GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Rolf Arnold
Wiltrud Gieseke (Hrsg.)

Die Weiterbildungsgesellschaft

Band 2:

Bildungspolitische Konsequenzen

Luchterhand

Rolf Arnold und Wiltrud Gieseke (Hrsg.)

Die Weiterbildungsgesellschaft – Band 2

Jubiläumsjahr 1999
Von Profi zu Profi. Seit 75 Jahren.

Rolf Arnold und Wiltrud Gieseke (Hrsg.)

Die Weiterbildungsgesellschaft

Band 2

Bildungspolitische Konsequenzen

Luchterhand

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Weiterbildungsgesellschaft / Rolf Arnold; Wiltrud Gieseke (Hrsg.). – Neuwied; Kriftel: Luchterhand
(Grundlagen der Weiterbildung)
Bd. 2. Bildungspolitische Konsequenzen. – 1999

ISBN 978-3-937-21025-4 (Print)
ISBN 3-472-03500-5 (Print)
ISBN 978-3-965-57026-9 (eBook)

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: arttec grafik Simon & Wagner, St. Goar.
Satz: Satz · Bild · Grafik Marohn, Dortmund.
Druck: Druckerei Kanters, Alblasserdam.
Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ettlingen.
Printed in the Netherlands, August 1999.

∞ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Inhalt

Seite

Einleitung: Tendenzen und Formen politischer Gestaltung
Rolf Arnold/Wiltrud Gieseke XI

Teil 1: Auflösung oder Weiterentwicklung der öffentlich verantworteten Weiterbildung?

I. Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen
Ekkehard Nuissl 3

II. Von der öffentlichen Verantwortung zum Weiterbildungsmarkt?
Rudolf Tippelt 16

III. Veränderungen im Angebot diesseits und jenseits von Arbeit
Erhard Schlutz/Josef Schrader 27

IV. Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine »optische Täuschung«
Ortfried Schäffter 45

V. Von der beruflichen Weiterbildung zur neuen organisations- und handlungsbezogenen allgemeinen Weiterbildung
Werner Markert 70

Teil 2: Aktuelle weiterbildungspolitische Tendenzen

VI. Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen der Slogans vom lebenslangen Lernen
Wiltrud Gieseke 93

VII. Weiterbildung im parteipolitischen Diskurs – Gleichförmigkeiten, Kontroversen und Defizite
Jürgen Wittpoth 121

VIII. Aufbruch und Erneuerung? Die Weiterbildungspolitik der rot-grünen Koalition
Dorothee M. Meister 139

IX. Tendenzen in der Gesetzesentwicklung auf Länderebene
Detlef Kuhlenkamp 158

X. Die Weiterbildungspolitik des Bundes bis 1998
Johannes Sauer 177

Seite

XI. Europäische Konzeptionen zur Weiterbildung und ihre Konkretisierung in der Förderpolitik
Edgar Sauter/Uwe Grünewald 195

XII. Ohne Berufsausbildung zur permanenten Weiterbildung? – Zum gewandelten Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung
Antonius Lipsmeier/Ute Clement 214

XIII. Wandel der Universitäten zu Selbst- und Fernstudieneinrichtungen – internationale Erfahrungen
Otto Peters 234

Stichwortverzeichnis 259

Einleitung: Tendenzen und Formen politischer Gestaltung

Rolf Arnold/Wiltrud Gieseke

»Weiterbildung« hat sich seit den siebziger Jahren zu einem Fachbegriff entwickelt, der auch außerhalb des im engeren Sinne erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Sprachgebrauchs Verwendung findet – eine Entwicklung, die wohl seiner Popularität, nicht aber seiner begrifflichen Präzision bekam. Sprechen heute auch Personalentwickler, Managementberater und Betriebswirte von der Weiterbildung als einer vordringlichen Strategie des Human-Ressource-Development, so zeugt dies auf den ersten Blick von einer mittlerweile breiter gewordenen gesellschaftlichen Akzeptanz des Anliegens lebenslangen Lernens, erst dem genaueren Blick enthüllt sich aber, daß diese Akzeptanz mit gewissen Verkürzungen einhergeht: *»Weiterbildung« wird in erster Linie als individuelle, betriebliche und gesellschaftliche Fortschrittsmetapher genutzt, weniger als Bildungsmetapher.* Im erwachsenenpädagogischen Diskurs wird deshalb zurecht immer wieder daran erinnert, daß die Bildung Erwachsener nicht nur der funktionalen Anpassung an den Arbeitsmarkt dienen darf, sondern es vielmehr darauf ankommt, möglichst allen Erwachsenen unserer Gesellschaft kontinuierlich Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer kritischen Urteilsfähigkeit und ihrer Potentiale zur selbstbestimmten Lebensführung zu offerieren.

Gleichwohl hat die Weiterbildung in den letzten Jahren in mehrfacher Hinsicht auch eine substanzielle Bedeutungsaufwertung erfahren. Zum einen konnte sie doch in einem erheblichen Umfang die vom Deutschen Bildungsrat artikulierte Intention realisieren, sich »zur vierten Säule« des Bildungswesens zu entwickeln, zum anderen diffundierte sie aber auch in die Bereiche eines außerinstitutionellen Lernens Erwachsener. War die betriebliche Weiterbildung bereits seit Beginn der achtziger Jahre deutlicher Spitzenreiter bei den institutionalisierten Formen beruflicher Weiterbildung, so war es gerade auch dieser institutionell führende Bereich, der die Entgrenzung und Entinstitutionalisierung des Erwachsenenlernens beförderte. Das lebenslange Lernen – so der modernistische Slogan – sollte »am Arbeitsplatz«, »selbstgesteuert« und möglichst auch selbstfinanziert, zumindest mitfinanziert erfolgen. Und auch im außerberuflichen Bereich war ein deutliches Anwachsen der »Weiterbildung außerhalb der Weiterbildung« feststellbar, d. h. Erwachsene lernen zwar einerseits mit einer steigenden Intensität und Beständigkeit, doch tun sie dies mit einer abneh-

menden Ausschließlichkeit in institutionalisierten Kontexten. Gelernt wird zunehmend ständig und überall. Und auch die neuen Medien (Online, Multimedia usw.) begünstigen die Enträumlichung des Lernens. Lernen wird zu einem generellen Merkmal der gesellschaftlichen Entwicklung.

Ging noch der Deutsche Bildungsrat davon aus, daß »Weiterbildung« – in Abgrenzung zu dem traditionellen Begriff der Erwachsenenbildung – der präzisere Begriff sei, weil er das für die moderne Gesellschaft zugrundeliegende Prinzip des kontinuierlichen Fortsetzungslernen besser zu Ausdruck brachte, so mehren sich in letzter Zeit die Stimmen, die beklagen, daß auch der Begriff der Weiterbildung unvollkommen sei. Er sei – so wird argumentiert – in zu starkem Maße auf den institutionalisierten Erwerb von Qualifikationen durch lernende Individuen eingeschränkt und trage der mehrfachen Entgrenzung des Erwachsenenlernens nicht in ausreichendem Maße Rechnung. Es gehe nämlich heute nicht mehr nur um Bildung oder Wissensvermittlung, sondern zunehmend um einen umfassenden Kompetenzerwerb, der auch Problemlösungs- und Orientierungskompetenzen umfasse. Dieser Kompetenzerwerb sei zudem nicht nur von einzelnen, sondern von Organisationen zu leisten (Organizational Learning) und erfolge nicht nur in institutionalisierten Kontexten, sondern auch am Arbeitsplatz, im Internet oder schlicht »autodidaktisch«.

Die feststellbaren Entgrenzungs- und Enträumlichungstendenzen der Weiterbildung nötigen uns somit, den Gegenstand des Erwachsenenlernens neu und anders zu sehen. In den Blick treten Formen und Dimensionen des Erwachsenenlernens, die der institutionsfixierte Blick bislang häufig ausgeblendet hat, und auch das, worum es in der Erwachsenenbildung letztlich geht (Aufklärung, Wissensvermittlung, Kompetenzentwicklung etc.) erfordert eine neue Begründung, wenn Weiterbildung »überall« ist, wenn sie nicht länger über bestimmte Zuständigkeiten institutionell »fixiert« werden kann, sondern sich zu einem Entwicklungselement sowohl des gesellschaftlichen Wandels als auch der individuellen Identitäts- und Biographiearbeit gewandelt hat.

Diese Tendenzen werden in mehreren Beiträgen des vorliegenden ersten Bandes des zweibändigen Werkes »Die Weiterbildungsgesellschaft« angesprochen und behandelt. Von vornherein wird dabei auch die Spannungslage zwischen Staat und Markt in den Blick genommen, die u.a. darin zum Ausdruck kommt, daß sich die weiterbildungspolitischen Gestaltungsansprüche anders orientieren und neu legitimieren müssen. Zwar ist die öffentliche Verantwortung nach wie vor ein Leitprinzip staatlichen Handelns in diesem Bereich, doch präsentiert sich diese Gestaltung zunehmend weniger als Rahmung und Eingriff, sondern auch als Aufforderung zum Markthandeln, immer wissend, daß nicht alles, was marktgängig auch erwachsenenpädagogisch sinnvoll ist. Vor diesem Hintergrund wird im

vorliegenden Band im Block I über die Auflösung oder die Weiterentwicklung der öffentlich verantworteten Weiterbildung nachgedacht, wobei alle Autoren Hinweise, Anregungen und Beiträge für eine Weiterentwicklung der überlieferten weiterbildungspolitischen Leitkonzeption der »öffentlichen Verantwortung« liefern.

Weiterbildung in Deutschland ist in den letzten Jahren der Kohl-Ära in neuen Begrifflichkeiten zunehmend als lebenslanges Lernen in individueller Kompetenzverantwortung realisiert worden, weshalb es angezeigt und notwendig ist, die Begrifflichkeiten gründlich zu analysieren, um zu erfahren, ob diese nach dem Wechsel zur rot-grünen Koalition politisch bereits als »verbraucht« angesehen werden können oder ob sie als Sachbegriffe lediglich eine neue Lesart erfahren werden. Einer der klärungsbedürftigen Begriffe ist dabei »lebenslanges Lernen«. Es ist zudem erhellend, die Grundströmungen und Tendenzen, die – auch, wenn noch nicht sehr präzise – die Weiterbildungspolitik der neuen Bundesregierung prägen werden, teilweise aus den Parteiveröffentlichungen zu antizipieren, zu »rekonstruieren« und in den Kontext der europäischen und internationalen Entwicklung zu stellen.

Ekkehard Nuissl analysiert in seinem Beitrag das Verhältnis von Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertem Lernen. Insbesondere die Diskussion um das selbstorganisierte bzw. selbstgesteuerte Lernen ist es dabei, die nach Nuissl eine Neubetrachtung der Frage nach den staatlichen Weiterbildungsaufgaben auslöst. Deshalb wendet sich seine Analyse den Fragen zu: In welchem gesellschaftlichen Kontext steht der neue Akzent des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens? Welche Interessen haben Lernende an selbst- und fremdorganisierten Bildungsprozessen? Und: Welche Rollen sollte der Staat und Institutionen diesen gegenüber spielen?

Rudolf Tippelt zeichnet in seinen Betrachtungen die Entwicklung von der öffentlichen Verantwortung zum Weiterbildungsmarkt nach. Dabei rekonstruiert und definiert er zunächst das Prinzip der öffentlichen Verantwortung im Kontext regionaler und institutioneller Kooperationsstrukturen, um sodann grundlegenden Trends des sich vollziehenden Wandels von Weiterbildungsstrukturen nachzuspüren. Dabei kommt dem Sich-Bewähren auf Konkurrenzmärkten eine zunehmende Bedeutung zu. Tippelt beschreibt, welche Professionalitäts- und Qualitätsanforderungen mit diesen Entwicklungen einhergehen und verweist auf die mögliche Komplementarität von öffentlicher Verantwortung und Weiterbildungsmarkt.

Erhard Schlutz und *Josef Schrader* widmen sich vor dem Hintergrund programm- und angebotsstatistischer Daten einer Betrachtung der Weiterbildung »diesseits und jenseits der Arbeit«. Dabei vertreten sie die These, daß sich die allgemeine Weiterbildung gegenüber der Schulbildung verselbständigt, d. h. die Vermittlung von Bildungswissen tritt zugunsten

von Angeboten zur Verstärkung von Alltagskompetenzen deutlich zurück (»Veralltäglichung«), und auch die kompensatorische Funktion von Weiterbildung verliert ihr Gewicht. In diesem Trend finden sowohl die Entwertung der »hohen Kultur« als auch das generell gestiegene Bildungsniveau und die gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen ihren Ausdruck. Schlutz und Schrader kontrastieren ihre Ergebnisse auch mit übergreifenden gesellschaftlichen Entwicklungen (z. B. der Aufsplitterung der Gesellschaft in immer kleinere Milieus) und erklären dadurch die Ausdifferenzierung der Programm- und Angebotsstrukturen.

Ortfried Schäffter untersucht in seinem Betrag kritisch die vielfach diagnostizierte »Entgrenzung des pädagogischen Handelns«. Dabei plädiert er zunächst für eine systemisch und wissenssoziologisch informierte Konzeptualisierung von »Institution« und »Organisation«, die diese als Audrucksformen einer gemeinsam konstituierten sozialen Welt versteht. Damit verbunden ist eine gewisse Distanzierung des wissenschaftlichen Analyse von den Alltagskonstrukten des jeweiligen Praxisfeldes; diese gilt es zu irritieren, um sie transformieren zu können. Schäffter setzt sich für einen genuin erwachsenenpädagogischen Institutionenbegriff ein, mit dessen Hilfe zum einen die gesellschaftlichen Funktionen von Erwachsenenbildung klarer bestimmt und zum anderen ihre lebensweltliche Leistungsfähigkeit angemessen verstanden werden kann.

Werner Markert analysiert in seinem Beitrag neue Formen einer handlungs- und organisationsbezogenen allgemeinen Weiterbildung, die in vielfacher Hinsicht die überlieferten Ansätze beruflicher Weiterbildung ablösen oder ergänzen. Dabei weist er auf die seit den achtziger Jahren beobachtbare Konvergenz zwischen bildungstheoretisch Sinnvollem und arbeitsorganisatorisch Nötigem hin, durch die auch die bis dato »erfolglosen« Konzepte einer arbeitsorientierten Bildung neue Schubkraft und erstmals wirkliche Realisierungschancen erhielten. Hierdurch wird auch die These von der prinzipiellen Unvereinbarkeit von Subjektbildung und betrieblicher Qualifizierung nachhaltig in Frage gestellt. Basis dieser Entwicklung war die notwendige Umstellung auf Gruppenarbeit und andere flexiblere Fertigungskonzepte. Indem die berufliche Weiterbildung stärker auf die Entwicklung außerfachlicher und fachübergreifender Kompetenzen »setzt« – so die These Markerts – übernimmt sie auch eine Leitfunktion für die allgemeine Weiterbildung.

Wiltrud Gieseke skizziert die Debatte des ›Slogans‹ vom ›lebenslangen Lernen‹ auf europäischer und deutscher Ebene. Dabei betont sie, daß trotz unterschiedlicher Definitionen ein gemeinsamer Kern in dem zum politischen Leitbild und zur supranationalen Verständigungsformel avancierten Begriff steckt: die Aufforderung zum kontinuierlichen Weiterlernen über den ganzen Lebenslauf hinweg. Der Beitrag stellt ein breites Spektrum möglicher Akzentuierungen und Schwerpunkte anhand interna-

tionaler Schriften dar und zeigt auf, welche spezifischen Ansatzpunkte zur Innovation des Bildungswesens durch die unterschiedlichen Konzeptionen bereitgestellt werden.

Jürgen Wittpoth skizziert in seinem Beitrag die weiterbildungspolitischen Positionen der im Bundestag vertretenen Parteien. Dabei identifiziert er einen beachtlichen Grundbestand gemeinsamer Überzeugungen, aber auch grundlegende Differenzen. Letztere beziehen sich vornehmlich auf das Verhältnis von Staat, Wirtschaft und Individuen. Abschließend wendet sich Wittpoth einigen der bislang nur unzureichend beachteten Weiterbildungsproblemen zu.

Dorothee M. Meister gibt einen ersten Überblick über die bildungspolitischen Zielsetzungen der im September 1998 neugewählten Bundesregierung. Anhand des Koalitionsvertrages und bisheriger politischer Verlautbarungen der beiden Regierungsparteien arbeitet sie absehbare Trends heraus und benennt Auslassungen. Insbesondere die Positionen zum ›lebenslangen Lernen‹, zur beruflichen Weiterbildung, zur Trägervielfalt und zur Qualitätsdiskussion sowie die Vorstellungen zur Umsetzung von ›Medienkompetenz‹ werden eingehend analysiert.

Detlef Kuhlenkamp zeichnet Tendenzen der Weiterbildungsgesetzgebung auf Länderebene nach. Nachdem zwischen 1965 und 1975 die Position der Weiterbildung rechtlich und finanziell als vierte Säule des Bildungssystems etabliert wurde, schwächte sich ihr bildungspolitischer Stellenwert in den achtziger Jahren merklich ab. Angesichts ökonomischer Probleme und der Segmentierung staatlicher Zuständigkeiten sind die Weiterbildungsgesetze Ende der neunziger Jahre zu einem schwachen Förder- und Strukturierungselement geworden. Eine Ausweitung des staatlichen Engagement in der Bildungs- und Sozialpolitik ist nach Meinung des Autors im Hinblick auf Denationalisierungs- und Globalisierungstendenzen nicht zu erwarten.

Johannes Sauer beschreibt in seinem Beitrag die Weiterbildungspolitik des Bundes (bis 1998). Dabei stellt er die Perspektive der Kompetenzentwicklung in den Vordergrund: Weiterbildung bzw. lebenslanges Lernen haben demzufolge vornehmlich die Aufgabe zum Kompetenzerhalt bzw. zur Kompetenzentwicklung der Arbeitnehmer beizutragen. Hintergrund dieser Entwicklungen sind einerseits der Transformationsprozeß der neuen Länder und andererseits die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturveränderungen in den alten Bundesländern. Was sich dabei entwickelt, ist nach Sauer nicht die Weiterbildungsgesellschaft, sondern die Suche nach effektiven Lernstrategien (z. B. am Arbeitsplatz) mit dem Ziel der Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit. Nicht der Ausbau der Weiterbildung zur vierten Säule ist angezeigt, sondern ein Wandel der Lernkultur.

Uwe Grünewald und Edgar Sauter beschreiben in ihrem Beitrag die europäischen Konzeptionen zur Weiterbildung sowie deren Konkretisierung

in der europäischen Förderpolitik. Dabei skizzieren sie zunächst die rechtlichen und konzeptionellen Grundlagen, beschreiben das Konzept des lebensbegleitenden Lernens und stellen die einschlägigen europäischen Förderstrategien und -instrumente dar.

Ute Clement und *Antonius Lipsmeier* analysieren in ihrem Beitrag das sich wandelnde Verhältnis von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. Dabei insistieren sie auf dem hohen Formalisierungsgrad der beruflichen Erstausbildung und entwickeln die These, daß dieser sowohl die Beschäftigungsperspektive als auch die Weiterbildungsperspektiven des einzelnen fördere. Vor diesem Hintergrund nehmen sie kritisch den antiinstitutionellen Affekt der im europäischen Rahmen sich verbreitenden Konzepte des lebenslangen Lernens und des Lernens am Arbeitsplatz in den Blick, durch welche das auf Standardisierung und umfassende Beruflichkeit angelegte deutsche Ausbildungssystem fundamental in Frage gestellt sei. Clement und Lipsmeier sind Gegner solcher Deregulierungsansätze, und sie weisen darauf hin, daß ohne eine »Grundlegung der Selbstlernkompetenz durch formalisierte Ausbildung« später auch die Weiterbildungschancen vom einzelnen nicht adäquat genutzt werden können.

Otto Peters geht in seinem Artikel – vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen – dem Wandel der Universitäten zu Selbst- und Fernstudieneinrichtungen nach. Dabei plädiert er für einen Wandel der universitären Lehrweisen und für eine Stärkere Nutzung von Tele- und Selbstlernmöglichkeiten. Er skizziert unter Rückgriff auf fünf internationale Beispiele die didaktische Struktur einer Universität der Zukunft, die sich sowohl auf unverzichtbare Formen des traditionellen Hochschulunterrichts als auch auf Fernstudium und das Lernen in der vernetzten digitalen Lernumgebung stützt.

Berlin und Kaiserslautern im März 1999

Teil 1

Auflösung oder Weiterentwicklung der öffentlich verantworteten Weiterbildung?

I. Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen
Ekkehard Nuissl 3

II. Von der öffentlichen Verantwortung zum Weiterbildungsmarkt?
Rudolf Tippelt 16

III. Veränderungen im Angebot diesseits und jenseits von Arbeit
Erhard Schlutz/Josef Schrader 27

IV. Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine »optische Täuschung«
Ortfried Schäffter 45

V. Von der beruflichen Weiterbildung zur neuen organisations- und handlungsbezogenen allgemeinen Weiterbildung
Werner Markert 70

I. Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen

Ekkehard Nuissl

Im Kontext der Diskussion und der Entwicklung des selbstorganisierten oder selbstgesteuerten Lernens werden die Aufgaben des Staates einerseits und der Bildungsinstitutionen andererseits neu thematisiert. Dabei geraten Selbstverständlichkeiten in den Blick. Dazu gehört in Deutschland etwa das über dreißig Jahre alte Axiom, daß der Staat seine Aufgaben im Bildungsbereich über den Unterhalt oder die Förderung von Bildungsinstitutionen zu erfüllen habe. Oder das Axiom, daß das »Vorhalten« von Angeboten das verfassungsmäßige Grundrecht auf Bildung allein oder vollständig realisiere. Oder das Axiom, daß Bildung nur in und mit Institutionen und ihren Lehrenden erfolgen könne.

Das Hinterfragen von Axiomen bedeutet noch nicht ihre Ungültigkeit. Die Hoffnungen und Erwartungen, die in Methoden und Prinzipien des selbstorganisierten oder selbstgesteuerten Lernens gesetzt werden, sind vielfach überzogen und unrealistisch. Dies gilt für pädagogisch-didaktische ebenso wie für finanzielle Aspekte. Es ist nicht gesagt, daß ein ausgebautes »System« selbstorganisierten Lernens kostengünstiger ist als ein ausgebautes System von Bildungsinstitutionen, und es ist auch nicht gesagt, daß die »Kostenstellen« (also diejenigen, welche die Kosten zu tragen haben), sich grundsätzlich verändern werden. Hoffnungen des Staates, mit mehr selbstorganisiertem Lernen ohne Leistungsverlust staatliche Fördermittel reduzieren zu können, könnten sich allzu rasch als trügerisch erweisen.

Die Frage, welche Aufgaben der Staat in der Weiterbildung hat, stellte sich ohnehin spätestens, seitdem das Vorhalten staatlich finanzierter Institutionen nicht mehr politisches Ziel war. Eine grundsätzliche Diskussion darüber fand in der Weiterbildungspolitik letztlich nicht statt. Die Topoi der »Pluralität« und der »Subsidiarität« blieben in der Regel Endpunkt des Diskurses über die Staatsaufgaben in der Weiterbildung. Die fortbestehende schismatische Trennung zwischen beruflicher und nicht-beruflicher Weiterbildung, die sich durch das System von Ressortzuständigkeiten, Förderungsregelungen, Institutionen und Angebotsstrukturen durchzog, trug ein übriges dazu bei, Weiterbildungspolitik eher als Sicherung eines pluralen Status Quo zu betreiben statt sie als wesentliches Gestaltungselement zukunftsorientierter Gesellschaftspolitik zu verstehen. Erst in den

letzten Jahren sind innovative Elemente in die Gesetzgebung und in die Weiterbildungspolitik hineingelangt. Dies ist festzustellen in den Gutachten über die Weiterbildung der Bundesländer Hessen, Schleswig-Holstein, Bremen und zuletzt Nordrhein-Westfalen, aber auch in vorsichtigen Ansätzen der Gesetzgebung wie etwa dem Aspekt der Qualitätssicherung in der Novellierung des niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes.

Die Diskussion um das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen erzwingt somit eine Fortführung des Diskurses über staatliche Aufgaben in der Weiterbildung – stringenter und konsequenter, als diese in den vergangenen Jahren erfolgt ist. Der legitimatorische Spielraum des Staates, über geförderte Institutionen auf konkrete weiterbildungspolitische Ziele zu verzichten, wird immer enger. Politische Bildung beispielsweise, als Angebotsstruktur in früheren Weiterbildungsgesetzen vorrangig gefördert und im übrigen als selbstverständliche Leistung staatlich unterstützter Institutionen angenommen, erfordert von Ziel und Förderungsmethode her neue Ansätze. Auch der Begriff des Vorhaltens gewinnt seitdem eine neue Qualität: nicht mehr Angebote, Zugänge und Maßnahmen werden (zumindest ausschließlich) vorgehalten, sondern Möglichkeiten, Strukturen und materielle Ressourcen.

Im Zusammenhang mit dieser Diskussion stellen sich insbesondere folgende Fragen:

- In welchem gesellschaftlichen Kontext steht der neue Akzent des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens?
- Welche Interessen haben Lernende an selbst- und fremdorganisierten Bildungsprozessen?
- Welche Rollen sollten Staat und Institutionen diesen gegenüber zukünftig spielen?

1. Gesellschaftlicher Kontext

Bildungsdiskussionen führen oft ein Eigenleben mit einer eigenen Gesetzmäßigkeit neben und außerhalb des »wirklichen« gesellschaftlichen Lebens. In diesem aber spielen sich – wirtschaftlich und sozial gesehen – die wesentlichen Veränderungen ab. Bildung erfüllt dabei realistisch betrachtet eine dienende und nachgeordnete Funktion. Nur manchmal – in Zeiten tiefgreifender Krisen oder besonderer Konstellationen – gewinnt Bildung eine eigenständige und gestaltende Bedeutung, kann sogar die Rolle einer zentralen Gesellschaftspolitik haben. Dies galt etwa in der Zeit des Aufbaus eines bürgerlichen Bildungssystems (insbesondere des Schulwesens), des Kampfes um Arbeiter- und Volksbildung oder der (deutschen) »Bil-

dungskatastrophe« der sechziger Jahre. Bildung gewinnt aber nur dann eine besondere Bedeutung, wenn ökonomische ebenso wie politische und soziale Interessen *gleichzeitig* auf sie gerichtet sind.

Am Beginn einer ähnlichen Konstellation scheinen wir wieder zu stehen. Sie kommt rascher als erwartet und wird weniger lange dauern als ähnliche Phasen zuvor und ist der veränderten gesellschaftlichen Dimension von Zeit geschuldet. Es fällt auf, daß die aktuell begonnene Diskussion um Bildung in Deutschland, den Ländern Europas und in hochindustrialisierten Ländern der Welt kaum demokratietheoretische Implikationen hat. Es geht nicht wie zu Zeiten der Volks- und Arbeiterbildung, der Aufklärung oder der Chancengleichheit im Bildungssystem um eine gesellschaftspolitische Dimension von Bildung, sondern letztlich hauptsächlich um eine ökonomische und soziale Funktion. Entsprechend liest sich etwa auch das fünfte Kapitel »Innovation und Bildung« der Koalitionsvereinbarung der neuen Bundesregierung vom 20. Oktober 1998.

Betrachtet man die Gründe dafür, warum Bildung oder – worauf noch näher einzugehen sein wird – lebenslanges Lernen bedeutsamer wird, so trifft man in nahezu allen nationalen Diskussionszusammenhängen industrialisierter Gesellschaften (wohlgemerkt: nicht von sogenannten Entwicklungsgesellschaften!) auf ähnliche Begründungszusammenhänge. Genannt werden hauptsächlich folgende beobachtbare und belegbare Trends:

- Eine Globalisierung der Wirtschaft, eine »Ökonomisierung aller Lebensbereiche« und eine Veränderung und Verstärkung von Konkurrenz. Diese Entwicklungen sind verbunden mit ihren jeweiligen Gegenbewegungen: dem stärker betonten regionalen und lokalen Faktor von Ökonomie und der verringerten Konkurrenz durch Kooperation sowie Zusammenschlüssen zu Konzernen. Sicher ist, daß sich Strukturen und Systeme von Unternehmen, Märkten und Produkten in weltweitem Maßstab derzeit neu ordnen.
- Die sogenannte »Revolution« auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnologie sowie die Auswirkungen von Wissenschaft und Technologie, die faktisch alle Lebensbereiche erfassen. Auch diese Veränderungsprozesse, die in ihrem theoretischen Überbau zu Konzepten des »globalen Dorfes« ebenso geführt haben wie zu solchen der »neuen Nachbarschaft«, haben Gegenbewegungen, die nicht unbeträchtlich sind. Die Abwehr von Kommunikation und Technologie, der wachsende Hang zu Okkultem und Natürlichem kennzeichnen die Ambivalenz dieses Trends.
- Die Beschäftigungsverhältnisse verändern sich ebenso wie der Charakter der Arbeit. Das »Normalarbeitsverhältnis« war schon totgesagt, erlebt aber in der Ausweitung von bezahlter oder freiwilliger Mitarbeit seine Renaissance. Demgegenüber stabilisiert sich der hohe Sockel von

Arbeitslosigkeit, ein strukturelles Grundmuster von mehrfach wechselnden Berufs- und Arbeitstätigkeiten pro Erwerbsbiographie, größere Abhängigkeiten in Konzernzusammenhängen und größere Selbständigkeiten in den gleichen Strukturen sowie in kleinen »Nischenunternehmen«. Gerade im Bereich von Beschäftigung und Arbeit ist es außerordentlich schwer, dominante Trends und entsprechende Gegenbewegungen auszumachen.

– Das Verhältnis von Mensch und Natur ordnet sich offenbar neu. In dem Maße, in dem Menschen Natur zerstören und ausbeuten, erzeugen sie für die Menschen schädliche Konsequenzen, die zu entsprechenden Gegenbewegungen führen. Es ist weniger die Moral oder die Erkenntnis der Natur im Menschen als vielmehr der eigene Selbstschutz, welcher die Ära einer intensiven Reflexion über die Nachhaltigkeit des Umbaus von Natur eingeleitet hat. Fragen von Energieverschwendung und Umweltschutz sind ebenso wichtig wie solche von Gesundheit, Transport, Wohnen und Essen.
– Schließlich sind unübersehbar und individuell erfahrbar die veränderten Familienstrukturen, das Ende der Klein- als Normalfamilie, die Zunahme von Scheidungen, die Zunahme von Vereinzelung, die Überalterung, die Multikulturalität, die Mehrsprachigkeit, die Mobilität – allesamt Erscheinungen, die in ganz Europa mit Zeitverschiebungen und unterschiedlichen Schwerpunkten, aber generell gültig erfahrbar sind. Zu ihnen gehört auch das Phänomen der Verarmung und der »social exclusion«, Tendenzen zu einer Gesellschaft, in der Minderheiten sozial ausgegrenzt sind. Gerade in diesem Bereich sind Gegenbewegungen schwer auszumachen, hier entwickelt sich offenbar eine neue gesellschaftliche Normalität.

Alles in allem ein Zeitalter, in dem Tiefe und Ausmaße sozialen Wandels enorm sind. Ein Zeitalter auch, in dem die Unsicherheit wächst. Die Unsicherheit wächst nicht hauptsächlich deshalb, weil sich viel verändert. Dies war auch früher so. Die Unsicherheit wächst, weil einerseits ein Mangel an positiv besetzten Utopien und Visionen feststellbar ist, auf die hin und für die sich zu arbeiten, zu kämpfen und zu leben lohnt, und weil zum zweiten in dem Gemenge von Bewegung und Gegenbewegung nur noch schwer auszumachen ist, was fortschrittlich und reaktionär, was links und rechts, was human und was inhuman ist. Moralische Kriterien werden innerhalb einer Gesellschaft pluralisiert. Der minimale Wertkonsens geht verloren.

In Zeiten solcher Unsicherheit wird Bildung wichtig. Sie wird wichtig als Instrument, unbekannte Dinge zu beherrschen, vor allem aber auch – gesellschaftlich gesehen – als Mittel, die Geschwindigkeit des Auseinanderklaffens einer Schere zwischen wachsendem Wissen und zurückhängendem (moralischem) Bewußtsein zu reduzieren. Bildung wird zum

Orientierungsferment im Wissenswust. Bildung macht – wieder einmal im besonderen Maße – Sinn für die einzelnen Menschen, ebenso für die regionalen, nationalen und übernationalen Gesellschaften. Dies ist der Grund, warum in allen vorliegenden Papieren und Konzepten von einer »lernenden Gesellschaft« gesprochen wird, in der sowohl die einzelnen Mitglieder als auch die Gesellschaft als Ganzes sich weiterentwickelt. Ob dies schnell genug ist, um den hauptsächlich ökonomisch bedingten Veränderungsprozessen zu genügen, mag dahingestellt sein. Sicher ist, daß Bildung insgesamt und Erwachsenenbildung im besonderen Maße im Kontext einer gesellschaftlichen Dynamik stehen. Schlagworte von der Informations-, Wissens-, Bildungs- und neuerdings »Sinngesellschaft« verdeutlichen das.

Im Zuge dieses (möglicherweise andauernden) gesellschaftlichen Umbruchprozesses wird Bildung für ökonomische, soziale, politische und individuelle Belange wichtig. Ausmaß und Umfang dieser wachsenden Bedeutung von Bildung sind im Rahmen des bisherigen, institutionell organisierten Bildungssystems quantitativ und qualitativ nicht leistbar. Dies gilt für die finanzielle ebenso wie für die moralische und motivationale Seite. Die Konsequenz daraus ist, daß Bildung nicht nur in einem rapiden Maße an Bedeutung gewinnt, sondern daß diejenigen, die sich zu bilden haben, in das Zentrum des Interesses rücken: die Menschen selbst.

2. Interessen der Lernenden

Die Aufgabe, die gesellschaftlichen Unsicherheiten zu meistern, ist nach Art und Umfang nur von den Lernenden selbst zu bewältigen. Sie müssen zukünftig selbst motiviert und in der Lage sein, dauerhafte und umfassende Unsicherheiten zu meistern. Der Weg in die Bildungsgesellschaft der Zukunft geht daher nur über die Lernenden. Dies bedeutet nicht, daß Institutionen und öffentliche Verantwortung obsolet werden. Es bedeutet jedoch, daß sich die öffentliche Verantwortung auf die Seite der Lernenden stellen und Institutionen unter dem Aspekt des Nutzens für die Lernenden betrachten muß. Darin liegt ein ganz entscheidender Wechsel des Blicks mit Konsequenzen, die derzeit nur erahnt, nicht jedoch sicher prognostiziert werden können. Am hilfreichsten mag sein, darüber zu reflektieren, welches die Interessen von Lernenden sind, die in ein System öffentlicher Verantwortung oder »Mitverantwortung« (Kultusministerkonferenz) fallen könnten. Zu diesem Zweck kann darauf rekurriert werden, was bereits jetzt im Kontext selbstorganisierten Lernens als wesentlicher Aspekt von Lernerinteressen definiert wurde. Es sind vor allem sechs In-

teressenbereiche, welche zu erkennen und operational zu beschreiben sind.

2.1 Information und Beratung

Die Weiterbildungsangebote sind mittlerweile nach Inhalt, Form, Voraussetzungen, Kosten und Qualität so vielfältig, daß es schwer ist, als lerninteressierte Einzelperson sich die entsprechenden Informationen zu verschaffen. Regional (z. B. WISY Hamburg) und bundesweit (z. B. »Kurs direkt« Nürnberg) wird versucht, diesem Interesse Rechnung zu tragen. Die Schwierigkeiten liegen dabei nicht nur darin, möglichst systematisch und vollständig entsprechende Daten zu erhalten und zu aktualisieren, sondern auch darin, den Zugriff auf Informationen für die Interessierten leistbar und einfach zu machen. Die Kosten des Aufbaus solcher Informationssysteme und ihrer Verstetigung rechnen sich bislang marktwirtschaftlich nicht. Sie sind zu hoch, um sie auf Teilnehmende (über Entgelte), Anbieter (über Beiträge) oder Angebote (über Umlagen) zu regulieren – jedenfalls bislang.

Ähnliches gilt für Beratung. Lernende sind an Beratung interessiert, wenn und bevor sie sich für eine bestimmte Maßnahme entscheiden. Sie sind an Beratung interessiert, wenn es um ihre eigenen Lernprozesse und ihren Lernfortgang geht. Sie sind auch dann an Beratung interessiert, wenn sie nur selbstorganisiert lernen. Diese beiden Beratungstypen – Maßnahmen-Beratung und Lernberatung – sind bislang höchst unzureichend entwickelt. In manchen Fällen sind sie an bestehende Institutionen angeerkert, vielfach an Volkshochschulen, gewerkschaftlichen Bildungsträgern, kirchlichen Einrichtungen. Vom Interesse der Lernenden her wäre eine neutrale Beratungsinstanz am angemessensten, welche Lerninteressen erfragt, auf bestehende Informationen und Angebote projiziert und Lernfortschritte diagnostiziert.

2.2 Offene Zugänge

Lernende sind daran interessiert, Angebote, die für sie geeignet sind, auch wahrnehmen zu können. Daraus ergeben sich ordnungspolitische Konsequenzen auch in der Bildung. Der Zugang zu Angeboten hat danach grundsätzlich offen zu sein, darf keinerlei geschlechtliche, rassische, institutionelle, konfessionelle und vor allem auch ökonomische Barrieren aufbauen, »Lernpfade öffnen sich«. Die einzigen zulässigen Voraussetzungen sind solche, die Inhalt und Lernprozeß betreffen – also etwa Voraussetzun-

gen in Sprachkursen oder Bezüge zu betrieblichen Arbeitsbedingungen. Allerdings: ohne finanzielle Sanktionen (etwa durch den Entzug öffentlicher Zuschüsse) sind ordnungspolitische Vorgaben in diesen Bereichen nur schwer durchzusetzen und erfordern meist, wenn dies erfolgen soll, ein geeignetes Kontroll- und Überwachungsinstrumentarium. Dieses entwikkelt sich in der Regel zu einem behördenähnlichen Apparat (vgl. etwa die Zentralstelle für den Fernunterricht in Köln). Und zudem: wer etwas zahlen will und kann, ist schwer daran zu hindern, dies zu tun – dies gilt jedenfalls für den Markt. Andererseits sind, vor allem im Bereich ökonomischer Barrieren, Maßnahmen zu treffen, den Zugang zu Bildungsangeboten für alle Menschen ihren Möglichkeiten entsprechend zu öffnen. Dies gilt vor allem für die zu befürchtende Marginalisierung von Arbeitslosen, denen betriebliche Bildungsangebote verschlossen und für die außerbetriebliche Bildungsangebote in der Regel zu teuer sind.

2.3 Qualität

Lernende sind zweifellos daran interessiert, Angebote wahrzunehmen, die bestimmten Qualitätsansprüchen genügen. Dazu gehört nicht nur die Qualifikation des lehrenden Personals (in bezug auf Fachwissen, Didaktik und Methodik), sondern dazu gehören auch die Lernbedingungen, Lernmaterialien und Lernhilfen. Die Frage der Qualität beginnt bereits bei der Information über das Bildungsangebot und bei den Zugangsmöglichkeiten und endet bei der Verwertbarkeit und Anerkennung des Gelernten. Dieses Interesse der Lernenden an der Qualität des Angebotes ist verbunden mit dem Interesse der Institutionen, über Qualität Konkurrenz zu meistern, und dem Interesse von Zuwendungsgebern (privaten wie öffentlichen), angemessene Leistungen für die aufgewendeten Beträge zu erhalten. Die in den letzten Jahren außerordentlich forcierten Diskussionen um Qualitätssicherung, die vorliegenden entsprechenden Modellversuche und teuren Qualitätssicherungsmaßnahmen verbinden diese unterschiedlichen Interessen an Qualität. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß hier zwar die gleichen Gegenstände gemeint, die Interessen jedoch aus unterschiedlichen Blickwinkeln formuliert sind. Für Lernende ist es prinzipiell nicht wichtig, ob und in welcher Form eine Institution Qualitätssicherung betreibt, so lange nur das Angebot, welches sie wahrnehmen, ihren Qualitätsansprüchen genügt.

2.4 Anerkennung

Lernende sind – natürlich – daran interessiert, daß das von ihnen Gelernte anerkannt wird. Je nach Interesse und Bezugssystem ist dies sehr vielfältig; es reicht vom Schulterklopfen der Freunde und Bekannten über das Wohlwollen der Arbeitgeber bis hin zum gültigen Nachweis für Arbeitstätigkeiten und weitergehende Bildungsprozesse. Das Kompliment eines Muttersprachlers kann ebenso Anerkennung eines erfolgreichen Sprachkurses sein wie die Akzeptanz des entsprechenden Zertifikats bei der Zulassung zum Universitätsexamen oder eine Gehaltszulage.

Immer deutlicher zeichnet sich jedoch ab, daß Anerkennung mehr als früher mit Zertifikaten und Lernnachweisen zusammenhängt und zusammenhängen wird. Grund dafür sind vor allem die erhöhte Flexibilität, die sprunghaft gewachsene Vielfalt von Weiterbildung und die Unübersichtlichkeit unterschiedlichster Lernverfahren. Folgerichtig wird auch im europäischen Rahmen zunehmend Wert auf Prüfungs-, Zertifikats- und Lernnachweise gelegt. In mehreren Modellprojekten (z. B. APEL »Assessment of prior experieved learning« – vgl. DIE IV/98 »Lernnachweise«) wird zudem versucht, Lernnachweise auch für selbstorganisierte Bildungsprozesse zu entwickeln und zu erproben. Auf das darin liegende komplexe Spannungsverhältnis zwischen Lernnachweisen auf der einen Seite und Lernmotivation sowie Lernversagensangst auf der anderen Seite wird zu selten hingewiesen. Aus der Sicht der Lernenden ist dieses Spannungsverhältnis nur in einem gehaltvollen, kompatiblen und differenzierten System nachweisbarer Lernleistungen aufzulösen.

2.5 Kontinuität

Lernende sind – wie alle, die etwas beginnen – daran interessiert, daß in einem überschaubaren Maße Kontinuität gesichert ist. Diese Kontinuität betrifft zunächst die Anerkennung und Verwertbarkeit der eigenen Lernleistung, deren Verfall in denjenigen Bereichen, die nicht von der Entwicklung des Gegenstandes abhängig sind, zumindest mittelfristig ausgeschlossen ist. Kontinuität betrifft aber auch die Möglichkeit, einmal begonnene Lernprozesse in einem ausgewiesenen Kontext zu einem Ende bringen zu können. In diesem Sinne betrifft Kontinuität auch die Dauerhaftigkeit von Angebotsstrukturen und eine mittelfristige Fortexistenz von Bildungsinstitutionen. In diesem Sinne ist Kontinuität ein Element von Qualität des Lernprozesses.

2.6 Sozialer Ort

Lernende sind daran interessiert, daß ihr Lernumfeld als sozialer Ort gestaltet ist. Dazu gehört nicht nur die Möglichkeit, mit anderen Lernenden umzugehen (als gestaltetes Element des Lernprozesses!), sondern auch die Notwendigkeit, als menschliches Wesen im Lernprozeß wahr- und ernstgenommen zu werden. Auch solche Lernangebote, die in Form von »Crash-Kursen« den Blickwinkel fast ausschließlich auf den Lerngegenstand richten, widersprechen diesem grundsätzlichen Interesse nicht. Sie focussieren den sozialen Impetus auf einen gemeinsamen Nenner, welcher dem Interesse der Teilnehmenden entspricht.

Bei Durchsicht der aufgeführten Interessen von Lernenden ist leicht festzustellen, daß ein grundlegendes Interesse nicht genannt ist: das Vorhandensein eines passenden Angebotes in erreichbarer Nähe, früher unter dem Begriff »regionale Grundversorgung« Kernpunkt einer Bildungspolitik zum Ausbau von Weiterbildung. Natürlich sind alle Lernenden daran interessiert, ein solches passendes Angebot vorzufinden. Doch ist der Ansatz, dieses Interesse weiterbildungspolitisch mit der Kategorie der regionalen Grundversorgung zu erfassen, mittlerweile zu relativieren. Probleme bestehen hier in drei Punkten:

- Zum ersten ist Weiterbildung nicht – wie etwa Schule und Hochschule – durch ein vollständig aufzählbares System erwerbbarer Abschlüsse zu definieren; dies galt bereits in den siebziger Jahren und machte seitdem stets die Konfiguration einer regionalen Grundversorgung mehr als schwierig.
- Zum zweiten ist in einem System selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens die Relevanz artgebundener institutioneller Strukturen minimal.
- Zum dritten widerspricht Grundversorgung tendenziell einem Grundsatz von Flexibilität, zumal dann, wenn sich Weiterbildung mangels ausreichender öffentlicher Finanzierung marktähnlich regulieren soll.

Andererseits: Wenn sich öffentliche Verantwortung nicht mehr primär im Vorhalten einer institutionell gesicherten regionalen Grundversorgung ausdrücken läßt, wie läßt sich dann das Interesse der Lernenden befriedigen, passende Angebote auch finden zu können?

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Rolf Arnold
Wiltrud Gieseke (Hrsg.)

Die Weiterbildungsgesellschaft

Band 2: ***Bildungspolitische Konsequenzen***

Um den Begriff „Weiterbildungsgesellschaft" (auch „kognitive Gesellschaft" oder „Wissensgesellschaft") findet aktuell eine intensive Auseinandersetzung in Wissenschaft und Bildungspolitik statt. Gegenstand der Auseinandersetzung ist die Tatsache, daß in der Erstausbildung erworbene Qualifikationen und Kompetenzen sowohl für den Einzelnen als auch im gesellschaftlichen Kontext zunehmend an Bedeutung verlieren. Die Vermittlung ‚lebensbedeutender' Qualifikationen (beispielsweise im Hinblick auf Chancen am Arbeitsmarkt, Berufskarrieren und Einkommensperspektiven) verlagert sich deshalb mehr und mehr in den Weiterbildungssektor.

Ursachen und Konsequenzen dieser Entwicklung werden in diesem zweibändigen Werk behandelt, wobei in Band 1 die wissenschaftliche, in Band 2 die bildungspolitische Dimension im Vordergrund steht.

Band 2 nimmt die konkreten strukturellen Veränderungen im beruflichen Aus- und Weiterbildungssystem in den Blick. Aufgezeigt werden die Konsequenzen einer zunehmend an Marktgesetzen orientierten Weiterbildungspraxis. Vor diesem Hintergrund werden abschließend zukunftsweisende bildungspolitische Tendenzen der Weiterbildungs- und Förderpolitik vorgestellt, wie sie sich in verbands- und parteipolitischen Standpunkten und in der Gesetzgebung auf Länder-, Bundes- und EU-Ebene abzeichnen.

Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen

Herausgeber:
Dr. Rolf Arnold ist Professor für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern.
Dr. Wiltrud Gieseke ist Professorin für Erwachsenenbildung am Institut für Erwachsenen-/ Weiterbildung der Humboldt-Universität Berlin.

ISBN 3-472-03500-5
9 783472 035008
03600