

Keine individuelle Situation eines Teilnehmers ist losgelöst von institutionellen, sozialen, geschichtlichen und politischen Strukturen zu betrachten, vielmehr ist jede Einzelsituation eingebettet in ein komplexes Gefüge sie umgreifender und bedingender Sachverhalte. Solche Zusammenhänge individueller und allgemeinerer struktureller Situation einzusehen, ist nicht nur für ein vertieftes Situationsverständnis als Handlungsgrundlage für

den einzelnen Teilnehmer sinnvoll, sondern kann gleichzeitig eine gemeinsame Kommunikationsbasis der Teilnehmer untereinander bieten, so daß ein gemeinsamer oder gegenseitiger Bildungsprozeß angeregt werden kann.
Wenn zum Beispiel in einer Fortbildungsveranstaltung der persönliche Umgang mit Kollegen, Vorgesetzten und Untergebenen zum Thema wird, dann kann dies nicht geschehen ohne genaue Absteckung des rechtlichen und institutionellen Rahmens sowie der geschichtlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen des jeweiligen Arbeitsfeldes. Eine Vermittlung der subjektiven Erlebnisweise mit den objektiv gegebenen Strukturen ist hier unabdingbar für adäquates Handeln in der Situation. Der intersubjektive Austausch der Teilnehmer kann diesen Vermittlungsprozeß begünstigen, insofern hierbei je unterschiedliche Erlebnis-, Deutungs- und Wissenselemente zusammenkommen, die sich gegenseitig bestätigen und ergänzen können.

1.4 Lebensweltliche und didaktisch bestimmte Situation

Schließlich muß noch eine weitere differenzierende Bestimmung der didaktisch zu berücksichtigenden Situation der Teilnehmer vorgenommen werden. Wenn nämlich als eine didaktische Aufgabe die Erschließung der Relevanz eines Themas für bestimmte Situationen der Teilnehmer formuliert wurde, so ist dabei an lebensweltliche Situationen gedacht (vgl. RUNKEL 1976, MADER/WEYMANN 1979, VON WERDER 1980). Die Bildungsveranstaltung selbst stellt aber auch eine Situation dar. Sie ist nicht nur Selbstzweck, sondern über sich hinaus auf die lebensweltlichen Situationen intentional hingeordnet (vgl. SCHMITZ 1989). Gerade weil in die Bildungssituation wesentliche Elemente der lebensweltlichen Situation mithineingetragen werden, können darin lebensweltliche Situationen transparent gemacht und – gedankliche oder tatsächliche – Probehandlungen vorgenommen werden.
Bei aller gebotenen Hinordnung ist dabei auch eine gewisse Distanz zur lebensweltlichen Situation vonnöten, damit gegenüber eingefahrenen alltäglichen Deutungs- und Handlungsmustern neue Einsichten und Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden können.
Bei einem Kurs in Gesprächsführung etwa ist es wenig sinnvoll, bloße Techniken zu vermitteln, die in bestimmten Situationen angewendet werden können. Vielmehr sollte dabei die Möglichkeit geboten werden, daß die Teilnehmer ihre eigene Gesprächspraxis in bestimmten Situationen aufklären und kritisch reflektieren sowie neue Praktiken entwerfen und einüben.
Aus den vorgetragenen Differenzierungen des didaktischen Situationsbezugs ergibt sich ein Aufgabenkomplex, der sich für die praktische Kursgestaltung in folgende Fragen fassen läßt.

- Wie kann ein gegebenes Thema auf für die Teilnehmer relevante Situationen hin konkretisiert werden?

Prinzipien einer handlungsorientierenden Didaktik

Christiane Hof

Ausgehend von der These, daß pädagogisches Denken und Handeln grundsätzlich auf die Handlungsfähigkeit der Subjekte zielt – und insofern handlungsorientiert ist –, wird gefragt, wie sich dieses Ziel in didaktischen Prozessen umsetzen läßt. Dabei wird den Prinzipien der Tätigkeitsorientierung, der Praxisorientierung und der Projektorientierung eine Relevanz für die handlungsorientierende Weiterbildungsarbeit zugeschrieben.

Inhaltsübersicht

1. Handlungsorientierung als Ziel der Erwachsenen-/Weiterbildung
2. Varianten handlungsorientierender Didaktik
2.1 Tätigkeitsorientierung
2.2 Praxisorientierung
2.3 Projektorientierung
3. Handlungsorientierung und didaktische Prinzipien

1. Handlungsorientierung als Ziel der Erwachsenen-/Weiterbildung

Der Begriff Handlungsorientierung wird in den verschiedensten Zusammenhängen und Bedeutungen herangezogen. Als Hinweis darauf, daß in Bildungsprozessen gehandelt wird, muß er jedem Pädagogen, der in der alltäglichen praktischen Bildungsarbeit *handelnd* tätig ist, als eine unsinnige Forderung erscheinen. Ebenso ist es unstrittig, daß Lernen zugleich ein Handeln ist (i. S. einer Denkhandlung wie die kognitive Psychologie dies beschreibt und/oder einer Verhaltensänderung, wie es die Behavioristen nennen). Diese Bedeutungen können demnach nicht gemeint sein, wenn die Kategorie Handlungsorientierung innerhalb des pädagogischen Diskurses verwendet wird. Eine klare Begriffsbestimmung wird weiterhin dadurch erschwert, daß Handlungsorientierung als Ziel pädagogischen Denkens und Handelns (vgl. A. Kaiser 1985, S. 19), als Aufforderung an die wissenschaftliche Theorie-

bildung (vgl. SIEBERT 1981)[1] und – in den unterschiedlichsten Ausprägungen – als Prinzip der pädagogischen Organisation von Wissensvermittlungsprozessen gefordert wird.[2]

Die Forderung nach Handlungsorientierung auf diesen unterschiedlichen Ebenen des pädagogischen Diskurses (theoretische Reflexion und praktische Bildungsarbeit) läßt sich dahingehend auf einen gemeinsamen Nenner bringen, daß *Handlungsorientierung als Orientierung an der Handlungsfähigkeit der Subjekte* verstanden wird. Definiert man Handeln als »eine zielgerichtete Tätigkeit, in der ein Handelnder mit ihm geeignet und akzeptabel erscheinenden Mitteln versucht, einen für ihn befriedigenden Zustand zu erreichen oder zu erhalten« (HOFER 1981, S. 159), so will Erwachsenenbildung nicht nur dazu beitragen, dem Subjekt den Vollzug der intendierten Tätigkeiten zu erleichtern. Vielmehr will sie auch Wissen vermitteln, welches die Reflexionsfähigkeit der Handlungsziele und der Möglichkeiten und Methoden ihrer Realisierung in konkreten Handlungssituationen erweitert. Dies aber ist keine neue Orientierung pädagogischen Handelns. So zeigt beispielsweise eine sozialhistorische Perspektive, daß das Erziehungssystem im Gefolge der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft die Aufgabe übernommen hat, die Menschen zu befähigen, in den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (z. B. Wirtschaft, Politik) handlungsfähig zu sein (vgl. KADE 1997; LUHMANN/SCHORR 1979).

Wenn die gegenwärtige Diskussion in besonderer Weise durch den Ruf nach Handlungsorientierung gekennzeichnet ist, dann lassen sich dafür verschiedene Gründe nennen:

- Zum einen hat die Hinwendung zu konstruktivistischen Theorien eine Neukonzeption der Begriffe Lehren und Lernen nach sich gezogen und in der Folge die Eigenaktivität und Selbsttätigkeit der Lernenden betont (REINMANN/ROTHMEIER/MANDL 1997; ARNOLD/SIEBERT 1995).
- Zum zweiten scheint es, daß die Handlungskompetenz der Menschen in einer durch rasanten Wandel gekennzeichneten Welt nicht mehr gewährleistet ist (PÄTZOLD 1995). Trotz der Verfügung über eine Menge an Wissen und Informationen fehlt den Menschen die Fähigkeit zum Handeln: das Wissen bleibt »träge« (RENKL 1996).
- Drittens ist im Kontext des gesellschaftlichen Wandels der Ruf nach Schlüsselqualifikationen laut geworden (KAISER 1992). Insbesondere in der beruflichen (Weiter-)Bildung erscheint das Konzept Handlungs-

1 BAUMERT/RÖDER (1990) stellen in einer empirischen Untersuchung fest, daß ein Großteil der Professoren die Handlungsorientierung als Ziel der Erziehungswissenschaft ansehen.

2 Am ausgeprägtesten ist dabei die Diskussion im Bereich der Schule (vgl. GUDJONS 1997) und des beruflichen Lernens (vgl. F.-J. KAISER 1994; PÄTZOLD 1992). Für die Erwachsenenbildung vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1996).

orientierung als geeignetes Mittel, den Bedarf an formalen Fähigkeiten wie etwa der Problemlösefähigkeit zu befriedigen (PÄTZOLD 1995).

2. Varianten handlungsorientierender Didaktik

In der praktischen Bildungsarbeit soll das Ziel der Handlungsorientierung unter Zuhilfenahme didaktischer und methodischer Prinzipien realisiert werden. Hier lassen sich allerdings erhebliche Unterschiede feststellen. Sei es, daß die Verbesserung menschlichen Handelns als Resultat einer kognitiven Aneignung von Wissen angesehen[1] – oder daß der Mensch schon im Bildungsprozeß selber als handelndes Subjekt ernst genommen wird.[2] Gerade der neuere didaktische Diskurs zeichnet sich durch *diese* Hervorhebung des Prinzips der Handlungsorientierung aus. Allerdings zeigt ein Blick auf die diversen, als handlungsorientierend ausgegebenen didaktischen Prinzipien die Verschiedenheit der einzelnen Konzeptionen. Dies erklärt sich daraus, daß sie in unterschiedlichen Begründungszusammenhängen entwickelt worden sind. Im Folgenden sollen einige Varianten handlungsorientierender Didaktik kurz vorgestellt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Weiterbildungsarbeit diskutiert werden.

2.1 Tätigkeitsorientierung

»Ausgangslage ist im handlungsorientierten Unterricht nicht mehr die Präsentation von (. . .) Inhalten mit der Intention der kognitiven Durchdringung dieser Inhalte, sondern der *tätige* Zugang zu den Gegenständen des Unterrichts unter Maßgabe der subjektiven Interessen und des Erlebens der Schüler.« (KUNSTMANN 1981, S. 175; Hervorh. C. H.). Auf der Basis einer Polarität zwischen Denken und Tun wird hier die tätige Beschäftigung mit den Bildungsinhalten hervorgehoben. Dieser Ansatz basiert auf den entwicklungspsychologischen Theorien von J. PIAGET oder A. N. LEONTJEV, welche die zentrale Rolle der gegenständlichen Tätigkeit für den Aufbau von Bewußtseins-

1 Dieses Modell, das sich nicht nur im Kontext der sog. Alten Richtung der Volksbildungsbewegung Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. HOF 1995), sondern auch in den wissenschaftsorientierten Ansätzen der 60er Jahre dieses Jahrhunderts findet, basiert auf der Annahme einer direkten Anwendung vom Wissen zum Handeln.

2 So wird im Rahmen institutionalisierter Erwachsenenbildungsarbeit nicht erst seit der Alltagswende in der Pädagogik, sondern erklärtermaßen schon zu Beginn dieses Jahrhunderts eine Bildungsarbeit vom Menschen aus gefordert, die die lebensweltlichen Erfahrungen und Handlungen zum Anfangs- und Zielpunkt der Bildungsarbeit erhebt und reines Bücherwissen ablehnt (vgl. z. B. ROSENSTOCK/TROTTA 1931).

strukturen betonen. Sie gehen davon aus, daß sich der Mensch im tätigen Umgang die vielfältigen Formen gesellschaftlicher Objektivationen aneignet. In diesem Konzept tätigkeitsorientierter Bildung wird der Tatsache Rechnung getragen, daß Bildung nicht als rein kognitiver Prozeß angesehen werden darf, sondern daß auch körperliche Betätigung notwendiger Bestandteil von Bildungsveranstaltungen zu sein hat. Lernen muß auch ein Erlebnis darstellen (SIEBERT 1996, S. 161). Allerdings besteht die Gefahr, daß hier primär die rezeptiven Fähigkeiten des Menschen angesprochen werden. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das Handeln ausschließlich Mittel zum Zweck ist, wenn das manuelle Tun für die verbesserte Aneignung vorgegebener Wissensinhalte funktionalisiert wird (vgl. PÄTZOLD 1995, S. 575). Um Einseitigkeiten zu vermeiden, darf sich daher nicht der gesamte Bildungsprozeß in einer tätigkeitsvermittelten Aneignung erschöpfen. Vielmehr muß auch Raum gelassen werden für kreative und soziale Handlungen – und damit für einen selbsttätigen und wenn möglich selbstorientierten Lernprozeß.
Trotz dieser Einschränkung muß aber auch die Bedeutung der Tätigkeitsorientierung als didaktisches Prinzip gesehen werden: der Hinweis auf die Notwendigkeit tätiger Aneignung von Bildungsinhalten kann dem Kursleiter eine konkrete Hilfestellung für die Veranstaltungsplanung bieten, da er Anregungen für die Auswahl und methodische Bearbeitung möglicher Bildungsinhalte enthält. Das Prinzip verweist darauf, daß eine tätige Aneignung nicht nur im (kunst-)handwerklichen Kursen und in Veranstaltungen, die die Vermittlung konkreter Fertigkeiten intendieren (z. B. Säuglingspflege) angezeigt ist, sondern auch in Seminaren, bei denen kognitive Fähigkeiten erworben werden sollen. Hier greift allerdings die Opposition von Kognition und Tätigkeit zu kurz und es bedarf einer Ergänzung des didaktischen Prinzips der Tätigkeitsorientierung.

2.2 Praxisorientierung

Steht die Vermittlung von berufs- und alltagspraktischen *Fähigkeiten* im Vordergrund (z. B. im Bereich der EDV-Qualifizierung, in Fremdsprachenkursen, in kaufmännischen Kursen) oder wollen Weiterbildungsveranstaltungen die Aneignung von psycho-sozial relevanten *skills* wie Konfliktlösungs-, Kommunikations- oder Identitätskrisenbewältigungsstrategien ermöglichen, dann reicht das didaktische Prinzip der Tätigkeitsorientierung nicht aus. Es ist angebrachter, mit dem Konzept der *Praxisorientierung* zu operieren. Hierbei wird von der Prämisse ausgegangen, daß die Motivation für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen in alltagsweltlichen Handlungsproblemen – und nicht in der Suche nach zweckfreier Bildung – liegt. Die Teilnehmer wählen demnach aus den Weiterbildungsangeboten diejenigen Kurse aus, von denen sie sich Hilfe für die Lösung konkreter Probleme versprechen. Um

Methoden der Weiterbildung – ein systematischer Überblick

Ulrich Müller/Ulrich Papenkort

Im folgenden Beitrag klären wir zunächst, für welchen Ausschnitt von Weiterbildung der systematische Überblick über Methoden gelten soll. Sodann unterscheiden wir zentrale Aspekte methodischer Entscheidungen, setzen sie zueinander in Beziehung und schränken sie auf Verlaufs-, Sozial- und Aktionsformen ein. Für die Vielfalt an Aktionsformen geben wir einen eigenen Überblick, geordnet nach der Aktivität der Lernenden und ihren verschiedenen Lernmodi. Dabei berichten wir von einem Ansatz, Aktionsformen der Weiterbildung einem systematischen Zugriff nach definierten Kriterien wie Lernziel, Sozialform, Lernphase, Aktivierung der Teilnehmer, Konkretisierung, Teilnehmerzahl und Zeitbedarf zugänglich zu machen. Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Inhalt und Methode schließen den Beitrag ab.

Inhaltsübersicht

1. Einleitung
2. Methoden des Lehrens
3. Lehrmethode als Vermittlung
4. Aspekte der Vermittlung
4.1 Verlaufsformen
4.2 Sozialformen
4.3 Aktionsformen
5. Inhalt und Methode

1. Einleitung

Der Titel »Methoden der Weiterbildung« besagt streng genommen mehr, als im folgenden thematisiert wird. Zunächst einmal müßte er sich in dieser offenen Formulierung auf alle »**Ebenen didaktischen Handelns** in der Weiterbildung« (FLECHSIG 1989; vgl. auch TIETGENS 1992, S. 189) beziehen. Wir wer-

den die »System-« und »Programmebene« jedoch außer acht lassen und uns auf die ein- bis vierstündige »**Block-**« und die zehn- bis dreißigminütige »**Phasenebene**« konzentrieren. Die darüberliegende »Kursebene« und die darunterliegende »situative Ebene« werden wir nur streifen.
Titelgetreu von »Methoden der Weiterbildung« zu sprechen hieße weiterhin, nicht nur die **Lehrmethoden** des Kursleiters, sondern auch die **Lernmethoden** der Teilnehmer zum Thema zu machen. Denn Weiterbildung vollzieht sich als doppelte Tätigkeit von **Vermittlung** und **Aneignung** (vgl. KLINGBERG o. J., SÜNKEL 1996). Es kann angesichts häufig verkürzter didaktischer Vorannahmen nicht genug betont werden, daß Lehren ohne Lernen zwar faktisch möglich ist – wer erinnert sich nicht an entsprechende Zeiten in Aus- und Fortbildungen –, aber nie zum Erfolg führen kann. Und nicht selten wird trotz einer (schlechten) Lehre (das Richtige) gelernt. Wir werden uns jedoch in praktischer Absicht auf die Handlungsperspektive des Kursleiters und damit auf die Tätigkeit des Lehrens bzw. der Vermittlung beschränken.
Eine letzte Einschränkung: Methoden der Weiterbildung müssen nicht nur gekannt und gekonnt werden, ihr Einsatz sollte im Rahmen einer **Methodik** auch begründet werden können. Solche Begündungen sind ohne didaktische **Prinzipien** wie z. B. die Teilnehmerorientierung in ihren vielen Varianten (vgl. TIETGENS 1992, S. 78–93) nicht denkbar. Denn Prinzipien orientieren Methoden, und »Methoden realisieren Prinzipien« (PLÖGER/ANHALT 1996, S. 617). Beide Fragen, die der Methodik und die der Prinzipien, bleiben im folgenden ausgeklammert. Hier sei auf K. R. MÜLLER (1990) und KAISER in der vorliegenden Loseblattsammlung verwiesen.
Der Titel »Methoden der Weiterbildung« bleibt alles in allem insofern richtig, als er beim ersten Lesen weniger verspricht als er streng genommen besagt. Die entsprechenden Assoziationen kreisen um das Feld, zu dem wir im folgenden einen »systematischen Überblick« geben wollen: den Lehr- bzw. Vermittlungsmethoden innerhalb von Veranstaltungen der Weiterbildung.

2. Methoden des Lehrens

Die meisten Lernprozesse im Leben eines Menschen erfolgen unorganisiert, beiläufig und quasi ›wildwüchsig‹ **in (all-)täglichen Lebensvollzügen**. So erlernen Kinder ihre Muttersprache oder das Fahrradfahren, so eignen wir uns am Arbeitsplatz die Bedienung des neues Kopiergeräts an und so geben uns Freunde Tips für den Umgang mit dem Finanzamt. Darüberhinaus machen wir **in kritischen Lebensereignissen** (schmerzliche) Erfahrungen, aus denen wir unsere Lehren ziehen (vgl. REISCHMANN 1995). Und zuletzt: In einer Gesellschaft, die von der Präsenz der Massenmedien geprägt ist, lernen wir en passant nicht nur aus erster, sondern auch **aus zweiter Hand**. Wir müssen erkennen,

»daß die Medien heute eine ... immer wichtiger werdende Einflußgröße im Gesamtfeld menschlichen Lernens geworden sind« (DOHMEN 1991, S. 70).
Das Lernen in der Weiterbildung vollzieht sich im Unterschied zum ›natürlichen‹ Erfahrungslernen, den schmerzlichen Lebenserfahrungen und den Eindrücken aus Fernsehsendungen in organisierten Situationen. Diese sind eigens zum Zwecke des Lernens arrangiert. Das Lernen ist hier nicht nur – wie z.B. in manchen veranstalteten Reisen – willkommener Nebeneffekt eines lernfremden Hauptzwecks. Daß auch ein organisiertes Lernen ohne Lehren auskommen kann, ist vor allem in der betrieblichen Weiterbildung wieder- bzw. neuentdeckt worden – nicht nur aus didaktischen Gründen. Zu Recht rücken in den letzten Jahren Themen wie »Selbstorganisation«, »**Selbstgesteuertes Lernen**«, »Autodidaktik« in den Fokus der erwachsenenpädagogischen Diskussion.[1] Ob allein oder in Gruppen (Lernstatt, Qualitätszirkel), ohne oder mit Medien (CBT, Leittext) – es geht auch ohne die Präsenz eines Referenten, Dozenten, Trainers oder Kursleiters.
Das Lernen, wie es sich in Kursen, Trainings und Seminaren der Weiterbildung ereignet, d.h. das fremdorganisierte bzw. das Lernen durch Lehren, ist insofern nur eine **Sonderform des Lernens** überhaupt. Angesichts der ganzen Welt des Lernens, zu dem wie im training on the job auch das **fremdorganisierte Einzellernen** gehört, bleibt das Lernen in (Gruppen-)Veranstaltungen eine einzelne Größe. Inwieweit es seine Bedeutung erhält oder erlangt, hängt nicht zuletzt davon ab, ob sich Lehrende bei der Reflexion und Planung solcher Lernprozesse am Lernen, nicht am Lehren orientieren. Dann stehen, wie im ungeplanten oder im selbstorganisierten Lernen, die **Aktivitäten der Lernenden** im Mittelpunkt: Lehren vom Standpunkt der Lerner aus. Seminare und Kurse können Teilnehmer nicht ›lernen machen‹, sondern nur ›lernen ermöglichen‹ bzw. Lernsituationen gestalten. Lehrende haben die Möglichkeit, ein Angebot zu machen: Doch letztendlich liegt die Verantwortung für ihr Lernen bei den Teilnehmern selbst. Sie sind **Lernsubjekte**, keine Lehrobjekte. Zwischen Lehren und Lernen gibt es eine Differenz: überbrückbar, aber nicht aufhebbar.

3. Lehrmethode als Vermittlung

Lernen findet als Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt statt. Der Inhalt einer Lehrveranstaltung ist – allgemein gesprochen – ein mehr oder weniger großer **Ausschnitt der Wirklichkeit.** Durch die Auseinandersetzung mit diesem Wirklichkeitsausschnitt sollen sich die Teilnehmer verändern. Sie sollen ihre inneren Möglichkeiten (psychischen Dispositionen) gegenüber der Wirklichkeit verändern, nicht bzw. erst als

1 Vgl. z.B. ARNOLD 1991, S. 46–55, DOHMEN 1996, S. 44–60, FRIEDRICH/MANDL 1990.

Folge die Wirklichkeit selbst. Bildung ist, nach KLAFKI, das **Erschlossensein einer Wirklichkeit** für einen Menschen und das **Erschlossensein eines Menschen** für seine Wirklichkeit (vgl. KLAFKI 1963, S. 43). Im Bildungsprozeß sind also eine **objektive, sachbezogene Dimension** (Gegenstände, Wirklichkeit) und eine **subjektive, personenbezogene Dimension** (Lernender) wechselseitig miteinander verschränkt.
Lehrmethoden vermitteln dabei zwischen den Subjekten und den Lernobjekten. Sie bestimmen darüber, wie der Kontakt zwischen den lernenden Subjekten und dem Lerngegenstand zustandekommt. Sie sind **Wege,** die es ermöglichen, daß sich die Lernenden mit einem Ausschnitt der Wirklichkeit auseinandersetzen können, **Vorgangsweisen,** mit deren Hilfe der Lerngegenstand bearbeitet wird, um ihm Erkenntnis abzugewinnen. Aufgrund der doppelten Verbindlichkeit des Lehrens gegenüber der Sache und der Person des Teilnehmers haben die Methoden einen logischen und einen psychologischen Aspekt.
Methoden **organisieren** die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand und geben Gelegenheit, neue Erfahrungen zu machen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Methodisch organisiertes Lernen soll es ermöglichen, daß die Wirklichkeit »präziser, differenzierter und vollständiger wahrgenommen, begriffen und angeeignet werden kann, als dies in routinierten Wahrnehmungen und laufenden Verarbeitungen des Alltags möglich ist. Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung besteht darin, Situationen zu schaffen, in denen eine in diesem Sinne qualifizierte Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit für die Beteiligten möglich und wahrscheinlich wird« (GERL 1985, S. 47).
Dozenten und Trainer **vermitteln** mit ihren Methoden – das ist wahr. Aber sie vermitteln nicht den Teilnehmern den Gegenstand, sondern die Teilnehmer **mit** dem Gegenstand. »Nicht Stoff, sondern Aneignungserfahrungen vermitteln« (WEIDENMANN 1983, S. 103) – das ist die Aufgabe des Lehrens; jenseits eines ›stoff‹-fixierten »Authenzitäts-Dogmas« und eines teilnehmerfixierten »Verständlichkeits-Dogmas« (S. 99 f.).

4. Aspekte der Vermittlung

Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, welche Aspekte methodischen Handelns sinnvoll unterschieden werden können. HILBERT MEYER hat sie unter Rückgriff auf die lehrtheoretische Didaktik nach PAUL HEIMANN und WOLFGANG SCHULZ **»Handlungssituationen«, »Unterichtsschritte«, »Handlungsmuster«, »Sozialformen« und »methodische Großformen«** genannt (MEYER 1988, Bd. 1, vgl. auch P. MÜLLER 1982, 36–44). Dabei merkt er an, daß diese Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Nach der in der Einlei-

Statistik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Joachim H. Knoll

Inhaltsübersicht

1. Zur Genese statistisch gestützter Methoden in der Vergleichenden Forschung
2. Statistik als Instrument der Vergleichenden Forschung und der Bildungsplanung
3. Zugänge
3.1 Globale Statistiken
3.2 Nationale Statistiken

1. Zur Genese statistisch gestützter Methoden in der Vergleichenden Forschung

Fragen der Statistik, und solchermaßen auch der numerischen Selbstvergewisserung und Selbstkennzeichnung, sind ein Aufgabenfeld in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, das sich erst in den beginnenden 70er Jahren, in den 80er Jahren dann zunehmend stärker, ausgebildet hat, wobei die Einsicht für eine statistische Sicherung der Erwachsenenbildung zuerst im internationalen und vergleichenden Schrifttum begegnet. Deshalb gehen wir auch zunächst von einer internationalen Dimension aus. Die Schwierigkeiten der Statistik in der Erwachsenenbildung liegen weithin bei der Verfassung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die sich einerseits in entwickelten Systemen als pluralistisch und subsidiär darstellt, andererseits inhaltlich und curricular nicht über jene distinkten Vorschriften verfügt, wie das in anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen (z. B. Schulen) der Fall ist, die nach dem Prinzip geschlossener Curricula vorgehen. Ein wesentliches Kennzeichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung waren, insbesondere in der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung, stets offene Curricula[1], die mit Effi-

1 Darüber berichtet am Beispiel der Curricula für den Deutschunterricht: SCHLUTZ, E.: Deutsch-Unterricht in der Erwachsenenbildung, Grafenau 1976; vgl. auch SIEBERT, H.: Curricula für die Erwachsenenbildung, Braunschweig 1974; insges. KNOLL, J. H.: Curriculum, in: TITMUS, C.: Lifelong Education for Adults. An International Handbook, Oxford 1989, S. 29 ff.

zienzuntersuchungen, etwa in der Art der IEA-Studie[1], nicht gemessen werden konnten. Auf diesen Unterschied hat schon frühzeitig, anläßlich der Quinquennial Conference des International Congress of University Adult Education, 1975 in Ghana, COLIN TITMUS aufmerksam gemacht, der eindringlich davor warnte, sich zu weit auf das Terrain statistischer Bearbeitung und Beschreibung von Erwachsenenbildung zu begeben.[2] Abgesehen von derartigen wissenschaftspraktischen und wissenschaftstheoretischen Bedenken und Zurückhaltungen nimmt aus mehrfachen Gründen das Interesse an quantifizierenden Erhebungen des Gegenstandsbereichs Erwachsenenbildung/Weiterbildung kontinuierlich zu. Die Gründe dafür liegen einmal:

- bei wissenschaftlichen Expertisen über das Gebiet der Erwachsenenbildung, deren komparatistische Absicht durch den Aufweis statistischer Belege stimmiger gemacht werden kann,
- bei weltweitem Aufklärungsbedarf über globale Bildungsstrategien, etwa im Hinblick auf Alphabetisierungskampagnen und -strategien; hier wären Arbeiten der Statistischen Agenturen von Weltbank und UNESCO maßgeblich zu nennen[3],
- bei Weiterbildungsentwicklungsplänen, die entweder auf gesetzlicher oder freiwilliger Grundlage fortlaufend erstellt werden und dadurch die Expansion oder Schwerpunktverlagerung in perspektivischer Absicht legitimieren können.

Weiterbildungsentwicklungpläne fordern, etwa im 1. Gesetz zur Neuordnung der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen von 1974, den kontinuierlichen statistischen Bericht, wobei die eher flankierenden Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen und Fachhochschulen mit einbezogen werden. Die Pläne

1 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), vgl. dazu POSTLETHWAITE, N. T.: Comparative Education and National Systems of Education, Oxford 1988, S. 9, 12, 15, 40, 59; vgl. hier auch PORRAS-ZUNIGA, J.: Comparative Statistics, S. 21 ff. Die Enzyklopädie belegt eindrucksvoll, wie der Vergleich durch die statistische Fundierung stimmiger gemacht werden kann. Als Beispiel einer statistisch validierten Effizienzuntersuchung: POSTLETHWAITE, N. T.: Bildungsleistungen in Europa, in: SCHLEICHER, K.: Zukunft der Bildung in Europa, Darmstadt 1993, S. 107 ff.

2 Später ist C. TITMUS etwas ausgleichendere Wege gegangen; vgl. dazu TITMUS, C.: Lifelong Education for Adults. An International Handbook, Oxford 1989, dort: Subjects and approaches to research, S. 525.

3 Dazu vor allem die Materialien des UNESCO-Institute for Educational Planning, Paris; fortlaufend, bes.: UNESCO (Hg.): World Educational Report, Paris; hier zitiert nach Ausgabe 1991, dazu meine Buchanzeige in: KNOLL, J. H. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 19/20 (1991/1992); zum thematischen Umfeld: BÉLANGER, P./BLAIS, M.: World Perspectives in Adult Education Research, in: Adult Education and Development, 45 (1995), S. 5 ff. Ebenfalls wäre hier summativ hinzuweisen auf Arbeiten des CERI (Centre for Educational Research and Innovation) der OECD.

sind von den als Weiterbildungseinrichtungen anerkannten Institutionen oder Trägern zu erstellen, sie sind auch vorzulegen von Einrichtungen oder Trägern, die eine Anerkennung im Sinne von Förderungsmaßnahmen nach den gesetzlichen Rahmenbedingungen beantragen. Solche Entwicklungspläne werden entweder auf

- nationaler, auf
- regionaler oder auf
- trägerspezifischer

Grundlage erstellt.

In der zeitlichen Abfolge wird man allgemein konstatieren können, daß das wissenschaftliche Interesse dem praktischen vorauslief, wie das Interesse der beruflichen Weiterbildung der allgemeinen Erwachsenenbildung. In der Bundesrepublik ist dieser Sachverhalt relativ eindeutig zu belegen; die ersten *globalen* statistischen Erhebungen erfolgen im Zusammenhang mit der UNESCO-Weltkonferenz für Erwachsenenbildung in Tokio 1972, die *nationale* Aufforderungen zu einer vermehrten statistischen Befundbeschreibung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gibt der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission 1973 aus, und auf *regionaler* Ebene wird zumal im 1. Weiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen die Verpflichtung zur Erstellung von Weiterbildungs-Entwicklungsplänen formuliert. Das heißt in dieser Verallgemeinerung natürlich nicht, daß nicht bereits davor in begrenztem Umfang statistische Daten über das Terrain erhoben wurden. Derartige Erfassungen stehen zumeist im Zusammenhang mit der staatlichen Alimentierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, z. B. durch das »Gesetz über die Zuschußgewährung an Volkshochschulen und entsprechende Einrichtungen der Erwachsenenbildung« in Nordrhein-Westfalen 1953. Auch das Erwachsenenbildungsgesetz des Landes Niedersachsen von 1970 enthält eine Reihe von gesetzlichen Vorschriften zur Sammlung statistischer Daten – etwa bei der Zulassung von anerkannten Einrichtungen, bei den bezuschußten Personalstellen, bei der Funktionsbeschreibung von Kooperationsformen der Partner im pluralistischen System von Erwachsenenbildung usw. In der beruflichen Weiterbildung wird zumal das für Weiterbildung aufgewandte Finanzvolumen ausgewiesen, dies nicht zuletzt auch in der strategischen Absicht, für unangemessen gehaltene Ansprüche an die berufliche Weiterbildung zurückweisen zu können. Man denke in solchem Zusammenhang vor allem an die Diskussionen um die Finanzierung des Bildungsurlaubs, in denen vorrangig die finanziellen Gesichtspunkte das sachliche Argument zurückzudrängen schienen.[1]

Statistik in der Erwachsenenbildung ist neben dem oben angesprochenen Sachverhalt, daß z. B. Leistungsdiagramme unter der Perspektive von »Effizienz« wegen der Offenheit der Angebote nicht möglich sind, mit weiteren

1 Darüber berichtet vor allem der iwd-Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft fortlaufend.

Schwierigkeiten konfrontiert, die etwa in der länderspezifischen Ausbildung des der Erwachsenenbildung vorauslaufenden Schul- oder Bildungssystems und in der Uneinheitlichkeit statistischer Erfassungen gründen. Derartigen Schwierigkeiten sehen sich zumal jene ersten Arbeiten gegenüber, die eine vergleichende Forschung, auch unter Berücksichtigung statistischer Belege beabsichtigten.

2. Statistik als Instrument der Vergleichenden Forschung und der Bildungsplanung

Zunächst haben sich vergleichende Darstellungen ganz in der Tradition der vergleichenden Erziehungswissenschaft aufgehalten und mit den Mitteln der Deskription ganze Erwachsenenbildungssysteme zu beschreiben versucht. Hierzu gehören frühe Arbeiten von J. Lowe[1] und C. Titmus. Nachfolgend sind dann globale Strategien unter Anleitung von G. Z. F. Bereday beherrschend geworden.[2] Hier erwähne ich die für die Tokioer UNESCO-Weltkonferenz für Erwachsenenbildung 1972 erstellte globale Ansicht der Erwachsenenbildung in einer phänomenorientierten Darstellung von John Lowe, die auf einer Umfrage unter den UNESCO-Mitgliedstaaten beruht. Der Autor hat nicht versucht, etwa durch die Vorgabe von einheitlichen, statistischen Rastern, eine Vergleichbarkeit des Zahlenmaterials und damit letztlich auch des Vergleichs sicherzustellen.[3] Die Arbeit ist hernach ergänzt worden, ohne daß freilich die statistische Seite der Darstellung verbreitert wurde.[4] Dort findet sich zur Einleitung des Kapitels »The Problem of Financing« der kurze Auszug aus dem Final Report der Tokioer Konferenz mit der saloppen Gleichgültigkeit gegenüber quantitativer Exaktheit: »In most countries however . . ., it was noted that those who were nationally responsible, politicians and administrators alike, were simply not alive to the objectives of adult education, and that expenditures for adult education were considered to be optional expenditures.« Der Autor verläßt sich nachfolgend zumeist auf die nicht konkret belegten Selbstaussagen der an der Umfrage beteiligten Mitgliedstaaten. In den wissenschaftlichen Publikation, auch wenn sie zunächst noch in der globalen Zugehensweise verblieben, sind hernach vermehrt *cross-national studies* üblich geworden, mit denen ein höheres Maß an Verobjektivierung

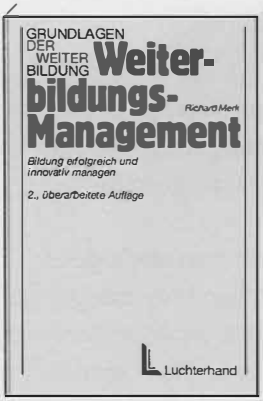
1 Lowe, J.: Adult Education in England and Wales. A Critical Survey, London 1970.

2 Über diesen Sachverhalt berichte ich nun in: Knoll, J. H.: Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden, Darmstadt 1996.

3 Lowe, J.: A Retrospective International Survey of Adult Education. Montreal 1960 to Tokio 1972, Paris 1972, in dt. Übersetzung: Knoll J. H. (Hg.): Internationale Erwachsenenbildung im Überblick, Düsseldorf 1974.

4 Lowe, J.: The Education of Adults. A World Perspective, Paris 1975.

Weiterbildungs-Management



Das Personal- und Bildungsmanagement befindet sich derzeit in einem Schwebezustand. Anfang der neunziger wurden in der Praxis die Instrumente ausgebaut und verfeinert, derzeit sind die meisten Einrichtungen damit beschäftigt, dem Wettbewerb standzuhalten. Dennoch entsteht im Kern eine neue Sichtweise von innovativem und effizientem Weiterbildungsmanagement.

Auf dem Weg ins 21. Jahrhundert geht es um Kompetenzentwicklung. Weiterbildung wird um so erfolgreicher sein, je systematischer das lebens- und arbeitsbegleitende Lernen in die Alltags- und Berufsstrukturen eingebunden wird. Wie die systematische Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten in diesem Sinne genutzt werden können, vermittelt der Autor beispielhaft. Zudem werden neue Konzepte des Weiterbildungsmanagements vorgestellt.

Richard Merk
Weiterbildungs-Management
1998, 472 Seiten, kartoniert,
2., überarbeitete Auflage,
DM 84,–/öS 613,–/sFr 84,–
ISBN 3-472-02164-0

Zu beziehen über Ihre Buchhandlung oder direkt beim Verlag

Luchterhand Verlag
Postfach 2352 · 56513 Neuwied
Tel.: 02631/801-329 · Fax: /801-411
info@luchterhand.de
http://www.luchterhand.de

Didaktisches Handeln

Siebert
Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung
2. Auflage 1998,
348 Seiten, broschiert,
DM 34,80/öS 254,–/sFr 34,80
ISBN 3-472-03168-9

Der aktuelle Stand in der Didaktikdiskussion der Erwachsenenpädagogik wird hier klar und verständlich dargestellt.

Der Autor zieht eine praxisbezogene Bilanz aus didaktischen Forschungen und Erfahrungen von der Curriculumtheorie bis zur Postmoderne. Es werden Orientierungshilfen z.B. zur Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung, zur Lernzielformulierung und didaktischen Reduktion, zu Ankündigungstexten und Schlüsselqualifikationen gegeben. Außerdem werden bildungspraktische Modelle, z.B. das Sokratische Gespräch, Zukunftswerkstätten und Bildungsurlaub, vorgestellt.

Das Buch wendet sich an haupt- und nebenberufliche Mitarbeiter/innen sowie an Studierende der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung.

Zu beziehen über Ihre Buchhandlung oder direkt beim Verlag

Luchterhand Verlag

Postfach 2352 · 56513 Neuwied
Tel.:02631/801-329 · Fax:/801-411
info@luchterhand.de
http://www.luchterhand.de

GRUNDLAGEN
DER
WEITER
BILDUNG

Joachim H. Knoll (Hrsg.)

Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung

Das Studienbuch ist eine erste Auskunftsquelle, die Überblicks- und Orientierungswissen vermittelt und somit den Einstieg in die Weiterbildungspraxis erleichtert. Der Band enthält 15 Beiträge, in denen Grundlagen und Kernbereiche der für die Weiterbildungspraxis relevanten Themenfelder behandelt werden wie

- Bildungspolitik und Geschichte,
- rechtliche Grundlagen,
- Strukturen und Institutionen,
- Organisation und Management,
- Bedingungen des Lehrens und Lernens,
- Didaktik,
- Organisationsformen des Lehrens und Lernens,
- Forschung sowie
- Modelle und Projekte in der Weiterbildung.

Herausgeber:

Dr. Joachim H. Knoll ist Professor em. für Erwachsenenbildung am Institut für Pädagogik der Ruhr Universität Bochum und Mitherausgeber des Loseblattwerks Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen.

ISBN 3-472-03659-1
9 783472 036593 03600