

Wittpoth, Jürgen

Neue Medien und öffentliche Erwachsenenbildung

Kolfhaus, Stephan [Hrsg.]; Grossklaus-Seidel, Marion [Hrsg.]: Neue Medien und außerschulische Bildung : Herausforderung oder Ohnmacht der Pädagogik? Ehningen bei Böblingen : expert-Verl. 1990, S. 36-53. - (Medien, Technik, Bildung; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Wittpoth, Jürgen: Neue Medien und öffentliche Erwachsenenbildung - In: Kolfhaus, Stephan [Hrsg.]; Grossklaus-Seidel, Marion [Hrsg.]: Neue Medien und außerschulische Bildung : Herausforderung oder Ohnmacht der Pädagogik? Ehningen bei Böblingen : expert-Verl. 1990, S. 36-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-16218 - DOI: 10.25656/01:1621

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-16218>

<https://doi.org/10.25656/01:1621>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

2.3 Neue Medien und öffentliche Erwachsenenbildung

Jürgen Wittpoth

Daß die Existenz und Entwicklung der „neuen Medien“ eine „Herausforderung“ für die Erwachsenenbildung darstellen, scheint weithin unumstritten zu sein. Moniert wird allenfalls, daß man sich den neuen Aufgaben eher zögerlich und halbherzig stellt (vgl. Lipsmeier 1984, S. 15). Anbetrachts der gesamtgesellschaftlichen Diskussion, die relativ stark dichotomisiert ist („Verweigerer“ ringen mit euphorischen Optimisten), setzt sich für den Bereich öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung eine Argumentationsfigur durch, die etwa folgendermaßen zu kennzeichnen ist:

Solange die weitere Entwicklung der „neuen Medien“ in erster Linie nach Maßgabe diverser Marktmechanismen und Profitinteressen erfolgt, gehen wir einer eher bedrohlichen Zukunft entgegen. Gefordert ist daher eine demokratische Kontrolle und eingreifende Gestaltung dieser Entwicklung orientiert an Kriterien von Humanität. Bereits kompetente Mitsprache, vielmehr noch aktives Eingreifen hat jedoch ein Mindestmaß an Kenntnissen und Reflexion zur Voraussetzung. Für damit notwendige Qualifizierungsbemühungen ist öffentliche Weiterbildung besonders gut geeignet, weil sie relativ frei von Anpassungs-, Rentabilitäts- und eingeschränkten Gesinnungsgesichtspunkten agieren kann.

Das Grundmuster dieser Überlegungen hat bereits eine Tradition – wo immer sich ein gesellschaftlicher Problembereich auftut, offeriert Weiterbildung ihre Dienste - und führt auch in diesem konkreten Fall in „alte“ Schwierigkeiten. Fraglich ist nämlich, ob die selbst vorgenommene Aufgabenzuweisung nicht etwas zu vollmundig gerät und gerade damit suggeriert, die absehbaren Probleme ließen sich derart schlicht in den Griff bekommen. In einem ersten Zugang soll daher dem Problem nachgegangen werden, ob die bereitwillig akzeptierte „Herausforderung“ nicht eine Überforderung in sich birgt, und welche Konsequenzen sich daraus ergeben (können).

So notwendig diese kritische Betrachtung der Leistungsmöglichkeiten öffentlicher Erwachsenenbildung ist, so wenig kann man sich angesichts der gegenwärtigen weiterbildungsprogrammatischen Tendenzen damit begnügen. In einer Zeit, in der ein Bedeutungszuwachs des „Lernortes Betrieb“ vehement proklamiert wird, berufliche und allgemeine Weiterbildung mit dem Ziel verschmolzen werden, die technisch versierten Arbeitnehmer mit dem zum Funktionieren notwendigen Quantum Optimismus auszustatten, und in der sich schließlich ein eher restriktives Verständnis von Subsidiarität¹) erneut durchsetzt,

ist es gleichzeitig immer auch notwendig, die besondere Bedeutung öffentlicher Weiterbildung herauszustellen. Dies soll im zweiten Zugang versucht werden.

2.3.1 Herausforderung oder Überforderung?

Der mit dem Etikett „neue Medien“ versehene Gegenstandsbereich läßt sich so unterteilen, daß bereits verschiedene Akzente im Aktivitätenspektrum der Weiterbildung deutlich werden.

- Die „neuen Medien“ im engeren Sinne (und damit im Grunde die alten) sind Rundfunk, Fernsehen, Video und Videotext, deren **Unterhaltungs- und Informationsangebot** eine Erweiterung über Verkabelung und Satellit erfährt. Damit verbundenen Grundproblemen widmet sich die Medienpädagogik seit geraumer Zeit. Sie will die Menschen zu einem „vernünftigen“ Umgang mit der Angebotsfülle befähigen, die passive Konsumentenhaltung aufbrechen und so einer Mediatisierung der Erfahrung vorbeugen.
- Über diesen engeren Bereich hinaus weisen Bildschirmtext (Btx) und Home- bzw. Personal-computer, die in Verbindung mit den „alten“ Medien aufgrund ihrer **Dialogfähigkeit und Vernetzung** die eigentlich neuartigen Perspektiven eröffnen. Sie ermöglichen eine Verknüpfung der privaten und öffentlichen (verwaltungs- und gewerbsmäßigen) Sphäre und bergen damit ein Potential gesellschaftlicher Veränderung in sich, das kaum absehbar und höchst umstritten ist (vgl. Steinmüller 1984). Erwachsenenbildung reagiert hier auf verschiedenen Feldern. Zum einen führt sie in den Umgang mit Computern ein, zum anderen thematisiert sie absehbare gesellschaftliche Folgen. Dies geschieht überwiegend noch in separaten Kursen, soll jedoch zunehmend stärker „integriert“ werden. Schließlich beginnt die Volkshochschule (VHS), sich der „neuen Medien“ auf verschiedene Weise zu bedienen (Programmankündigung über Btx, Bildungsfernsehen, computerunterstützte VHS-Verwaltung).
- Der dritte Bereich ist der des **verwaltungs- und gewerbsmäßigen** Einsatzes „neuer Medien“, der stets mit im Blick bleiben muß. Dabei geht es nicht um ein abstraktes Interesse an Vollständigkeit, sondern darum, daß die einzelnen Bereiche kaum voneinander zu trennen sind und gerade in den vielfältigen Überlappungen das brisante Potential der neuen Techniken liegt (vgl. Ulrich 1984). Die Menschen werden in diesem dritten Bereich auf verschiedene Weise mit „neuen Medien“ konfrontiert. Sie bedienen diese als „Werkzeug“ in Dienstleistung, Verwaltung und Produktion, wobei diese Sphären zunehmend verknüpft werden. Sie können leicht deren „Opfer“ werden, da auch sie selbst mittels neuer Techniken verwaltet, kontrolliert und überwacht werden (z.B. durch Personalinformationssysteme). Sie werden

schließlich eine sukzessive Verlagerung von Dienstleistungen auf die Empfänger derselben erleben (vom „home-banking“ bis zur Reisebuchung). Öffentliche Weiterbildung reagiert hier (eher zaghaft) mit berufsbezogenen/-orientierten Qualifikationsangeboten und mit politischer Bildung, die die weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen ebenso zum Gegenstand hat wie bereits erfahrene akute Bedrohungen (perspektivisch soll auch hier stärker „integriert“ werden).

Diese Auffächerung verschiedener relevanter Bereiche verweist zunächst auf ein Problem des breit verwendeten Begriffs „neue Medien“: Er lenkt die Aufmerksamkeit zu sehr auf den zuerst genannten engeren Bereich. Der ebenfalls gebräuchliche Begriff „neue Informations- und Kommunikations (IuK)-Techniken“ scheint mir insofern treffender zu sein, als er auch die beiden anderen Felder umgreift. Ebenso läßt die knappe Aufstellung die Dimensionen des Problems erahnen, das viele Weiterbildner recht unbekümmert als „Herausforderung“ ihrer Zunft akzeptiert haben. Wie vorläufig und unzureichend ihr Beitrag zur Problem-„Lösung“ bislang noch - und wahrscheinlich auch in nächster Zukunft - ist, soll nun entlang den drei unterschiedenen Bereichen verdeutlicht werden.

2.3.1.1 Die Ohnmacht der Medienpädagogik

Das Krisenszenarium ist hinlänglich bekannt; am Horizont erscheint eine Gesellschaft, in der sich ein großer Teil der Bevölkerung zunehmend schlechteren Fernsehprogrammen hingibt, **noch** weniger Anteil am aktiven gesellschaftlichen Leben hat, durch mangelnde Übung kontakunfähig wird und sich schließlich in einer Wirklichkeit „aus zweiter Hand“ einrichtet. Eine erste Irritation erfährt diese Betrachtungsweise über die Häufung der empirischen Belege dafür, daß das bisher erreichte Quantum an Fernsehkonsum auch durch ein erweitertes Angebot nicht überschritten wird. Dieses statistische Mittel nivelliert zwar die Fernsehgewohnheiten einzelner Bevölkerungsgruppen (und darin liegt ein gewichtiges Problem (vgl. Rogge/Jensen 1986), es relativiert aber auch gleichzeitig die globale Schreckensvision. Bleibt der berechtigte Einwand, daß die zunehmende Fülle seichter Angebote das „Kanal-Springen“ und damit die Flucht vor schwierigen und sperrigen Sendungen erleichtert. Ansatzpunkte für Medienpädagogik gibt es damit durchaus.

Doch wo nehmen Medienpädagoginnen ihren Stoff für den alternativen Entwurf her? Wie stellen sie sich einen Alltag vor, in dem vor allem das Fernsehen vernünftig, maßvoll genutzt wird? Sie gehen zunächst - so die These - von ihrer

eigenen Lebensgestaltung sowie der ihres sozialen Umfeldes aus und führen ihren Umgang mit dem Fernsehen kurzerhand auf Einsicht und Vernunft zurück. Nun soll nicht bestritten werden, daß Pädagogen „vernünftig“ mit Medien umgehen, aber sie tun dies **nicht allein** aus Einsicht.

- Was und wieviel sie sehen, ist informellen Standards ihrer gesellschaftlichen Bezugsgruppe geschuldet.
- Ihre kulturelle Praxis neben dem Fernsehkonsum ist von eben dieser Bezugsgruppe in groben Umrissen „vorgeschrieben“; solchen Vorschriften kann man sich nur um den Preis des Ansehensverlustes widersetzen.
- Ihre Freude am Theater, Konzert und Lektüre geht maßgeblich auf eine Fülle differenzierter Kenntnisse und Fähigkeiten zurück, die in einer langen Ausbildung und Sozialisation erworben wurden.
- Schließlich ist eine anregungsreiche Umgebung in besonderem Maße geeignet, vom Fernsehkonsum abzuhalten, wohingegen eine anregungsarme Umgebung umso stärker dazu verleitet.

Pädagogen können sich als „Intellektuelle“ kaum zu extensivem Fernsehkonsum bekennen, schon gar nicht zu einer ausgeprägten Vorliebe für „Dallas“ und/oder „Denver“. Sie müssen gleichzeitig ihre Teilhabe an anderer kultureller Praxis ausweisen, also Ecos „Name der Rose“ und Allendes „Geisterhaus“ gelesen, den „neuen Woody Allen“ gesehen und der spektakulären Theaterpremiere beigewohnt haben. Ihr „Ekel vor dem Leichten“ wie ihre „Lust am Lesen“ sind Bestandteile eines kulturellen Unterscheidungskampfes, in dessen Verlauf sie um den Erhalt einer hervorgehobenen gesellschaftlichen Stellung bemüht sind (vgl. Bourdieu 1983(2), S. 757ff.). Demgegenüber wird in weniger gebildeten Schichten -also der Klientel der Medienpädagogik - Fernsehkonsum über entsprechende Mechanismen begünstigt. Mitreden kann hier derjenige, der möglichst lückenlos die Fernsehsendungen verfolgt, die in der Publikumsgunst hoch angesehen sind. Andere kulturelle Aktivitäten sind weder gefordert noch mit einem Gewinn an Ansehen verbunden.

Was also dem Medienpädagogen als „vernünftig“ erscheint, ist für den Adressaten seiner Bemühungen eher problematisch, und selbst wenn diese Betrachtungsweise behutsam verändert werden kann, führt dies weniger zu „Lösungen“ als zu neuen Problemen. Das Ausmaß an Fähigkeiten, das dem Genuß alternativer kultureller Praktiken vorausgesetzt ist, wird meist ebenso unterschätzt wie die konstitutive Bedeutung der materiellen Lebenssituation. Ein kleiner Test kann letztgenannten Gesichtspunkt veranschaulichen: Man lasse Pädagogen die Situationen möglichst genau beschreiben, in denen sie zu nichts anderem Lust hatten /fähig waren, als sich „einfach nur einen Spielfilm anzu-

sehen". Wenn man diese Schilderungen verallgemeinert, wird man zu relevanten Grundzügen einer Lebenssituation gelangen, die für viele Menschen nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel darstellt.

Mit diesen allgemeinen Überlegungen läßt sich eine Situation erklären, die durch eine erhebliche Diskrepanz zwischen öffentlicher Aufmerksamkeit und praktischer Bedeutung gekennzeichnet ist. Die Medienpädagogik erfährt im bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskurs breiten Zuspruch, entsprechende Weiterbildungsangebote an Volkshochschulen werden lediglich von einer verschwindend geringen Anzahl von Teilnehmern besucht. Die DVV-Statistik weist 1983 bundesweit (!) im Stoffgebiet 3.4 Medien (Film, Fernsehen) etwa 28.000 und im Stoffgebiet 8.5 Medientechnik (Tonband, Foto, Film, Video) etwa 47.000 Belegungen aus (vgl. DVV 1983, S. 14f.). Zusammengenommen wird dies etwa einen Anteil von 0,1 bis 0,2% der erwachsenen Bevölkerung der BRD ausmachen. Man wird sicherlich einige Aktivitäten hinzurechnen müssen, die nicht explizit der Medienpädagogik zugewiesen sind, ebenso kann man einen generellen Zuwachs der Angebote annehmen. Dennoch wird die Größenordnung von 1% kaum überschritten werden.

Repräsentanten öffentlicher Weiterbildung, die sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewußt sind, können vor diesem Hintergrund nicht länger davon reden, daß sie die „Herausforderung“ annehmen. Sie müssen vielmehr öffentlich darauf hinweisen, daß sie allenfalls einen sehr geringen Anteil dessen übernehmen können, was als notwendige Problemlösungs- oder -bewältigungsstrategie in aller Munde ist. Wenn die absehbare Entwicklung der „neuen Medien“ im engeren Sinne als gesellschaftliches Problem angesehen wird, muß also weiterhin nach Lösungen gesucht werden. Auch nur den leisesten Eindruck zu erwecken, dieses schwierige Geschäft könne man der Medienpädagogik überlassen, bagatellisiert die Problemsituation und führt in die Irre.

2.3.1.2 Schwierigkeiten bei der „Integration“ verschiedener Bildungsinhalte

Gerade in der Grauzone zwischen privater Information/Unterhaltung und verwaltungs- bzw. gewerbsmäßigem Einsatz der luK-Techniken spiegelt das VHS-Angebot die Polarisierung der allgemeinen Diskussion besonders deutlich wider. Man findet auf der einen Seite eine Fülle von Kursen, die in verschiedene Programmiersprachen einführen (meist im Fachbereich Mathematik/Naturwissenschaften/Technik). Demgegenüber gibt es – in deutlich geringer Zahl – Angebote, in denen Nutzen und Schaden der luK-Techniken ausgelotet werden (meist im Fachbereich „Politische Bildung“). In vielen Fällen prallen auch

hier zwei „Kulturen“ aufeinander, sind die Programmiersprachenangebote eher von einer zustimmenden und die Folgewirkungen einschätzenden eher von einer ablehnenden Haltung gegenüber den luK-Techniken geprägt. Man wird kaum einen Basic-Kurs finden, in dem Lehrende und Lernende die neuen Technologien ablehnen, wie man umgekehrt im Kurs über das Orwell-Jahr 1984 selten euphorische Bejahung antreffen wird. Diese Situation ist unbefriedigend, weil weder die eine noch die andere Variante letztlich geeignet ist, die Lernenden für kompetente Mitsprache und eingreifende Gestaltung zu qualifizieren. Diese Auffassung sollte nicht als Plädoyer für eine informationstechnische Grundausbildung für alle mißverstanden werden. Wer sich auf die Auseinandersetzung um luK-Techniken nicht einlassen will, mag gute Gründe dafür haben. Wer jedoch sein Interesse an den neuen Technologien bekundet, sollte zumindest das Angebot erhalten, sich auf verschiedenen Ebenen mit diesen auseinanderzusetzen. So wird man etwa die These von der „technischen Indeterminiertheit“ (vgl. Lutz/Schultz-Wild 1986), die Auffassung also, neue Technologien ließen sowohl eine Bereicherung als auch eine Verarmung der Arbeitsvollzüge zu, kaum befriedigend erörtern können, wenn man sich nicht **auch** auf die technisch-instrumentelle Seite der Technologien einläßt. Das Interesse an einer „Integration“ verschiedener Bildungsinhalte folgt damit nicht lediglich dem programmatischen Prinzip „Einheit der Bildung“, sondern ist Reflex auf konkrete Anforderungen.

Doch wie ist es um die Chancen der Realisierung eines solchen Zieles bestellt? Daß Teilnehmer an Veranstaltungen politischer Bildung sich auf eine thematische Erweiterung im Hinblick auf die technische Dimension einlassen, ist durchaus vorstellbar. Hier wird mit der Sorge umzugehen sein, daß ein solches „Sich-Einlassen“ einem ersten Schritt der Zustimmung gleichkomme. Schwieriger ist es, die technisch-instrumentelle Reduktion zu überwinden. Dies scheint mit an einem Beispiel besonders deutlich zu werden: Jeder Weiterbildner, der Basic-Interessenten mit der gesellschaftlichen Dimension des Computer-Einsatzes konfrontieren will, möge sich in die Situation zurückversetzen, in der er seinen Führerschein gemacht hat. Hätte er es begrüßt, in nennenswertem Umfang mit Problemen des Waldsterbens, gesundheitlichen Folgen von Bewegungsmangel, Unfallstatistiken u.ä. konfrontiert zu werden? Oder war sein „Bildungsinteresse“ so ungeduldig und eingeschränkt zweckorientiert, daß er mit solch abwegigen Erörterungen wenig hätte anfangen können? Viele Teilnehmer in Programmiersprachen-Kursen sind in einer durchaus vergleichbaren Situation, sie haben einen Home- oder Personal-Computer angeschafft und wollen ihn nun bedienen. Mit diesem Problem umzugehen, wird schwierig bleiben. Bislang wird die „Integration“ verschiedener Bildungsinhalte vor allem

über die Einbanddeckel von VHS-Programmen hergestellt; bis sie auf der Kurs-ebene greift, wird noch einige Zeit in konzeptionelle Arbeit und konkretes Experimentieren zu investieren sein.

Zurück zur „Herausforderung“: Wenn die flächendeckende Einführung von Btx und die zunehmende Computerisierung auch im privaten Bereich im Sinne eines Bindegliedes für globale Vernetzung als gesellschaftliches Problem gesehen wird, muß die VHS auch hier offensiv auf die Vorläufigkeit ihrer Konzepte und die Begrenztheit ihrer Leistungsmöglichkeiten hinweisen. Die (wenigen) Teilnehmer im Bereich der politischen Bildung mögen (unzureichend) auf demokratische Kontrolle vorbereitet sein, mit eingreifender Gestaltung werden sie sich schwertun. Die Basic-Enthusiasten sind für beides denkbar schlecht präpariert.

2.3.1.3 Grenzen berufsbezogener Qualifizierung in der Volkshochschule

Bereits bei der Nachfrage nach Programmiersprachen-Kursenspielen Motive eine Rolle, die oft eher diffus auf berufliche Verwertbarkeit ausgerichtet sind. Angeregt, teilweise auch aufgeschreckt durch die breite öffentliche Diskussion über EDV und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt wollen sich viele Teilnehmer auf nicht näher definierte Anforderungen im Berufsleben vorbereiten. Die Hoffnung auf einen solchen Effekt ist jedoch beinahe durchgängig trügerisch, da im Berufszusammenhang unmittelbar benötigte Qualifikationen von einer Art sind, die die VHS kaum vermitteln kann. Der größere Teil der mit EDV konfrontierten Beschäftigten wird am Arbeitsplatz in immer neue und bedienungs-, „freundlichere“ Anwendersysteme eingearbeitet. Hier sind weder Programmierkenntnisse gefragt, noch könnte eine VHS die Vielzahl solcher Anwendersysteme zu Schulungszwecken bereithalten. Diese Qualifizierung wird vielmehr zunehmend Teil des Erwerbs von hard- und software, die ohne den Service der Schulung bzw. Einarbeitung zunehmend schlechter zu verkaufen ist. Die vergleichsweise kleine Gruppe von Beschäftigten, die kreativer mit EDV umgeht, bewegt sich auf einem Anforderungs- und Spezialisierungsniveau, das keine VHS mehr gewährleisten kann. Hier sind vor allem spezialisierte Firmen, technische Akademien und in eher bescheidenem Umfang auch einzelne Hochschulen tätig. Neben dem Problem der Kompetenz stellt sich dabei erneut das der (apparativen) Ausstattung: Volkshochschulen werden sich in der Regel weder CAD-Systeme noch CNC-Maschinen anschaffen können.

Im Zusammenhang der in großer Zahl angebotenen Programmiersprachen-Kurse wird daher die Teilnehmerberatung künftig einen besonders hohen Stellen-

wert haben. Man wird Menschen, die an solchen Kursen Interesse haben, stärker noch als bisher über deren begrenzte Reichweite hinsichtlich unterschiedlicher Beruhsanforderungen aufklären müssen.

Während im zuletzt umrissenen Angebotsspektrum eine „Berufsorientierung“ hauptsächlich im Vorverständnis vieler Teilnehmer gegeben ist, werden mancher über Drittmittel finanzierten „Maßnahmen“ ausdrücklich als berufsqualifizierend angeboten. Ob dabei die akute Mittelknappheit, Legitimationsprobleme oder bildungs- und gesellschaftspolitische Erwägungen im Vordergrund stehen (meist wird es ein Gemisch sein), viele Volkshochschulen werben Mittel nach dem Arbeitsförderungsgesetz und beteiligen sich an diversen Qualifizierungs-„Maßnahmen“ der Arbeitsverwaltung. Sobald diese im Umfeld neuer Technologien angesiedelt sind, stellt sich das Kompetenz- und Ausstattungsproblem in zugespitzter Weise. Weder für Anwender im Bürobereich, noch für kreative Spezialisten, noch für Bediener numerisch gesteuerter Werkzeugmaschinen kann die VHS ein adäquates Angebot bereitstellen! Hier gibt es vielmehr erste Anzeichen für eine Entwicklung, die für das VHS-Profil nicht unproblematisch sein dürfte. Einzelne Berichte weisen darauf hin, daß die VHS vor allem diejenigen Personen „überwiesen“ bekommt, die in einschlägigen Berufsbildungseinrichtungen nicht zurande kommen. Diesen wird man kaum eine seriöse Berufsausbildung vermitteln können, sie erhalten als Ersatz ein gerüttelt Maß an Betreuung. Eine solche „Sozialpädagogisierung“ verträgt sich letztlich nicht mit dem Selbstverständnis der VHS, als öffentliches Weiterbildungszentrum Lernort für alle zu sein.

Ruft man sich erneut die Argumentationsfigur von der „Herausforderung“ in Erinnerung, ergeben sich bei näherer Betrachtung auch im Bereich explizit berufsorientierter Weiterbildung zunächst vor allem Probleme, die eine größere Bescheidenheit in der öffentlichen Auseinandersetzung gebieten.

2.3.1.4 Auf der ganzen Linie „Fehlzanzeige“?

Die oft suggerierte Auffassung, Volkshochschulen könnten als Problemlöser für allerlei Schwierigkeiten im Umfeld der neuen IuK-Techniken fungieren, wird bereits durch eine grobe Prüfung einzelner Angebotsbereiche deutlich korrigiert. Ohne nun in die Wortspielerei abgleiten zu wollen, möchte ich daran erinnern, daß im Begriff der „Herausforderung“ immer auch die Dimension der „Aufreizung“ enthalten ist. Bleibt dies beim Reden über die Herausforderung der VHS durch die neuen IuK-Techniken gegenwärtig, scheint mir der Blick

eher auf Irritation gelenkt, die Art des Umgehens offener und die Betrachtungsweise damit insgesamt realistischer zu sein. Sobald man demgegenüber eine Herausforderung „annimmt“, „sich ihr stellt“, wird dies allzu oft mit Vollzug und Bewältigung gleichgesetzt.

Den Akzent auf Aufreizung und Verunsicherung zu setzen, hat dabei zwei wichtige Funktionen:

- öffentliche Weiterbildung ist dann weniger im Sinne der Beschwichtigung instrumentalisierbar (Problem erkannt, einer Institution zugewiesen und damit „gelöst“),
- sie schafft sich einen größeren Handlungsspielraum, wenn sie sich eingesteht, erst einen bescheidenen Anfang gemacht zu haben.

Erstgenanntes zu vermeiden und letzteres zu begünstigen, ist die zentrale Intention des bisher gewählten Zugangs zum Thema, Es geht uns also *nicht* darum, der öffentlichen Weiterbildungseinrichtung VHS jedwede Funktion im hier behandelten Zusammenhang abzusprechen. Vielmehr wird sie wichtige Beiträge erst dann liefern können, wenn sie sich selbst über den vorläufigen Entwicklungsstand ihrer Bemühungen wie über die Leistungsgrenzen klar wird. Daß bei dieser Selbstreflexion eine gewisse Schonungslosigkeit sich selbst gegenüber angezeigt ist, liegt vor allem darin begründet, daß die Aktivitäten der VHS nicht länger über jeden Zweifel erhaben sind. Sicherlich, Weiterbildung hat momentan eine hohe Konjunktur, es ist jedoch zunehmend umstritten, wer in welchen Feldern aktiv werden soll und welchen grundlegenden Konzepten dabei zu folgen ist. Daß der VHS aus einer Position eingestandener Schwäche heraus gerade angesichts der neuakzentuierten weiterbildungsprogrammatischen Diskussion wichtige Aufgaben im Umfeld der LuK-Techniken erwachsen, soll im anschließenden zweiten Teil erörtert werden.

2.3.2 Öffentliche Weiterbildung angesichts der konservativen Neuakzentuierung bildungspolitischer Programmatik

Relevante Grundpositionen der augenblicklichen weiterbildungspolitischen Diskussion lassen sich anhand weniger Zitate recht plastisch kennzeichnen.

Schlaffke fordert in seinen „10 Thesen zur Weiterbildung“ zunächst eine globale Neuakzentuierung des „lebenslangen Lernens“: „Damals ... wurde das Weiterlernen nach einer Erstausbildung stärker unter idealistischen Vorstellungen einer zukünftigen Gelehrtenrepublik diskutiert. Die Weiterbildung sollte sich sozusagen neben dem Beruf vollziehen und eine zweite Daseinsform ermöglichen. Wenn heute über die Notwendigkeit von Weiterbildung gesprochen

wird, dann geht es in erster Linie darum, Hilfestellung zu leisten, die Veränderungen in unserer Industriegesellschaft sowohl im privaten wie im beruflichen Bereich durch Bildung zu bewältigen" (Schlaffke 1986, S.18). Die lange Zeit maßgebliche Auffassung einer relativ eigenständigen Bedeutung von Bildung, die etwa im „Strukturplan des „Deutschen Bildungsrates“ ihren Niederschlag gefunden hat, wird damit zugunsten einer Unterordnung der Weiterbildung unter berufliche und betriebsbedingte Erfordernisse verabschiedet. Die relevanten Leitlinien setzt die technologische Entwicklung.

Hinsichtlich der neuen IuK-Techniken fordert das BMBW: „Die Weiterbildung sollte die neuen Medien verstärkt einsetzen und dabei zugleich zur Medienerziehung beitragen. (...) Durch unterhaltsame und abwechslungsreiche Darbietung können die neuen Medien die Motivation zum Lernen erhöhen" (Bundesminister 1985, S. 14). Außerdem wird eine informationstechnische Grundbildung („Bürgerinformatik“) im Verlaufe des nächsten Jahrzehnts für breite Bevölkerungsschichten als obligatorisch erachtet (vgl. a.a.O., S.16). Zwar ist den einschlägigen Passagen meist auch ein Hinweis auf verantwortlichen Umgang angehängt, der Grundtenor ist jedoch zustimmend und von Zweifeln weitgehend bereinigt.

Nochmals um einiges deutlicher wird diese Orientierung im Bericht der Kommission „Weiterbildung“: „Die größte Herausforderung der nächsten Jahrzehnte besteht darin, eine positive Einstellung zur Zukunft zu finden. (...) Mit einer pessimistischen Grundeinstellung lassen sich die heutigen und die künftigen Probleme weder national noch im Weltmaßstab mit Aussicht auf Erfolg anpacken" (Kommission 1984, S.17). Von dieser Grundüberlegung ausgehend entwickelt die baden-württembergische Kommission ein Weiterbildungsverständnis, in dem berufliche und allgemeine Bildung mit dem Ziel zusammengeführt werden, instrumentell-technisch qualifizierte Arbeitnehmer mit einer stärkeren Motivation und Zuversicht auszustatten, um auf diesem Wege künftigen Herausforderungen gewachsen zu sein. Dabei werden Strukturprobleme, Widersprüche und Unwägbarkeiten zugunsten einer Anpassung an den sich scheinbar permanent selbst beschleunigenden technischen „Fortschritt“ eher bagatellisiert und in mentale bzw. emotionale Probleme umgedeutet.

Vergegenwärtigt man sich die im öffentlichen Weiterbildungsbereich verbreitete Argumentationsfigur: „wenn wir die Entwicklung der IuK-Techniken Marktmechanismen und Profitinteressen überlassen, dann ...“, ist die Brisanz dieser Instrumentalisierung von Weiterbildung bereits für sich genommen evident. Hinzu kommt aber noch, daß Volkshochschulen insofern zunehmend in Bedrängnis geraten, als man ihnen Wettbewerbsverzerrungen vorwirft und

stattdessen einen freien „Weiterbildungsmarkt“ fordert. Vorteile bei den Gebührenregelungen sollen dahingehend abgebaut werden, daß kommerzielle und öffentliche Träger „gleiche Chancen“ haben. Schließlich wird in diesem Wettbewerb verstärkt mit dem „Lernort Betrieb“ zu rechnen sein, dessen Bedeutungszuwachs immer wieder betont wird.

Damit geraten Volkshochschulen nicht allein unter allgemeinen konzeptionellen Gesichtspunkten, sondern auch auf der institutionellen Ebene der Existenzsicherung zusehends unter Druck. Nun könnte man die bisher verfolgten Einwände gegenüber gegenwärtigen VHS-Aktivitäten im Bereich der LuK-Techniken durchaus im Sinne dieser Tendenz aufgreifen: Statt auf verschiedenen Feldern zu dilettieren, solle sich die VHS lieber auf ihre „eigentlichen“ Aufgaben besinnen und die Auseinandersetzung mit den neuen Technologien denjenigen überlassen, die auf diesem Feld kompetent sind. Diese - durchaus nicht fiktive - Reaktion ist allerdings kurzschlüssig und verweist unmittelbar auf das eingangs hervorgehobene Dilemma. So sehr die Leistungsmöglichkeiten der VHS in bezug auf die eingreifende Gestaltung der weithin als problematisch erachteten technologischen Entwicklung einerseits überschätzt werden, so sehr wird der Stellenwert öffentlich verantworteter Weiterbildung in der skizzierten Kurzschluß-Reaktion unterschätzt. Es kann allerdings kaum geleugnet werden, daß die im ersten Zugang beschriebenen grundsätzlichen Probleme, die Schwächen der momentanen Aktivitäten und die Vorläufigkeit der Konzepte jeden Versuch erschweren, den besonderen Stellenwert der VHS-Arbeit in der gegebenen Situation auszuweisen. Daß die veränderten bildungspolitischen und -programatischen Rahmenbedingungen im Bereich öffentlicher Weiterbildung bislang allenfalls zögernd zur Kenntnis genommen werden, kommt als wenig hilfreiches Moment hinzu.

2.3.2.1 Dem Skurrilen eine Chance

Mit dem Blick auf VHS-Arbeitspläne beklagen Detlef Garbe und Elmar Wienhöfer, „daß allzuviel Unverbindliches, Spielerisches, Hobbymäßiges, oftmals auch Skurriles den Vordergrund beherrschen, während gesellschaftlich Relevantes oder politisch wie beruflich Erforderliches eine eher untergeordnete Rolle spielen“ (Wienhöfer/Garbe 1986, S.187). Unter der Hand wird dabei das Spielerische und Skurrile in den Bereich der gesellschaftlichen Irrelevanz gedrängt. Greift man das gängige Verständnis auf, wäre etwa „Medienalphabetisierung“ der gesellschaftlich relevanten Seite zuzuordnen. Wenn aber der oben erörterte Befund zutrifft, daß die Medienpädagogik diesen ihr zugewiesenen Auftrag tatsächlich kaum einlösen kann, dann wird mit einer solchen Be-

trachtungsweise eine wichtige Funktion öffentlicher Weiterbildung leichtfertig übersehen. Raum für hobbymäßige und spielerische Praxis zu gewähren, ist eine vornehme Aufgabe für jede Medienpädagogik, die sich nicht selbst auf die beherrschende Unterweisung in den „angemessenen“ Umgang mit (elektronischen) Medien reduziert. Bereits ein (noch so skurriler) Kurs „Video aktiv“ gewinnt seine Existenzberechtigung nur zum Teil aus der Hinführung zu kreativem Umgang mit Medien; sicherlich ebenso wichtig ist der Aspekt, daß mit solchen Kursangeboten die Möglichkeit andersartiger Freizeitbeschäftigung immer wieder öffentlich dokumentiert wird. Lenkt man den Blick über medienpädagogische Bemühungen im engeren Sinne hinaus, wird eine breite Palette des VHS-Angebotes in diesem Sinne relevant. Aus der Unverbindlichkeit heraus können Ökologie, aber auch Astronomie und Geologie mit einem solchen Ernst betrieben werden, daß damit wichtige Alternativen zum Medien-Dauerkonsum bestehen. Welches sind die Kriterien, nach denen ein Kurs über die Geschichte der sakralen Kunst entlang der Pilgerstraße nach Santiago di Compostella gegenüber einem anderen über die bedrohlichen Konsequenzen der flächendeckenden Verkabelung hinsichtlich des medienpädagogisch gewünschten Effektes gering erachtet wird?

In einer Zeit, in der die flächendeckende Verkabelung und die Einführung von Btx vor allem als Marketingprobleme behandelt werden und Weiterbildung in weiten Bereichen zum flankierenden Instrument der Anpassung gerät, hat das Vorhalten alternativer Möglichkeiten besonderes Gewicht. Es eröffnet den Blick dafür, daß es nach erfolgter Einführung „neuer Medien“ nicht allein um die Schulung des Umgangs gehen kann, sondern daß eine gelebte Weise des Umgangs darin besteht, die Medien gewissermaßen zu „umgehen“. Sicherlich wird all das vorhandene medienpädagogische Engagement in solch bescheidenen „Gegenentwürfen“ nicht aufgehen, auch wird man sich nicht auf den Erhalt des Unverbindlichen beschränken können. Vor dem Hintergrund sowohl der erörterten Leistungsgrenzen einer enggeführten Medienpädagogik als auch der neuakzentuierten Weiterbildungsprogrammatik scheint mir jedoch das Feld des Spielerischen und Skurrilen nicht nur auf jeden Fall erhaltenswert, sondern gleichzeitig ein sinnvoller Ausgangspunkt für medienpädagogische Konzeptbildung zu sein (zu diesem weiteren Verständnis vgl. auch Ahlheim 1986, S. 11ff.).

Die Betonung des Unverbindlichen und Spielerischen ist nun nicht mit einer Perspektive zu verwechseln, wie sie etwa bei Haefner durchscheint: gegen die „kalte Rationalität“ einen Schwerpunkt der „neuen“ Weiterbildung darauf zu setzen, die Menschen durch Hobby und Spiel glücklich und zufrieden zu

machen, damit sie in Harmonie leben können (vgl. Haefner 1985, S.154). Hier geht es nicht um Kompensation, sondern um die beharrliche Demonstration der gelebten Alternative. Die Anlässe für Resistenz gegen Medienüberflutung sind zu vermehren. Statt mit allerlei klugen Argumenten vom Fernseh-Dauerkonsum abzuraten, werden Aktivitäten gepflegt, die eine lustvolle Gestaltung anwachsender Freizeit ermöglichen.

2.3.2.2 Kundige Behutsamkeit statt zuversichtlicher Aktionismus beim Umgang mit Computern

Während die Weiterbildungspraxis noch mit sehr vorläufigen Konzepten um eine „Computerbildung“ ringt, die allgemeine, berufliche und politische Aspekte integriert, setzt die konservative Bildungsoffensive bereits auf eine flächendeckende „Bürgerinformatik“, die weitgehend auf die technisch-instrumentelle Dimension reduziert ist und um allgemeinbildende Komponenten erweitert werden soll, die auch die letzten Zweifler und Widerspenstigen geschmeidig machen. Den noch vereinzelt anzutreffenden betont technologie-kritischen Angeboten sollen verstärkt solche entgegengesetzt werden, die eine Mentalität des beherzten Zupackens fördern. Nimmt man die Ausführungen zu einem eher restriktiven Verständnis von Subsidiarität hinzu, soll all dies künftig besonders von nicht öffentlichen Anbietern gewährleistet werden.

Wer könnte dies sein? Es könnte sich um private, kommerziell orientierte Einrichtungen handeln, die zur Sicherung ihrer technischen Infrastruktur wohl auf eine Kooperation mit Computerfirmen angewiesen sein dürften. Es könnten Computerfirmen selbst sein, die Schulen in verschiedenen Regionen der Bundesrepublik einrichten. Schließlich wollen Unternehmen und unternehmensnahe Einrichtungen (Akademien, Kammern etc.) hier tätig werden. Vergegenwärtigt man sich eine solche Anbietergruppe, wird schwer vorstellbar, wer sich mit kritischen Aspekten der Computertechnologie aufzuhalten gewillt ist. Die kommerziellen Einrichtungen wie die Computerfirmen selbst werden mit der oben angesprochenen „Fahrschul-Situation“ keine Probleme haben. Sie werden die Computerbedienung –wegen der „kostbaren“ Zeit hocheffektiv – schulen und die Lernenden gleichzeitig an die hauseigene hard- und software binden. Sie werden den Menschen kaum zu erklären versuchen, daß man für die Archivierung der Briefmarken- und Schallplattensammlung keine Computer braucht. Sie werden ebenso kaum darauf hinweisen, daß auch der private Computereinsatz durchaus problematische Konsequenzen in den verschiedenen Einsatzfeldern hat. So wird etwa im Wissenschaftsbereich der Preis für die Arbeitserleichterung durch Textverarbeitungssysteme zunehmend deutlicher: die aufbauend-

entwickelnde Argumentation wird von einer Schreibweise verdrängt, die unterschiedliche Montagen der gespeicherten Textpassagen ermöglicht; der Textentwurf, der einmal „im Kasten ist“, wird nicht mehr zugunsten eines neuen Anlaufes gänzlich verworfen, sondern nach Maßgabe des Textverarbeitungsprogramms in mehreren Durchläufen immer wieder korrigiert. Die Unternehmen und unternehmensnahen Einrichtungen werden die Fülle der Probleme, die mit dem gewerbs- und verwaltungsmäßigen Computereinsatz verbunden sind (Rationalisierung, gesundheitliche Folgen, Überwachung), allenfalls am Rande erörtern. Folgt man jüngeren Verlautbarungen, wird man nicht nur auf eine Problemnatisierung verzichten, sondern stattdessen argloses Zutrauen zu vermitteln und Zuversicht zu verbreiten suchen.

Vor diesem Hintergrund ist die Bedeutung einer Bildungseinrichtung, die weder von ihrer materiellen Basis noch von ihrer Ideologie her in einem solchen Maße auf Affirmation verwiesen ist, evident. Trotz aller zugestandenen Schwierigkeiten wird die VHS engagiert an Konzepten der „Computerbildung“ weiterarbeiten müssen, die gegen euphorischen Optimismus die kundige Behutsamkeit setzen. Dabei sollte überprüft werden, ob nicht zwei bislang eher ungewöhnliche Angebotsformen hilfreich sein können. Um diejenigen, die die Anschaffung eines Computers erwägen, nicht auf einem für sie undurchschaubaren Markt allein zu lassen, könnte die VHS eine Verbraucherberatung durchführen. Ausgestattet mit den gängigen Home- und kleineren Personal-Computern könnte diese Beratung in dem Sinne „kritisch“ erfolgen, daß zunächst den Fragen nachgegangen wird:

- Wozu soll der Computer benutzt werden (ist er dafür notwendig/sinnvoll)?
- Welche Kenntnisse für die Nutzung sind vorhanden?
- Welche Qualifizierungsangebote können/sollten genutzt werden?

Die ausführliche Erörterung der ersten Frage kann bereits dazu führen, daß eine unbesonnene Kaufentscheidung zurückgestellt und hektische Betriebsamkeit vermieden wird. Sie ist außerdem geeignet, die heute verbreiteten Illusionen über den beruflichen Nutzen gar nicht erst aufkommen zu lassen. Auf einer solchen Basis wird die anschließende Bildungsberatung ein breites Spektrum an Qualifizierungsangeboten leichter vermitteln können, als wenn die vorherigen Schritte bereits unbedacht erfolgt sind und zu illusionären Vorstellungen geführt haben.

Ein anderer experimentell zu beschreitender Weg könnte sein, die „Computer-Freaks“ nicht länger als blaßgesichtige Zwangscharaktere oder Süchtige zu diskreditieren, sondern ihnen die VHS als Forum und Treffpunkt zur Verfügung zu stellen. Es wäre immerhin möglich, sie für anders gelagerte Veranstaltungen im gleichen Hause zu gewinnen, um mit ihnen problematische Aspekte

der Computerisierung zu erörtern. Dabei ist nicht entschieden, ob die " F r e a k s " mehr von den VHS-Mitarbeitern lernen oder ob der Gewinn auf Seiten letzterer größer ist.

Bei den bereits laufenden Angeboten für politisch Interessierte wird es auch künftig wichtig bleiben, das für kundige Positionalität erforderliche Maß an technisch-instrumenteller Qualifizierung zunehmend genauer auszuloten, um dann entsprechende Anteile in Kurse der politischen Bildung aufzunehmen. Die Integration in umgekehrter Richtung, also die Erweiterung informationstechnischer Bildung über die technische Dimension hinaus, wird zur Zeit vor allem mit dem „Informatik-Zertifikat“ versucht. Praxisberichte weisen jedoch darauf hin, daß die im Konzept vorgesehenen Sequenzen über gesellschaftliche Folgewirkungen der IuK-Techniken im Kurs oftmals zu kurz kommen. Einseitige Kompetenz bei den Dozenten wird dafür hauptsächlich verantwortlich gemacht. Über eine gezielte Intensivierung der Mitarbeiterfortbildung müßte sich dieses Problem zumindest einschränken lassen. Eine wichtige Unterstützungsfunktion kommt dabei einschlägigen Arbeitshilfen zu, wie sie etwa die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes mit dem „Grundkurs Datenverarbeitung/Informatik“ vorgelegt hat.³⁾

Bei all diesen Überlegungen sind die im ersten Zugang zusammengefaßten Realisierungsschwierigkeiten keineswegs in Vergessenheit geraten. Abgesehen davon, daß sich aus dem Versuch kritischer Konsumentenberatung durchaus Erleichterungen in der angedeuteten Richtung ergeben könnten, ist hier stets präsent,

- daß die VHS mit solchen Angeboten aus dem Einsatz neuer IuK-Techniken entstehende Probleme allenfalls in bescheidenem Ausmaß **thematisieren** kann;
- daß sie nun allerdings in besonderem Maße provoziert ist, insofern mächtige gesellschaftliche Interessengruppen um eine weitgehende Instrumentalisierung der Weiterbildung im Sinne der Affirmation (die dann auch noch Spaß machen soll) bemüht sind und dabei die VHS in eng begrenzte Schranken weisen wollen.

2.3.2.3 Berufsbezogene Bildung statt berufliche Anpassungsqualifizierung

Im ersten Zugang ist deutlich geworden, daß die VHS hinsichtlich der beruflichen Bildung im Bereich neuer IuK-Techniken in einer beinahe ausweglosen Situation ist. Dennoch muß auch hier eine besondere Verantwortung öffent-

licher Weiterbildung bedacht werden, die sich an insbesondere zwei problematischen Aspekten festmachen läßt.

Zum einen geht es um die deutliche Tendenz der *Anpassungsqualifizierung* am „Lernort Betrieb“. Es ist nicht lediglich in der jüngeren programmatischen Diskussion eine Ausrichtung auf den zupackenden Optimismus festzustellen, sondern auch Untersuchungen über die bisherige betriebliche Fortbildungspraxis verweisen auf das Überwiegen kurzfristiger Anpassungsmaßnahmen (vgl. exemplarisch Johannson 1986, S. 52). Hierzu müßte sich die VHS gefordert sehen, neben den Gewerkschaften ein Forum anzubieten, in dem betroffene Arbeitnehmer sich auch dem Zweifel und Widerspruch aussetzen, ihre eigenen Erfahrungen austauschen und Durchsetzungsstrategien entwickeln und beraten können. Dies wäre -abgegrenzt gegenüber „arbeitsplatzorientierter Weiterbildung“ - „berufsbezogene Erwachsenenbildung“ im Sinne des VHS-Selbstverständnisses (vgl. Tietgens 1984, S.40) und ist als „Zuständigkeitsbereich“ in der momentanen Situation vehement zu reklamieren. Denn wo sonst sollten Arbeitnehmer ihrem Orientierungsbedürfnis, der Erprobungsabsicht, dem Ergänzungsstreben und dem Interesse am Erwerb komplementärer Fähigkeiten nachgehen (vgl. ebd.)? Anbieten würden sich entsprechende Veranstaltungen im Zusammenhang von „Arbeit und Leben“, von der Angebotsforin her wäre hier die Nutzung des Bildungsurlaubs besonders günstig.

Der zweite problematische Aspekt ist der, daß weder die innerbetriebliche Fortbildung noch die berufliche Weiterbildung bei Kammern und kommerziellen Trägern allen Arbeitnehmern offenstehen. Wer zu welcher Veranstaltung zugelassen oder geschickt wird, ist abhängig von der Stellung in der *innerbetrieblichen Hierarchie* (vgl. Görs 1986, S.225). Diesen Zustand völlig unkorrigiert zu lassen, hätte zur Konsequenz, daß diejenigen, die am Ende der Hierarchie stehen, nicht nur ein für allemal auf diese Stellung festgelegt wären, sondern angesichts der rasanten technologischen Entwicklung ständig am Rande des Scheiterns ständen. Schärfere noch als beim erstgenannten Problemaspekt gerät jeder Versuch, hier etwas entgegenzusetzen, zwangsläufig in das beschriebene Dilemma der völlig unzureichenden technischen Infrastruktur wie des Mangels an einschlägiger Kompetenz in den Volkshochschulen. Dennoch gibt es einige Ansätze, solche Beschränkungen auf dem Wege der Kooperation mit anderen Institutionen zu kompensieren (vgl. exemplarisch Müller 1985). Auf diesen Wegen sind sicherlich allerlei Fallstricke dichtgespannt. Das Problem ist allerdings gravierend genug, um im Volkshochschulbereich sorgfältig untersucht und engagiert diskutiert zu werden. Weder sollte es übersehen werden, noch sollte sich eine Entwicklung wiederholen, die im Bereich der Qualifizierungs-„Maßnahmen“ für Arbeitslose stattgefunden hat. Im einen Fall würde die Problemsituation großer Teile der Bevölkerung schlicht nicht zur Kennt-

nis genommen, im anderen Fall würde in einem sensiblen Problembereich über das vorschießende Engagement einzelner eine Abhängigkeit geschaffen, die dadurch umso schwerer zu handhaben ist, daß sie als naheliegende Konsequenz in vielen Fällen nicht hinreichend oder gar nicht reflektiert wurde.

2.3.2.4 Wege aus dem Dilemma?

Das öffentliche Weiterbildungszentrum VHS ist damit in seiner zentralen Funktion der „Allgemeinbildung“ gefordert, die sich in drei Aspekte unterteilen läßt (vgl. Schlutz 1986).

Bildung für alle

Es wird zunächst darauf ankommen, gerade denjenigen eine berufsbezogene Weiterbildung zu ermöglichen, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit eher ausgeschlossen bleiben. Dabei wird man jedoch einem dieser Perspektive inhärenten Problem besondere Aufmerksamkeit widmen müssen. Da auf Seiten der Unternehmen auch künftig insbesondere Führungskräfte und Facharbeiter angesprochen werden sollen, könnte sich eine problematische Arbeitsteilung herausbilden: Die Leistungsträger erhalten ihre berufliche Qualifizierung und die überlebensnotwendige Portion Optimismus in den Unternehmen und deren Umfeld, die in welcher Hinsicht auch immer „handicapped people“ versammelt sich in der VHS.

Ausbildung aller wesentlichen Vermögen des einzelnen

Neben dem Aspekt der Vermeidung/Überwindung einer reinen Anpassungsqualifizierung wird hier grundsätzlich zu überprüfen sein, ob es - wie vielfach behauptet - zur Bewältigung der Berufsansforderungen tatsächlich zunehmend derselben (Schlüssel-)Qualifikationen bedarf wie zur allgemeinen Lebensbewältigung.

Bildung in dem allen Gemeinsamen

Was die Menschen in der jeweiligen historischen Situation in besonderem Maße bewegt, kann nicht dekretiert werden, sondern bleibt der Auseinandersetzung, dem gemeinsamen Aushandeln der Betroffenen überlassen. Auch dieser Aspekt verdient besondere Aufmerksamkeit vor dem Hintergrund der jüngeren weiterbildungsprogrammatischen Diskussion. Was „wir“ lernen „müssen“, scheint nämlich bereits weitgehend geklärt zu sein. Ich glaube kaum, daß es vielen Menschen anders geht als mir selbst: Ich bin nicht an den Beratungen über solche obligatorischen Lerninhalte beteiligt worden.

Zwei Probleme sind abschließend zu nennen, die den Weg aus dem Dilemma insofern unnötigerweise behindern, als sie ohne großen Aufwand zu lösen wären.

Zunächst wäre eine sorgfältige Bestandsaufnahme der gegebenen Situation erforderlich. Das bedeutet einerseits, die Begrenztheit und Vorläufigkeit der aktuellen Praxis bei gleichzeitiger Vereinnahmung im Sinne der globalen Beschichtung zur Kenntnis zu nehmen und in ihrem Ausmaß möglichst genau zu beschreiben. Es bedeutet aber auch, die bildungspolitische Diskussion im Umfeld der „Qualifizierungsoffensive“ genau zu beobachten, die verbreitete Ignoranz („mit uns hat das gar nichts zu tun“) zu überwinden und an der überzeugenden Darstellung des originären Profils öffentlich verantworteter Weiterbildung mit Hochdruck zu arbeiten.

Außerdem ist eine (nachsichtig formuliert) starke Zurückhaltung, (vielleicht treffender) gewisse Trägheit unter Weiterbildnern zu konstatieren, sich selbst die erforderlichen Kompetenzen anzueignen, um die komplexen Probleme der neuen LuK-Techniken durchdringen zu können. Es wird kaum weiterhin möglich sein, in den Chor einzustimmen „Weiterbildung tut not“, und sich selbst dabei zu vergessen.

Anmerkungen

- 1) Ein solches Verständnis setzt vor allem auf die „heilsamen Kräfte des Marktes“. Überall dort, wo sich im Wettbewerb private Weiterbildungsträger engagieren (wollen/können), soll öffentlich verantwortete Weiterbildung zurücktreten. Sie wird damit in eine vor allem reagierende Rolle gedrängt (Versorgung übrigbleibender Restbereiche) und offensiver Gestaltungsmöglichkeiten beraubt.
- 2) Die VHS könnte solchen Anforderungen allenfalls gerecht werden, wenn sie sich auf die Einwerbung von Drittmitteln zur Durchführung von 'Sondermaßnahmen' besonders stark konzentrieren würde. Dies hätte jedoch zwangsläufig Schwierigkeiten mit dem bisherigen „Profil“ zur Folge. Eine breite Palette unterschiedlicher Positionen zu diesem Spannungsverhältnis dokumentiert die Theinenausgabe „Volkshochschulprofil und Sondermaßnahmen“ der „Volkshochschule im Westen“ (3/85).
- 3) VHS-Mitarbeiter berichten darüber hinaus über regionale Verbundaktivitäten und Projekte in Kooperation mit Hochschulen (z.B. „Computer und Gesellschaft“ mit der TH Aachen), die sich die Bewältigung der 'Integrations'-Problematik zum Ziel gesetzt haben. Auch das nordrhein-westfälische „Landesinstitut für Schule und Weiterbildung“ arbeitet an der Entwicklung entsprechender Arbeitshilfen (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) 1986).