

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



### **Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe**

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

**Joachim H. Knoll**

## **Alte Begriffe neu gedacht: Pluralismus, Subsidiarität, Marktorientierung –**

**Die „Thesen zur Weiterbildung“ des BMBW und der „Bericht“ der  
Kommission Weiterbildung Baden-Württemberg**

*Summary: The article starts off from reflections whether the two mentioned documents – which will be analysed later on – are to be regarded as indicators for a fundamental shift or just as a turn-over to a different emphasis of changing paradigms. Some of these tendencies were already formulated earlier before. While analysing the documents we will draw the attention to the educational-political aspects and will take into account as well the arguments of the ‚science of adult education‘ (adult pedagogy). Both documents are not convergent, but we can derive certain major issues as far as the contents, the clientel, the methods, the places of adult learning and the tendencies are concerned. This analysis will be open to the controversy of ‚adjustment and opposition‘ (‚Anpassung und Widerstand‘).*

*Finally we will refer to a conference carried out on the 5<sup>th</sup> of June 1986, which was headed under the titel „General education in the age of Computers“, whereby a new dimension of general education was formulated, which in general terms is called in German „Informationstechnische Bildung“ (education by, with and through information and technological instruments). The final question: What are we expecting in the near future in front of the third industrial revolution and where has the future already being started?*

### **1. Wende oder Paradigmenwechsel?**

In der Einleitung war bereits darauf hingewiesen worden, daß sich in der Nachkriegsgeschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine Reihe von unterschiedlichen Trendänderungen konfigurieren, die zu meist unter eindeutigen Etikettierungen wie „realistische Wende“, „kulturelle Wende“, „informationstechnische Wende“ usw. in der Literatur beschrieben werden. Ob es sich dabei stets um eine „Wende“, das meint eine bildungspolitische Neubestimmung von Erwachsenenbildung han-

delt, oder eher nur um eine Gewichtsverlagerung, müßte an der Praxis von Erwachsenenbildung überprüft werden. Haben die solchermaßen als „Wende“ apostrophierten Änderungen über ihre publizistische Proklamation hinaus die Erwachsenenbildungs-Inhalte nachdrücklich und grundlegend verändert oder nicht? Auch unter dem Vorzeichen der „realistischen Wende“ ist das inhaltliche Angebot der Erwachsenenbildung nicht völlig auf den Kopf gestellt, nur sind andere Hierarchisierungen der Bildungsinhalte streckenweise vorgenommen worden, die eine Schwerpunktverlagerung beabsichtigten. Mir scheint allerdings in diesem Zusammenhang eine gewisse Zurückhaltung geboten. Dies sei an einem als Hierarchisierungsmodell vorgestellten Katalog der Aufgabenfelder von Erwachsenenbildung deutlich gemacht.

Das Erste Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen<sup>1</sup> sieht die folgenden Aufgabenfelder vor:

- nichtberufliche, abschlußbezogene Bildung,
- berufliche Bildung,
- wissenschaftliche Bildung,
- politische Bildung,
- freizeitorientierte und die Kreativität fördernde Bildung,
- Eltern- und Familienbildung,
- personenbezogene Bildung.

Dies liegt zunächst und scheinbar auf der Linie jener grobmaschigen Aufreihung, wie sie sich im Bildungsgesamtplan findet:

- berufliche Bildung,
- allgemeine Bildung,
- politische Bildung,

die ebenfalls als eine Gewichtung und als Zuspruch zur „realistischen Wende“ gedeutet wurde<sup>2</sup>. Bei den Kürzungen im Landeshaushalt Nordrhein-Westfalen ist dann allerdings die Frage erörtert worden, ob die Kürzungen dem gedachten Hierarchisierungsmodell zu folgen hätten und solchermaßen Kürzungen vor allem in den Positionen ab „die Freizeit und die Kreativität fördernde Bildung“ erfolgen sollten. Das Parlament hat indes eine lineare Kürzung vorgenommen und damit deutlich gemacht, daß die Auflistung von Aufgabenfeldern keine Prioritäten festschreibe. Und in der Tat weisen die Programme der Volkshochschulen eine dementsprechende Balancierung der Aufgabenfelder aus. Man sollte also statt von einer „Wende“ in der Mehrzahl der genannten Fälle von einem „Paradigmenwechsel“ sprechen und damit bildungspolitischen Kurskorrekturen die unterlegte Dramatik entziehen.

Erwachsenenbildung kann sich andererseits nicht auf einen einmal

formulierten Inhaltskatalog zurückziehen und die vorgegebene Tradition repetieren; sie hat nachweislich stets nach vorn gedacht<sup>3</sup>, und versucht, sich auf neue Anforderungen und Ansprüche einzustellen. Stellvertretend mag hier das derzeitige Interesse an Computertechnologie, auch hinsichtlich deren instrumenteller Handhabung, stehen<sup>4</sup>.

Fragen eines innovativen oder antizipatorischen Lernens sind kein ausschließliches Reservat der Erwachsenenbildung, auch Schule und bildungsinteressierte Öffentlichkeit haben versucht, künftige Situationen zu antizipieren und auf solche Situationen hin Inhaltskonzepte zu entwerfen. Wir finden das nachdrückliche Bewußtsein für menschheitsgeschichtliche Umbrüche bereits bei Arnold Gehlen<sup>5</sup>, der meinte, daß die Menschheitsgeschichte zwei große, ihre Gesellung und Gesittung fundamental verändernde Zäsuren erlebt habe oder erleben werde, die eine sei der Übergang von der Jägerkultur zur Selbsthaftigkeit gewesen, die zweite ereigne sich gegen Ende dieses Jahrhunderts, wobei er freilich die Signale noch nicht eindeutig zu benennen vermochte, aber eine „Dritte industrielle Revolution“ bereits vorausgesehen hat. Ebenfalls dem Umfeld der Soziologie entstammen die Voraussagen über eine gleichsam halkyonisch verfaßte „postindustrielle Gesellschaft“ oder „postmaterielle Gesellschaft“, von rechts (Bell) und links (Toffler)<sup>6</sup> gleichermaßen gedeutet. Die vor allem in der Philosophie gewendete Vorausannahme einer „postmodernen“ Zeit ist über vage Andeutungen<sup>7</sup> kaum hinausge-  
langt und wenig spricht dafür, daß eine derartige Chiffre aus der Esoterik entbunden werden kann. Das „antizipatorische Lernen“ – auch als innovativ apostrophiert – findet dann schon größere Konkretheit in den auffälligen Publikationen des Club of Rome, dessen Inspirator A. Peccei auch einen prononcierten Beitrag zur Diskussion beigesteuert hat<sup>8</sup>. Man könnte auch an die Curriculum-Diskussion im schulischen Bereich erinnern und hier und für die Bundesrepublik S. B. Robinsohn in unsere Betrachtung einschließen. Er hat mit dem Begriff der „Lebenssituationen“<sup>9</sup> ebenfalls Lebensumstände vorauszudenken versucht, auf die hin Bildung sich inhaltlich zu funktionalisieren habe. Praktiker, Administratoren, Experten sollten gewiß korrigierbare Denkmuster von Zukünftigkeit entwickeln, an denen sich Curricula orientieren sollten, um solchermaßen die „Tüchtigkeit“<sup>10</sup> Jugendlicher in künftigen Umwelten zu gewährleisten. Die Formel lautet schlicht, wenn Zukunft antizipierbar ist – jedenfalls in einer mittelfristigen Perspektive –, so müssen auch jene Bildungsinhalte antizipierbar sein, die zur Ausstattung des Menschen in zukünftigen Situationen erforderlich sind.

Kehren wir zu unserer eingangs geforderten Zurückhaltung gegen-

über dem „Wende“-Begriff zurück, so läßt sich nun sagen, daß antizipatorische Lernkonzepte wiederholt – für Schule und Erwachsenenbildung – vorgebracht wurden und daß der gegenwärtige „Paradigmen“wechsel – etwa im Sinne von Betonung der informationstechnischen Bildung – durchaus mit Ansätzen in der Konsolidierungsphase der „realistischen Wende“ korrespondieren<sup>11</sup>.

## 2. Der bildungspolitische Stellenwert der „Thesen“ und des „Berichts“ und der wissenschaftliche Gesprächskontext.<sup>12</sup>

Nach den „Thesen zur Hochschulpolitik“, durch die eine Novellierung des Hochschulrahmengesetzes der nachfolgenden Wissenschaftlichen Hochschulgesetze der Bundesländer eingeleitet wurde, hatte sich das BMBW zunächst auf eher punktuelle Äußerungen zur Weiterbildung beschränkt. Es wäre wohl wünschenswert gewesen, wenn die neue christlich-liberale Koalition schon frühzeitiger eine Konzeption zur Weiterbildung vorgelegt hätte, nach dem sowohl Bildungspolitik als auch Träger von Weiterbildung am Ende der 70er Jahre kaum mehr grundsätzliche Positionen markiert hatten. Die „Thesen“ der sozial-liberalen Koalition konnten das Defizit an positioneller Eindeutigkeit nicht überdecken. Als dann die „Thesen“ am 9. 5. 1985 im Rahmen einer Pressekonferenz vorgestellt wurden, war allerdings die Resonanz eher bescheiden, vielleicht auch deshalb, weil zunächst nicht erkennbar war, wohin die Bundesregierung ihre Möglichkeiten, an der Weiterbildung gestaltend mitzuwirken, auslegen werde und zudem der Handlungsspielraum der Bundesregierung in Fragen der Weiterbildung auf die berufliche Weiterbildung eingegrenzt ist. Die „allgemeine“ Weiterbildung, sie wird in den „Thesen“ mit der verfassungsmäßig gebotenen Rücksicht gewiß auch verhandelt, fällt in die Zuständigkeit der Länder und wird von daher eher und nachrangig ausgeführt.

Trotz meines gewiß vehementen Einspruchs will ich auf einige Aspekte der „Thesen“ aufmerksam machen, von denen ich annehme, daß sie eine neue Dimension von Erwachsenenbildung/Weiterbildung signalisieren.

Es wird stärker in der Presseerklärung<sup>13</sup> als in den „Thesen“ ein eindeutiges Votum abgegeben für einen weit ausgelegten Pluralismus, für eine moderate Subsidiarität – die „neue soziale Frage“ ist angesichts zunehmender Verrechtlichung von Jugend- und Erwachsenenbildung offensichtlich nicht realisierbar<sup>14</sup> – und für eine Marktorientierung, wenn

nicht gar Marktgängigkeit<sup>15</sup>. In diesen Grundpositionen stimmen „Thesen“ und „Bericht“ überein, wobei der Bericht stärker auf Technikakzeptanz<sup>16</sup> abhebt, was ich wiederholt mit dem Gedanken der verhaltens-„qualifikatorischen“ Neuorientierung der Erwachsenenbildung anzusprechen versucht habe.<sup>17</sup>

Einige Aspekte im einzelnen, zunächst aus den „Thesen“: Wenn vorab grundsätzlich und damit in Übereinstimmung mit dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz<sup>18</sup> formuliert wird, daß sich „Weiterbildungsangebote an Nachfrage und Bedarf“<sup>19</sup> orientieren müßten, so erhebt sich die Frage, ob damit nicht eine flächendeckende Grundversorgung beeinträchtigt wird, wie sie als konstituierendes Prinzip von öffentlicher Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen zum Beispiel vorgegeben ist. Nicht nachgefragte und nicht nur am Bedarf orientierte Angebote können auch Nachfrage stimulieren.

Ebenfalls zu den Grundprinzipien von Erwachsenenbildung in den „Thesen“ zählt der „Wettbewerb“, die Marktorientierung, die Marktgängigkeit und die Aufhebung schiefer Wettbewerbspositionen<sup>20</sup>. In diesem Kontext heißt es etwa: „Wo öffentliche Einrichtungen Weiterbildung anbieten, sollten die Gebühren – unbeschadet der sozialen Verpflichtung öffentlicher Einrichtungen – so gestaltet werden, daß auch nichtöffentliche Anbieter eine Marktchance haben. Das gilt besonders auch für die Hochschulen. Es sollten Wege gefunden werden, den Hochschulen zur Verbesserung ihres Angebots die Gebühreneinnahmen zufließen zu lassen“ (zit. nach Abdruck der „Thesen“ in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 12/13, p. 158: Die Frage der Gebührenregelung spielt eine besondere Rolle beim weiterbildenden Studium als eines Studienangebots der Universitäten sui generis).

Die „Thesen“ schließen sich sodann der heute in der Erwachsenenbildungsliteratur favorisierten Zielgruppenorientierung an, wobei Zielgruppen weithin mit Defizitgruppen in eins fallen; andererseits wird aber gleichzeitig durch das Programm der „Bürgerinformatik“ das Gesamt der Erwachsenen anvisiert<sup>21</sup>. Konkreter: Zunächst werden Maßnahmen der beruflichen Re-Integration, auch der Re-Habilitation, der Arbeitslosen-Problematik angesprochen und sodann wird auch deutlich gemacht, daß Erwachsenenbildung durch das Prinzip der Zielgruppenorientierung Gesellschaft nicht fragmentieren oder segmentieren dürfe, sondern einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag zu versehen habe, der darin bestehe, daß alle Erwachsenen mit neuen Lebensumständen konfrontiert sind und daß erst eine allgemeine Vertrautheit mit computerisierten Lebensabläufen eine zukünftige Einpassung erlaube.

Vieles wird hier angesprochen, was sich auf dem Hintergrund wissenschaftlichen Expertentums als Dublette erweist: die Seniorenbildung, die Qualifizierung nebenamtlichen Personals, die Weiterbildungsberatung, die Förderung der Weiterbildungsmotivation – daran hatten schon die „Strategen“ der „recurrent education“ gedacht<sup>22</sup> – das Bedingungsgefüge von Weiterbildung und neuen Medien<sup>23</sup>. Aber nähert man sich über „Basisqualifikationen“ der „allgemeinen Weiterbildung“<sup>24</sup> – dort wird von Schlüsselqualifikationen gesprochen –, so werden gewiß Irritationen hervorgerufen, die ein bisheriges Konzept von Allgemeinbildung, wenn nicht außer Kraft setzen, so doch außer Maßgeblichkeit, verändern werden. Es kommt nicht von ungefähr, daß den „Thesen“ eine vom BMW ausgerichtete Tagung „Allgemeinbildung im Computerzeitalter“<sup>25</sup> nachfolgt, in der der Versuch gemacht wird, „neue, Sinnorientierungen“ zu definieren. Verfolgen wir in den „Thesen“ die Elemente der „allgemeinen Weiterbildung“, so finden sich dort die Inhalts-Indikatoren:

- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen,
- Umgang mit informationstechnischen Hilfsmitteln, – hier findet sich das Stichwort „Bürgerinformatik“ –,
- gesellschaftlich-politische Weiterbildung
- musisch-kulturelle Weiterbildung,
- Fremdsprachen.

Diese Aufreihung wollen wir fairerweise nicht als eine Hierarchisierung von Bildungsinhalten und -aufgaben umdeuten. Mit den „Thesen“ kann man in diesem Punkt soweit einig gehen, als eine traditionelle Allgemeinbildung für zukünftige „Tüchtigkeit“ nicht ausreichen dürfte und daß heute bereits eine informationstechnische Vernetzung öffentlicher Bezüge stattgefunden hat, die die larmoyant-ironische Einstellung nicht mehr gestattet „Dafür bin ich zu alt“.

Die „Thesen“ – auch darin finden sie meine Zustimmung – postulieren einen Zugang zur beruflichen Weiterbildung, der Betriebsnähe oder eine Nähe zu überbetrieblichen Maßnahmen und Trägern einhält.

In anderem Zusammenhang<sup>26</sup> habe ich Lernorte hinsichtlich ihrer Kompetenz auszuweisen versucht und dabei betont, daß betrieblich-berufliche Bildung an dem Ort zu vollziehen sei, wo die entsprechende Kompetenz vorliegt und daß sich Teilnehmer am Weiterbildungsprozeß zumal hinsichtlich dieses Kompetenz-Grundsatzes flexibel auf verschiedene Anbieter einzurichten haben. Daß alles in einem Haus versammelt ist, was als Bedarf angemeldet wird, kann heute nicht mehr erwartet werden. Wenn Pluralismus einen Sinn hat und nicht in der kompetitiven

Zergliederung denaturiert, dann darin, daß unterschiedliche Anbieter mit entsprechender Kompetenz unterschiedliche Angebote offerieren.

Die „Thesen“ gehen auch auf das „Weiterbildende Studium“ ein, seit Hochschulrahmen-Gesetz und Landesgesetzen ein verpflichtender Funktionsauftrag der Universitäten<sup>27</sup>, hier freilich bleiben die „Thesen“ hinter der Realität von 1985 zurück. Die Ermunterungen und Anforderungen mochten schon damals die Ruhr-Universität Bochum – zusammen mit anderen Universitäten<sup>28</sup> – nicht mehr erreichen. Außerdem muten die diesbezüglichen Begrifflichkeiten relativ unspezifisch an, so scheinen offenbar vormalige „Kontaktstudien“-Konzepte und solche des „Weiterbildenden Studiums“ nicht spezifisch abgegrenzt, und über Eignungsfeststellungen und Studienabläufe mit abschließender Zertifizierung wird so gehandelt, als gäbe es darüber keine kontroverse Diskussion<sup>29</sup>. Nach Erscheinen der „Thesen“ habe ich – evtl. zu pointiert – kommentiert, wobei ich von solchem Vorwurf die Presseerklärung ausgenommen habe, da sie Pluralismus, Subsidiarität und Marktorientierung aus einer konservativ-organischen Staatstheorie und der sozialstaatlichen Verpflichtung des Grundgesetzes heraus deutlicher als die „Thesen“ markierte:

„Einige Hinweise möchte ich geradezu grotesk nennen; so wenn das Bundesministerium meint, daß es sich hinsichtlich einer bundeseinheitlichen Regelung des Bildungsurlaubs Zurückhaltung auferlegen werde. Jedermann weiß, daß sich spätestens seit 1974 die Regelungskompetenz an den länderspezifischen Alleingängen gebrochen hat und niemand mehr von einer bundeseinheitlichen Lösung spricht. Weshalb also dieser rhetorische Schlenker, der nichts nützt und niemanden verstört – politisches Imponiergehabe etwa?

Die Äußerungen zur ‚wissenschaftlichen Weiterbildung‘ befinden sich – leider muß es gesagt werden – nicht auf der Höhe der Zeit und die Basis bietet gewiß mehr als das Ministerium vermutet. Vielleicht sollte hinfort vor derartigen Verlautbarungen der wissenschaftliche Sachverstand erfragt werden. Die Geringschätzung unseres Engagements um die weiterbildenden Studien für Praktiker (Weiterbildendes Studium für Weiterbildungler, für Stadt- und Regionalplaner, für Personen im Tätigkeitsbereich der Arbeitsdirektoren usw.) könnte man noch verschmerzen, wenn man nicht zugleich in den Ausführungen über Zertifizierung Ansichten lesen müßte, die geltendem Recht – z.B. in Nordrhein-Westfalen – zuwiderlaufen.

Und was dann letztlich das BMBW an ‚Ausgewählten Maßnahmen der Weiterbildungs-Förderung‘ anbietet, ist eher zögerlich, denn

zukunftsorientiert. Wieder wird auf die Zielgruppenorientierung rekurriert (Frauen, Ältere Menschen, Arbeitslose, ‚ehrenamtlich Tätige‘ – offenbar eine fixe Idee der Autoren des Papiers), bevor auf die fundamentale Verhaltensqualifikation – und hier nur unbestimmt – eingegangen wird.

Ein Dokument insgesamt, das zwischen Kompetenz und Unzuständigkeit hin und her schwankt; was zur allgemeinen Weiterbildung gesagt wird, ist blaß, aber da fehlt auch jede exekutive Kompetenz und was zur beruflichen Bildung gesagt wird – da fehlt die Beherrschung, vielleicht, weil sie durch Gesetze eingefordert werden könnte.

Ich bedauere eine derartige öffentliche Äußerung des BMBW, sie hat unser Geschäft in den Universitäten nicht gefördert, sie hat die Praxis nicht sonderlich animiert und sie hat international die Erwachsenenbildung der Bundesrepublik in einer Unmaßgeblichkeit ausgewiesen, die sie fürwahr nicht verdient.“<sup>30</sup>

Die Presseerklärung konterkariert in gewisserweise die „Thesen“, wirkt insgesamt eindeutiger und macht eine konservative Strategie für die Weiterbildung in Offenheit gegenüber der Zukunft bewußt. Einmal wird mit der Freiwilligkeitsthese in der Erwachsenenbildung gebrochen, eine These, die sich in den meisten Dokumenten und Selbstverständniserklärungen findet; daß Weiterbildung der Freiwilligkeit unterliege – dies wird durch Maßnahmen der Anpassungsqualifizierung fraglich. Sodann werden Pluralität der Anbieter und der Angebote ebenso deutlich hervorgekehrt wie der Gedanke und die Praxis des Wettbewerbs und der der Subsidiarität – zu der geäußert wird: „Das Prinzip der Subsidiarität hat auch für die Weiterbildung Gültigkeit: Dort, wo Weiterbildung von sich aus in der Eigenverantwortung der Teilnehmer stattfinden kann, ist sie ohne staatliche Reglementierung und nach Möglichkeit auch ohne staatliche Finanzierung zu halten“<sup>31</sup>.

Aus der Distanz von zwei Jahren nimmt sich heute manche Einschätzung vielleicht als überzogen aus, ich würde jetzt meinen, daß bei aller unspezifischen, weltanschaulich-politischen Ausdrucksweise, auch bei manchen Ungenauigkeiten hier eine Wegweisung vorgelegt wurde, der antizipatorische Gedanklichkeit nachgesagt werden kann. Indes fallen in dieser Beziehung die „Thesen“ eindeutig hinter dem „Bericht“ zurück, der gleichsam eine Aufbruchstimmung und -gesinnung von Zukünftigkeit atmet, die man als Selbstverständlichkeit in einem Land von High-Technology wahrnimmt.

Der „Bericht“ wurde von der Landesregierung Baden-Württemberg

im November 1984 vorgelegt, datiert also vor den „Thesen“, sieht allerdings in der Konkretheit der Formulierungen bereits über diese hinaus. Hier ist nicht der anonyme Sachverstand versammelt, sondern ausgewiesene Experten haben sich um die Hauptaspekte „Rahmenbedingungen“, „Berufliche Weiterbildung“ und „Allgemeine Weiterbildung“<sup>32</sup> gruppiert und formulieren abschließend einvernehmlich „Empfehlungen“, die ebenfalls der Bürgerinformatik, der Subsidiarität und dem Pluralismus zusprechen. Es mag nicht verwunderlich erscheinen, daß einige Akzente aus landesspezifischer Perspektive anders gesetzt sind. So meine ich, eine stärkere Betonung des Pluralismus wahrzunehmen und damit verbunden auch die Aufforderung zu stärkerer Kooperation, ein Thema, das seit dem Picht-Gutachten der 60er Jahre in Baden-Württemberg offenbar nicht zufriedenstellend gelöst werden konnte – übrigens auch in anderen Bundesländern nicht. Die Hoffnungen, die man an die „Landeskuratorien“<sup>33</sup> als Kooperations-, Beratungs- und Empfehlungsinstanzen gesetzt hat, sind nicht – wie besonders deutlich das Beispiel Niedersachsen lehrt – in Erfüllung gegangen. Im Hinblick auf einen breitgefächerten Pluralismus der Träger, Einrichtungen und Positionen sollte man sich heute von dem beschwichtigendem Euphemismus verabschieden als gäbe es noch eine automatische Steuerung durch die Einsicht für die je eigene Kompetenz. Zwar gilt insgesamt, „daß jeder alles anbieten dürfe“, aber es gilt denn doch die Einsicht, nur jenes anzubieten, was von dem Träger erwartet wird und wofür er sich selbst als kompetent und zuständig empfindet.

Wenn heute Bildungsangebote durch finanzielle Unterstützungen „angeregt“ werden, wird die Begehrlichkeit, an derlei Zuwendungen zu partizipieren, nicht ausbleiben. Solchermaßen schwimmen zunehmend die Kompetenzprofile, und die Partner in einem pluralistischen System entziehen sich selbst einen Teil ihrer Legitimation, das ihnen Gemäße und Eigentümliche zur Weiterbildung beizutragen. Aber gleichzeitig sollte auch betont werden, daß sich in die Pluralismus-Diskussion – unterschwellig gewiß – auch politische Positionen einbringen; so wenn die konservativ regierten Länder eher einer weit ausgelegten Pluralität das Wort reden, während sozialdemokratische Landesregierungen eher auf monolythische Systeme zu setzen scheinen und von daher öffentliche Erwachsenenbildung stärker favorisieren – dies ließe sich etwa am Gesetzgebungsverfahren zur Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen belegen<sup>34</sup>. Dies geht allerdings nicht bis an die Grenze der durch das Sozialstaatsprinzip aufgetragenen Pluralität; die Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit der öffentlichen und nichtöffentlichen Partner wird

eingehalten<sup>35</sup>, doch weckt die diskriminierende Formel, daß nichtöffentliche Einrichtungen gleich behandelt würden bei „Vorliegen entsprechender Leistungen“, den Eindruck<sup>36</sup>, diese „entsprechenden Leistungen“ würden am Standard der öffentlichen Erwachsenenbildung gemessen.

Wollte man vorrangig Empfehlungen aus dem „Bericht“ herausgreifen, so müßten genannt werden

- Kooperation – wobei denkbar ist die Mittelzuweisung mit der Kooperationspflicht zu koppeln –,
- fairer Wettbewerb – hier sind Wettbewerbsverzerrungen zu befürchten zwischen öffentlich voll bezuschußten (z.B. Universitäten), teilbezuschußten (öffentlich-kommunalen Einrichtungen wie Volkshochschulen),
- auf Selbstkostenbasis verfahrenende und kommerzielle Einrichtungen.

Wie in den „Thesen“, so wird auch hier der Wettbewerb auf einem offenen Markt eingefordert, wobei der Vorteil der staatlich alimentierten Einrichtungen durch einen Konkurrenzvorbehalt minimalisiert werden sollte<sup>37</sup>. Hier wie dort erfährt die Subsidiarität eine nachdrückliche Betonung, den dazu gehörigen weltanschaulichen Kontext hatten wir bereits benannt. Eindeutig formuliert der „Bericht“: „Aber auch bei der Entwicklung künftiger Weiterbildung muß die Subsidiarität staatlichen Handelns gewährleistet bleiben, d.h. daß der Staat sich dort zurückhält, wo andere Weiterbildungsträger ein sachgerechtes Angebot machen“<sup>38</sup>. In beiden Dokumenten trifft man auf eine Hochschätzung „ehrenamtlicher Tätigkeiten“ in der Weiterbildung, die angesichts von Professionalisierung und Professionalität<sup>39</sup> in der Weiterbildung als sonderbar gegenläufig anmutet. Man kann nur darüber spekulieren, weshalb dieser Aspekt so nachdrücklich verfolgt wird; daß hier Finanzierungsgesichtspunkte ebenso eine Rolle spielen wie solche von Motivation für Initiative und Engagement, darf vermutet werden. Schlüssigkeit entnehme ich freilich der Formulierung des „Berichts“ in dieser Hinsicht nicht: „Wegen der Bedeutung der Vereine für die allgemeine Weiterbildung soll der Staat für Rahmenbedingungen sorgen, unter denen sich das Vereinsleben in seiner ganzen Vielfalt mit ehrenamtlichen Führungsprinzipien auch in Zukunft entfalten kann“<sup>40</sup>. Wie reimt sich, so darf gefragt werden, informationstechnische Bildung und Bürgerinformatik mit diesem Begriff von Weiterbildung eigentlich zusammen?

Intensiv wird in dem „Bericht“ den Chancen, Möglichkeiten, zuletzt auch den Grenzen neuer Medien in der Erwachsenenbildung nachgegangen, ein Thema, das in Seriosität und Plakativität heute Konjunktur hat<sup>41</sup>. Freilich wird stets zu bedenken sein, daß apersonale Mittler

Informationen anbieten können (z.B. Btx, Videotext), daß zufolge der Medienspezifika Visualisierung einen intensiveren Lernweg darstellt als nur eine direkte oder auditive Belehrung<sup>42</sup>, daß aber Phasen des sozialen Lernens dadurch nicht überflüssig gemacht werden. Die Hoffnungen, Erwartungen und Optimismen, die auf die „neuen Medien“ in der und für die Weiterbildung gesetzt werden, sollten durch den Aufweis ihrer Grenzen reduziert werden<sup>43</sup>. Letztlich wird in dem „Bericht“ – und dies wiederum deutlicher als in den „Thesen“ – eine doppelte Zugewandtheit zu der Klientel der Weiterbildung empfohlen, einmal die m.E. fragmentierende Zielgruppenorientierung<sup>44</sup> und sodann die „Gesamtansprache“, die auf der Linie dessen liegt, was ‚Bürgerinformatik‘ meint, also eine Einfügung und Einpassung in computerisierte Lebenssituationen, denen jeder Bürger ausgesetzt sein wird, unbeschadet seiner beruflichen Situation und seiner arbeitsplatzspezifischen Einbindung in informationstechnische Prozesse. Hier wird etwas eingelöst, was von verschiedener Seite wiederholt angemahnt und eingefordert wurde, daß nämlich über der Zielgruppen-Diskussion der „gesamtgesellschaftliche Auftrag“, die „öffentliche Aufgabe“<sup>45</sup> nicht vergessen werden dürfe. Im „Bericht“ scheinen als Zielgruppen mit spezifischen Weiterbildungs“bedarfen“ auf: Frauen, un- und angelernte Arbeiter, Arbeitslose, ausländische Arbeitnehmer – hier werden die Phänomene von Integration, Re-Integration und Segregation, auch die von Multikulturalismus kaum von einander abgehoben und mit Maßgeblichkeit versehen<sup>46</sup> – Rehabilitanden und Senioren – deren Bildung wird auf „lebenspraktische Kenntnisse“ und die „Pflege allgemeinerer Kenntnisse“ eingegrenzt<sup>47</sup>. Die Hinweise auf das, was die „Thesen“ Bürgerinformatik nennen, werden im „Bericht“ eindeutiger verhandelt, wenn es heißt: „Die Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung sollen sich zunehmend dieser Entwicklung öffnen und breiten Bevölkerungskreisen nach Bedarf folgende Fähigkeiten vermitteln:

- die Fertigkeit, mit den entsprechenden Geräten umzugehen (Büroarbeitsstation zum Beispiel)
- die Fähigkeit des einfachen Dialogverkehrs an einem computerunterstützten Arbeits- oder Ausbildungsplatz oder mit Bildschirmtext zu Hause,
- die Fähigkeit, einfache Aufgaben computergerecht aufzuarbeiten, also Grundwissen über Computerlogik,
- Urteilsfähigkeit über die Möglichkeiten und Grenzen der Informationstechnik“<sup>48</sup>.

Wir haben solchermaßen gewiß nur Segmente aus den beiden

Dokumenten paraphrasierend und kommentierend vorgestellt, ohne Vollständigkeit reklamieren zu wollen. Das wissenschaftliche Interesse an dieser bildungspolitischen Programmatik ist nicht eben auffällig. Wissenschaftliche Kommentare, sie finden sich teilweise in der Verbandspublizistik<sup>49</sup>, sind spärlich, und einzig die Publikation von Degen und Nuissl<sup>50</sup> über den „Bericht“ darf man als dezidiert und aufmerksam charakterisieren. Anlässlich der letzten Sektionstagung Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1986<sup>51</sup> ist eine eher abwehrende, abweisende Einstellung zu beiden Dokumenten vernehmbar gewesen, wobei allerdings aus meiner, die internationalen Sprachgepflogenheiten bedenkenden Sichtweise die Rückkehr zum Begriff „Erwachsenenbildung“ zu begrüßen ist. Ich habe nie ein Hehl daraus gemacht, daß der überwölbende Begriff „Weiterbildung“<sup>52</sup> der internationalen Kommunikation hier abträglich gewesen ist. Jetzt scheint die Tendenz dahin zu neigen, die „berufliche Weiterbildung“ terminologisch traditionell zu belassen, und an die Stelle von „allgemeiner Weiterbildung“ wieder „Erwachsenenbildung“ zu setzen<sup>53</sup>.

Ich höre in diesen Tagen, daß in innerministeriellen Gesprächsgruppen die „Thesen“ und der „Bericht“ intensiv verhandelt worden sind; freilich sind diese Gesprächsunterlagen einer breiteren Öffentlichkeit nicht zugänglich.

### 3. Konsequenzen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Wollte man sich auf den Boden der „Thesen“ und des „Berichts“ begeben, so hätte dies zunächst inhaltliche Konsequenzen zur Folge. Wenn nämlich Angebot und Nachfrage, wenn Marktorientierung und Marktgängigkeit Ausgangshypothesen für Angebote der Weiterbildung sind, so ist eine flächendeckende Grundversorgung kaum mehr zu gewährleisten. Es darf gleichzeitig auch gefragt werden, ob solche Grundversorgung realisiert und nachgefragt wird, und zwar in einem Maße, so daß deren Einhaltung legitimiert ist.

Es darf das Recht einer konservativ-liberalen Bildungspolitik sein, Ordnungsprinzipien eigener Provenienz auch auf den Bildungsbereich zu übertragen und dies wird mit beiden Dokumenten intendiert – nur müssen dann auch die Folgekosten bedacht und berechnet werden, die eine derartige Neuorientierung von Weiterbildung erfordern. Daran ist bislang noch kein fiskalischer Sachverstand verwandt worden. Dies wäre, wie im Bildungsgesamtplan (Band 2), noch zu leisten.

Hinsichtlich der Klientel halte ich die Verbindung von Zielgruppenorientierung und „Bürgerinformatik“, also der gesamtgesellschaftlichen Adressierung, für plausibel, wünschenswert und dürfte die Erwachsenenbildung vor einer Vereinseitigung bewahren, die weder ihr noch ihren Teilnehmern entspricht. Daß man sich methodisch, stellt man sich auf eine informationstechnische Bildung ein, anders wird orientieren müssen, ist gewiß einsichtig, nur darf die Neuorientierung nicht zu einer Anonymisierung und Atomisierung führen, nachdem gerade der kulturelle Paradigmenwechsel<sup>54</sup> dem Bedürfnis nach Kommunikation, Begegnung, Gesprächskontexten zu entsprechen versuchte.

Auch hinsichtlich der Lernorte wird eine deutlichere Differenzierung vorzunehmen sein<sup>55</sup>, wenn man sich auf das außer Kontrolle geratene System von Kompetenzzuschreibungen nicht mehr verlassen kann. Will sagen, die öffentlichen und nichtöffentlichen Träger und Einrichtungen müssen in Selbstverständnis-Erklärungen<sup>56</sup> ihren Standort definieren, wie und mit welchem Umfang sie jenseits finanzieller Anregungen und Begehrlichkeiten an Strategien einer informationstechnischen Bildung mitwirken wollen und können und wie sie ihren Sonderstatus rechtfertigen, der aus gesellschaftlicher Partikularität einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag versieht, wenn Gesamtgesellschaft als Summe der Partikularinteressen definiert ist.

Ich will mich an dieser Stelle zu den Lernorten nicht des weiteren äußern, ich habe dies an anderer Stelle bereits prononciert getan und mir dabei auch den Vorwurf eingehandelt, ich verfolge eine Tendenz, die auf „Opa's Volkshochschule“ hinauslief<sup>57</sup>. Ich habe nur in Abhebung von „formal“, „non-formal“, „informal adult education“<sup>58</sup> gemeint, daß Funktionsaufgaben und Kompetenzzuweisungen an unterschiedliche Lernorte gebunden sind und daß es den Teilnehmern an Prozessen der Weiterbildung durchaus zugemutet werden kann, sich insofern flexibel darzustellen und einzurichten, als sie nicht erwarten dürften, an einem Ort alle Weiterbildungskompetenzen und -interessen vorzufinden. Von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird Flexibilität erwartet hinsichtlich der Themen, der Methoden und der Kooperationsformen, dies gilt dann auch für die Teilnehmer, die eine vergleichbare Flexibilität zu praktizieren hätten. Eine berufliche Rehabilitationsmaßnahme muß nicht notwendig auch in einer öffentlichen Weiterbildungseinrichtung „vorgehalten“ werden, sie kann auch bei Kammern oder überbetrieblichen Verbandseinrichtungen versehen werden; dort gewiß eher branchen-, produkt- oder arbeitsplatzspezifisch ausgelegt<sup>59</sup>, und von daher ist sie vielleicht für eine Wiedereingliederung in den

Arbeitsprozeß eher geeignet als unspezifische Angebote.

Letztlich noch eine Anmerkung zu den Intentionen, den Grundannahmen einer neuen, antizipatorischen Weiterbildungs„philosophie“. Innovationen wird stets mit dem Prinzip von „Anpassung und Widerstand“ begegnet<sup>60</sup>. Auch angesichts künftiger Entwicklungen sollte sich dieses Prinzip durchsetzen; es wird nicht ein bedingungsloses Einverständnis mit informationstechnischer Bildung erwartet, auch soll nicht ein Widerstand gefördert werden, der den gegenläufigen Aktionismus, gar den technologischen Pessimismus zum kritischen Ausgangspunkt für Arbeit in der Erwachsenenbildung wählt. Von daher kann beiden Dokumenten denn doch ein positives Votum zugesprochen werden.

#### 4. Konsequenzen für eine neue Allgemeinbildung

Bedenkt man die Folgen und inszenierten Folgeproklamationen, so könnte man von einer dreigestalteten ‚konzertierten‘ Aktion sprechen: zunächst der „Bericht“, sodann die „Thesen“ und schließlich die eher akademische Approbation durch den Kongreß „Allgemeinbildung im Computerzeitalter“<sup>61</sup>. Auf diesem Kongreß wurde eine bildungspolitisch-wissenschaftliche, vor allem erziehungswissenschaftlich neue Gesinnung gestiftet. Man wird sagen können, daß sich die Erziehungswissenschaft – sie ist gewiß nicht als eine Einheit mit einheitlichem Selbstverständnis zu etikettieren – der neuen Modernität einer informationstechnischen Bildung noch weitgehend versagt hat. Ihr Technikverständnis – vielfach als notwendig proklamiert<sup>62</sup> – ist stets defizitär gewesen, und allenfalls die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat ihr ein Verständnis beigelegt, in dem sich Allgemeinbildung und Berufsbildung zusammenfanden<sup>63</sup>. Nunmehr ist die Erziehungswissenschaft in ihrer Offenheit und Flexibilität aufgefordert, sich neuen Denkmustern und apparativen Zurüstungen zu öffnen, die allerdings nur scheinbar das Gestern ins Abseits verweisen. Um eine totale Renovation geht es denn doch nicht. Weder steht das Arsenal traditionaler Werte zur Disposition, noch soll auch Allgemeinbildung gänzlich zur informationstechnischen Bildung umgebogen werden, es geht vielmehr um die Amalgamierung von traditionellen Elementen mit neuzeitlichen. Es geht auch nicht darum, „veraltetes Wissen“ durch eine instrumentelle Modernität zu ersetzen. Die Bundesministerin D. Wilms spricht auf dem genannten Kongreß gerade die Frage an, ob denn alles was überkommen ist, in unserem Kosmos von Allgemeinbildung weiter transportiert werden müsse, ruft aber gleichzeitig die Sicherung

durch Konstanz an. So äußert sie: „Gefordert ist ein Bildungskonzept, das sowohl die Regenerationsfähigkeit des Gemeinwesens als auch die Persönlichkeitsbildung des einzelnen und die soziale Verantwortung stärkt. Mit der Einseitigkeit emanzipatorischer Bildungsideologien ist die Zukunft nicht zu gestalten. Eine permanente ‚Hinterfragung‘ politisch-gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse reicht für eine Zukunftsgestaltung nicht aus. Wir brauchen vielmehr ein Bildungsverständnis, das den einzelnen zur eigen- und sozialverantwortlichen Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben befähigt“<sup>64</sup>.

Hier meldet sich also eine moderate Bedenklichkeit zu Wort, die Zukünftigkeit bejaht, aber Tradition denn doch nicht gänzlich verabschiedet. Sie kommt sodann auf einen Aspekt zu sprechen, der bereits in den „Thesen“ angeklungen war, nämlich auf die Wertbeziehung<sup>65</sup>, die durch Schule und nachschulische Bildungsprozesse gewährleistet werden solle und daß neben der Vermittlung von technologisch verfaßten und intendierten Schlüsselqualifikationen Erwachsenenbildung/Weiterbildung auch Werterziehung zu beabsichtigen habe.

Den wesentlichen Beitrag dieses Kongresses hat H. Maier vorgebracht; nicht daß er über die beiden Dokumente Hinausgehendes mit seinem Publikum gedacht hätte, sondern er hat die Essenz, wie es neusprachlich heißt „auf den Punkt gebracht“<sup>66</sup>. Aus der Rede von H. Maier will ich nur einen Passus aufnehmen, zumal darin ein Aspekt von Weiterbildung aufscheint, der heute nicht eben opportun sein mag, weil er Weiterbildung im Kontext von bildungswirksamer Individuation bedenkt:

„Allgemeinbildung leistet dem einzelnen in der sich wandelnden Welt einen unentbehrlichen Dienst: sie bietet Orientierung. In die Fülle der Eindrücke von Welt und Leben, von neuen Erkenntnissen, Daten, Informationen, soll einige Ordnung gebracht werden. Das Bildungswesen ist für die Kinder, die Schüler ein orientierendes Gelände. Es trägt bei zur ‚Ordnung der Vorstellungswelt‘ (Theodor Wilhelm). Eine wichtige Aufgabe in einer Zeit, in der die Erkenntnisse von Wissenschaft und Forschung so sprunghaft gewachsen sind wie nie seit dem Ausgang des Mittelalters; eine schwierige Aufgabe zugleich, weil tragende religiöse und erzieherische Mächte schwächer geworden sind, weil neben dem Elternhaus heute viele Miterzieher – allen voran die Medien – stehen und weil die Schule ihr früheres Monopol der Wissensvermittlung und Weltdeutung verloren hat.“<sup>67</sup>

Horst Siebert schreibt über derlei Gedanklichkeit – damit auch die Resignation der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung freilegend –:

„Allgemeinbildung soll – so ist der durchgängige Tenor – der ‚Orientierungslosigkeit‘ gegensteuern. Die politischen Ursachen dieser Orientierungslosigkeit werden aber kaum angesprochen. Allgemeinbildung wird (wieder) von der politischen Bildung abgekoppelt. Die Diskussion bleibt über weite Strecken allgemein – es fehlen Hinweise auf die ‚Sorgethemen‘ als unverzichtbare Bildungsinhalte (von Verweisen auf eine entpolitisierte ‚Umwelterziehung‘ abgesehen).“<sup>68</sup>

## 6. Signal für eine vorgedachte Zukunft?

Nun könnte sich der kritische Einspruch anbieten, hier werde einer politischen Strategie, die sich in Bildungspolitik verlängere, das Wort geredet, hier sei ökonomische und weltanschauliche Angepaßtheit im Spiel, hier operiere ein ‚Kartell der konservativen Solidarität‘ .

Solchen Anwürfen gegenüber sind die Dokumente durch den Ausweis ihrer Realitätsbezogenheit gefeit.

Weder ist das Faktum einer dritten industriellen Revolution hinwegzuleugnen, noch kann das apparative Eindringen neuer Technologien in alle Lebensbezüge weggedacht werden; selbst die Partnerwahl wird heute über den Computer gesteuert, Technologie als vorgespiegelter Sicherheitsgarant für langes Glück.

Das neue, wie auch immer zu benennende Zeitalter ist ebenso unstrittig wie die Aufforderung an die Weiterbildung, darauf reagieren zu müssen, und zwar nicht nur instrumentell-apparativ, sondern auch intellektuell kritisch. Von einer konzeptionell inhaltlichen Balance dieser beiden Zugehensweise ist die derzeitige Erwachsenenbildung allerdings gewiß noch weit entfernt.

### *Anmerkungen*

<sup>1</sup> Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen (Weiterbildungsgesetz – WbG) vom 31.7.1974, Neufassung vom 8. Februar 1980.

<sup>2</sup> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (seit 1975: und Forschungsförderung) (Hrsg.): Bildungsgesamtplan, 2 Bde., Stuttgart 1973

<sup>3</sup> sh. hierzu „Volkshochschule im Westen“, H. 6/1986 und H. 1/1987; beide Hefte berichten vorausschauend bzw. zurückblickend über den Volkshochschultag 1986 in München und versuchen eine künftige Entwicklungen antizipierende Beschreibung des Selbstverständnisses der Deutschen Volkshochschulen.

<sup>4</sup> sh. dazu meine Bedenken in VHS im Westen, H. 1/1987 und mein Vorwort in: Erwachsenenbildung vor der Dritten industriellen Revolution, Grafenau 1988.

<sup>5</sup> Gehlen, A., Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957.

<sup>6</sup> Bell, D., The coming of post-industrial society, A venture in social forecasting, New York 1973; ders., Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt/New York 1975; ders.; Die Zukunft der westlichen Welt. Kultur- und Technologie im Widerstreit, Frankfurt 1976; Toffler, A., Der Zukunftsschock, Bern/München/Wien 1971<sup>3</sup>; ders., Die Grenzen der Krise, Bern/München 1975.

<sup>7</sup> Finster, R., In der großen Beliebigkeit. Um Moderne und Post-Moderne – Ein Symposium der CIVITAS in Hannover, in: Die Welt, Nr. 252 vom 29. 10. 1985, p. 27; „Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters“, hrsg. von Koslowski, P., Spaemann, R. und Löw, R., Weinheim 1987.

<sup>8</sup> sh. hier Knoll, J. H., Der Bericht des Club of Rome, in: ders. (Hrsg.), Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 9/81, Köln/Wien 1982, pp. 111 ff. und Peccei, A., Zum Überleben hat der Mensch eine Chance: die kulturelle Entwicklung. In: Europa, Das gemeinsame Wirtschaftsjournal (The Times, DIE WELT, Le Monde, La Stampa, Nr. IV, 1980, p. 1).

<sup>9</sup> sh. hierzu die in die Erwachsenenbildung umgedeuteten Überlegungen in Schlutz, E., Aufgaben des Deutschunterrichts in der Erwachsenenbildung. Voraussetzungen, Probleme und Ziele der Lehrplanentwicklung im Bereich „Deutsch als Grundsprache“, Grafenau 1976.

<sup>10</sup> Brezinka, W., Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles, München/Basel 1987.

<sup>11</sup> Der Bildungsgesamtplan hält übrigens unterschiedliche Interpretationen auch für die gegenwärtige Bildungspolitik offen.

<sup>12</sup> Thesen zur Weiterbildung, Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft, H. 8, Bonn 1985 und: Weiterbildung. Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission „Weiterbildung“, erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg, Stuttgart, 1984.

<sup>13</sup> Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Pressemitteilung 9. 5. 1985: Thesen zur Weiterbildung vorgelegt, auch in: Knoll, J. H. Internationales Jahrbuch Bd. 12/13, Köln/Wien 1984/85, p. 179 ff.

<sup>14</sup> Vor Beginn der christlich-liberalen Koalition sind im Kontext von grundsätzlichen Überlegungen in der CDU Rückerrerinnerungen an konservative Denkmuster erfolgt, in denen das Sozialstaatsprinzip vorrangig an den Gedanken der Pluralität gebunden wurde und der Staat als die Summe von auf freier Initiative beruhender Partikularkräften gedacht wird.

<sup>15</sup> sh. dazu die vielfachen Hinweise auf die sog. „Weiterbildungsmärkte“.

<sup>16</sup> Grosser, Lafontaine und die Angst: „Die deutsch-französischen Beziehungen stehen, schenkt man dem Deutschland- und Frankreichkenner Alfred Grosser Glauben, vor düsteren Perspektiven. Die politischen Mentalitäten der beiden Völker entwickeln sich voneinander weg, diagnostiziert der Politikwissenschaftler. Symptome seien eine Art neuer Isolationismus und eine „neue Technikfeindlichkeit bei weiten Teilen der Bevölkerung! In beidem denken die Landsleute Grossers anders“, in: Die Welt, 21. 2. 1987, Politik, p. 4.

<sup>17</sup> sh. hierzu u.a: Knoll, J. H., Erwachsenenbildung und die dritte industrielle Revolution, in VHS i.W. 1/87; ders: Berufliche Bildung – ist ein neuerlicher Paradigmenwechsel angesagt, in: Berichtsband der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE vom 9. bis 11. Oktober 1986 in Hamburg, Bremen 1987.

<sup>18</sup> Knoll, J. H., Pöggeler, F. und Schulenberg, W., Erwachsenenbildung und Gesetzgebung. Entstehung, Praxis und Auswirkung des Niedersächsischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung (1970 bis 1981), Köln/Wien 1983.

<sup>19</sup> „Thesen“ zur Weiterbildung, in: Knoll, J. H., Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 12/13, a.a.O., p. 157.

<sup>20</sup> wie vor, p. 157.

<sup>21</sup> sh. hierzu Mader, W., Weymann, A., Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung, in: Siebert, H., Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979, p. 346 ff.

<sup>22</sup> Kallen, D., Recurrent Education, eine Alternative? in: Bildung und Erziehung 5/1974; ders., Self-management and decision making in permanent education, CCC/EES (75), 19, Strasbourg, 15 April 1975. Faure, E. Learning to be, Paris/London 1972.

<sup>23</sup> Hüther, J., Terlinden, R. (Hrsg.), Neue Medien in der Erwachsenenbildung, Handbuch für Praktiker, München 1986.

<sup>24</sup> Basisqualifikation, sie ist gewiß auch technologisch gemeint, nimmt einen vorrangigen Stellenwert in der allgemeinen Weiterbildung ein.

<sup>25</sup> Allgemeinbildung im Computerzeitalter, Überlegungen zu einem zeitgemäßen Bildungsverständnis, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft, 15, Bonn 1986.

<sup>26</sup> Knoll, J. H., Neue Technologien und Weiterbildung, in: VHS i.W., 2/85, p. 47 ff. ders., Luxus der Freiwilligkeit?, in: VHS i.W. 2/83, p. 99 ff, Erwachsenenbildung nur lokale Feuerwehr? Inwieweit kann Weiterbildung Zielgruppenarbeit leisten, in: VHS I.W. 6/82, p. 347 ff.

<sup>27</sup> Wittpoth, J., Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung, Bad Heilbrunn 1987

<sup>28</sup> Kochs, M., Entscheiden und Verantworten. Das Kontaktstudium Management der Universität Augsburg, Hannover 1984 (AUE, Modell des Weiterbildenden Studiums Nr. 4)

<sup>29</sup> Allesch, J., Preis, D. und Terlaak, R., Zertifikate im Studium neben dem Beruf, Berlin 1983 (Projektbericht Nr. 11 des Projektes Studium neben dem Beruf der Fernuniversität Hagen).

<sup>30</sup> sh. Knoll, J. H., Thesen zur Weiterbildung, in: Weiterbildung in Wirtschaft und Technik, 4/86, p. 22 ff.

<sup>31</sup> sh. Knoll, J. H., Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 12/13, a.a.O., Thesen zur Weiterbildung vorgelegt, p. 181.

<sup>32</sup> sh. hierzu den „Bericht“ der Kommission Weiterbildung, a.a.O., (Rahmenbedingungen, Berufliche Weiterbildung und Allgemeinbildung).

<sup>33</sup> Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung. Vorgelegt vom Arbeitskreis Erwachsenenbildung des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Reihe A Nr. 10 (Picht-Plan) und Knoll, J. H., Pöggeler, F., Schulenberg W., Erwachsenenbildung und Gesetzgebung, a.a.O.

<sup>34</sup> Knoll, J. H., Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Staat und politischen Parteien. Entwicklungstendenzen, Gesetze und Gesetzentwürfe in NRW, in: Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Festschrift für Hans-Hermann Grothoff, hrsg. von Blass, J. L. u.a., Berlin/Darmstadt/Dortmund 1975, p. 53 ff.

<sup>35</sup> sh. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.), Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Gesamtausgabe

Stuttgart 1966. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, Band I, Stuttgart 1973.

<sup>36</sup> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, a.a.O.

<sup>37</sup> „Bericht“ der Kommission Weiterbildung, a.a.O., p. 143 ff.

<sup>38</sup> „Bericht“ der Kommission Weiterbildung, a.a.O., p. 144.

<sup>39</sup> Vath, R., Der Beruf des Erwachsenenpädagogen, in: Siebert, H. (Hrsg.), Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979, p. 108 ff.

<sup>40</sup> Bericht der Kommission „Weiterbildung“, a.a.O., p. 145.

<sup>41</sup> Hüther, J., Terlinden, R. (Hrsg.), Neue Medien in der Erwachsenenbildung, a.a.O.

<sup>42</sup> Kugemann, W., Lerntechniken für Erwachsene, Stuttgart 1972; Löwe, H., Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin 1979<sup>8</sup>.

<sup>43</sup> Knoll, J.H., Darstellung der Möglichkeiten der Weiterbildung durch Medien., in: Festschrift für A. Dannemann, Alternativen, Konzepte für Bildung und Ausbildung, hrsg. von Chr. Heick und W. Selisch, Stuttgart/Bonn 1982, p. 251 ff.

<sup>44</sup> Vgl. etwa Schäffter, O., Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie, Braunschweig 1981; Schlutz, E. (Hrsg.), Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozialer Arbeit, Bad Heilbrunn 1983.

<sup>45</sup> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, a.a.O.

<sup>46</sup> „Bericht“ der Kommission Weiterbildung, a.a.O., p. 146.

<sup>47</sup> ebd., p. 146.

<sup>48</sup> ebd., p. 146.

<sup>49</sup> sh. hierzu insgesamt das Themenheft von VHS i.W., H. 2/1985.

<sup>50</sup> Degen, G. u.a., Stellungnahme zum Bericht der Kommission „Weiterbildung“ des Landes Baden-Württemberg, März 1986.

<sup>51</sup> sh. hierzu insgesamt den Band anlässlich der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 9. bis 11. Oktober 1986 in Hamburg, Bremen 1987.

<sup>52</sup> Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970.

<sup>53</sup> Zu dieser Problematik verweise ich auf die Aufsätze von A. Vulpius und H. Siebert in diesem Heft; ferner, Vulpius, A., Weiterbildung statt Erwachsenenbildung – Ein Beitrag zu den Gründen für die Begriffswahl, in: Hess.Blätter für Volksbildung, H. 1/1979, p. 63 ff.

<sup>54</sup> Kolffhaus, S., Von der musischen zur soziokulturellen Bildung. Entwicklungen, Neuansätze und Modelle kultureller Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Studien zur internationalen Erwachsenenbildung, Bd. 6, hrsg. von Knoll, J.H., Köln/Wien 1986.

<sup>55</sup> Knoll, J. H., Baden-Württemberg – Das deutsche Silicon-Valley?, in: VHS i.W., 4/86, p. 281 ff.

<sup>56</sup> Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.), Die Volkshochschule – ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem, Frankfurt 1963; Stellung und Aufgabe der Volkshochschule, Bonn 1966; Stellung und Aufgabe der Deutschen Volkshochschule, Bonn 1978;

<sup>57</sup> Knoll, J. H., Sind die Volkshochschulen gerüstet?, in: VHS i.W., H. 1/1987; dort eine Spezifizierung der Lernorte.

<sup>58</sup> UNESCO, Final Report, Fourth International Conference on Adult Education, Paris, 19-29 March 1985, Paris 1985.

<sup>59</sup> Die Kammergemeinschaft der nördlichen Bundesländer hat bereits am Beginn der

60er Jahre, maßgeblich mitgestaltet durch Hans Wenke und den Geschäftsführer der Hamburger Kammer Schäfer, pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen für den betrieblichen und überbetrieblichen Bereich entwickelt und entsprechende Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt.

<sup>60</sup> Schelsky, H., Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Anpassung und Widerstand, Heidelberg 1967<sup>4</sup>.

<sup>61</sup> Allgemeinbildung im Computerzeitalter, a.a.O.

<sup>62</sup> Litt, Th. Technisches Denken und menschliche Bildung Heidelberg 1964<sup>3</sup>.

<sup>63</sup> sh. dazu die sog. „Aussöhnungs“diskussion am Beginn unseres Jahrhunderts, wesentlich getragen von Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger; in der historisch fundierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird darüber intensiv und vielfach gehandelt.

<sup>64</sup> Wilms, D., Allgemeinbildung vor neuen Herausforderungen, in: Allgemeinbildung im Computerzeitalter, Grundlagen, Perspektiven, Bildung Wissenschaft, 15, hrsgg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1986.

<sup>65</sup> Thesen zur Weiterbildung, a.a.O., p. 14.

<sup>66</sup> Maier, H., Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft, in: Allgemeinbildung im Computerzeitalter, a.a.O., p.17 ff.; auf den diskussionswürdigen Beitrag von E. E. Geißler, Allgemeinbildung: Grundausrüstung des mündigen Bürgers, p. 34 ff, können wir hier nicht eingehen.

<sup>67</sup> Maier, H., Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft, in: wie vor, p. 28.

<sup>68</sup> so Siebert, H., in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 18, Münster 1986.

#### *Kurzbiographie:*

*Dr. Joachim H. Knoll*, geb. 1932, seit 1964 o. Professor am Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. Studium der Geschichte, Religions- und Geistesgeschichte, Literaturgeschichte und Volkswirtschaft in Erlangen u. München. Hochschultätigkeit in Erlangen, Hamburg, Bonn. Arbeitsschwerpunkte mit zahlreicher Veröffentlichungen: politische Ideengeschichte im 19. Jahrhundert und in der Weimarer Republik; Internationale und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung; Jugendmedienschutz. Bibliogr. bis 1982 in Festschrift zum 50. Geburtstag: Greiner, Proske, Schoeps, Weiterbildung durch Medien, Bonn 1982.

*Anschrift:* Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, GA1/160, Postfach 10 21 48, 4630 Bochum 1