

Gieseke, Wiltrud

Zentrifugale Kräfte in der Weiterbildung und die Standortfindung einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung

Friebel, Harry [Hrsg.]; Epskamp, Heinrich [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt 1993, S. 89-100

urn:nbn:de:0111-opus-3442

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Zentrifugale Kräfte in der Weiterbildung und die Standortfindung einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung

Seit den frühen 80er Jahren zeichnen sich in Deutschland Veränderungen ab, die auf die Angebotsstruktur der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Einfluß nehmen. Konstant hohe Arbeitslosigkeit als Folge von Rationalisierungen, technologische Veränderungen (Durchsetzung des Computers), veränderte Mentalitäten in den Betrieben, manifeste Ansprüche der Frauen auf Berufstätigkeit geben der Weiterbildung und besonders der beruflichen Weiterbildung im öffentlichen Bewußtsein einen dominanten Stellenwert. Mit der finanziellen Förderung durch die Bundesanstalt für Arbeit und der betriebsinternen Weiterbildung können beeindruckende Finanzierungszahlen vorgezeigt werden; so soll die Wirtschaft z.B. für Weiterbildung über 30 Mrd. DM ausgeben (Rothgänger 1992; siehe dazu die Kritik von Geissler 1987). Die Qualifizierungsoffensive und ein neuer Arbeitsstil in den Betrieben (Unternehmenskultur) sind einflußnehmende Themen geworden. Theoretische Konzepte, in denen empirische und theoretische Befunde zur Biologie der Kognition generalisiert werden, finden in der Formel von der Selbstregulierung und Selbsttätigkeit in den betrieblichen Weiterbildungskonzepten Ausdruck (Arnold 1991). Dazu gesellt sich die Rezeption ethnologischer Konzepte für den betrieblichen Zusammenhang (Theorie der Unternehmenskultur). Die damit nur angedeutete Entwicklung allein hätte schon genügt, um zu Friebels Analyse des gespaltenen Weiterbildungsmarktes zu kommen. Diese Tendenz wird aber noch einmal dadurch vorangetrieben, daß infolge der deutschen Vereinigung die gesamte Beschäftigungsstruktur in den neuen Bundesländern einem Einbruch erlebt und einer Veränderung unterliegt. Weiterbildung übernimmt hier eine Scharnierfunktion. Der Zusammenbruch bisheriger Trägerlandschaften der beruflichen Weiterbildung (Faulstich 1991), der Streit um die Wirksamkeit von Qualifizierungsgesellschaften (Feuchthofen 1991c) und die Kritik an den unseriösen, zum Teil AFG-geförderten Weiterbildungsangeboten auf dem neuen offenen Markt in den östlichen Bundesländern verweisen auf ein neu

entstandenes Chaos. Die kritischen Analysen und Anmerkungen zu den bildungspolitischen Positionsbestimmungen der Spitzenverbände der Wirtschaft von Strunk (1992) sind einsame Mahnungen in der Weiterbildungslandschaft. Im Kern kritisiert Strunk den Rückzug staatlicher Verantwortungsübernahme gerade in dem Moment, wo Bildung aufgrund der Veränderungen der Moderne und des Systemzusammenbruchs (im Kulturellen und Technischen) nach neuer Orientierung verlangt. Die Ökonomisierung der Bildungspolitik (Strunk) wird gefördert durch die geringe Bereitschaft bei allen Parteien (Synopsis 1992), staatliche Strukturvorgaben zu machen. Alle Parteien bedienen sich sehr offener Formulierungen, die man nur vor dem Hintergrund ihrer bisherigen parteipolitischen Arbeit betrachten kann. Die CDU spricht von einer notwendigen „Verklammerung“ der Weiterbildungsträger, die SPD von flexiblen Modellen der Weiterbildung; die Grünen gehen am weitesten und fordern eine Rahmengesetzgebung, um die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse zu sichern und die Verknüpfung von beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung zu erreichen (ebd., S.50). Die CDU sieht in einer staatlich geregelten Weiterbildung eine Behinderung des freien Bürgers (ebd., S.42). Die SPD schlägt für die berufliche Weiterbildung Fortbildungsordnungen vor, sie betont aber auch, daß die Bedeutung der Weiterbildung außer in beruflicher Hinsicht gerade auch in der Entwicklung der kulturellen Kompetenz besteht (ebd., S.43). Dem Bundesinstitut für Berufsbildung sollen hier neue Aufgaben zuwachsen. Die freie Regulierung der Erwachsenenbildung, abgesichert durch staatliche Vorgaben — was das auch immer konkret meint — in den Reihen von SPD und Grünen und bei der CDU/FDP die Ausrichtung der Weiterbildung auf marktwirtschaftliche Grundlagen sind die angestrebten Positionen. Für die absehbare Zukunft ist jedoch ein neuer, Gestaltungswille kaum zu erkennen. Weiterbildung soll zu einem Geschäft, Bildung zu einer Ware werden, ohne daß überlegt wird, ob Bildung überhaupt Warencharakter hat, weil es keine professionell gestützten, das heißt von Erwachsenenbildnern formulierten Standards gibt. Hinzu kommt in naher Zukunft die Europäisierung des Weiterbildungsmarktes, die ebenfalls vor allem in der beruflichen Weiterbildung durch eine Reihe von Programmen (Force, Erasmus, Comett, Iris etc.) eingeleitet wird, an denen sich Weiterbildungsträger beteiligen können (vgl. dazu entsprechende Beiträge in: Grundlagen der Weiterbildung 1990/6, 1991/3, 1992/2). Offene oder allgemeine Weiterbildung, die von einem umfassenden

Bildungsbegriff auch für Erwachsene ausgeht und die Entwicklung der Moderne an gesellschaftliche Demokratisierung und individuelle Emanzipation bindet, erhält einen eher unbedeutenden Platz zugewiesen. Die hier angedeutete Entwicklung ist also nicht auf Deutschland beschränkt (vgl. Hake 1991).

Bestärkt wird die Ökonomisierung der Bildungspolitik in Deutschland auch dadurch, daß die ehemalige DDR keine Tradition in der allgemeinen Erwachsenenbildung aufweist. Gemeinsamkeit entsteht durch die Annäherung neuer Entwicklungen in den alten sowie alter Tendenzen in den neuen Ländern und durch beiden Gebieten gemeinsame gesellschaftliche und ökonomische Einbrüche. Es wird sich in Zukunft nicht mehr lohnen, eine Aufspaltung bei der Beschreibung neuer Entwicklungen vorzunehmen (Dieckmann 1991). Seit den 70er Jahren konnte die damalige BRD auf den Standard einer gesetzlich geregelten und finanzierten öffentlichen Weiterbildung/Erwachsenenbildung zurückgreifen. Die Entwicklung hin zu einer beruflichen Weiterbildung müßte noch nicht als Spaltung, als zentrifugal interpretiert werden, wenn es sich um eine aktuell nötige gesellschaftspolitische und ökonomische Akzentverlagerung handelte. Aber durch diese Verlagerung, wie sie auch bildungspolitisch unterstützt wird, gehen wir nicht einem bedeutenden Ausbau der Weiterbildung entgegen, sondern einer Labilisierung der Angebotsstruktur, die dadurch entsteht, daß Angebote allein durch den privatwirtschaftlichen Markt gemacht werden, der sich nicht an der Nachfrage von weiterbildungsinteressierten Erwachsenen orientiert, sondern an dem betrieblich-ökonomischen Bedarf von Firmen und Betrieben und — was die Arbeitslosen betrifft — am Legitimationsbedarf der Länder. Die Gefahr besteht, daß es in absehbarer Zukunft zwei Weiterbildungsmärkte geben wird (ebd.), einen für ausgebildete Fachkräfte, die in den Betrieben weitergebildet werden, und einen für sogenannte Rationalisierungsverlierer, also Arbeitslose, die in der öffentlichen Weiterbildung oder über AFG-geförderte Maßnahmen Angebote bekommen. Das Recht auf Weiterbildung kann sich so nicht demokratisch auf der Basis freier Selbstaktivität unter der Obhut des Staates entwickeln. Es wird exklusiv rekrutiert, wie Friebel in seiner Beschreibung den Weiterbildungsmarkt klassifiziert. Die Unternehmen legen aber inzwischen Wert darauf, daß ihre Mitarbeiter die Möglichkeit haben, ohne persönliche Kosten an betriebsinterner Weiterbildung teilzunehmen, und zwar sowohl während als auch außerhalb der Arbeitszeit.

Es kann aber in diesen dominanten Sektoren nicht, wie Kade in einer Zeitdiagnose aufgrund einer empirischen Studie unterstellt, jeder seine Bildungsinteressen selber in die Hand nehmen. Das Projekt Erwachsenenbildung hat sich, so argumentiert er, in eine Vielzahl von Institutionen aufgelöst. Auf dem Weg in eine Bildungsgesellschaft habe sich die Volkshochschule überlebt, ihr hegemonialer Anspruch als Weiterbildungsinstitution sei gebrochen. Nun ist aber gerade die Volkshochschule nie mit einem hegemonialen Anspruch aufgetreten, sie ist aber gleichwohl die beständigste Institution mit einem kontinuierlichen, aber auf den Zeitgeist flexibel reagierenden Programm, in dem Erwachsene, ganz wie Kade es bei der bunten Vielzahl alternativer Projekte allein vermutet, ihre Bildung selbst gestalten können. Gerade die berufliche Weiterbildung ist auch in den Volkshochschulen in den letzten zehn Jahren erheblich ausgebaut worden. Hier sind aber keine weiteren Entwicklungen möglich, wenn nicht entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (Diekmann 1991).

Kade betrachtet das Lernen von Erwachsenen als lebenslange Perspektive und konstatiert eine Entwicklung hin zu einer Bildungsgesellschaft, „zu einer neuen, nunmehr institutionell organisierten (Bildungs-)Öffentlichkeit, zu einem Binnenraum der Gesellschaft ... zu einem dynamischen Moment einer konfliktreichen Öffentlichkeit ...“ (Kade 1992, S. 76 f.). Mit diesen Aussagen mag er einen Trend treffen, der sich momentan in der Abwertung der Volkshochschule äußert. Die Volkshochschulen werden eine neue Marketingstrategie entwickeln müssen, die die Qualität ihrer Arbeit der Kritik entzieht. Die Entwicklung hat meiner Ansicht nach aber andere Konsequenzen, als Kade sie aufzeigt. Bei ihm finden die Entwicklungen in der beruflichen Weiterbildung keine Beachtung. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive verbreitern die vielen alternativen Projekte ohne Zweifel das Kulturspektrum in der Moderne, auch mag es Übergänge zu Lernangeboten geben. Kultur ist das Fundament von Bildung, aber ob alle kulturellen Aktivitäten, Selbsthilfegruppen und Vortragsinitiativen als Bildungsarbeit bezeichnet werden müssen, ist eine Frage der Weite des Bildungsbegriffs. Hier mag viel Kreatives und Neues entstehen, was in anderen institutionellen Zusammenhängen nicht realisierbar ist. In diesem Sinne läßt sich eine berechtigte Kritik an den häufig befahrenen Gleisen der öffentlichen Weiterbildung sicher anbringen. Diese aber insgesamt in Frage zu stellen, scheint mir ein destruktiver Akt zu sein, bei dem die gesellschaftlichen Verteilungskämpfe um Weiterbildung zu naiv

eingeschätzt werden. Die im Grunde alte Kontroverse um institutionelle versus alternative Erwachsenenbildung verliert ihre Bedeutung angesichts der viel tieferen Gräben zwischen betrieblicher, allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Die zentrifugalen Kräfte werden eher noch beschleunigt, wenn Projekte mit einer befristeten beruflichen Perspektive der Mitarbeiter und kurzer Lebensdauer auf dem Markt die bessere Alternative zu den neuerdings vielgeschmähten öffentlichen Institutionen der Weiterbildung sein sollen. Es gibt wohl keine Profession, die diese Entwicklung ihres Berufsstandes oder ihres Arbeitsfeldes auch noch als eine Weiterentwicklung feiern würde (Dinter/Becker 1991). In Friebels Analyse fehlt eine besondere Beachtung dieser bunten Vielzahl an Projekten, die bei Kade besonders im Blickfeld sind. Sie lassen sich unter den Begriff kommerzielle Lerninstitute subsumieren.

Bildungsangebote werden also dort geschützt, wo sie von Interessen Dritter betroffen sind. Zentrifugale Kräfte in der Weiterbildung entwickeln sich vor allem dadurch, daß es bei den expandierenden beruflichen Weiterbildungsteilmärkten keine Märkte für Nachfrager gibt, daß sich andererseits aber dort ein unübersichtlicher Bildungsmarkt für die meisten Träger mit kurzen Überlebenschancen entwickelt, wo gegenwärtig eine gesellschaftliche Nichtbeachtung oder gar Abwertung zu beobachten ist. Selbst Friebel, auch wenn er Gegenteiliges anstrebt, zeigt in seiner Begriffswahl, daß er sich dieser Tendenz nicht ganz entziehen kann, so z.B. wenn er die einer demokratischen Gesellschaft gemäßen Möglichkeiten benennt, in der Volkshochschule seine Weiterbildung frei zu wählen und auf qualifizierte Standards rechnen zu können, und in diesem Zusammenhang von einem „Jedermannsmarkt“ spricht. Jeder nun wiederum kennt aber aus der Qualifikationsforschung den bei dem Begriff „Jedermannsqualifikationen“ mitgemeinten Bedeutungshof. Er verweist nicht auf Vermittlung von Schlüsselqualifikationen — übrigens ein hochaktuelles Thema der beruflichen Weiterbildung (vgl. auch Arnold 1991) —, wir haben vielmehr die paradoxe Situation, daß der traditionelle, auf allgemeine und berufliche Weiterbildung konzentrierte Bereich eine Abwertung erfährt, die berufliche Weiterbildung aber immer mehr allgemeine Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen) vermittelt und Ansätze zum ganzheitlichem Lernen bevorzugt und daß das Arbeiten in freien Gruppen zur neuen konzeptionellen Grundlage der beruflichen Weiterbildung wird (Peters 1990, Lacher 1992, Arnold 1991). Handlungsforscher und feministi-

sche Frauenforen waren die Wegbereiter für die als neu ausgegebenen Konzeptionen, die nur gegenwärtig eine andere spezifische Aufarbeitung erfahren, ohne daß historische Entwicklungstendenzen aufgezeigt werden. Weiterbildung in privatwirtschaftlicher Hand, aber auch alternative Projekte auf dem freien Markt, ohne mittelfristige Kontinuitätsgewißheit, entziehen sich auf diesem Wege demokratischer Kontrolle. Imposante Teilnehmerzahlen, hohe Teilnehmer- oder Honorargebühren vermitteln — dem gegenwärtigen Zeitgeist entsprechend — den Eindruck von Qualität und Angebotsvielfalt. Woher diese Gewißheit genommen wird, bleibt unklar. Auch in Wirtschaftskreisen werden die auf dem freien Markt so sehr nachgefragten teuren Managementkurse bereits kritisch diskutiert (vgl. Das Kapital 1992, H. 8, S.114-117). Die Annahme, der Preis sei ein Kriterium für die Qualität, bleibt nicht mehr unwidersprochen. Die Arbeitsgemeinschaft QUEM („Qualifikations-Entwicklungs-Management“) z.B. soll Beratungen für Fortbildungswillige und einen Verbraucherschutz auf dem Arbeitsmarkt organisieren.

Erwachsenenpädagogische Standards

Woran läßt sich die Qualität eines Kurses messen? Sicher an der fachlichen Qualifizierung; dazu gibt es einen breiten Bewerbermarkt. Genau so wesentlich ist aber die erwachsenenpädagogische Grundlegung der Arbeit, die auf das spezifische Bildungsprofil, die Erfahrungshintergründe, erwachsenenspezifischen Lernstrategien und Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingeht. Hier kann man noch nicht von einem durchgängigen Problembewußtsein sprechen. Trägerunabhängige erwachsenenpädagogische Qualifikationsstandards, die sich nicht den jeweiligen ideologischen Anforderungen der Träger unterordnen, sondern sie reflektieren, wären notwendig! (Inzwischen ist dieses Problem, wie einer Zeitungsnotiz vom 18.07.1992 zu entnehmen ist, auch für den Bereich beruflicher Weiterbildung erkannt). Vonnöten ist ein trägerübergreifender Diskussionszusammenhang zu Fragen des Lernens von Erwachsenen. Das dafür notwendige gemeinsame Problembewußtsein fehlt oder muß sich erst entwickeln. Erwachsenenpädagogen identifizieren sich immer noch zuvörderst mit ihrem Träger und nicht mit ihrer Profession. Dies hängt mit ihrer Ausbildung und dem Stand der Weiterbildungsforschung zusammen. Vorrangig durch

Bewahrung und Weiterentwicklung von bereits vorhandenem wissenschaftlichen Wissen über Weiterbildung und durch eine entsprechende Ausbildung der Planer, Dozenten, Kursleiter — oder welche Bezeichnungen auch immer gewählt werden - läßt sich hier eine Änderung ermöglichen.

Weiterbildung ist ein nicht mehr wegzudenkender Bestandteil der modernen Gesellschaft, denn diese lebt nicht mehr von der Tradition allein, aber auch nicht mehr von der Abgrenzung zur Tradition; sie muß sich mit den Möglichkeiten und Grenzen permanenten Lernens im Erwachsenenalter für die Masse der Bevölkerung beschäftigen, denn nur auf diesem Wege kann sie sich selbständig wirkende Systeme schaffen.

Meiner Ansicht nach sind jedoch keine Anzeichen für eine neue Bildungsgesellschaft zu erkennen, vielmehr zeigen sich neue regionale und betriebliche Beliebigkeiten, die mit aufwendigen Attitüden verkauft werden. Überall herrscht der gleiche Referentenmarkt, der hohe Kosten verursacht. Lernprozesse und Bildungshaltung der davon betroffenen Erwachsenen interessieren wenig; um aber Standards für erwachsenenpädagogisches Handeln entwickeln zu können, bedarf es der Forschungsgrundlagen und einer Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns. Schon um die engen Institutions- und Bewegungsgrenzen von Erwachsenenbildung aufzuheben, bedarf es institutionsübergreifender Forschungsfragen, die vom lernenden, sich bildenden Erwachsenen als Bezugsgröße ausgehen. Dieses scheint mir der wesentlichste Aspekt zu sein, den Forschung und Wissenschaft als Gegengewicht zu den zentrifugalen Kräften in der Weiterbildung einbringen können, wenn sie nicht sogar Selbst bildungspolitisch neue Konstruktionsvorschläge für eine Organisationsentwicklung in der Weiterbildung machen will, die gesetzliche Grundlagen schafft. Eine solche Tendenz ist jedoch nicht erkennbar. Interessant allerdings, wie sehr sich die Planungstrategien, der Angebotsrhythmus, die Werbung für ein Programm immer mehr angleichen. Schon allein das sollte trägerübergreifende Forschung forcieren.

Die Weiterbildung versteht sich nämlich, unabhängig vom Träger, zum großen Teil als Referentensystem oder als zur Verfügung gestellter Raum für überwiegend sich selbst organisierende Gruppen. Die gesellschaftlichen oder/ und ökonomischen Interessen der Träger bestimmen die Ausrichtung, die Inhalte, die Ziele sowie die bildungspolitischen Äußerungen der Träger. Professionelle Verständigungen könnten sich

über Planungsstrategien, Organisationsstrategien, Werbekonzepte zur Rekrutierung von Mitarbeitern herstellen. Die angeblich so großen Differenzen, die eben allenfalls im Ideologischen liegen, müssen für Abgrenzungen erhalten. Allenfalls marktabhängige und marktunabhängige Gründe, die hier zur Deckung kommen, lassen Distanz notwendig erscheinen. Unterstützt und gelenkt werden diese Distanzierungsstrategien durch getrennte Finanzierungsmodalitäten und unterschiedliche Sprachcodes, die sich an die Interessen der Träger anlehnen. Auch dieses verweist auf eine nicht vorhandene oder sich erst entwickelnde professionelle Bindung. So kann es nicht zu trägerübergreifender Forschung zum Thema „Lernen von Erwachsenen“ oder „Lernen im Lebenslauf von Erwachsenen“ kommen.

Immer gilt der „Firmenname“ als Begrenzung und Mauer. Gleiches gilt für Planungskonzepte und didaktische Modelle. So registrieren es alternative Projekte, Selbstinitiativen und Institutionen als Kritik oder Abwertung, wenn man ihr Planungsvorgehen zur Organisation von Bildungsveranstaltungen mit den Anfängen der Volkshochschularbeit in den 50er Jahren vergleicht. Nicht anders, nur unterschieden durch die Sprache und das technische Niveau, sind aber die Vorgehensweisen. Institutionalierungsgrad und Professionalisierungsstandard stecken nun einmal die Rahmenbedingungen für Planungshandeln ab. Da aber gerade ein antiinstitutioneller Impuls bei den Initiativen entscheidend ist für ihr Vorgehen, werden Ähnlichkeiten und Verbindungen bei aller Differenz übersehen. Andererseits scheint mir aber die Kritik an verfestigten organisatorischen Strukturen ein notwendiger Schritt zu sein, der durch Alternativen sichtbar werden kann. Man kann allerdings in der betrieblichen Weiterbildung die gleichen Planungsprobleme, die gleiche Planungskritik wie in anderen institutionellen Zusammenhängen beobachten.

Institutionalisierung und Professionalisierung sind immer noch umstrittene Begriffe in der Weiterbildung. Hier treffen sich die Interessen der Betriebe, die je nach technischen und organisatorischen Veränderungen mehr oder weniger in Weiterbildung investieren wollen. Um sich für diese Möglichkeit flexibel zu halten, sind nur begrenzte Ausbauinteressen vorhanden. Die sogenannten Fachaufgaben dominieren die Vermittlungsaufgaben. Letztere treten auch bei anderen Weiterbildungsträgern noch einmal gegenüber Organisationsfragen zurück. Weiterbildung aus Professionalisierungsperspektive stellt aber die Bildungs- und Qualifizierungsbedingungen, -prozesse und -ergebnisse in

den Mittelpunkt ihrer Reflexionen und geht nicht allein von einer engen betrieblichen Verwertungsperspektive aus. Allerdings gilt ohne Zweifel auch, daß es keine beruflichen Qualifizierungsinteressen jenseits betrieblicher, technischer und organisatorischer Entwicklungen gibt. Aber auch berufliche Qualifizierung geht in dieser ökonomischen Zielperspektive nicht auf, eher ist es umgekehrt: Nur bei guter erwachsenenpädagogischer Arbeit können Qualitätsstandards in der Weiterbildung gesichert werden.

Lernprozesse lassen sich nun aber nicht nur unter ideologischer Zielsetzung oder engen betrieblichen Verwertungsinteressen organisieren und durchführen, sie haben einen Eigensinn und müssen nicht allein die Ergebnisse hervorbringen, die man beabsichtigt. Dieses verweist auch darauf, daß Lehr- und Lernforschung in der Weiterbildung nicht in Ziel-/Mittel- und Ergebnisrelationen aufgehen kann. Die biographische Dimension jeden Lernens im Erwachsenenalter muß stärker in den Mittelpunkt der Lehr- und Lernforschung gerückt werden. Aus Bildungsprozessen erwächst immer ein Stück Freiheit, die unkalkulierbar bleibt. Bildung ist, auch wenn sie vermittelt wird, um sie unmittelbar zu verwerten, Besitz des Individuums. Aus dieser Ambivalenz werden Qualifizierungsprozesse nie entlassen. Hier liegt auch ihr demokratisches Moment, das sich technischer Gestaltbarkeit bis zur Verwertung entzieht.

Erwachsenenbildung, die sich eher im Kontext von sozialen Bewegungen denn als aufklärerische Veränderungsarbeit versteht, lehnt Institutionalisierung und Professionalisierung ebenfalls ab. Sie vermutet beim Fortschreiten der Professionalisierung geradezu den Einzug von Herrschaftswissen zur technischen Instrumentalisierung von Bildungsprozessen. Institutionalisierung ist aus dieser Sicht die Entdemokratisierung von Bildungsprozessen, die Verschulung oder die Strangulierung von Selbstregulierung. Impulsgebend für Bildungsprozesse ist hier nicht die ökonomisch-technische Verwertbarkeit einer Qualifikation, sondern die Verbreitung einer Idee, eines Glaubens, eines Interesses im politischen und gesellschaftlichen Alltag. Erwachsenenbildung wird dann zur großen Aufklärungsbewegung oder zur Instrumentalisierung für eine Ideologie.

Man könnte nun annehmen, Institutionalisierung und Professionalisierung ließen sich auch unter diesen verschiedenen Folien der Erwachsenenbildung vollziehen. Offensichtlich gelingt es aber nicht. Denn mit Institutionalisierung und Professionalisierung setzt eine Eigenge-

setzlichkeit ein, die das Bildungsinteresse, die Probleme der Bildungsarbeit und die individuellen Verwertungsinteressen zur Hauptaufgabe macht. Das Recht auf Bildung im Erwachsenenalter als gesellschaftliche Notwendigkeit steht damit im Mittelpunkt dieses Interesses. Hier kann es auch — gegen den aktuellen Zeitgeist — nur um die Sicherung einer staatlichen Daseinsvorsorge gehen, die dem einzelnen, unabhängig vom Interesse Dritter, dieses Recht garantiert. Hierzu sind staatliche und professionelle Strukturen unverzichtbar, ohne daß andere Organisationsformen und Beweggründe für Bildungsprozesse damit ausgeschlossen sein müssen. Eine Wissenschaft von Erwachsenenbildung trägt zu diesem Bildungsrecht des Individuums am ehesten bei, wenn sie ihre Forschungsaktivitäten auf die intra- und interindividuellen Differenzen des Lernens im Erwachsenenalter und die mikro- und makrodidaktischen Planungsaufgaben konzentriert sowie die politischen, institutionellen und ökonomischen Behinderungen für Bildungsprozesse im Erwachsenenalter aufklären hilft, unabhängig und über den partiellen Anbindungen stehend. Daß jeder Wissenschaftler aufgrund eigener Biographie und Neigung bestimmten Bildungsinstitutionen näher steht, muß nicht zur Behinderung für ein institutionsübergreifendes Interesse an den Bildungsprozessen Erwachsener werden.

Doch hier ließen sich vielleicht ganz andere Organisationsstrukturen denken, die besser und flexibler eine solche staatliche Vorsorge garantieren. Erst wenn eine Wissenschaft der Erwachsenenbildung — oder welchen Namen man auch wählt — theoretische Beiträge und Forschungsergebnisse erbringt, die von allen Trägern zur Kenntnis genommen werden, kann sich so etwas wie ein gemeinsames Bezugssystem entwickeln. Davon sind wir aber noch sehr weit entfernt, da sich ein Interesse an den Organisationsstrukturen zur Zeit, wo die betriebliche Weiterbildung aufgrund ihrer größeren ökonomischen Relevanz, die Friebel beschrieben hat, ein besonderes Recht beansprucht, erst entwickelt (vgl. Nittel 1991, Schöffter 1992).

Aber auch für die betriebliche Weiterbildung gilt: Sie korrigiert, wie die allgemeine Bildung, „die Generationsbindung des Wissens, übernimmt aber die Generationsbindung, die das Bildungssystem in sozial-selektiver Hinsicht aufbaut“ (Harney 1990, S.39). Die Weiterbildung ist damit noch keineswegs zu einer vierten Säule oder zu einem unabhängigen vierten Bildungsbereich geworden. Die gegenwärtigen zentrifugalen Kräfte sind noch gebunden an die verschiedenen gesell-

schaftlichen Interessengruppen und Interessenbewegungen, die gegenwärtig eine bestimmte Dominanz aufweisen.

Die Entwicklung der modernen Gesellschaft aber stellt in Zukunft nicht nur Anforderungen, die schnelle Anpassung des Wissens zu einer Aufgabe der beruflichen Weiterbildung macht, sondern sie wird mittelfristig auch nach einer Weiterbildung verlangen, die in sozial-selektiver Hinsicht neue Bezugsgrößen einführt. Neue Ambivalenzen in der Weiterbildungsdiskussion werden damit sichtbar. Generell kann aber wohl soviel gesagt werden, daß nicht nur berufliches Wissen in Zukunft allein durch „learning by doing“ oder durch Informationen per Medien eingeholt werden kann. Gerade in Bildungsinstitutionen, die nicht mehr nur auf gesellschaftlichen Status vorbereiten und in gesellschaftliche Hierarchien einfügen, läßt sich mit einem noch unverbrauchten Bildungsanspruch beginnen.

Literatur

- Arnold, Rolf: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Dieckmann, Bernhard: Berufliche Bildung an Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (alte Bundesländer) in: MittAB 1991, H.2
- Dinter, Irina: Umschulung - ein Weg zur Verbesserung der beruflichen Situation von Frauen. Ergebnisse einer Fachtagung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1992, H. 3
- Faber, Werner: Vom Binnenmarkt zum Bildungsmarkt. Anspruch auf Aufgaben für die Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1990, H.6
- Faulstich, Peter: Hoffnungen ohne Garantie. In: Erziehung und Wissenschaft 1991,
- Feuchthofen, Jörg: Force: Start für das neue EG-Weiterbildungsprogramm. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1991a, H. 2
- Feuchthofen, Jörg: Informationsnetz der EG zur Aus- und Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1991b, H.6
- Feuchthofen, Jörg: Qualifizierungsgesellschaften — Hit oder Kinder der Not. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1991c, H.4
- Feuchthofen, Jörg: Bildung aus Brüssel: Zu neuen Ufern. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1992, H.2
- Geißler, Karlheinz A.: Schlüsselqualifikation. Die Mär vom goldenden Schlüssel. Ein Begriff, der bildungspolitische Karriere gemacht hat. In: Lernfeld Betrieb 1989, H. 5

- Hake, Barry J.: Weiterbildung in den Niederlanden. Diskussionen und Trends. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1991, H.3
- Harney, Klaus: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt/M. 1990
- Kade, Jochen: Die Bildung der Gesellschaftsaufsichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau 1992, H.24
- Lacher, Michael: Berufsbildung und Wissen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1992, H.2
- Nittel, Dieter: Wissenschaftlicher Erkenntnisbedarf aus der Sicht der Berufspraxis. Anmerkungen zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung — Stand und Perspektiven. Bremen 1991
- Peters, Sibylle: Lernstattkonzepte als methodischer Ansatz der betrieblichen Weiterbildung. In: Herzer, H./Dybowski, G./Bauer, H.G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Eschborn 1990
- Rothgänger, Erwin: Die Weiterbildungslandschaft verändert sich. In: Wirtschafts- und Berufserziehung 1992, H.2
- Rudorf, Friedhelm: Farce: EG-Programm schlägt Brücken zur betrieblichen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1992, H.2
- Schäffter, Ortfried: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Frankfurt/M. 1992
- Schmidt, Herrmann: Gegen Nepper und Schlepper in der Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1992, H.2
- Strunk, Gerhard: Wider den Ökonomismus in der Bildungspolitik. Anmerkungen zur bildungspolitischen Positionsbestimmung der Spitzenverbände der Wirtschaft vom Januar 1992. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1992, H.3
- Synopse von Aussagen der CDU, der SPD, der FDP und der Grünen zu bildungspolitischen Fragen der EB-Redaktion zur Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung 1992, H.1