SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Schrader, Josef

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung.* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Forschung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/14/1108w

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51429-6

FORSCHUNG

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

„THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG“

wbv DIE

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Timm C. Feld
Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou
Steuerung im transnationalen Bildungsraum
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)
Inklusion und Weiterbildung
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenbladt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan, Sabine Seidel (Hg.)
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen
Planungskulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hg.)
Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter
Geschichte der Erwachsenenbildung
3. Aufl., Bielefeld 2007,
ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann
Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth
Gender-Porträt Erwachsenenbildung
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Manuela Pietrass
Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1906-2

Gertrud Wolf
Konstruktivistische Umweltbildung
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1919-2

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
www.wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

wbv DIE

Herausgebende Institution
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Jung/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1108** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1108

© 2011 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 978-3-7639-4846-8 (Print)
ISBN 978-3-7639-4847-5 (E-Book)

FSC
www.fsc.org
MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C019545

Für Sylvia, Anne, Verena und Karsten

Inhalt

Vorbemerkungen **11**

Vorwort **13**

Teil A: Modernisierung der Weiterbildung im Wohlfahrtsstaat **15**

1 Weiterbildung im Wandel wohlfahrtsstaatlicher Politik **17**

2 Institutionalisierung der Weiterbildung: Historische Entwicklungen und bildungspolitische Reformen **26**

2.1 Historische Ausgangspunkte 26

2.2 Weiterbildung in der Bildungsreform 31

2.3 Von der öffentlichen Verantwortung zum offenen Weiterbildungsmarkt 38

2.4 Zwischenfazit 44

3 Professionalisierung der Weiterbildung **46**

3.1 Professionalisierung der Weiterbildung durch die Einrichtung pädagogischer Studiengänge 48

3.2 Aufgaben und Leistungen professioneller Programmplanung 56

3.3 Neuere Konzepte hauptberuflicher Tätigkeit: Einzug der Betrieblichkeit 66

3.4 Zwischenfazit 70

4 Qualitätssicherung in der Weiterbildung **71**

4.1 Zum Hintergrund der Qualitätsdebatte 71

4.2 Konzepte zur Sicherung von Einrichtungs- und Veranstaltungsqualität 73

4.3 Zum Zusammenhang von Qualitätssicherung und Professionalisierung 79

4.4 Zwischenfazit 84

5 Desiderat der Forschung: Analyse der Wirkungen von Modernisierungsstrategien **87**

Teil B: Theoretische und methodische Grundlagen der Untersuchung **91**

6 Theoretische Grundlagen der Untersuchung **93**

6.1 Mehrebenenmodell organisierter Weiterbildung 94

6.1.1 Die Ebene der Lerngelegenheiten 95

6.1.2 Die Ebene der Organisation ... 97
6.1.3 Die Ebene des institutionellen Umfeldes ... 98
6.1.4 Die Ebene nationaler politischer Akteure (Bund, Länder, Kommunen) .. 99
6.1.5 Die Ebene inter-, supra- und transnationaler Akteure ... 100
6.1.6 Einflüsse auf die Weiterbildung aus anderen Systemen ... 101
6.1.7 Zur Bedeutung des Mehrebenenmodells für die vorliegende Arbeit ... 102
6.2 Reproduktionskontexte als institutionelle Umwelt organisierter Weiterbildung ... 103
6.2.1 Institutionen und Organisationen in der Weiterbildung ... 107
6.2.2 Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung ... 109
6.2.3 Typen von Organisationen der Weiterbildung ... 114
6.2.4 Institutionelle Rahmenbedingungen von Organisationen der Weiterbildung ... 116
6.2.5 Akteure und Akteurskonstellationen in den Kontexten der Weiterbildung ... 120
6.2.6 Nutzen des Modells ... 124
6.3 Wandel und Modernisierung der Weiterbildung ... 125
6.3.1 Modernisierungstheorien als Sonderfall der Theorien sozialen Wandels ... 129
6.3.2 Institutionalistische Konzepte sozialen Wandels ... 132
6.4 Leitfragen, Hypothesen und Strategien der Datenauswertung ... 140
6.4.1 Leitfragen der Untersuchung ... 140
6.4.2 Hypothesen der Untersuchung ... 141
6.4.3 Strategien der Analyse von Mehrebenendaten ... 143

7 Methodische Grundlagen der Untersuchung ... 149
7.1 Gründe für die Durchführung von Programmanalysen ... 149
7.2 Auswahl der Weiterbildungsanbieter ... 151
7.3 Entwicklung eines inhaltsanalytischen Kategorienschemas ... 152
7.4 Durchführung der Datenaufnahme ... 169
7.5 Repräsentativität, Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Daten ... 172
7.6 Umgang mit fehlenden Werten ... 175
7.7 Operationalisierung von Modernisierungsstrategien ... 176

Teil C: Struktur und Wandel der Weiterbildung ... **183**

8 Bremen – Eine traditionelle Industrieregion im Wandel ... **185**

8.1 Aspekte des Wandels der Arbeitsgesellschaft ... 186

8.2 Arbeitsmarkt- und Förderpolitiken der Arbeitsverwaltung ... 194

8.3 Weiterbildungsgesetzgebung und Weiterbildungsbeteiligung ... 204

8.4 Zwischenfazit ... 208

9 Das Weiterbildungsangebot und seine Veränderungen – ein Überblick ... **211**

9.1 Das Angebot an allgemeiner Weiterbildung ... 212

9.2 Das Angebot an politischer Bildung ... 224

9.3 Das Angebot an beruflicher Weiterbildung ... 228

9.4 Die Differenzierung des Angebots nach didaktischen Prinzipien ... 239

9.5 Veränderungen im Weiterbildungsangebot an ausgewählten Aspekten ... 252

9.5.1 Wandel des Angebots nach Lernbereichen ... 253

9.5.2 Wandel des Angebots nach Fachbereichen ... 254

9.5.3 Wandel des Angebots nach Veranstaltungsformen ... 256

9.5.4 Wandel in der Ansprache von Ziel- und Adressatengruppen ... 258

9.6 Zwischenfazit ... 260

10 Struktur und Wandel auf der Ebene des Weiterbildungssystems ... **262**

10.1 Fragestellungen und Hypothesen ... 262

10.2 Empirische Befunde zum Strukturwandel des Weiterbildungssystems ... 264

10.3 Strukturen des Weiterbildungssystems ... 273

10.4 Wandel des Weiterbildungssystems ... 295

10.5 Zwischenfazit ... 302

11 Struktur und Wandel auf der Ebene der Weiterbildungsorganisationen ... **306**

11.1 Fragestellungen und Hypothesen ... 306

11.2 Empirische Befunde zur Implementierung von Konzepten des Qualitätsmanagements ... 307

11.3 Strukturen von Weiterbildungsorganisationen ... 312

11.3.1 Inhaltliche Profile von Organisationen der Weiterbildung ... 313

11.3.2 Zu den Wirkungen von Institutionalisierung und Qualitätssicherung 322
11.4 Wandel von Weiterbildungsorganisationen 324
11.4.1 Formen des Wandels in Organisationen der Weiterbildung 324
11.4.2 Modernisierungsstrategien und Formen institutionellen Wandels 332
11.4.3 Wandel bei ausgewählten anerkannten Anbietern 334
11.5 Zwischenfazit 339

12 Struktur und Wandel auf der Ebene des Weiterbildungsangebots 344
12.1 Fragestellungen und Hypothesen 344
12.2 Empirische Befunde zur Programmplanung in der Weiterbildung 349
12.3 Strukturen des Weiterbildungsangebots 358
12.3.1 Zum Abbau sozialer Defizite in der Weiterbildung: Die Ansprache von Ziel- und Adressatengruppen 359
12.3.2 Zum Abbau curricularer Defizite: Systematik und Differenziertheit pädagogischer Dienstleistungen 364
12.3.3 Werbestrategien und Erfolgszusagen in der Weiterbildung 372
12.4 Einflussfaktoren auf Preis und Qualität des Weiterbildungsangebots 376
12.4.1 Die Notwendigkeit von Mehrebenenanalysen 377
12.4.2 Hypothesen zu den Wirkfaktoren auf Gebühren und Preise 382
12.4.3 Empirische Befunde zu den Wirkfaktoren auf Gebühren und Preise 386
12.4.4 Hypothesen zu den Wirkfaktoren auf die Qualität der Ankündigungstexte 396
12.4.5 Empirische Befunde zu den Wirkfaktoren auf die Qualität der Ankündigungstexte 399
12.5 Zwischenfazit 403

Teil D: Bilanz und Perspektive 407

13 Modernisierung der Weiterbildung im Wohlfahrtsstaat: Erträge und Perspektiven der Forschung 409

Literatur 415

Abbildungen und Tabellen 443

Über den Autor 447

Vorbemerkungen

Für Einrichtungen der Weiterbildung, Verbände und Bildungsadministration besteht zunehmend die Notwendigkeit, über steuerungsrelevante Daten zu verfügen (Kennzahlen, Leistungsdaten und -vergleiche). Weiterbildung muss sich im Investitionszyklus des Lebenslangen Lernens gegenüber frühen Bildungsphasen extrem behaupten. In dem äußerst heterogenen Feld der Weiterbildung ist es dabei aber noch immer ein Problem, dass nur unverbundene und partielle, teilweise auch gar keine statistischen Informationen verfügbar sind. Beobachtungs- und Steuerungsinstrumente, die der Dokumentation, der systematischen Weiterentwicklung oder dem Aufspüren von Trends dienen, sind kaum vorhanden.

So wurde die Zahl der Weiterbildungsanbieter vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erst vor drei Jahren ermittelt. Heute wissen wir um die knapp 17.000 Adressen von Einrichtungen in Deutschland, die etwa 22.000 Betriebsstätten entsprechen. Die aus dem so genannten *Weiterbildungskataster* ermittelten Adress- und Strukturdaten sind im Jahr 2008 in die Grundgesamtheit des *wbmonitor* eingeflossen. Darauf aufbauend wird im jährlichen Zyklus eine standardisierte Befragung durchgeführt. Sie besteht aus einer Kombination von kontinuierlich gestellten und jährlich wechselnden Fragen, die jeweils von 1.500 Weiterbildungsanbietern beantwortet werden. Aus den dabei erfassten Einschätzungen der Geschäftslage ist als zentrale Kennziffer ein Klima-Index konstruiert, der dem Ifo-Geschäftsklima-Index nachgebildet ist.

In der öffentlich geförderten Weiterbildung sorgen allerdings die Anbieterstatistiken des DIE mit ihrer umfangreichen Sammlung von Primärdaten bereits für Transparenz und dokumentieren die wichtigsten Fakten zu Angebotsdaten aus dem jeweiligen Arbeitsjahr. Zu nennen ist zum einen die *Volkshochschul-Statistik* mit Personal-, Finanz- und Veranstaltungsdaten, die nach Programmbereichen und Fachgebieten differenziert sind. Zum anderen gibt es die *Verbundstatistik*. Diese Datenbasis zur VHS-Landschaft wurde im Jahr 2000 – vom BMBF gefördert – durch den Zusammenschluss von vier großen Weiterbildungsorganisationen verbreitert und seit dem Jahr 2004 zur Regelaufgabe des DIE erhoben. Dem „Verbund Weiterbildungsstatistik“ gehören die vier bundesweit agierenden Verbände Arbeitskreis

deutscher Bildungsstätten (AdB), der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), insgesamt also rund 1.000 Einrichtungen, sowie der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. an.

So ist die Datenlage zwar noch nicht befriedigend, aber doch stark verbessert. Auf dieser Grundlage ist nun das DIE in der Lage, in Kombination dieser Statistiken und neu aufgearbeiteter Quellen regelmäßig „Trendanalysen" zu formulieren und zu veröffentlichen. Systemevaluationen sind erstmals im Jahr 2001 in ihren Anfängen in dem von Ekkehard Nuissl und Erhard Schlutz verfassten Buch „Systemevaluation und Politikberatung – Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem" dargestellt worden. Die derzeit vom DIE durchgeführte Studie „Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen" bildet, da sie statistische Indikatoren anzuwenden in der Lage ist, einen weiteren Baustein von nun vorliegenden fundierten Bewertungen der Angebotsleistungen von Weiterbildung.

Mit dem nun hier vorgelegten Band in der Reihe *Theorie und Praxis* haben wir es mit einer einzigartigen und in dieser Weise noch nie aufbereiteten Datenlage zu tun: Sie ist längsschnittlich im Bundesland Bremen angelegt (zu den Jahren 1979, 1992, 1996 und 2006) und führt zu einer Analyse der Angebotsentwicklung mit Hilfe von systematischen Weiterbildungsprogrammanalysen. Diese Studie wurde mit Mitteln des Landes Bremen, der Universitäten Bremen und Tübingen sowie des DIE ermöglicht. Auf dieser empirischen Grundlage hat Josef Schrader der Disziplin nun erstmals genuine und übergreifende Resultate zur Grundlagenforschung in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung bereitgestellt. Damit leistet er eine Rahmung und Analyse der Struktur und des Wandels von Weiterbildung insgesamt.

Monika Kil
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Vorwort

Mit der vorliegenden Studie lege ich Forschungsergebnisse zu Struktur und Wandel der Weiterbildung seit der Bildungsreform vor, an denen ich in den vergangenen Jahren immer wieder gearbeitet habe, wenn auch oft für viele Monate unterbrochen. Begonnen hat diese Beschäftigung mit einer Studie im Auftrag des Bremer Senats zu Beginn der 1990er Jahre, fortsetzen konnte ich sie in meiner Habilitationsschrift einige Jahre später und vertiefen in meiner Tübinger Zeit. Mein andauerndes Interesse ist auf die Frage gerichtet, welche Folgen die in der Phase der Bildungsreform begonnene wohlfahrtsstaatliche Modernisierung der Weiterbildung für das Weiterbildungssystem, seine Organisationen sowie das Weiterbildungsangebot gehabt hat und wie sich gegebenenfalls unerfüllt gebliebene Ansprüche zukünftig erreichen lassen. Antworten darauf suche ich mit den Mitteln theoretisch fundierter empirischer Forschung.

Wenn jetzt Ergebnisse in einem größeren Zusammenhang vorgestellt werden können, so wäre das nicht ohne die Mithilfe vieler Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und nicht ohne die kritische Begleitung durch Kolleginnen und Kollegen möglich gewesen. Die vorgestellten Befunde beruhen im Wesentlichen auf der Analyse von Weiterbildungsprogrammen. Zu danken habe ich zunächst den studentischen Hilfskräften und Mitarbeitern für die oft mühevolle Arbeit, Anbieter zu recherchieren, Programme zu beschaffen und Ankündigungstexte zu codieren. Für die Erhebungen der Jahre 1979, 1992 und 1996 waren dies Maria Behrendt und Elke Bendeich, für das Erhebungsjahr 2006 haben Joél Bayard, Franziska Deutschle, Anne Hild, Johannes Klenk, Annette Mauch, Frank Pfiszter, Patricia Röser, Viola Tragieser und Ina Wolpert diese Arbeiten geleistet. Ihnen möchte ich herzlich danken. Ermöglicht wurden die Datenaufnahmen durch Mittel des Landes Bremen, der Universitäten Bremen und Tübingen sowie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Auch dafür sei gedankt.

Inhaltliche Anregungen und Unterstützung verdanke ich meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen aus dem Bremer Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung Klaus Körber, Detlef Kuhlenkamp, Roswitha Peters und Fritz Wilckhaus, insbesondere Erhard Schlutz als Betreuer meiner seinerzeitigen Habilitationsschrift. Für kritische und anregende Kommentare

zu (vorläufigen) Endfassungen des hier vorgelegten Manuskripts bedanke ich mich sehr bei Annika Goeze, Klaus Harney und Stefanie Hartz, für methodische Beratung zu Mehrebenenanalysen bei Ulrich Trautwein und Richard Göllner. Mein besonderer Dank gilt Ulrike Zentner, die bei der letzten Erhebung nicht nur die Datenaufnahme koordiniert und zahlreiche Auswertungsvorschläge umgesetzt, sondern auch selbst Vorschläge für statistische Analysen entwickelt und ausgewählte Befunde dargestellt hat. Anne Hild hat gewohnt zuverlässig die bibliographischen Arbeiten übernommen. Für alle verbliebenen Mängel bin selbstverständlich allein ich selbst verantwortlich.

Widmen möchte ich diese Arbeit meiner Familie.

Josef Schrader, Springe, im Juni 2011

Teil A
Modernisierung der Weiterbildung im Wohlfahrtsstaat

1 Weiterbildung im Wandel wohlfahrtsstaatlicher Politik

Am Anfang steht der Wohlfahrtsstaat: Mit dieser Zäsur beginnt die hier vorgestellte Studie zu Struktur und Wandel der Weiterbildung. Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre wurde Weiterbildung in Deutschland in einer „großen Koalition“ von Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis grundlegend reformiert. Im Sinne des historischen Institutionalismus handelt es sich um einen *critical juncture* (Thelen 1999), mit dem ein neuer Entwicklungspfad betreten wurde. Dieser Einschnitt ist in der bundesdeutschen Geschichte der Weiterbildung wohl nur noch mit der deutsch-deutschen Einigung zu vergleichen, die die Weiterbildungsstrukturen der neuen Bundesländer nach 1990 mit einem ähnlichen Strukturbruch konfrontierte. Der Reformdiskurs war getragen vom Konzept einer wohlfahrtsstaatlich motivierten gesellschaftlichen Modernisierung, die eine mittel- und langfristig angelegte, wissenschaftlich fundierte staatliche (Weiter-)Bildungsplanung einschloss. Während der Bund die berufliche Weiterbildung durch das Berufsbildungsgesetz zu reglementieren versuchte, übernahmen die Bundesländer Verantwortung für die allgemeine Erwachsenenbildung durch die Verabschiedung von Ländergesetzen zur Weiterbildung. Das Ziel bestand im Auf- und Ausbau der Infrastrukturen eines öffentlich verantworteten, quartären Bildungsbereichs, der Systematisierung des Angebots und der über das Wissenschaftssystem lancierten Professionalisierung des hauptberuflichen Personals (Deutscher Bildungsrat 1970). Anders als noch der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung (1960) wies der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen nicht Kultur, sondern Gesellschaft, Ökonomie und Politik als relevante Umwelten der Weiterbildung aus (Harney 1997a). Die formale Definition von Weiterbildung als Fortsetzung organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase, die ein normativ ausgelegtes Verständnis von Erwachsenen*bildung* verdrängte, sollte es ermöglichen, eine funktional heterogene Anbieter- und Angebotsstruktur, die sowohl berufliche Fortbildung und Umschulung als auch allgemeine Erwachsenenbildung einschloss, begrifflich zu fassen und

trotz geteilter rechtlicher Zuständigkeiten politisch steuerbar erscheinen zu lassen. Herausgestellt wurde vor allem die Funktion von Weiterbildung für eine gesellschaftliche Modernisierung unter den Maßgaben von Demokratisierung und Ökonomisierung. Grundgesetzänderungen ermöglichten eine Ausweitung der Kompetenzen des Bundes im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung sowie eine gesamtstaatliche Bildungsplanung als Gemeinschaftsaufgabe, institutionell repräsentiert durch die neu gegründete Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (vgl. Leschinsky 2003, S. 159; Nagel 2004).

Es ist wohl nicht übertrieben, die folgenden programmatischen Aussagen als das „Dogma" (Weingart 1974, S. 26ff.) einer ganzen Generation von Erwachsenenbildnern in Politik, Praxis und Wissenschaft zu bezeichnen.

> Der Gesamtbereich Weiterbildung ist […] Teil des Bildungssystems; Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung gehören in den Rahmen dieses Bereichs (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 199f.).

> Es muß eine Institution der Erwachsenenbildung geben, die dem Anspruch der Allgemeinheit gerecht werden kann, d.h. die für alle da ist und deren Arbeit durch einen öffentlich-rechtlichen Organisationsstatus gesichert ist. Eine solche Institution muß gesetzlich verankert und weitgehend professionalisiert sein, um der breiten Skala der Anforderungen entsprechen zu können. Nur so kann die materielle und personelle Garantie für die Chancengleichheit der Bevölkerung aller Regionen im Hinblick auf Weiterbildung soweit wie möglich sichergestellt werden (Tietgens/Mertineit/Sperling 1970, S. 127).

> Programmplanung muß – unterstützt durch Weiterbildungsforschung – systematisch die regionalen, curricularen und sozialen Defizite der Bildungsangebote verringern (Siebert 1991, S. 106f.; Kuhlenkamp 1980).

Übernahme öffentlicher Verantwortung für die Weiterbildung durch rechtliche Reglementierung, Aufbau und Förderung öffentlich-rechtlicher Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere, wie bei Tietgens, von Volkshochschulen, Sicherung von Chancengleichheit durch den Abbau regionaler, curricularer und sozialer Defizite (Bocklet 1975) mit den Mitteln professioneller Programmplanung: Dies bildet den Kern der Reformprogramma-

tik. Was ist aus dieser Programmatik geworden, welche Wirkungen lassen sich identifizieren, wie hat sich die Weiterbildung seither gewandelt, welche Strukturen weist sie heute auf? Drei Gründe lassen es angebracht erscheinen, diese Fragen zu stellen: Erstens gilt es inzwischen als Gemeinplatz, dass die bundesdeutsche Politik sich bereits seit Jahren von den Versprechungen sozialstaatlicher Modernisierung verabschiedet hat und einen Umbau des Wohlfahrtsstaates betreibt (Schmid 2010). Zweitens stehen wir derzeit nach langer Abstinenz mitten in einer neuen bildungspolitischen Debatte, allerdings unter deutlich veränderten politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Vor allem aber erfordert es, drittens, der Forschungsstand, sich den skizzierten Fragestellungen zuzuwenden: Hier begegnet uns eine verwirrende Mischung aus begrenzten Befunden und kontroversen Bewertungen. Dies betrifft alle (und weitere) Aspekte jener Reformanstrengungen und der an sie geknüpften Erwartungen, an die eingangs erinnert wurde. Dies sei am Beispiel der Weiterbildungspolitik, der institutionellen Struktur, der Organisationen, der Professionalisierung sowie der Nutzung des Weiterbildungsangebots illustriert.

Schaut man auf die *Weiterbildungspolitik*, so dominiert heute zumeist die Klage über den Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung (Faulstich 2001; Kuhlenkamp 2003). An die Stelle des Aufbaus und der dauerhaften Sicherung institutioneller Strukturen eines öffentlich verantworteten Weiterbildungssystems sei der bloße Appell an die lebenslange und selbstverantwortete Lernbereitschaft der erwachsenen Bevölkerung getreten, besonders erkennbar an der Propagierung des informellen Lernens und der Entwicklung von Instrumenten zu seiner Sichtbarmachung und Zertifizierung (z.B. bei Dohmen 1996; 1999). Wenn man den Blick auf die Bildungspolitik jedoch nicht (national-)staatlich verengt, dann entdeckt man eine Fülle neuer Akteure und neuer Interventionen in den Bereich der Weiterbildung und des Lebenslangen Lernens. So betreiben heute nicht nur die „eigentlich" verantwortlichen Ressorts Weiterbildungspolitik, sondern auch die Arbeitsmarkt-, die Struktur- oder die Wirtschaftspolitik haben Weiterbildung als Instrument zur Umsetzung politischer Programmatiken entdeckt (Brödel 1997). Hinzu kommen inter- und supranationale Organisationen, die nationale Weiterbildungspolitiken, -strukturen und -prozesse zu beeinflussen suchen (Ioannidou 2010). Statt von einer Entstaatlichung

der Weiterbildung (Meier 1993) zu sprechen, wird jüngst eher auf einen Wandel der Formen staatlicher Interventionen verwiesen (Allmendinger/Leibfried 2003, 2005; Schrader 2008b).

Blickt man auf die *institutionelle Struktur der Weiterbildung*, so besteht Konsens darin, dass die Weiterbildung sich nicht wie gefordert und geplant zu einem quartären Sektor eines öffentlich verantworteten Weiterbildungssystems entwickelt hat. Darüber jedoch, welche Art von institutioneller Struktur wir vor uns haben, gehen die Beurteilungen weit auseinander. Während die einen Weiterbildung „auf dem Weg zum System" (Schrader 2001a) sehen, identifizieren andere allenfalls eine „mittlere Systematisierung" (Faulstich 1993; Faulstich/Zeuner 2010), und wieder andere sehen das Charakteristikum der Gegenwart gar in der „Entgrenzung" der Weiterbildung (Lüders/Kade/Hornstein 1998, 2007). Solche Differenzen spiegeln sich sowohl in aktuellen Einführungen in das Studium der Erwachsenenbildung als auch in modernisierungstheoretisch ausgerichteten Diagnosen: Während in älteren Einführungen durchaus noch am programmatischen Begriff des „quartären Systems" festgehalten wird (Tietgens 1979; Weinberg 1989, 2000), sprechen jüngere Autorinnen und Autoren von einer „Weiterbildungslandschaft" (Nuissl 2000), halten am Begriff des „quartären Systems" fest, setzen ihn aber in Anführungszeichen (Wittpoth 2006, 2009), sprechen von einem „parzellierten Feld" (Forneck/Wrana 2005) oder verwenden alle zuvor zitierten Begrifflichkeiten parallel (Arnold 2006; Nolda 2008). Auch systemtheoretisch fundierte Versuche, Weiterbildung auf den Begriff zu bringen, führten zu vollkommen divergierenden Einschätzungen. In einer bereits älteren Veröffentlichung beschrieb Jochen Kade die Weiterbildung als Teil eines „entgrenzten", nicht mehr auf traditionelle pädagogische Institutionen und Professionen beschränkten und beschränkbaren Erziehungssystems, dessen Funktion darin bestehe, vermittelbares Wissen zu identifizieren (vgl. Kade 1997, S. 42); Jürgen Wittpoth wiederum wies Weiterbildung nach einem Vergleich mit dem System Schule im Blick auf Funktionen, Leistungen, Reichweite und einheitliche Symbolik als „Grenzfall" aus (Wittpoth 1997b), während Klaus Harney die These vertrat, Weiterbildung sei überhaupt kein System, sondern lediglich eine leere Form, die sich für strukturelle Kopplungen durch andere, mächtigere gesellschaftliche Systeme anbiete (Harney 1997a).

Blickt man auf die *Organisationen der Weiterbildung*, die den Kern ihrer institutionellen Struktur ausmachen, so begegnen uns auch hier auf den ersten Blick nur schlecht zueinander passende Beobachtungen und Beurteilungen. Auf der einen Seite wird die prekäre Situation vieler Weiterbildungsorganisationen empirisch dokumentiert (Feller 2003). Die verbreitete Rezeption von Qualitätsmanagementsystemen, eine im ökonomischen Sektor entwickelte und dann vom Staat adaptierte Modernisierungsstrategie, wird als eine Reaktion auf diese wachsende Prekarität gedeutet. Das Aufgreifen solcher Konzepte auch in öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen sei ein Indikator für das wachsende Bewusstsein um die „Betrieblichkeit" auch dieser Organisationen. Jenseits solch verbreiteter Prekaritätsannahmen scheint der Prozess der Organisationsbildung in der Weiterbildung jedoch ungebremst. Dies gilt jedenfalls dann, wenn man den hier gewählten historischen Ausschnitt insgesamt betrachtet und sich nicht durch konjunkturelle Schwankungen irritieren lässt. Die verfügbaren statistischen Daten und empirischen Erhebungen sprechen für ein Wachstum der Zahl der Anbieter und des Umfang des von ihnen realisierten Angebots, und die öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen haben sich trotz stagnierender oder gar rückläufiger öffentlicher Förderung als recht robust erwiesen (von Rosenbladt/Bilger 2008).

Uneindeutig sind auch die Einschätzungen zum Fortschritt der *Professionalisierung der Weiterbildung*. Auf der einen Seite geht mit der fortschreitenden Institutionalisierung der Weiterbildung eine wachsende Verberuflichung einher (Faulstich 1996), und zwar nicht nur, wie in der Reform-Ära geplant, im Blick auf das Planungspersonal, vielmehr beobachten wir auch beim Lehrpersonal Verberuflichungs- und Akademisierungsprozesse (Wirtschafts- und Sozialforschung 2005). Wenn man mit Tietgens (1988) auf Hauptberuflichkeit statt auf Professionalisierung als Reformstrategie setzt, wird man das als Fortschritt interpretieren müssen. Zu den Anforderungen sowie zu der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation des Personals in der Weiterbildung gibt es eine Reihe von Studien, die eine Verberuflichung der Weiterbildung bestätigen. Seltener sind Forschungen zu den Formen und Inhalten beruflichen Handelns (eine Ausnahme bei Peters 2004). Solche Arbeiten liefern Hinweise dafür, dass Professionalität in einem anspruchsvollen Sinne in der alltäglichen Berufspraxis erst in

Ansätzen zu erkennen ist. Insgesamt scheint Professionalisierung also eher stecken geblieben als vorangekommen zu sein.

Blicken wir abschließend auf das *Weiterbildungsangebot* und seine *Nutzung*. Ob mit der Expansion der Weiterbildungsplanung auch curriculare Defizite ausgeglichen wurden, ob das Weiterbildungsangebot also bedarfs- und bedürfnisgerechter, systematischer, didaktisch reflektierter geworden ist, ist noch kaum untersucht. Insbesondere über die Wirkungen der Programmplanung z.B. auf Bedarfsgerechtigkeit und Systematik des Weiterbildungsangebots ist kaum etwas bekannt. Unbestritten werden heute größere Bevölkerungsgruppen in Weiterbildung erreicht als noch vor 40 Jahren. Die Beteiligung an Weiterbildung ist deutlich angestiegen, war allerdings gegen Ende der 1990er Jahre rückläufig und stagniert aktuell (von Rosenbaldt/Thebis 2008). Ob die soziale Selektivität der Beteiligung tatsächlich zu- oder abnimmt, wird kontrovers beurteilt. Für unterschiedliche individuelle und soziale Merkmale kommt man zu unterschiedlichen Einschätzungen: Während das Geschlecht an Bedeutung verloren hat, sind Alter, Schulbildung und berufliche Stellung nach wie vor von großer Bedeutung (von Rosenbaldt/Bilger 2008). Für das Ziel der Beseitigung curricularer Defizite ist aber nicht nur die Beteiligung selbst bedeutsam, sondern vor allem das Angebot. Hier wird häufig eine wachsende Kommerzialisierung angesichts der (erzwungenen) zunehmenden Marktorientierung auch der öffentlich anerkannten Weiterbildung auf Kosten zielgruppenorientierter Angebote diagnostiziert, und daraus wird die Gefahr einer wachsenden sozialen Selektivität der Weiterbildung abgeleitet (Kronauer 2010a). Während also bestimmte Angebote oft nicht im politisch gewünschten Sinne entwickelt werden (Angebote für Migrantinnen oder Arbeitslose, in der Alphabetisierung oder der politischen Bildung usw.), kann man auf der anderen Seite beobachten, dass die wichtigsten Themenkonjunkturen der vergangenen Jahrzehnte: die Expansion der Gesundheitsbildung, die Stagnation der naturwissenschaftlich-technischen Bildung auf sehr geringem Niveau oder die Expansion des Angebots an formalen Schlüsselqualifikationen in dieser Form politisch und programmatisch nicht gewollt waren (Körber u.a. 1995; Conein/Schrader/Stadler 2004). Während die soziale Selektivität der Weiterbildung sich nicht verschärft zu haben scheint, aber wohl auch nicht reduziert werden konnte, zeigen sich auf der Ebene des

Angebots Grenzen der Steuerbarkeit durch finanzielle, rechtliche oder professionell-programmplanende Interventionen, durch „Gegensteuerung“ im Sinne von Tietgens.

Fragt man also nach den Wirkungen jener Reformkonzepte, die auf die wohlfahrtsstaatliche Modernisierung der Weiterbildung gerichtet waren, so stellt sich der Forschungsstand lückenhaft und uneinheitlich dar. Zu vielen Aspekten liegen noch gar keine Befunde vor. Daher setzt sich die hier vorgestellte Studie zum Ziel, anknüpfend an die Programmatik der Bildungsreform theoretisch fundiert und mit den Mitteln einer empirischen Längsschnittstudie Struktur und Wandel organisierter Weiterbildung zu untersuchen und dabei vor allem nach den Wirkungen von Modernisierungsstrategien zu fragen. Sie erinnert dazu in *Teil A* zunächst an die Programmatik dreier bedeutsamer Modernisierungskonzepte, die in der bundesdeutschen Debatte der letzten 40 Jahre prägend gewesen sind: die rechtliche Reglementierung, die Professionalisierung und die Qualitätssicherung der Weiterbildung. Insbesondere geht es darum zu klären, worauf diese Reformstrategien im Kern zielten, welche Akteure sie mit welchen Mitteln jeweils umzusetzen suchten. Bevor Fragen nach den Wirkungen dieser Konzepte jedoch theoretisch fundiert bearbeitet werden können, sind grundlegende konzeptionelle Vorarbeiten notwendig, die in *Teil B* der Arbeit zur Diskussion gestellt werden. Insbesondere fehlt es in der Erwachsenenbildung an tragfähigen Modellen zum „System“ der Weiterbildung, zu den möglichen Einflussfaktoren sowie zu den relevanten Akteuren und Akteurskonstellationen. Daher werden die Nachbardisziplinen der Soziologie, der Politikwissenschaft und der (Bildungs-)Ökonomie nach Modellen befragt, die für die Analyse des hier adressierten Phänomens fruchtbar gemacht werden können. Auf der Grundlage der dort recherchierten Konzepte werden zwei zentrale Modelle entwickelt: zum einen ein Modell von Weiterbildung als ein Mehrebenensystem, zum anderen ein Modell der Reproduktionskontexte von Organisationen der Weiterbildung, das ihre institutionelle Heterogenität zu erfassen sucht. Zudem werden insbesondere institutionalistische Theorien aufgegriffen, die es erlauben, begründete Hypothesen zum institutionellen Wandel der Weiterbildung zu formulieren.

Die vorliegende Studie beschränkt sich angesichts eingeschränkter Ressourcen auf einen regionalen Weiterbildungsmarkt, der über die hier

interessierende Zeitperiode hinweg im Längsschnitt erfasst wurde. Methodisch beruht die Arbeit auf der Inhaltsanalyse von Ankündigungstexten. Die Programmanalyse eines regional vollständig erfassten Weiterbildungsmarktes im Längsschnitt ermöglicht Aussagen zu Strukturen und Wandlungen sowohl auf der Ebene des Weiterbildungssystems, der sie tragenden Organisationen sowie schließlich des Weiterbildungsangebots, mithin aller Ebenen, die durch die Modernisierungsstrategien adressiert wurden. Das methodische Vorgehen wird ebenfalls in *Teil B* beschrieben.

Die empirischen Befunde zu Struktur und Wandel der Weiterbildung werden in *Teil C* der Arbeit präsentiert, wobei nach einer überblicksartigen Darstellung des Weiterbildungsangebots die hier unterschiedenen Systemebenen (Gesamtsystem, Organisationen, Angebote) sukzessive untersucht werden. Dabei stehen die Wirkungen der jeweiligen Modernisierungsstrategien im Vordergrund. Bei der Frage nach dem Zusammenhang von Preis und Qualität der Weiterbildung werden die Wirkungen dieser Modernisierungsstrategien simultan und mehrebenenanalytisch betrachtet. *Teil D* schließt die vorgelegte Arbeit mit einem sowohl theoretisch als auch empirisch akzentuierten Fazit ab.

Die vorgelegte Studie lässt sich von der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung anregen: Dies gilt sowohl für ihre Fragestellungen, die theoretischen Grundlagen, insbesondere die Konzepte zum institutionellen Wandel vor dem Hintergrund von (staatlicher) Modernisierungspolitik, aber auch für ihre Auswertungsstrategien. Dabei werden insbesondere institutionalistisch ausgerichtete Konzepte auf ihre Tragfähigkeit geprüft. Die Analyse von Struktur und Wandel der Weiterbildung vor dem Hintergrund des Wandels des Wohlfahrtsstaates scheint nicht nur naheliegend, sondern fast geboten: Zum einen lässt sich der Auf- und Ausbau der Weiterbildung als Teil wohlfahrtsstaatlicher Politik interpretieren, zum anderen sind ihre Strukturen und Entwicklungsmöglichkeiten eng mit dem Wandel wohlfahrtsstaatlicher Politik verbunden. Dieser Wandel wird mal als neoliberal motivierter Abbau, mal als Umbau vom Wohlfahrtsstaat zum Wohlfahrtspluralismus deklariert, verweist immer aber auf Phänomene von Privatisierung, Verbandlichung und Dezentralisierung (vgl. Schmid 2010, S. 347ff.). Obwohl eine solche Perspektive also geboten erscheint, sowohl wenn man die enge Verknüpfung der Entstehung der Erwachsenenbildung

mit der „Volkswohlfahrt“ erinnert als auch wenn man an die arbeitsmarktpolitische Funktionalisierung der Weiterbildung in den vergangenen Jahrzehnten bedenkt, wurde sie bisher noch kaum eingenommen. Die Ursachen dafür liegen in der wechselseitigen Nicht-Beachtung der Weiterbildungsforschung einerseits und der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung andererseits. Während die Weiterbildung sich eher an der Soziologie als an der Politikwissenschaft orientierte, wenn sie den gesellschaftlichen Kontext ihres Bildungsbereichs ausleuchtete, zählt die vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung (Weiter-)Bildung nicht zu den Kernbereichen wohlfahrts- bzw. sozialstaatlicher Politik – so der in Deutschland bevorzugte Begriff – und ignoriert sie daher (als eine der wenigen Ausnahmen Schmid 2010, S. 421ff.). Dies wird jedoch mehr und mehr als ein Desiderat wahrgenommen, sowohl im Rückblick auf die Reform der 1960er und 1970er Jahre, mehr aber noch im Blick auf die aktuellen Entwicklungen. So finden sich erste Arbeiten, die den Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildungsarmut (Allmendinger/Leibfried 2003, 2005) thematisieren.

Die Erwartung besteht also darin, zu einer differenzierteren Beurteilung von Strukturen und Wandlungen im Weiterbildungssystem beizutragen und damit auch Hinweise auf die Steuerbarkeit dieses Systems unter veränderten Bedingungen wohlfahrtsstaatlicher Politik zu finden. „Ob ein solches Unternehmen sich lohnt, läßt sich natürlich nur am Ertrag entscheiden“ (Luhmann 2000a, S. 17).

2 Institutionalisierung der Weiterbildung: Historische Entwicklungen und bildungspolitische Reformen

Wenn man den Strukturwandel der Weiterbildung seit der Bildungsreform untersuchen möchte, bieten sich dazu grundsätzlich zwei sich einander nicht ausschließende Möglichkeiten: Man kann den Wandel der Weiterbildung in den Zusammenhang des *sozialen Wandels* stellen. Dann geht es eher um die nicht beabsichtigten Einflüsse auf das Weiterbildungssystem, um ihre Veränderungen im Zusammenhang politischer, ökonomischer und soziokultureller Veränderungen. Man kann den Wandel der Weiterbildung zudem vor dem Hintergrund von *Modernisierungsstrategien* thematisieren. Dann geht es eher um die beabsichtigten, zielgerichteten und steuernden Interventionen ausgewählter Akteure in die Weiterbildung. In der folgenden Studie wird – vor dem Hintergrund der eingangs entfalteten Problemstellung – die zweite Betrachtungsweise favorisiert, die erste soll aber gleichwohl mit einbezogen werden. Dabei konzentriere ich mich auf die zentralen Modernisierungskonzepte der Geschichte der Weiterbildung der letzten 40 Jahre: die Strategien zum Aufbau eines quartären Bildungssystems in öffentlicher Verantwortung, zur Professionalisierung des beruflichen Handelns in einem neu etablierten Handlungsfeld sowie zur Qualitätssicherung des Angebots, seiner Durchführung und seines Ertrages. Nach verbreiteter Auffassung repräsentierten die beiden ersten eher wohlfahrtsstaatliche, die dritte eine eher neo-liberale Modernisierungsstrategie(n). Alle drei Modernisierungsstrategien treffen auf historisch gewachsene, institutionelle Strukturen. An diese wird zunächst erinnert.

2.1 Historische Ausgangspunkte

Bevor die Reformen der Weiterbildung in der Phase der Bildungsreform behandelt werden, ist es erforderlich, den erreichten Entwicklungsstand zu kennen, an den die sozialstaatlich motivierten Interventionen anknüpfen. Daher soll der historische Institutionalisierungsprozess der Volks- und

Erwachsenenbildung im Folgenden zumindest in den Grundzügen nachgezeichnet werden. Dabei muss allerdings die schwierige Frage der Abgrenzung institutionalisierter Volks- und Erwachsenenbildung einerseits von der Arbeit von Büchereien, Museen oder Initiativen zur geselligen Horizonterweiterung andererseits ausgeklammert bleiben.

Stark vereinfacht lässt sich Erwachsenenbildung sozialgeschichtlich als Reaktion auf (Früh-)Liberalismus, Säkularisierung und Industrialisierung, in einer ideengeschichtlichen Perspektive als Kind von Aufklärung *und* Romantik (Tietgens 1969) begreifen. Erwachsenenbildung ist *eine* Reaktionsform auf einen sich seit dem 18. Jahrhundert beschleunigenden, bis heute andauernden Prozess der Modernisierung und Umwälzung traditionaler Lebens- und Arbeitsformen. Willy Strzelewicz (1958, 1971) betrachtete Erwachsenenbildung als Symptom und Produkt von Emanzipation, Demokratisierung und Technisierung. Dem wird man entgegenhalten müssen, dass ihre Protagonisten keinesfalls nur an individueller und sozialer Emanzipation interessiert waren, sondern oft auch an „sozialer Ordnung" in restaurativer Absicht, wenn auch mit den Mitteln der Aufklärung (gl. Dräger 1984). Im 18. und 19. Jahrhundert entstand Erwachsenenbildung (genauer: Volksbildung) aus privaten, bürgerlichen oder gruppenspezifischen Initiativen. Ihre okkasionell und altersunspezifisch, von Honoratioren, Pfarrern und Volksschullehrern erbrachten Leistungen waren ausgerichtet auf regional und sozial begrenzte bäuerliche, handwerkliche, bildungsbürgerliche und kirchliche Gemeinschaften. Alphabetisierung, „Aufklärung", kulturelle und berufliche (Aus- und Fort-) Bildung wurden eng verknüpft mit sozialer Hilfe und Absicherung, mit Geselligkeit sowie mit der Artikulation und Organisation von Interessen, vor allem im Kontext der Arbeiterbildung. So blieb der Beitrag der Erwachsenenbildung zur „Volkswohlfahrt" vor dem Hintergrund der sozialen, später auch der nationalen Frage immer sichtbar. Der Verein als eine gesellschaftliche Organisationsform, die Standesgrenzen überschritt und zugleich Übungsmöglichkeiten für demokratisches Verhalten bot, wurde zur klassischen Institutionalform der Erwachsenenbildung (vgl. Tietgens 1984, S. 294f.).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts stieg die Zahl von Vereinen, Initiativen und Gesellschaften, die sich der Volksbildung widmeten. Angesichts

des Fortschritts der Natur-, später auch der Geisteswissenschaften bewegte sich die Zielsetzung der Volksbildungsarbeit jetzt im Spannungsfeld von Aufklärung durch Wissen und Popularisierung von Wissenschaft einerseits und erzieherischer Formung des einzelnen andererseits. Dieser – literarisch überbetonte – Streit wurde in der Weimarer Republik exemplarisch zwischen der sogenannten Alten und Neuen Richtung der Volksbildung, zwischen „verbreitender" und „gestaltender" Volksbildung ausgetragen (vgl. Tietgens 1994a, S. 34). Als 1871, mit der Reichsgründung, zahlreiche dieser Initiativen in der Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung zusammengeführt wurden, gab es zum ersten Mal eine Vereinigung, die sich – dem Anspruch nach – an die gesamte erwachsene Bevölkerung des Deutschen Reiches wandte (Dräger 1984). Am Ende des 19. Jahrhunderts gewannen dann Institutionalisierungsprozesse von Weiterbildung im Kontext gesellschaftlicher Groß-Gruppen an Bedeutung: So wurde z.B. 1890 der Volksverein für das katholische Deutschland gegründet, 1892 die Comeniusgesellschaft, 1899 der Verband für volkstümliche Hochschulkurse von Hochschullehrern im Deutschen Reich und 1906 der Zentralbildungsausschuß der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (vgl. Seitter 1997, S. 316; vgl. auch 2006). Zugleich traten die mit der Volksbildungsarbeit verbundenen sozialen Funktionen zurück, da sie von anderen Institutionen wie etwa den Sozialversicherungssystemen oder den Kommunen übernommen wurden, und die eigentlichen Bildungsaufgaben, die auf „Zähmung" (Tietgens 1994a) durch Teilhabe an der Kultur zielten, traten deutlicher hervor.

In der Weimarer Reichsverfassung wurde die Erwachsenenbildung erstmals als staatliche Aufgabe beschrieben, nicht zuletzt, um die Bürger zur Teilhabe am neuen, demokratischen Leben zu befähigen, um „die seelische, geistige und sittliche Not unseres Volkes" nach den in vieler Hinsicht erschütternden Erfahrungen des Ersten Weltkrieges zu lindern, wie es die Reichsschulkonferenz von 1920 formulierte (vgl. Tietgens 1994a, S. 35). Eine Pflicht zu finanzieller Förderung ergab sich daraus jedoch nicht. In Artikel 148 hieß es: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden." Direkt im Anschluss an den Ersten Weltkrieg kam es zu einem Gründungsboom von Volksbüchereien und Volkshochschulen, die als eingetragene Vereine in

kommunaler Trägerschaft oder als Teile der Kommunalverwaltung institutionalisiert wurden. Viele ursprünglich selbständige Volksbildungsinitiativen bemühten sich jetzt um den Status einer Volkshochschule, da sie so auf öffentliche Unterstützung hoffen durften.[1] Ihre Zahl stieg im Vergleich zum Kaiserreich enorm an, doch viele Volkshochschulen überstanden die Weltwirtschaftskrise nicht. Durch Prozess der Organisationsbildung wurden „gesellschaftliche" Weiterbildungsangebote erstmals in größerem Umfang durch „öffentliche" ergänzt, es kam zu einem institutionellen Pluralismus freier und gebundener Träger.[2] Allerdings gab es auch tief sitzende Vorbehalte gegenüber einer staatlich „gebundenen" Erwachsenenbildung: Die liberalen Erwachsenenbildner bedrängte die Erinnerung an den autoritären Wilhelminismus, die katholischen waren durch den Kulturkampf geprägt, völkische und marxistische Erwachsenenbildner lehnten die Republik insgesamt ab (vgl. Tietgens 1984, S. 288).

Aber nicht nur die staatlich geförderte Erwachsenenbildung erfuhr einen Aufschwung, auch die Bildungsarbeit von Kirchen, Gewerkschaften und politischen Parteien wurde intensiviert. So kamen auf die gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit dem Betriebsrätegesetz von 1920 umfangreiche Aufgaben zur Qualifizierung gewerkschaftlicher Interessenvertreter zu (vgl. Tietgens 1994a, S. 35). Innerhalb der Arbeiterbewegung widmeten sich die Marxistischen Arbeiterschulen der Funktionärsschulung als Schulung für den Klassenkampf. Aber auch die Industrie begann erstmals, berufs- und betriebsbezogene Erwachsenenbildung zu institutionalisieren, z.B. durch das 1925 gegründete Deutsche Institut für technische Arbeitsgestaltung, einem Vorläufer des heutigen REFA-Verbandes. Damit wurde in funktionaler Hinsicht die Trennung von Aus- und Fortbildung vorangetrieben. All dies trug dazu bei, dass Erwachsenenbildung erstmals in nennenswertem Umfang zu einer beruflichen Tätigkeit wurde, und zwar für Organisatoren und Leiter von Bildungseinrichtungen auf der einen, haupt-, frei- oder nebenberuflich Lehrende auf der anderen Seite; dies wurde aber von führenden Vertretern der Erwachsenenbildung noch als „transitorisches Phänomen" betrachtet (vgl. Seitter 1997, S. 320f.). Überhaupt wa-

1 Insofern war der vielzitierte Gründungsboom in Teilen lediglich ein Umbenennungsboom.
2 Manche Autoren lassen den anhaltenden Transformationsprozess der Erwachsenenbildung erst mit der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg beginnen; vgl. Harney 1997b.

ren Vorbehalte gegenüber allem Organisatorischen und Institutionellen tief verwurzelt, man versuchte sich gegenüber Schule und Wissenschaft durch Besonderheiten in der Angebotsform und in der didaktisch-methodischen Arbeitsweise (Stichwort: Arbeitsgemeinschaft) zu profilieren (vgl. Tietgens 1994a, S. 36). Insbesondere die „Neue Richtung" griff mit ihrem Konzept der „Volksbildung durch Volkbildung" Denkweisen der Romantik auf (vgl. Dräger 1984, S. 82f.).

Nach der Befreiung vom Faschismus knüpfte der westliche Teil Deutschlands in der Nachkriegszeit institutionell wie auch personell an die Traditionen der Weimarer Volksbildung an, wobei sich die sogenannte Neue Richtung mit ihren staatsfernen und persönlichkeitsbildenden Konzepten als besonders einflussreich erwies. Programmatisch kam die Aufgabe politischer Bildung unter der Prämisse von Reeducation bzw. Umerziehung hinzu. Zahlreiche „freie" und „gebundene" Weiterbildungseinrichtungen wurden unter oft schwierigen Bedingungen (neu) gegründet. Die Zahl der Volkshochschulen, deren Träger meist Kommunen, seltener eingetragene Vereine waren, vervielfachte sich gegenüber der Weimarer Republik. Hinzu kam die Gründung einer Vielzahl von Verbänden auf Landes- und später auf Bundesebene, die ihren (geringeren) Kooperations- und (stärkeren) Abgrenzungsbedarf in Abstimmung mit der Bildungspolitik ausloteten (vgl. Keim/Olbrich/Siebert 1973, S. 53ff.), wobei den Volkshochschulen sicher der größte Einfluss auf das staatliche Bildungshandeln vorbehalten blieb.

Blickt man auf den Institutionalisierungsprozess der Weiterbildung in Deutschland zurück, so hatte sich bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts ein sehr vielfältiger Bildungsbereich herausgebildet, der eng an die Bemühungen der Selbstbehauptung sozialer Gemeinschaften im gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse sowie an ihren Beitrag zur Volkswohlfahrt gebunden war und der erst spät um staatlich geförderte Organisationformen ergänzt wurde. Der Organisationsgrad und mit ihm der Stand der Verberuflichung waren schwach ausgebildet, erkennbar an Vereinen als typischer Organisationsform und Nebenberuflichkeit als dominierender Tätigkeitsform. Die Modernisierung der Weiterbildung in der Phase der Bildungsreform stand also vor der Frage, wie diese historisch gewachsenen, politisch akzeptierten, aber nicht erzeugten Institutionalformen des Ler-

nens Erwachsener weiter entwickelt werden konnten und sollten angesichts eines wachsenden Lernbedarfs.

2.2 Weiterbildung in der Bildungsreform

Im Unterschied zur Weimarer Reichsverfassung und einigen Länderverfassungen[3] wurde die Erwachsenenbildung im Grundgesetz nicht als Aufgabenbereich staatlichen Handelns erwähnt. Aus Artikel 30 in Verbindung mit den Artikeln 70 bis 75 GG ergab sich eine Gesetzgebungszuständigkeit der Länder für die allgemeine Weiterbildung (vgl. Rohlmann 1994, S. 357; 2005), während die berufliche Weiterbildung in den Zuständigkeitsbereich des Bundes fiel, der diese allerdings erst mit dem Berufsbildungs- sowie dem Arbeitsförderungsgesetz Ende der 1960er Jahre ausfüllte. Gleichwohl hätte eine Verantwortung des Staates für die Erwachsenenbildung aus dem Demokratiegebot, dem Sozialstaatsgebot und Gleichheitsgrundsatz abgeleitet werden können (vgl. Nuissl 1994a, S. 347). Doch bildungspolitisch führte die Erwachsenenbildung noch ein Randdasein. Ihre institutionelle Förderung erfolgte (wie in der Weimarer Republik) auf der Basis von Haushaltsplänen, Richtlinien, Gemeinde- und Landkreisordnungen, mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen, wo bereits 1953 ein Gesetz über die Zuschussgewährung an Volkshochschulen und Volksbildungseinrichtungen in Kraft getreten war (vgl. Rohlmann 1994, S. 357, 2005). Erst vor dem Hintergrund eines allgemein anerkannten Funktionszuwachses zunächst von Bildung, später auch von Erwachsenenbildung, der, vereinfacht gesagt, in der Deckung eines wachsenden Qualifikationsbedarfs auf der einen und in der Verbesserung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit auf der anderen Seite gesehen wurde (vgl. Tietgens 1984, S. 289), galten die weitgehend unabhängig von staatlichen Interventionen entstandenen institutionellen und personellen Strukturen der Weiterbildung spätestens in den 1960er Jahren nicht mehr als hinreichend. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der

3 In der bremischen Landesverfassung heißt es in Artikel 35: „Allen Erwachsenen ist durch öffentliche Einrichtungen die Möglichkeit zur Weiterbildung zu geben."

deutschen Erwachsenenbildung“ aus dem Jahre 1960 gilt gemeinhin als „Höhe-“ und „Wendepunkt“ der theoretischen und bildungspolitischen Debatten der ersten Nachkriegsphase, als Dokument einer „realistischen Wende“ der Erwachsenenbildung (Dikau 1981, S. 43).[4]

> Von nun an wurden in der öffentlichen Diskussion über Erwachsenenbildung völlig neue Akzente gesetzt: Nicht mehr die Frage nach dem „Wesen“, der Aufgabe und der Begründung von Erwachsenenbildung war interessant, sondern die nach der Lösung institutioneller und curricularer Probleme (Dikau 1981, S. 44).

In institutioneller Hinsicht war vor allem das Plädoyer der Gutachter für eine pluralistische Struktur von „freier“ und „gebundener“ Erwachsenenbildung bedeutsam.[5] So heißt es im Blick auf die Aufgaben von Bund und Ländern:

> Der Staat soll die Erwachsenenbildung als freien, aber unentbehrlichen Teil des öffentlichen Bildungswesens anerkennen und fördern. Er soll ihre Arbeit insbesondere durch regelmäßige Zuschüsse unterstützen. Daraus darf sich aber kein staatliches Aufsichtsrecht ergeben, das über die Kontrolle der

---

4 Üblicherweise und aufgrund der geringen Zahl differenzierter historischer Untersuchungen von regionaler oder gar überregionaler Reichweite wird die institutionelle Entwicklung der Erwachsenenbildung meist, wie auch hier, an wichtigen bildungspolitischen Dokumenten festgemacht (vgl. z.B. Raapke 1998; Tietgens 1994a). Das gilt selbst für Qualifikationsarbeiten, die doch Gelegenheit zu gründlicherer, auch empirischer Arbeit böten; vgl. etwa die Bielefelder Dissertation von Rosewitz 1985.

5 Die Pluralismustheorie, wie sie insbesondere von Ernst Fraenkel entwickelt wurde, war allerdings in den 1950er Jahren keinesfalls unumstritten: Konservativ-etatistische Staatstheoretiker wie Carl Schmitt hatten schon in den 1930er Jahren die „Auflösung des Staates“ durch den Pluralismus kritisiert (vgl. Raapke 1998); andere Erwachsenenbildner wandten sich gegen den Einfluss der Verbände auf die Erwachsenenbildung, die durch das Gutachten gleichsam legitimiert wurde, und hielten am Ideal einer einheitlichen Volksbildung fest. Seit der sozialstaatlichen Modernisierung in den 1970er Jahren ist es allerdings verfassungsrechtlich nicht mehr umstritten, dass der Staat „öffentliche Aufgaben“ auch an nichtstaatliche Organisationen übertragen kann (vgl. Seibel 1992, S. 34; dort weitere Literatur). Heutige konservative (und liberale?) Kritik am Staatshandeln zielt daher auch eher auf die „Allgegenwart“ des Staates und weist in dieser Hinsicht durchaus Gemeinsamkeiten mit der „alternativen“ Erwachsenenbildung auf. Gemeinsam ist beiden Auffassungen auch, dass eine solche Kritik das Interesse an öffentlichen Mitteln („Staatsknete“) keinesfalls ausschließt (Beyersdorf 1991). Im Spannungsverhältnis von staatlicher Förderung und pädagogischer Autonomie bewegten sich allerdings auch diejenigen Erwachsenenbildner, die die Volkshochschule als zentrale Einrichtung gefördert sehen wollten.

> ordnungsgemäßen Verwendung öffentlicher Gelder hinausgreift. […] Auf solche Unterstützung ist vor allem die freie Erwachsenenbildung angewiesen, die keine anderen Mächte des gesellschaftlichen Lebens hinter sich hat, doch können unter den oben erörterten Voraussetzungen Zuschüsse auch an Einrichtungen der gebundenen Erwachsenenbildung gegeben werden (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 75).

Die Aufgabe der Kommunen sahen die Gutachter insbesondere darin, Abendvolkshochschulen als „Volkshochschulen neuen Typs", wie es jetzt hieß, und Volksbüchereien durch kommunale Mittel ausreichend zu sichern, vor allem durch Mittel für hauptberufliches Leitungspersonal und angemessene Gebäude (vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 75f.).

Das Gutachten des Deutschen Ausschusses beförderte einen neuen bildungspolitischen Konsens: Nicht mehr der Streit um die Freiheit der Erwachsenenbildung *vom* Staat bestimmte die Diskussionen wie noch in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten, nicht mehr das Problem von Freiheit und Bindung, sondern die Forderung nach Planungs- und Steuerungsinitiativen des Staates im Zuge einer sozialstaatlichen Modernisierung der gesamten Gesellschaft und damit auch der Weiterbildung als Teil des Bildungssystems (zugunsten korporativer und staatlicher Initiativen). Die bundesdeutsche Politik reagierte auf ihre erste große Legitimationskrise mit verstärkter Intervention in Teilbereiche des gesellschaftlichen Lebens (Offe 1975). Nach dem für die damalige sozialdemokratische Bildungspolitik typischen Planungsoptimismus (vgl. Siebert 1994, S. 63) sollte auch die Weiterbildung von einem gesellschaftlichen Phänomen zu einem staatlichen Aufgabenbereich werden, zu einem „Kernbereich" staatlichen Handelns, wie es Willy Brandt in seiner ersten Regierungserklärung formuliert hatte. Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates wurde dieser Konsens folgendermaßen formuliert:

> Es kann vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Anzahl von Menschen unterstellt werden, das ähnlich stark ist wie das gesellschaftliche Interesse an der Schulbildung für alle (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 199).

Seit Ende der 1960er Jahre wurden in den einzelnen Bundesländern Ländergesetze zur Weiterbildung verabschiedet, die eine institutionelle Förderung durch die (komplementäre) Finanzierung oder Bezuschussung in erster Linie der Personalkosten, in zweiter Linie bestimmter Veranstaltungsangebote ermöglichten. Die staatliche, in unterschiedlicher Weise subsidiär ausgelegte Förderung war im Allgemeinen an einige in den verschiedenen Ländergesetzen durchaus vergleichbare Bedingungen geknüpft (Rohlmann 1994, 2005). So förderte z.B. das bremische Weiterbildungsgesetz von 1974 die Schaffung gemeinnütziger, eigenständiger Einrichtungen mit hauptberuflich tätigem Leitungs- und Planungspersonal, um die Weiterbildung von anderen Aufgaben der Träger zu trennen; gefordert wurde die Verpflichtung der Einrichtung auf die Ziele des Weiterbildungsgesetzes, die Bereitschaft zur Kooperation und zur Entwicklung eines Gesamtangebots, der Nachweis bereits erbrachter Leistungen, die Offenlegung der Arbeitsbedingungen, die Öffentlichkeit und freie Zugänglichkeit des Angebots und die Gewährleistung der Mitbestimmung durch Lehrende und Lernende (vgl. Kuhlenkamp 1995, S. 228ff.).[6] Da die Anerkennungsbedingungen, die wie in Bremen in den meisten Bundesländern zugleich auch Förderbedingungen waren, z.T. recht hohe Hürden errichteten, vor allem was den Umfang der bereits erbrachten und in Zukunft erwartbaren Leistungen und damit auch die Finanzkraft der staatlichen und korporativen Träger betraf, sicherten sie eine kontinuierliche Weiterbildungsarbeit größerer Anbieter, gleichzeitig schützten sie die kommunalen und korporativen Einrichtungen der pluralen Träger vor unerwünschter Konkurrenz durch kleinere gemeinnützige Anbieter um knappe (und knapper werdende) öffentliche Mittel.

Die Ländergesetze stimmen auch darin überein, dass Erwachsenenbildung als Ganzes im Unterschied zu Schule und Hochschule nicht staatlich geordnet, nicht in das öffentliche Bildungssystem integriert sein *muss*, auch dann nicht, wenn sie als staatliche bzw. kommunale Pflichtaufgabe aufgefasst wird. So forderte das bremische Weiterbildungsgesetz, dass Weiterbildung ein „integrierter Teil des Bildungssystems“ (§ 1 WBG) sein müsse,

6 Die freie Zugänglichkeit war bereits in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen aus dem Jahre 1964 als Abgrenzungskriterium genannt worden.

der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates brachte diese Zielvorstellung folgendermaßen zum Ausdruck:

> Der Gesamtbereich Weiterbildung ist daher Teil des Bildungssystems; Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung gehören in den Rahmen dieses Bereichs (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 199f.).

Nach diesem Konzept schienen plurale Anbieter am ehesten in der Lage, differenziertem und sich änderndem Weiterbildungsbedarf gerecht zu werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 201). Ihre Integration in einen Gesamtbereich Weiterbildung sollte vor allem durch kooperatives Handeln sichergestellt werden (vgl. Bocklet 1975), Integration und Kooperation waren die Prinzipien der Weiterbildungspolitik (Rosewitz 1985, S. 137). Diese Steuerung der Kooperation durch den Staat sollte die öffentliche Verantwortung gegenüber der Weiterbildung sichern helfen. In Bremen wurde dazu mit dem Landesamt für Weiterbildung eigens eine staatliche Behörde gegründet (§ 2 WBG). Die Einhaltung dieses Kooperationspostulates wurde allerdings nie streng überprüft, eine Mitarbeit der anerkannten Einrichtungen im Landesbeirat für Weiterbildung schien ein hinreichender Beleg für die Kooperationsbereitschaft. Das Landesamt verfügte nicht über die entsprechenden Mittel und Kompetenzen für mehr als nur „symbolische" Kooperation. Hinderlich wirkten sich aber nicht nur die Partialinteressen der Träger und Anbieter aus, sondern auch rechtliche Segmentierungen: So wird zum Beispiel eine Kooperation zur bildungspolitisch stets proklamierten Integration von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung dadurch erschwert, dass aufgrund getrennter rechtlicher Zuständigkeiten (für die berufliche Weiterbildung im Wesentlichen der Bund, für die allgemeine Weiterbildung im Wesentlichen die Länder) die in den Gesetzen vorgesehenen Beratungsgremien aufgrund der Spaltung der Verwaltungskompetenzen von Bund und Ländern voneinander getrennt sind und juristisch wohl auch getrennt bleiben müssen.[7] So lassen sich z.B. die Arbeiten der Landesbeiräte und der Verwaltungsausschüsse der Ar-

7 Zu dieser Auffassung gelangte jedenfalls ein in Hessen in Auftrag gegebenes Rechtsgutachten (vgl. Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 211ff.).

beitsämter nicht einfach zusammenführen, obwohl dies in vieler Hinsicht wünschenswert wäre.

Der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973 ließ gegenüber der Arbeit des Deutschen Bildungsrates keine bildungspolitischen Weiterentwicklungen mehr erkennen; auch er bezeichnete die Förderung des Auf- und Ausbaus eines Weiterbildungssystems als öffentliche Aufgabe und wiederholte im Grunde die recht unbestimmten Strukturempfehlungen des Deutschen Bildungsrates, wenn es hieß:

> Bund, Länder und Gemeinden sorgen im Rahmen ihrer Zuständigkeit für ein ausreichendes, den modernen Erkenntnissen entsprechendes Angebot an Bildungsmaßnahmen. Die nicht-öffentlichen (freien) Träger werden bei entsprechender Leistung gleichberechtigt an allen Maßnahmen und Einrichtungen sowie an öffentlicher Förderung beteiligt (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973, S. 78).

Auch die Bund-Länder-Kommission hoffte darauf, dass eine institutionalisierte Kooperation und Koordination der verschiedenen Anbietertypen ein Gesamtsystem Weiterbildung sicherstellen werde. Die Volkshochschulen dagegen erhoben den Anspruch, „als die zentralen Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung anerkannt zu werden“ (Raapke 1998, S. 550), was bedeutet hätte, sie gegenüber den „freien“ Trägern vorrangig zu fördern.[8] Sie untermauerten diesen Anspruch mit zwei vielbeachteten Denkschriften über „Stellung und Aufgabe der Volkshochschulen“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 1966, 1978). Da sich die Hoffnungen nicht erfüllten, der Bildungsgesamtplan werde die programmatischen Diskussionen der vergangenen Jahre in konkrete Planungen umsetzen, regte der DVV einen Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung an, der die Voraussetzungen und notwendigen Maßnahmen für die Schaffung eines flächendeckenden

8 Wenn Raapke weiter schreibt, ihrem tatsächlichen Leistungsumfang nach seien dies die Volkshochschulen längst gewesen, so ist das aufgrund der Angebots- und Teilnehmerinnenstruktur der Volkshochschulen sicher nicht gerechtfertigt. Zutreffend ist aber, dass sich die Volkshochschulen zu den größten Weiterbildungsanbietern in der Bundesrepublik entwickelt hatten und noch am ehesten eine (wie im Einzelnen auch immer definierte) Grundversorgung der Bevölkerung mit Weiterbildung garantieren konnten.

öffentlichen Weiterbildungssystems entwickeln sollte. Der Strukturplan forderte ein flächendeckendes System von öffentlichen Weiterbildungszentren, mit den Volkshochschulen als institutioneller Basis. Dabei sollte der Anspruch flächendeckender Versorgung mit Hilfe der Kennziffer Weiterbildungsdichte (Zahl der jährlichen Unterrichtseinheiten bezogen auf 1.000 Einwohner) überprüft werden. Mit dem Strukturplan Weiterbildung endete eine Phase wichtiger, in immer kürzeren Abständen erfolgender bildungspolitischer Gutachten und Stellungnahmen und gesetzgeberischer Initiativen auf Bundes- und Länderebene. Bildung und Weiterbildung gerieten danach mehr und mehr aus dem öffentlichen Blickfeld, was auch durch Initiativen wie die Konzertierte Aktion Weiterbildung der 1990er Jahre nicht mehr ausgeglichen wurde.

Will man die Phase der Bildungsreform zusammenfassend beurteilen, so begegnen uns hier Formen einer konservativen Modernisierung, wie sie für einen – nach der Typologie von Esping-Andersen (1990) – konservativen Wohlfahrtsstaat charakteristisch sind. Der Staat suchte den Aufbau einer neuen sozialen Ordnung in der Weiterbildung im Sinne Webers mit den Mitteln der Verrechtlichung zu fördern und schien sowohl seine Ordnungs-, seine Gestaltungs- als auch seine Leistungsfunktion wahrnehmen zu wollen. So verabschiedeten die meisten Bundesländer in einem kurzen, aber folgenreichen Zeitraum Anfang der 1970er Jahre Weiterbildungsgesetze, die sich am Modell des korporativen Pluralismus und am Subsidiaritätsprinzip orientierten und die Weiterbildung neu ordneten, indem sie staatliche und korporative Organisationen teils im Sinne eines *institution building* neu etablierten, teils überformten.[9] Das Berufsbildungsgesetz (1969) ergänzte die bereits ältere Handwerksordnung (1953) und gestaltete die berufliche Aufstiegsfortbildung durch curriculare Standards und Prüfungsanforderungen in der Kooperation von Politik, Wissenschaft und Arbeitgebern sowie Arbeitnehmern. Schließlich verpflichtete sich der Staat zur Erbringung finanzieller Leistungen. Das Arbeitsförderungsgesetz garantierte Aufstiegswilligen finanzielle Unterstützung durch Zuschüsse und günstige Darlehen. Weniger weitreichende

9 Ähnliche Entwicklungen beobachten wir im Bereich der sozialen Arbeit, der nach Heinze/Olk (1984) ebenfalls im Spannungsfeld von Subsidiaritätsprinzip und Korporatismus reformiert wurde.

Wirkungen erzielten die Freistellungsgesetze der Länder, die erwerbstätigen Erwachsenen (über die berufliche Weiterbildung hinaus) Lernzeit einräumten. Die erheblich ausgeweiteten staatlichen Mittel wurden um Mittel der korporativ-pluralen Träger, aber auch um private Mittel ergänzt. Während die rechtliche Reglementierung auf Dauer angelegt war, wurden weite Teile der finanziellen Förderung der Weiterbildung unter Haushaltsvorbehalt gestellt.

Diese Phase lässt sich als prototypisches Beispiel für eine lineare, staatszentrierte Steuerung des Bildungswesens betrachten, eingebettet in die Vorstellung einer möglichen Globalsteuerung gesellschaftlicher Entwicklungen: Der Bund bzw. die Länder waren die zentralen Akteure, Gesetze und finanzielle Förderung die wichtigsten Steuerungsmedien, Systembildung in öffentlicher Verantwortung durch institutionelle Förderung (Personal und Programme) das Ziel. Die Reform der Erwachsenen- und Weiterbildung orientierte sich – ganz gegen eine in Praxis und Wissenschaft verbreitete Legitimationsfigur – teils explizit, teils implizit am Modell Schule, mit dem Unterschied, dass der leitende Begriff der öffentlichen Verantwortung nicht mit staatlicher Trägerschaft gleichzusetzen war (Faulstich 1997b). Gleichzeitig blieben zentrale Zielvorstellungen recht vage und unbestimmt. Das gilt zumal für die mangelnde inhaltliche Konkretisierung des Begriffs der öffentlichen Verantwortung sowie für das Kooperationsgebot zur Herstellung eines Gesamtsystems der Weiterbildung. Für die Wirkungen dieser Form der Modernisierung von Weiterbildung stellt sich dabei die Frage nach der Bedeutung stabiler rechtlicher Reglementierung bei potenziell schwankender finanzieller Förderung.

2.3 Von der öffentlichen Verantwortung zum offenen Weiterbildungsmarkt

Vor dem Hintergrund der Finanzkrise der öffentlichen Haushalte, später verschärft durch die Folgen der deutschen Einigung, aber auch vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass der Anspruch einer – nicht näher spezifizierten – flächendeckenden Grundversorgung mit Weiterbildung

aus öffentlichen Mitteln kaum finanzierbar schien,[10] änderten sich die bildungspolitischen Vorzeichen; der Anspruch einer Integration der Weiterbildung in das öffentliche Bildungssystem und eine bildungspolitische Gesamtplanung verlor spätestens in den 1980er Jahren an Zustimmung. So favorisierte der Bericht der Kommission Weiterbildung für die Landesregierung in Baden-Württemberg die Schaffung eines pluralistischen Leistungsangebots und den Wettbewerb als Ordnungsprinzipien (vgl. auch Raapke 1998, S. 550). Die Thesen zur Weiterbildung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft plädierten 1985 für einen

> offene[n] Weiterbildungsmarkt mit einem vielfältigen Angebot, das sich im Wettbewerb bewähren muß und rasch auf neue Anforderungen und eine veränderte Nachfrage reagiert. […] Staatliche Planung und Lenkung oder ein staatlich koordiniertes Weiterbildungssystem, bei dem sich die einzelnen Angebote als genormte Bestandteile in einen vorgegebenen Rahmen einfügen müssen, lehnt die Bundesregierung ab (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1985, S. 6).

Der Schlussbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ (1990) des Deutschen Bundestages zeigte dann mit seiner durchgehenden Abgabe von Mehrheits- und Minderheitsvoten, dass der bildungspolitische Konsens der 1960er und 1970er Jahre seit langem zerbrochen und eine Annäherung nicht zu erwarten war: Die damalige Mehrheitsauffassung aus CDU/CSU und FDP hielt am Marktprinzip fest, während die Minderheitsauffassung Weiterbildung als gesetzliche Pflichtaufgabe betrachtete und auf der Regelungskompetenz des Staates bestand (vgl. Raapke 1998, S. 551). Aktuelle Reformdiskussionen sind nicht mehr auf das Gesamtsystem von Bildung und Erziehung gerichtet und wecken keine systembezogenen Hoffnungen mehr (vgl. Harney 1997a, S. 94f.),

10 So stieg die Förderung für Einrichtungen der Weiterbildung nach dem Weiterbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen z.B. von 89,2 Millionen DM in 1975 auf 295,4 Millionen DM in 1981 auf mehr als das Dreifache; vgl. Gieseke u.a. 1997, S. 153. Dieser Wert wurde seither nicht mehr erreicht, die jährlichen Aufwendungen vielmehr bei ca. 200 Millionen DM eingefroren, real also angesichts der Inflationsrate deutlich gekürzt. Parallelen zeigen sich zum Arbeitsförderungsgesetz, in dem auch bereits nach kurzer Zeit die Förderbedingungen verschärft wurden.

nicht einmal für den Teilbereich der Weiterbildung,[11] sondern drehen sich unter Leitbegriffen wie Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung, Bildungscontrolling und Evaluation um die Leistungsfähigkeit einzelner Teile der Weiterbildung im Blick auf die Befriedigung je unterschiedlicher Kundenwünsche, die um mahnende, aber unverbindliche Appelle an die Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen der Adressaten ergänzt werden (Dohmen 1996).

Bisher wurde – wie es in der Literatur weithin üblich ist – vor allem über die institutionelle Struktur der Erwachsenenbildung verhandelt, soweit sie durch die Weiterbildungsgesetze der Länder geregelt wird. Spätestens seit den 1980er Jahren floss jedoch in der Regel mehr Geld aus anderen Ministerien (z.B. im Rahmen der Struktur-, Wirtschafts- oder Frauenförderung) in die Weiterbildung als aus den entsprechenden Mitteln nach den Weiterbildungsgesetzen (Brödel 1997). In den 1980er Jahren erfuhr Weiterbildung einen zweiten, später dann durch die Folgen der Deutschen Vereinigung beschleunigten, nun aber privatwirtschaftlich ausgerichteten Institutionalisierungsschub, der im Wesentlichen durch die arbeitsmarkt- und sozialpolitisch motivierte Finanzierung beruflicher Weiterbildung nach dem AFG ausgelöst wurde und nun gleichsam nebenbei und „ungeplant" die Weiterbildungslandschaft erneut entscheidend veränderte. Die bis dahin vorhandenen und durch die Weiterbildungsgesetze festgeschriebenen pluralistischen und korporativen Strukturen wurden in den 1980er und 1990er Jahren vor allem durch kommerzielle Anbieter ergänzt, die als Kapital- und Personengesellschaften mit Erwerbscharakter und Gewinnerzielungsabsicht (GmbH; GbR; GmbH & Ko KG) einen ganz neuen Anbieter- und Organisationstyp in der Weiterbildung etablierten, für den z.B. die viel diskutierte „institutionelle Staffelung" zwischen Träger, Einrichtung und Mitarbeitern aufgrund der geringen Größe bzw. der Identität von Träger und Einrichtung ohne oder ohne große Bedeutung war. Aber auch das Angebot bereits bestehender und anerkannter Weiterbildungsanbieter wurde

11 Allerdings plädiert die nordrhein-westfälische Denkschrift zur „Zukunft der Bildung" dafür, dass sich die Berufsschulen in Kooperation mit Kammern und anderen Trägern der (beruflichen) Weiterbildung zu „Berufsbildungszentren" entwickeln, in denen Grundangebote, Erstausbildung und berufliche Weiterbildung bis hin zur Hochschulzugangsberechtigung integriert werden sollen (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 244).

durch die Qualifizierungsoffensive und den damit verbundenen Aufmerksamkeitswandel von der politischen und allgemeinen zur beruflichen Weiterbildung nachhaltig verändert, zumal die Finanzmittel nach den Weiterbildungsgesetzen seit Anfang der 1980er Jahre stagnierten.

Hinzu kamen seit den 1980er Jahren Weiterbildungsanbieter im Umfeld der sogenannten neuen sozialen Bewegungen, die sich Umwelt-, Gleichstellungs- und Friedensthemen widmeten und mit einem explizit antiinstitutionellen und antiprofessionellen Anspruch nicht zuletzt von solchen Geistes- und Sozialwissenschaftlern getragen wurden, denen berufliche Perspektiven in den zunächst schnell expandierenden, dann aber in personeller Hinsicht genauso schnell wieder stagnierenden Weiterbildungsinstitutionen des öffentlichen bzw. semiöffentlichen Sektors verschlossen geblieben waren. In diesem Sektor wurde auch die in der Geschichte der Erwachsenenbildung gleichsam klassische Institutionalform des Vereins neu belebt und erwies sich als immer noch tragfähige Struktur zur Organisation von Weiterbildung. In der gleichen Zeit expandierte auch die innerbetriebliche Weiterbildung, nach anfänglichen Suchbewegungen mehr und mehr als Instrument einer umfassenden Organisationsentwicklung interpretiert, mit einer Arbeitsteilung zwischen hauptberuflichen Planern und freiberuflichen Trainerinnen, die nach Tätigkeitsprofilen der Arbeitsteilung in offenen Weiterbildungseinrichtungen durchaus vergleichbar war. Vor allem in klein- und mittelständischen Unternehmen wird aber auch ein entgegengesetztes Organisationsmodell praktiziert, indem die Planung der Weiterbildung gleichsam nebenberuflich von Vorgesetzten oder Personalverantwortlichen geleistet wird, die eigentliche Weiterbildungsarbeit aber von Mitarbeitern anderer Firmen, von freiberuflichen Trainern oder zumeist kleinen Instituten (Heger 1996; Bäumer 1999).

Zusammenfassend zeigt sich, dass schon in den 1970er, endgültig dann in den 1980er Jahren das genuin bildungspolitische Interesse an der Weiterbildung schwand, stattdessen wurde sie mehr und mehr zum Instrument von Arbeitsmarkt-, Konjunktur- und Sozialpolitik. Statt der Bildungs- und Kultusministerien von Bund und Ländern entwickelte sich die Bundesanstalt für Arbeit (und damit eher die Arbeits-, Wirtschafts- und Finanzressorts) zu einem zentralen Akteur, dessen Qualifizierungsoffensive weitreichende Folgen für Anbieter und Angebote erwerbsbezogener Weiter-

bildung hatte. Dieser offensichtliche Wandel in den Akteurskonstellationen der Weiterbildung hat jedoch nicht zu einer Rezeption der Befunde aus der (vergleichenden) Wohlfahrtsstaatsforschung geführt. Vielmehr zeigte die Disziplin Erwachsenenbildung vergleichsweise wenig Interesse an der empirischen Analyse der Wirkungen arbeitsmarkt- und sozialpolitischer Interventionen in die Weiterbildung. Erst Anfang der 1990er Jahre schienen die sogenannten Länderstudien zur Weiterbildung auf ein erneutes Interesse der Politik an der Weiterbildung zu deuten (Nuissl/Schlutz 2001a). Im Vordergrund stand das Interesse an Systemevaluationen in den alten Bundesländern, die in der Reformzeit geschaffenen Strukturen zu überprüfen. Unklar blieb oft, ob die Evaluationen eher durch Struktur- oder durch Sparpolitik motiviert waren. Der Beitritt der neuen Bundesländer jedenfalls war nicht ursächlich, vielmehr kopierten diese die Weiterbildungsgesetze der alten Bundesländer gleichsam ungeprüft. Peter Faulstich entwickelte in einer dieser Länderstudien den Begriff bzw. das Konzept der „mittleren Systematisierung". Der Begriff verweist empirisch auf den fortschreitenden Prozess der Institutionalisierung der Weiterbildung, ohne die fortdauernde Differenz zum Systematisierungsgrad von Schule und Hochschule zu übersehen; bildungspolitisch versucht er das Interesse der Politik an der Weiterbildung jenseits von Verstaatlichungshoffnungen der 1970er Jahre und einer bloß marktorientierten Ordnungspolitik neu zu beleben (vgl. Faulstich u.a. 1991, S. 14; S. 42ff.). Empirisch zeigten die Länderstudien neben anderen Statistiken wie z.B. dem Berichtssystem Weiterbildung nachdrücklich, dass die Weiterbildung einem gleichsam ungeplanten Strukturwandel unterworfen war. Anbieter, Angebote und Beteiligung waren seit der Zeit der Bildungsreform enorm expandiert, trotz des Rückzuges des Staates aus der öffentlichen Verantwortung. Diese Expansion blieb aber nicht auf die öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen beschränkt, sondern vollzog sich vornehmlich jenseits dieses Sektors: in den Betrieben, in der von der Arbeitsverwaltung finanzierten erwerbsbezogenen Weiterbildung, auf dem freien Markt oder in selbstorganisierten Initiativen von Interessen- und Wertegemeinschaften. Spätestens jetzt wurde unübersehbar, dass der korporative Pluralismus als Ordnungsmodell der Weiterbildung nicht mehr trug angesichts einer Vielfalt von Organisationen, die von öffentlich anerkannten Einrichtungen über gemeinnützige Vereine, kommerzielle, teils

international agierende Unternehmen bis hin zu inner- oder außerbetrieblichen Profitcentern reichte (Schrader 2001b).

Die Länderstudien blieben bildungspolitisch allerdings weitgehend folgenlos, jedenfalls aus Sicht derjenigen, die damit Hoffnungen auf die Wiederbelebung einer aktiven Strukturpolitik oder auch nur auf ein Ende der Kürzungspolitik verbanden. Konsequenterweise wurde die „Kontinuität des Politikverzichts" (Faulstich 2001) von wissenschaftlichen Beobachtern mit Gestaltungsambitionen beklagt. Allein die Gewerkschaften (GEW, ver. di, IGM) gaben „ihre Forderungen nach einer konsequenten Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung für alle Bereiche der Weiterbildung sowohl auf der Bundes- als auch auf der Länderebene" wiederholt zu Protokoll (Faulstich/Vespermann 2002, S. 6, S. 10ff.). Doch sowohl die „Vorschläge für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung" (GEW u.a. 2001) als auch die „Impulse für eine Weiterbildung mit System", die Regelungen für Lernzeiten, Lerngelder, Lernberatung und Lernabschlüsse einforderten (GEW/ver.di/IGM 2006), blieben politisch weithin folgenlos. Aufgegriffen wurde allerdings der auf der Grundlage dieser Studien entwickelte Gedanke der Regulation der Weiterbildung mit Hilfe von Netzwerken aus staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren (vgl. Faulstich 1997a, S. 90), wie man am BLK-Programm Lernende Regionen sehen kann (zum Hessen-Campus vgl. Schemmann/Seitter 2010).

Der gegenwärtige Diskurs in Politik, Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung vermittelt keine systembezogenen Hoffnungen dieser Art mehr. Zwar wird der Systembegriff nach wie vor in bildungspolitischen Dokumenten verwandt, doch hat sich seine Bedeutung seit der Phase der Bildungsreform gewandelt. Spätestens seit den 1980er Jahren hat der Bund die Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarktpolitik funktionalisiert und mit der Bundesanstalt für Arbeit als einem zentralen Akteur zwar großen strukturbildenden Einfluss auf Anbieter und Angebote der Weiterbildung genommen, ohne damit aber auf Strukturbildung zu zielen. Weiterbildungspolitik in der Form rechtlicher Reglementierung schien nicht mehr modern. In neueren bildungspolitischen Dokumenten wie etwa dem EU-Memorandum zum Lebenslangen Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000), den Empfehlungen des Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung 2001) oder den BLK-Strategien (2004) zum Lebenslangen

Lernen ist zwar auch noch vom Aufbau eines Systems Lebenslangen Lernens von der frühkindlichen Erziehung bis zur Weiterbildung die Rede, der Begriff wird aber zum einen nicht mehr auf organisiertes Lernen beschränkt, zum anderen betont er vor allem die Verknüpfung und Vernetzung von Lernprozessen innerhalb und außerhalb bereits vorhandener organisationaler Strukturen. Dies zeigt sich im BLK-Programm zu den Lernenden Regionen. Insgesamt scheint die nationale Weiterbildungspolitik seit einigen Jahren gegenüber inter- und supranationalen Akteuren wie der EU oder der OECD an Bedeutung zu verlieren. Aufmerksamkeit findet allenfalls die Finanzierung der Weiterbildung als Teil der Finanzierung eines Systems Lebenslangen Lernens, wie sie durch die Arbeit der von der Bundesregierung eingesetzten Expertenkommission angeregt wurde (2004). In diesem Zusammenhang wurde auch der Vorschlag zur Verabschiedung eines einheitlichen Bildungsförderungsgesetzes entwickelt, allerdings bisher nicht umgesetzt.

2.4 Zwischenfazit

Rückblickend erscheint die Phase der Bildungsreform als der Versuch, den historisch gewachsenen und stark an soziale Gemeinschaften gebundenen Strukturen der Erwachsenenbildung mit den Mitteln einer linearen, staatszentrierten Steuerung eine neue Gestalt zu geben. Dieses Beispiel einer konservativen Modernisierung war an den Grundsätzen des korporativen Pluralismus und des Subsidiaritätsprinzips orientiert. Wirkungen erwarteten die staatlichen Akteure einerseits von der rechtlichen Reglementierung eines quartären Bildungsbereichs, andererseits von der finanziellen Förderung sowohl des Angebots (bevorzugt in der allgemeinen Weiterbildung) als auch der Nachfrage (eher in der beruflichen Weiterbildung). Schon mit den 1980er Jahren begann jedoch der Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung, erkennbar an der Fokussierung des informellen Lernens und der Vernetzung bestehender Strukturen zu einem „System“ Lebenslangen Lernens. Anders als das Kooperationsgebot blieb das Ziel der Vernetzung nicht auf die Weiterbildung begrenzt, sondern war bildungsbereichsübergreifend ausgerichtet. Gleichzeitig expandierten, gleichsam

außerhalb der bildungspolitischen Wahrnehmung, seit den 1980er Jahren die kommerzielle und auch die innerbetriebliche Weiterbildung. Für die möglichen Wirkungen der hier betrachteten Modernisierungsstrategie ist es von Bedeutung, dass die rechtlichen Reglementierungen aus der Reformphase weitgehend erhalten blieben, also weder ausgeweitet noch zurückgenommen wurden, sich der Staat jedoch aus der direkten, d.h. bildungspolitisch motivierten Förderung der Weiterbildung bald wieder zurückzog, nachdem er sie zunächst deutlich ausgeweitet hatte. Gleichzeitig flossen jedoch umfangreiche Mittel aus den Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialressorts, vor allem aus der Bundesanstalt für Arbeit, in die Weiterbildung, die ihre Zielsetzungen und Mittel vielfach änderten (für Hessen vgl. Schemmann/Seitter 2010, S. 47ff.; für Nordrhein-Westfalen vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2011, S. 24ff.). Mit der Vielfalt der Akteure in der Weiterbildung wuchs auch die Vielfalt der Interessen an diesem Bildungsbereich. Es bleibt dann zu fragen, inwieweit die ursprünglich adressierten Zielsetzungen der Bildungsreform unter veränderten Bedingungen noch erreicht werden konnten und können. Dies betrifft z.B. den Abbau regionaler, curricularer und sozialer Defizite. Hier richteten sich die Hoffnungen insbesondere auf eine Professionalisierung der Programmplanung, die von einer wachsenden Zahl hauptberuflicher Mitarbeiter in Organisationen der Weiterbildung geleistet werden sollte, was im Folgenden belegt und ausgeführt wird.

3 Professionalisierung der Weiterbildung

Die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre, in deren Sog auch die Weiterbildung modernisiert wurde, war im Kern eine Reform der institutionellen Strukturen des bundesdeutschen Bildungssystems. Nimmt man Schule als Fallbeispiel, so wurden diese Strukturreformen durchgreifender realisiert und erwiesen sich als nachhaltiger gegenüber jenen Reformen, die, zeitlich nachfolgend und zumeist unter restriktiven wirtschaftlichen und politischen Bedingungen begonnen, unter dem Stichwort der inneren Schulreform, als einer Reform der Curricula, der Arbeitsweisen, der Lehr-Lern-Verfahren, der Lehrerbildung usw. diskutiert und praktiziert wurden. Das allgemeinbildende Schulsystem war in den 1950er, mehr noch in den 1960er Jahren unter großen Druck geraten, der sich aus einer Kumulation von demographischer Entwicklung und wachsendem Interesse an weiterführenden Bildungsabschlüssen ergab und zu einem überproportionalen Anstieg der Schülerzahlen in weiterführenden Schulen führte. Es reagierte darauf zunächst mit einer Flexibilisierung alter Strukturen, indem die Übergänge zu weiterführenden Schulen erleichtert wurden, z.B. durch die Aufwertung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule, durch die Leistungsdifferenzierung in der Realschule, durch die Lockerung der Fremdsprachenanforderungen und mögliche Schwerpunktbildungen im Gymnasium usw. Modernisierung und Ausbau überkommener institutioneller Strukturen wurden unter den Bedingungen einer gesellschaftspolitischen Aufbruchsstimmung dann ergänzt um die Schaffung neuer bzw. zusätzlicher institutioneller Strukturen, durch die Lockerung typisierter Bildungsgänge zugunsten von Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten, durch neue Schulformen (Gesamtschule, Fachoberschule) bzw. schulorganisatorische Strukturen (Orientierungsstufe), schließlich durch die Neugründung von Hoch- und Fachhochschulen (knappe Überblicke in Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 155ff.; Führ 1998). Man wird den Erfolg der Bildungsreform – den Anstieg des allgemeinen Bildungsniveaus, den Abbau sozialer Benachteiligungen, die Modernisierung des Fächerkanons usw. – insgesamt kaum bestreiten können. Zugleich lenken die bildungspolitischen Debatten, die von der TIMS-Studie bzw. den anschließenden Schulleistungsstudien stimuliert

wurden, den Blick (wieder) auf relevante Einflussfaktoren jenseits schulorganisatorischer Strukturen, auf die Herkunft und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler einerseits, auf die Qualität des Unterrichts, seine Dauer, mehr noch seine Intensität andererseits (z.B. Schümer/Tillmann/Weiß 2004). Vor diesem Hintergrund scheint es lohnend, auch für die Weiterbildung nach dem Verhältnis von strukturellen, institutionellen, organisatorischen und im engeren Sinne pädagogischen Modernisierungskonzepten zu fragen.

Die historisch beispiellose Expansion des Bildungswesens erforderte vor allem eins: zusätzliches, pädagogisch ausgebildetes Personal in allen Bereichen des Bildungswesens, so dass Institutionalisierung und Professionalisierung (im Sinne von Verberuflichung) als unverzichtbare Mittel zur Systembildung in der Weiterbildung miteinander verknüpft wurden. Daher ist es durchaus konsequent, wenn die finanzielle Förderung der Weiterbildung nach mehreren Ländergesetzen insbesondere in einer subsidiären Bezuschussung der Personalkosten bestand und erst in zweiter Linie Mittel zur Förderung bestimmter Maßnahmen (Programmförderung) bereitstellte. Die Expansion der Weiterbildung und die in Gutachten und Stellungnahmen geforderte Einstellung zusätzlicher hauptberuflicher Mitarbeiter verlangten, auch über die berufliche Vorbereitung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern neu nachzudenken. Dabei waren eine ganze Reihe von Fragen zu beantworten: Wer sollten diese Mitarbeiter sein, über welche Kompetenzen sollten sie verfügen, an welchen Zielsetzungen sollten sie ihre Arbeit ausrichten, wie sollten sie den institutionellen Rahmen der Weiterbildung ausfüllen? Einige exemplarische Vorschläge sollen im Folgenden kurz charakterisiert werden, und zwar vor allem im Blick auf Ausbildungskonzepte und die Aufgaben und Kompetenzen des Planungspersonals. Dabei wird deutlich werden, dass die Institutionalisierung der Weiterbildung und ihre Professionalisierung in der Tat als zwei Seiten eines zusammenhängenden Modernisierungskonzeptes betrachtet werden können. Dass dieser Zusammenhang fragwürdig geworden ist, wird deutlich, wenn neuere Ansätze für berufliche Tätigkeiten in der Weiterbildung skizziert werden.

3.1 Professionalisierung der Weiterbildung durch die Einrichtung pädagogischer Studiengänge

Die von der Politik und einer expandierenden Praxis formulierten Erwartungen an wissenschaftlich qualifiziertes Personal für schulische und außerschulische Bildungsprozesse griffen Pädagogische Hochschulen und Universitäten umgehend auf. Am Beispiel der Weiterbildung können wir den historisch neuartigen Versuch beobachten, ein im Entstehen begriffenes pädagogisches Handlungsfeld aus dem Wissenschaftssystem heraus zu professionalisieren, indem spezielle Studiengänge entwickelt wurden. Gegenüber Schule und Hochschule zeigte die Weiterbildung jedoch einige auffällige Besonderheiten. Zunächst wurde Weiterbildung zum weit überwiegenden Teil außerhalb öffentlicher Verantwortung betrieben. Sodann gab es für eine hauptberufliche Tätigkeit in diesem Bereich keine allgemein anerkannte Berufsvorbereitung, ja es war überhaupt zweifelhaft und umstritten, ob man den Beruf des Erwachsenenbildners in einem üblichen Sinne ergreifen und ausüben könne oder gar dürfe. Als Beleg wird gewöhnlich auf Erich Weniger verwiesen, der noch 1952 darauf bestand, dass es für einen Volksbildner als „Deuter des gelebten Lebens“ keine *spezifische* Berufsvorbereitung geben dürfe (Weniger 1952, S. 513); und noch 1968 schrieb Franz Pöggeler, Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit behalte „stets bestimmte Merkmale des Irregulären“ (Pöggeler 1968, S. 106). Es fehlte daher auch an öffentlichkeitswirksam eingebrachten Klagen über skandalöse Zustände in der Erwachsenenbildung, über fehlende Mitarbeiter und unzureichende Kompetenzen und die drohenden Folgen, wie sie in anderen Feldern des Bildungs- und Sozialwesens vorgetragen wurden. So hatte z.B. Georg Picht die Ergebnisse einer quantitativen Prognose der Kultusministerkonferenz über einen absehbaren Fehlbestand an Lehrerinnen und Lehrern dazu genutzt, eine drohende „Bildungskatastrophe“ an die Wand zu malen (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 163). In der Sozialpädagogik konnte man sich auf eine Vielzahl von Arbeiten stützen, die den Defiziten sozialpädagogischer Praxis in der Heimerziehung, in der Praxis der Jugendämter, in der Erziehungsberatung usw. nachgingen und in Kampagnen und Auseinandersetzungen mit provokanten Thesen veröffentlichten („Gefesselte Jugend: Fürsorgeerziehung im Kapitalismus“) (vgl.

Lüders 1989, S. 112f.).[12] Demgegenüber wirken die Klagen der Erwachsenenbildung über die „Agenturverfassung“ (vgl. Tietgens 1976, S. 102) der Erwachsenenbildung und die dadurch bedingten sozialen, regionalen und curricularen Defizite in Angebot und Beteiligung an Weiterbildung (vgl. Kuhlenkamp 1980) undramatisch, wenngleich sie an verbreitete Motive einer sozialdemokratischen Bildungsreform zur Herstellung materialer Chancengleichheit anknüpfen konnten.[13]

Welche Professionalisierungskonzepte wurden in der Zeit der Bildungsreform entwickelt? Im Zuge des Aufbaus der Universität Bochum war der Vorschlag aufgekommen, einen eigenen Berufsausbildungsgang für Erwachsenenbildner zu etablieren. Dieser Vorschlag wurde jedoch von Joachim H. Knoll, dem (seinerzeit zukünftigen) Lehrstuhlinhaber und einem der ersten Hochschullehrer für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, nicht unterstützt, wohl auch, weil er hinter diesem Vorschlag vor allem berufs- und standespolitische Interessen vermutete, die sich nicht mit den Aufgaben und den Interessen der Volkshochschulen deckten. Die Qualität der Erwachsenenbildung sah Knoll eher von der Qualität der Lehrenden als von der Qualität des Planungspersonals abhängig. An seinen Vorbehalten gegenüber einem grundständigen Studium der Erwachsenenbildung hat Knoll bis zu seiner Emeritierung festgehalten (vgl. Knoll 1965, 1968).

Mitte der 1960er Jahre hatte Hans Tietgens in einem Beitrag für die Pädagogische Rundschau den Wandel des Aufgabenverständnisses der Erwachsenenbildung in einem knappen historischen Rückblick nachgezeichnet und die Aufgaben der „Volkshochschule der Zukunft“ unter die Leitbegriffe „Systematisierung“ und „Differenzierung“ gestellt. Er griff darin auf ein Gutachten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes aus dem Jahre 1963 zurück und nannte als drei „gleichwertige Aufgabenbereiche“, die Volkshochschule habe Hilfen zu bieten für das zielgerichtete Lernen, für die Orientierung und Urteilsbildung sowie für die Selbstbetätigung (Wie-

12 An diese Debatte wurde jüngst angesichts der Missbrauchsskandale in Internaten und kirchlich getragenen Heimen wieder erinnert.

13 Im Blick auf das allgemeinbildende Schulwesen war in den 1960er Jahren anhand sozialstatistischer Daten vor allem über die Benachteiligung unterer Sozialschichten, von Mädchen, Katholiken und der ländlichen Bevölkerung diskutiert; in der bremischen Weiterbildungsdiskussion wurden diese Defizite von Beginn an auf die Benachteiligung von Arbeitnehmern verkürzt.

derabdruck in Tietgens 1968, S. 185–210, hier S. 196). Diese Abkehr von traditionellen Versuchen, die Arbeit der Volkshochschule von einer eingeschränkten und einschränkenden Bildungsidee abzuleiten, und der Versuch, sie auf die Anforderungen der Moderne, auch der modernen Berufswelt, einzustimmen, bedeutete, wie Tietgens im Unterschied zu Knoll betonte, nicht nur erhöhte Anforderungen an die Lehrenden der Volkshochschulen:

> Um aber die Differenzierung und Systematisierung in den einzelnen Arbeitsbereichen verwirklichen zu können und um durch ständige Kontakte die gezielte Arbeit zu verstärken, sind mehr als bisher hauptberufliche Mitarbeiter erforderlich, die über Fachkenntnis, Vermittlungsgabe und Organisationsfähigkeit verfügen und deren wichtigste Eigenschaften das Augenmaß für die Wirklichkeit, die Kooperationsfähigkeit und der kontrollierte Wille zur Utopie sein sollten (ebd.).

Von einer systematischen Berufsausbildung, geschweige denn von einem speziellen akademischen Studium war allerdings bei Tietgens noch nicht die Rede, wohl auch mit Rücksicht auf die traditionell starken Vorbehalte in der Erwachsenenbildungspraxis, bei Verbänden, Trägern und Einrichtungen, die es gegenüber einer Verberuflichung oder gar einer Professionalisierung der Erwachsenenbildung gab. Angesichts der Tatsache, dass in den 1960er Jahren über die Ausbildung des Personals für die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik kaum diskutiert wurde, wirkt es rückblickend eher überraschend, als im Zuge der Bildungsreform ein neuer akademischer Studiengang für Tätigkeiten vornehmlich im außerschulischen Bildungs- und Sozialwesen eingerichtet und dabei auch die Erwachsenenbildung als mögliches Aufgabenfeld einbezogen wurde. In der sogenannten Furck-Kommission zur Vorbereitung der Rahmenprüfungsordnung Erziehungswissenschaft, gebildet aus Fachvertretern der Disziplin Erziehungswissenschaft und Vertretern der Kultusbürokratie, waren die beiden zur damaligen Zeit tätigen Hochschullehrer für Erwachsenenbildung – Fritz Borinski (seit 1958 in Berlin) und Joachim H. Knoll (seit 1965 in Bochum) – ebenso wenig vertreten wie Vertreter des Praxisfeldes. Alternative Vorstellungen zum Diplomstudium, wie sie Knoll z.B. bereits einige Jahre zuvor veröffentlicht hatte, wurden von der Kommission nicht zur Kenntnis genommen (vgl. Jütting/Scherer 1987, S. 406).

Die Gründung des Diplom-Pädagogik-Studienganges fiel in eine Phase, in der die Erziehungswissenschaft institutionell am Beginn einer historisch beispiellosen Expansion stand und sich wissenschaftstheoretisch neu orientierte (Oelkers 1998). Nachdem sich bereits Ende der 1950er Jahre ein altersbedingter Generationswechsel in der bundesdeutschen Pädagogik vollzogen hatte, brachen in den anschließenden Jahren auch die kulturtheoretischen und lebensphilosophischen Grundlagen geisteswissenschaftlicher Pädagogik unter dem Angriff von Kritischem Rationalismus einerseits und Kritischer Gesellschaftstheorie andererseits zusammen. Institutionell war die Vervielfachung des erziehungswissenschaftlichen Personalbestandes an Hochschulen nur möglich bei einer weitgehenden „Durchlässigkeit der Grenzen gegenüber Nachbarwissenschaften und dem Erziehungssystem" (Baumert/Roeder 1994, S. 30). Während man an Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen ursprünglich nur für das Lehramt studieren oder einen Abschluss als Magister oder die Promotion anstreben konnte, kam nun ein völlig neuer, grundständiger und daher erhebliche personelle Kapazitäten erfordernder und bindender Studiengang hinzu. Allein die Zahl der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer für Pädagogik wuchs von 196 im Jahr 1966 auf etwa 1.100 im Jahre 1980 (vgl. Rauschenbach/Christ 1994, S. 73f.). Die damit einhergehende „Multidisziplinarität" der Erziehungswissenschaft erschwerte eine wissenschaftstheoretische Identitätsfindung, zumal bei einer solch jungen Wissenschaftsdisziplin, die sich am Beginn ihrer historisch beispiellosen Expansion zugleich von ihren Traditionen verabschiedete.

Der experimentelle Charakter dieser Rahmenordnung (vgl. Lüders 1989, S. 84), die nicht nur die Bedingungen pädagogischer Praxisfelder, sondern auch die Leistungen darauf gerichteter Wissenschaftsdisziplinen antizipieren musste, spricht aus der Mehrzahl ihrer Paragraphen, ihre Lücken, ja auch ihre Widersprüche und Ungereimtheiten sind sicher auffälliger als ihre Festlegungen. Deutlich wird, dass der Studiengang stark praxis- und professionsbezogen ausgerichtet werden soll. Welche pädagogischen Aufgaben in den einzelnen Praxisfeldern zu bearbeiten sind und ob ihre Bewältigung überhaupt allgemeine pädagogische Kompetenzen erfordert, die allein einen einheitlichen Diplom-Studiengang hätten rechtfertigen und die Ausbildung eines genuin pädagogischen Selbstverständnisses hätten ermöglichen kön-

nen, war offensichtlich unklar und blieb daher auch in der Rahmenordnung ungeklärt. Unübersehbar ist allerdings der angestrebte Wandel von einer geistes- hin zu einer sozialwissenschaftlichen Disziplin, der an dem prägenden Einfluss soziologischer Fragestellungen abzulesen ist.

Die Begründungen und Erwartungen, die zur Einrichtung des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft führten, fasst Christian Lüders kurz zusammen:

> Im Mittelpunkt standen dabei vor allem das sozialpolitische Interesse an einer wissenschaftlich fundierten Reform pädagogischer Praxis, berufs- und standespolitische Forderungen nach einer Statusaufwertung und Professionalisierung des Berufsfeldes, disziplinäre und hochschulinterne Bemühungen um eine Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in praxisbezogene Spezialdisziplinen und um die Etablierung als sozialwissenschaftliche Disziplin (Lüders 1989, S. 123).

Lüders arbeitet überzeugend heraus, dass der Diplom-Studiengang in der Tat als „Kind der Bildungsreform" betrachtet werden kann,[14] und zwar weil zentrale Charakteristika der Bildungsreform auch für den Studiengang konstitutiv sind. Lüders sieht diese Charakteristika (1) im Setzen struktureller Rahmenbedingungen, die für Konkretisierungen offen bleiben und bleiben müssen, in der (2) wissenschaftlichen Fundierung aller Bereiche und Prozesse, um auf diese Weise die gesellschaftliche Praxis rationaler und demokratischer zu gestalten, schließlich in der (3) Einbindung des Studiengangs in das Konzept der sozialstaatlichen Modernisierung der Bundesrepublik Deutschland ab Mitte der 1960er Jahre, so dass, zusammenfassend, das Programm des Diplom-Studiengangs als Versuch beschrieben werden kann, zentrale Anliegen der Bildungsreform umzusetzen (vgl. Lüders 1989, S. 109f.).[15]

---

14 Der Begriff ist einer Buchveröffentlichung von Hommerich (1984) entnommen, der mit dem Blick auf die Arbeitsmarktperspektiven der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen vom ungeliebten Kind der Bildungsreform gesprochen hatte.

15 Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft reproduziert damit die pädagogischen Berufen seit dem Ende des Feudalsystems immanente Widersprüchlichkeit, zugleich auf staatliche Funktionserfordernisse und individuelle Hilfe und Unterstützung verpflichtet zu sein; vgl. dazu Lüders 1989, S. 94.

Vorherrschend wurde eine sozialpolitische Programmatik, von der eine pädagogische Perspektive auf die Weiterbildung nicht mehr unterschieden wurde. Besser als die empirische Erziehungswissenschaft erwies sich die kritische oder emanzipatorische Erziehungswissenschaft als mit diesem Konzept verträglich, da sie eine Kritik und Anleitung pädagogischer Praxis unter den Leitzielen von Mündigkeit, Fortschritt und Emanzipation, ein praktisch Werden von Vernunft also, zu leisten versprach.[16]

> Paradoxerweise aber war es gerade der mit dieser „praktischen Relevanz" einhergehende Utilitätsdruck, der die Pädagogik angesichts hoher, eher kurzzeitig erfolgsorientierter Erwartungen überforderte. Denn was [in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik; d. Verf.] eigentlich als philosophische Besinnung einer überschaubaren Praxis gedacht war, sollte nun – Ende der sechziger Jahre – in curriculare Planungen und praktisch folgenreiche Zielsetzungen für institutionelle Komplexe umgegossen und mit Hilfe von „Qualifikationsprofilen" verwirklicht werden. Die theoretische Decke der Pädagogik aber konnte diesen neuen Ansprüchen und Zielsetzungen wissenschaftlich gar nicht standhalten. Das Reservoir der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik taugte nur zu dem, was dieser Ansatz selbst beanspruchte, zur engagierten lebensphilosophischen Reflexion. Die neuen sozialwissenschaftlichen Theoreme waren ihrerseits nicht so weit transformierbar, daß sie für pädagogische Handlungsorientierungen sorgen konnten. So bildete sich wohl ein neuer Jargon, aber nicht die reflektierte und folgenreiche Theorie-Praxis-Vermittlung, die metatheoretisch – zumal als gesellschaftsverändernde Kraft – beansprucht wurde (Oelkers 1998, S. 226).

An anderer Stelle stellt Jürgen Oelkers fest, dass die Disziplin Pädagogik „nicht durch Forschung stark wurde, sondern durch Bedürfnis" (Oelkers 1997, S. 20). Dies und die Tatsache, dass eine Bewährungsprobe noch ausstand, machte das programmatische Votum für „wissenschaftlich ausge-

16 Jürgen Oelkers hat darauf aufmerksam gemacht, dass das Selbstverständnis der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft auf einer sehr freien Rezeption der wissenschaftstheoretischen Überlegungen von Jürgen Habermas beruhte. Habermas hatte neben den Natur- und Geisteswissenschaften einen dritten Wissenschaftstypus identifiziert, den die Identität von Erkenntnis und Interesse kennzeichne, also der Versuch, Erkenntnisse mit emanzipatorischen Interessen zu generieren und zugleich für praktisch folgenreiche Aufklärung zu sorgen. Er dachte dabei an die marxistische Ideologiekritik und die Freudsche Psychoanalyse, von Pädagogik oder Erziehungswissenschaft war nicht die Rede; vgl. Oelkers 1998, S. 233.

bildete Praktiker", die zugleich Anwälte und Ankläger einer als defizitär betrachteten sozialen und pädagogischen Praxis sein sollten, weithin konsensfähig, verhinderten mindestens einen breiten Widerstand gegen die Etablierung eines neuen akademischen Studienganges.

Obwohl es noch an wissenschaftshistorischen Arbeiten zur Entwicklung der Teildisziplin Erwachsenenbildung fehlt, ist es plausibel anzunehmen, dass der skizzierte Zusammenhang von Bildungsreform, Professionsentwicklung und Disziplinbildung in der Erziehungswissenschaft auch für dieses Feld Geltung beanspruchen kann. Erste Arbeiten bestätigen immerhin die Vermutung, dass auch bei der Etablierung der Erwachsenenbildung an den Hochschulen (zu Beginn meist an (ehemaligen) Pädagogischen Hochschulen oder an neugegründeten (Gesamt-)Hochschulen) eine hohe literarische Produktivität mit einem hohen Professionsbezug einher geht, dem die Differenz zum Wissenschaftssystem noch nicht problematisch ist (vgl. Kade 1994, S. 149ff.). Überspitzt ließe sich behaupten: An die Universitäten kam eine Generation von Hochschullehrern, die zwar Professoren, aber nicht Wissenschaftler bzw. Forscher sein wollten; sie sahen ihre Aufgabe eher in der Politik- und Praxisberatung als in Forschung und Theoriebildung. Praxis- und Professionsbezug waren von Beginn an stark, wurden durch die Integration von Pädagogischen Hochschulen in Universitäten noch verstärkt und charakterisieren bis heute die Disziplin Erziehungswissenschaft (vgl. Baumert/Roeder 1994). Im Unterschied zur allgemeinen Pädagogik bestand in der Erwachsenenbildung auch gar nicht die Möglichkeit, an wissenschaftsinterne Konzepte und Traditionen anzuknüpfen, da die Erwachsenenbildung als Wissenschaft nach ersten Ansätzen in der Zeit der Weimarer Republik im Grunde erst mit der Bildungsreform etabliert wurde. Zudem war das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und (allgemeiner) Erziehungswissenschaft zu Beginn nicht thematisiert, später heftig umstritten und ist bis heute ungeklärt (vgl. Prange 2005).

Erst einige Jahre *nach* der Etablierung des Diplom-Pädagogik-Studienganges begann eine breitere Debatte über den Bedarf bzw. die Nachfrage nach dieser neuen Qualifikation, gestützt auf erste Absolventenbefragungen oder die Analyse von Stellenanzeigen. Diese Beiträge zeichneten ein überwiegend kritisches Bild von der Ausbildungssituation, den Kompetenzen und den Arbeitsmarktperspektiven der diplomierten Erwachsenenpädago-

gen (vgl. Jütting/Scherer 1987, S. 409ff.). Dass sich die Hochschullehrer für Erwachsenenbildung an dieser Diskussion zunächst kaum beteiligten, wird verständlich, wenn man bedenkt, dass sie zumeist für Studiengänge berufen wurden, an deren (Rahmen-)Planung sie nicht beteiligt waren und von denen sie wussten, dass Absolventen eine große Skepsis auf dem Arbeitsmarkt erwartete (vgl. Jütting/Scherer 1987, S. 424). Der Versuch der Professionalisierung eines Praxisfeldes vornehmlich aus dem Wissenschaftssystem heraus wurde von den Wissenschaftlern der Erwachsenenbildung bestenfalls halbherzig unterstützt, sie wurde in konzeptioneller Hinsicht hingenommen, wenngleich mit Rücksicht auf die eigenen Berufsperspektiven vermutlich durchaus begrüßt. So wurden auch die bald einsetzenden Diskussionen über Reformen und Alternativen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, bundesweit auch die Frage, ob die Ausbildung von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen in einem einheitlichen, dann erziehungswissenschaftlichen Studiengang mit unterschiedlichen Studienrichtungen oder besser in berufsfeldbezogenen und dann grundständigen Studiengängen erfolgen solle,[17] letztlich nur sehr halbherzig und zumeist ohne zuverlässiges empirisches Wissen geführt. Das Fehlen grundlegender Diskussionen um unterschiedliche oder gar alternative Studiengangskonzepte unterscheidet die Erwachsenenbildung von der Sozialpädagogik, in der universitäre und Fachhochschulstudiengänge miteinander konkurrierten; es fehlt auch an Informationen über die tatsächlichen Studienbedingungen und Ausbildungsprofile an verschiedenen Hochschulen. So hat z.B. weder die Einführung des grundständigen Studiengangs Weiterbildung an der Universität Bremen in 1978 noch seine Einstellung knapp 20 Jahre später nennenswerte Reaktionen in der Disziplin ausgelöst.

So blieb die Rahmenordnung aus dem Jahre 1969 weithin der wichtigste Orientierungspunkt für die Ausbildung von Diplom-Pädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Am Konzept des wissenschaftlich ausge-

17 Entwürfe kamen u.a. vom Arbeitskreis Universitärer Erwachsenenbildung, von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, konkurrierend dazu auch von der Sektion bzw. Kommission Erwachsenenbildung, von der Universität Bremen, wobei Fragen einer zusätzlichen fachlichen Kompetenz und ein noch engerer Berufsfeldbezug im Vordergrund standen.

bildeten Praktikers hielt auch die revidierte Rahmenprüfungsordnung Erziehungswissenschaft aus dem Jahr 1989 fest und versuchte es sowohl in wissenschaftlicher als auch in praktischer Hinsicht zu präzisieren. Sie verstärkte die erziehungs*wissenschaftliche* Orientierung des Studiums, indem die Bedeutung der Forschungsmethoden und der sozialwissenschaftlichen Statistik aufgewertet wurde. Zugleich wurde der Versuch unternommen zu präzisieren, was unter pädagogischen Handlungskompetenzen zu verstehen ist; diese sollen bereits im Verlauf des Studiums in ihren Grundlagen erarbeitet werden. Nicht zuletzt werden auch die Reproduktionsinteressen der Disziplin deutlicher formuliert. Neben dem Studium der Diplom-Pädagogik wurden aber auch andere Formen universitärer Berufsvorbereitung praktiziert, etwa in Form von Zusatz-, Begleit- oder Kontaktstudiengängen. Zudem darf nicht übersehen werden, dass eine Vielzahl von Praktikern ohne eine spezifische Berufsvorbereitung den Zugang zu diesem Praxisfeld gefunden hatte. Eine der Folgen dieser Entwicklung bezeichnen Dieter Jütting und Alfred Scherer als „permanente Irritation […] für die Studenten, die Hochschullehrer, die Bildungspolitiker und nicht zuletzt für die Beschäftigung von Diplom-Pädagogen“ (Jütting/Scherer 1987, S. 442ff.). Es bestand also ein großer Bedarf, die Rahmenbedingungen der Diplomprüfungsordnung von 1969 inhaltlich auszufüllen. Dass die dann praktizierten Studiengangkonzepte sehr pragmatisch ausfielen, wird nach dem zuvor Gesagten nicht überraschen.

3.2 Aufgaben und Leistungen professioneller Programmplanung

Große Beachtung und weite Verbreitung haben die von Hans Tietgens verfassten Beschreibungen der Aufgaben und Tätigkeiten von Leitern und pädagogischen Mitarbeitern an Volkshochschulen gefunden, die von der Bundesanstalt für Arbeit in Auftrag gegeben und in den Blättern zur Berufskunde veröffentlicht wurden (Tietgens 1972).[18] Diese Informationsbro-

18 Die konzeptionelle Literatur zur Programmplanung wird aufgrund zahlreicher Gemeinsamkeiten und großer Überschneidungen nur exemplarisch rezipiert; zu verweisen wäre auch auf Hamacher 1976; Bayer/Ortner/Thunemeyer 1981; Arnold/Wiegerling 1983; rückblickend Vogel 2008.

schüre für Studienbewerber, die 1972 bereits in der dritten Auflage erschien, nachdem in den 1960er Jahren eine erste Auflage herausgegeben worden war, beschreibt geradezu paradigmatisch und mit Wirkungen, die weit über den Sektor der kommunalen Erwachsenenbildung hinausgingen, die zentralen Aufgaben von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern:[19]

> Reflexion der Zielsetzung; Analyse der Bedingungen; Erkundung des Bedarfs; Planung des Angebots; Vorbereitung des Programms; Organisation der Durchführung; Beratung der Mitarbeiter und Teilnehmer; Kontrolle der Wirkung; unmittelbare pädagogische Tätigkeit (Tietgens 1972, S. 7f.).

Institutioneller Ausbau und Verberuflichung der Erwachsenenbildung werden in dieser Informationsbroschüre nicht nur mit der quantitativen Expansion der Weiterbildung begründet, sondern auch mit qualitativen Argumenten. Mit dem Begriff der Qualität (im Sinne von Verbraucherschutz) taucht hier eine Leitformel auf, die etwa zwei Jahrzehnte später die Diskussionen um Erwachsenenbildung beherrschen sollte. Tietgens schreibt:

> […] denn die Teilnehmer an den Veranstaltungen der Volkshochschulen sollten ein Anrecht darauf haben, daß der Veranstalter die Qualität seines Angebotes kennt bzw. kontrollieren kann. Damit aber werden die pädagogischen Mitarbeiter als Fachbereichsleiter unentbehrlich (Tietgens 1972, S. 34).

Wenn Tietgens von Qualität des Angebots spricht, so meint er damit eines, das sich auf ein „modernes, adressatenbezogenes, curriculares Lernzieldenken“ stützt und nicht ohne pädagogische Planung zu erhalten ist (Tietgens 1972, S. 2). An anderer Stelle heißt es:

> Für die Zukunft erscheint neben der Verbesserung der Organisationsstruktur und der Professionalisierung vorrangig: der Ausbau der Volkshochschul-Zertifikate; die Entwicklung und Einführung von Curricula, die politische und berufliche Bildung miteinander verbinden; eine existenzbezogene Po-

19 Die weite Verbreitung dieses sogenannten HPM-Konzeptes ist insofern durchaus gewollt, als der Autor den Volkshochschulen eine zentrale Stellung innerhalb des quartären Bildungssystems einräumt. Dies ist u.a. daran erkennbar, dass Tietgens sich sehr zurückhaltend zur Kooperation zwischen unterschiedlichen Weiterbildungsanbietern äußert und diese vor allem vom personellen Ausbau der Volkshochschulen abhängig macht; vgl. Tietgens 1972, S. 21f.

> litische Bildung; eine verstärkte Bemühung um Bevölkerungsgruppen, die durch das bestehende Bildungssystem benachteiligt sind; die verstärkte Beteiligung am Medienverbund und an der unterrichtstechnologischen Entwicklung sowie die Mitwirkung an der Einrichtung von Medienzentren bzw. Selbstlernzentren (Tietgens 1972, S. 33).[20]

Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung wird von Tietgens, zwischen gegensätzlichen Positionen vermittelnd, als Akademisierung ausgelegt. Er empfiehlt einerseits einen Abschied von der Vorstellung, Erwachsenenbildung könne nur als Zweitberuf betrieben werden; von dem hauptberuflichen Personal der Volkshochschulen, zumeist in der Leitung von Fachbereichen tätig, sei in der Regel eine akademische, fachbezogene Vorbildung zu verlangen, möglichst ergänzt um eine pädagogische Zusatzausbildung. Ein grundständiges Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung beschreibt Tietgens auf der anderen Seite nur als *eine*, zudem weniger aussichtsreiche Form der Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung (vgl. Tietgens 1972, S. 24ff.).[21]

Während die Frage, wie Erwachsenenbildner als Absolventen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen ein pädagogisches Selbstverständnis ausbilden sollten, in dieser Broschüre (verständlicherweise) unbeantwortet bleibt, unterbreitet Tietgens gleichwohl einen Vorschlag für die Schwerpunkte eines pädagogischen Begleit-, Zusatz- oder auch Grundstudiums. Die Verabschiedung der Rahmenprüfungsordnung zwang das Hochschulpersonal, die Rahmenbedingungen des Diplom-Studiengangs durch Studienpläne auszufüllen, was auch bald geschah (vgl. Knoll 1965; Borinski/Doerry/Olbrich 1971; Siebert 1970; Dikau 1971; Feidel-Mertz 1971). Diese Studiengangskonzepte wiesen Merkmale auf, die für das Wissenschaftsverständnis vieler Bildungsreformer charakteristisch waren: die Erwartung an die Wissenschaft, sie möge die Reflexion, die handelnde

---

20 Das Konzept des Selbstlernzentrums wurde auch im Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung herausgestellt.

21 In der Broschüre heißt es dazu lapidar: „Für die Tätigkeit der Leiter oder pädagogischen Mitarbeiter an Volkshochschulen gibt es keinen berufsspezifischen Studiengang. Dieser Satz ist auch durch die „Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Rahmenprüfungsordnung für das Diplom-Pädagogik-Studium“ von 1969 nicht überholt, die einen Schwerpunkt Erwachsenenbildung vorsieht.“ Der Bedarf der Volkshochschulen an Diplom-Pädagogen könne nur begrenzt sein.

Gestaltung und die (De-)Legitimation der Erwachsenenbildungspraxis zugleich anleiten; die Verknüpfung einer Theorie der (Erwachsenen-)Bildung mit normativen Zielfragen (beispielhaft Siebert 1993); als Besonderheit für die Erwachsenenbildung noch eine durchaus normativ verstandene Erweiterung des Reflexionshintergrundes der Erwachsenenbildungspraktiker jenseits der bloßen Einübung eines „funktionstheoretischen Blicks" und der direkten Anleitung einer emanzipatorischen Praxis (eine wissenschaftstheoretische Position, die der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sicher näher ist als der kritischen Erziehungswissenschaft).[22]

An die Überlegungen von Hans Tietgens schloss das Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung an, das vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegeben worden war (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1973). Es gilt als einer der ersten, überaus folgenreichen Versuche, die Aufgaben von „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikern" in der Erwachsenenbildung differenziert zu beschreiben, ja gleichsam buchhalterisch aufzulisten. Vor dem Hintergrund der Verabschiedung von Volkshochschul- und Weiterbildungsgesetzen in mehreren Bundesländern sollte dieses Gutachten kommunalen Verwaltungen eine Orientierungshilfe an die Hand geben, damit sie ihrem gesetzlichen Auftrag nachkommen können, Volkshochschulen einzurichten und zu unterhalten, die als das „geistige, pädagogische und organisatorische Zentrum" innerhalb eines Gesamtsystems von Erwachsenenbildung betrachtet wurden (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1973, S. 5). Das Gutachten, das von Volker Otto vom hessischen Volkshochschulverband vorbereitet wurde und sehr differenzierte Auflistungen zu den Aufgaben und Tätigkeiten enthält, die als Leitungs-, pädagogische und Verwaltungsaufgaben in Volkshochschulen zu erfüllen sind, schloss ausdrücklich an die Diskussionen zur Bildungsreform und die daraus hervorgegangenen Konzepte zur Bildungsplanung an (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1973). Ganz im Sinne des Deutschen Bildungsrates und in deutlicher Abgrenzung zu den Traditionen der Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit wird ein weiter Begriff von Weiterbildung zugrunde

22 Für Hans Tietgens war zudem das Bemühen kennzeichnend, die Erwachsenenbildungspraxis gegen linke und rechte Kritiker zugleich in Schutz zu nehmen.

gelegt,[23] bei dem die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung als „aufgehoben“ erklärt wird (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1973, S. 3). Folgenreich für die weitere professionelle wie disziplinäre Entwicklung, vor allem aber für die Beschäftigungsperspektiven für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen in diesem Feld war zudem der Vorschlag, das Angebot der Volkshochschule im Wesentlichen nach Fachbereichen zu gliedern, die um einige funktionsspezifische Aufgaben etwa in der Zielgruppenarbeit zu ergänzen seien.[24]

Angesichts der Tatsache, dass der größere Teil der hauptberuflichen Mitarbeiter einen Zugang zur Erwachsenenbildung fand, ohne sich darauf beruflich vorbereitet zu haben, startete die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes mit Unterstützung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft Anfang der 1970er Jahre ein Projekt, dass diese Zielgruppe mit Hilfe von Selbststudienmaterialien mit wichtigen erwachsenendidaktischen Fragestellungen vertraut machen sollte. Die Studienbriefe beschäftigten sich in vier Themenfeldern mit dem gesellschaftlichen Bedingungsrahmen, mit der organisatorischen Planung und im Schwerpunkt mit der Programmplanung und dem Lehren und Lernen Erwachsener, den, wie es regelmäßig in den Vorbemerkungen hieß, wichtigsten Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildungspraxis. Für die hier interessierende Fragestellung sind insbesondere die Studienbriefe von Erhard Schlutz zur Ermittlung von Planungsdaten (Schlutz 1980), von Heinz-Theodor Jüchter zur Vorbereitung und zum Ablauf von Programmplanung (Jüchter 1980) und von Ulrich Jung zur Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern von Interesse (Jung 1980), die sämtlich 1976 bzw. 1977 erstmals erschienen und später in überarbeiteter Form neu aufgelegt wurden, nachdem die Erfahrungen beim Einsatz z.B. in Berufseinführungsseminaren eingearbeitet worden waren.

---

23 Gleichzeitig taucht aber in der vorgeschlagenen Fachbereichsgliederung für die berufliche Weiterbildung, ganz in der Tradition der VHS-Arbeit, nur der Fachbereich Wirtschaft/Kaufmännische Praxis auf.

24 Diese Analogie zur Arbeit der Universitäten war in der Geschichte der Erwachsenenbildung keinesfalls selbstverständlich; für die variierenden Gliederungsprinzipien des Angebots von Volkshochschulen vgl. für das Beispiel Bremen Schlutz 1995. Für eine voll ausgebaute Volkshochschule galt seither das 7-plus-1-Modell des Gutachtens: sieben Fachbereiche, eine Leitung, vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1973, S. 69.

In den bisher vorgestellten Stellungnahmen zu den Aufgaben, Tätigkeiten und Kompetenzen von hauptberuflichen Mitarbeitern in Einrichtungen der Erwachsenenbildung war übereinstimmend davon die Rede, dass es sich hierbei im Kern um eine *pädagogische* Tätigkeit handelt, auch wenn die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen z.B. in der Rahmenprüfungsordnung von 1969 und dem Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung von 1973 unterschiedlich gewichtet wurden. Vollkommen offen aber war geblieben, wie man von empirischen Befunden zum Weiterbildungsbedarf und zu Weiterbildungsbedürfnissen zu pädagogischen Konzepten kommt bzw. welche Theorien und Methoden die Erziehungswissenschaft, wie man jetzt zumeist sagte, denn anzubieten hatte oder in Zukunft entwickeln sollte, um auf eine solche, in vieler Hinsicht neuartige Tätigkeit durch ein Zusatz- oder auch ein grundständiges Studium angemessen vorzubereiten. Den ersten und lange Zeit wichtigsten Versuch, diese Lücke auszufüllen, unternahm Hans Tietgens Anfang der 1980er Jahre mit einem Studienbrief zur Angebotsplanung und -realisation, der in insgesamt sechs Kurseinheiten (bemerkenswerterweise von der Fernuniversität Hagen) veröffentlicht wurde (Tietgens 1981a–e). Diese für die Literatur zur Erwachsenenbildung ungewöhnlich umfangreiche und differenzierte Beschäftigung mit erwachsenendidaktischen Fragen nutzt im Sinne von Karl-Heinz Flechsig und Hans-Dietrich Haller einen weiten Begriff von didaktischem Handeln; sie fasst darunter die Bedingungen didaktischen Handelns, die Veranstaltungsformen als wichtigen erwachsenenpädagogischen Planungsrahmen, die Ermittlung von Planungsdaten, die Planung von Veranstaltungsangeboten, Fragen der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion bis hin zu Interaktionsproblemen, wie sie in der für die Umsetzung der Planungen wichtigen Zusammenarbeit von hauptberuflichen Mitarbeitern und freien Lehrkräften auftreten. Hauptberufliche Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen haben nach Tietgens vorrangig disponierende Aufgaben, die wiederum im Kern von makrodidaktischer Art sind, indem es um die Planung eines Gesamt- oder auch Teilprogramms einer Bildungseinrichtung geht (vgl. Tietgens 1981e, S. 8). Dazu gehören vor allem die Ermittlung von Planungsdaten, die Vorstrukturierung des Programmangebots und die Detailvorbereitung für einzelne Veranstaltungen, während die eigentliche Lehrtätigkeit in der Regel von freien Mit-

arbeitern ausgeübt wird. Wissenschaftliche Grundlagen für diese Arbeit sucht und findet Tietgens vornehmlich in der Erziehungswissenschaft (und in ihren Bezugsdisziplinen: Sozialpsychologie, Pädagogische Psychologie, Soziolinguistik usw.), zum einen in der Berliner Didaktik,[25] dann in der Curriculumtheorie und schließlich in dem Modell der didaktischen Handlungsebenen, wie es von Karl-Heinz Flechsig und Hans-Dietrich Haller Mitte der 1970er Jahre entwickelt worden war (Flechsig 1989).

Tietgens möchte keine „Handlungslehre im engeren Sinne" (Tietgens 1981d, S. 14) vorlegen, sondern den Bedingungsrahmen erwachsenendidaktischen Handelns ausleuchten und ein „Relationsbewusstsein" vermitteln, das den „Argumentationsschatz" der Erwachsenenbildner in der Interaktion mit Lehrenden, Kollegen oder Trägern anreichert (vgl. Tietgens 1981a, S. 7). Erwachsenendidaktisches Planungshandeln bewegt sich nach Tietgens im Spannungsfeld von Anforderungen der Gesellschaft und der Qualifikationsabnehmer, von Erwartungen der Träger und der (potenziellen) Teilnehmer, der Struktur des zu Lernenden und dem Selbstverständnis des hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiters, womit zugleich unterschiedliche, zumeist kommunikativ zu gestaltende Interaktionskontexte beschrieben sind (vgl. ebd., S. 92ff.). Dabei soll sich der hauptberufliche Mitarbeiter sowohl an manifesten als auch an latenten Bildungsbedarfen (verstanden als gleichsam objektive Bedarfe für die Überlebensfähigkeit einer Gesellschaft) und Bildungsbedürfnissen (verstanden als subjektive

25 Obwohl Hans Tietgens immer wieder darauf hingewiesen hat, dass man in der Erwachsenenbildung einen – wenn auch aufgrund der Vielfalt ihrer Funktionen und Institutionen nicht mehr einheitlich zu definierenden – Begriff von Bildung brauche, um den puren Marktmechanismen „gegensteuern" zu können (vgl. Tietgens 1981a, S. 27), orientiert er sich auffälligerweise *nicht* am Modell der bildungstheoretischen Didaktik, wie sie u.a. von Wolfgang Klafki in der Bundesrepublik aufgearbeitet worden war (vgl. z.B. Klafki 1973). Neben der Komplexität und schwierigen Operationalisierbarkeit des Bildungsbegriffs mögen pragmatische Gründe eine Rolle gespielt haben: Die Berliner Didaktik hatte sich in der Lehrerbildung als praktikabler erwiesen und wurde häufiger genutzt als konkurrierende Modelle. Auch die kommunikative Didaktik, die u.a. von Klaus Schaller entwickelt worden war und die Notwendigkeit symmetrischer Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden in den Vordergrund gerückt hatte und die sich daher für eine „offene" Erwachsenenbildung anzubieten schien, wird von Tietgens nicht systematisch aufgegriffen, da sie die Möglichkeiten von Pädagogik und Erwachsenenbildung überfordere; vgl. Tietgens 1981e, S. 5. Hier wie auch andernorts weist Tietgens den Erwachsenendidaktikern die Aufgabe der Antizipation zu.

Interessen der Individuen) orientieren (vgl. ebd., S. 31f.). An anderer Stelle heißt es, Erwachsenenbildung solle „bedarfsdeckend und bedürfnisbefriedigend“ sein (ebd., S. 44). Aus den Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung, zu der die Vielfalt der in sie eingehenden Interessen, die Offenheit und Veränderlichkeit ihrer Inhalte und die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen gehören, folgert Tietgens didaktische Leitvorstellungen, zu denen Transparenz, Teilnehmerpartizipation, Metakommunikation, Passung und Bezug zum Lebenszusammenhang, z.B. durch die Integration von allgemeiner und politischer Bildung, gezählt werden (vgl. ebd., S. 43ff.). Zugleich weist er darauf hin, dass neben diesen didaktischen Leitprinzipien immer auch „normative Planungsmaßstäbe“ (ebd.) wie Emanzipation, Identität oder Kompensation in die Arbeit eingehen, die als Korrektive zum alltäglichen Betrieb gegensteuern helfen können. Zugleich warnt er davor, sich auf einen normativen Planungsmaßstab zu fixieren und sie dabei zugleich zu überdehnen. Tietgens will den Pragmatismus der Agenturverfassung nicht durch einen „idealistischen“ Planungseifer verdrängen, sondern ihn um einen kräftigen Schuss Reflexion anreichern.

Bei Hans Tietgens, aber auch bei anderen Autoren und den von ihnen vertretenen Konzepten ist bereits deutlich geworden, dass der Curriculumtheorie für die Praxis der Programmplanung eine prominente Rolle zugedacht war. Die Vorstellung, durch die wissenschaftliche Analyse alltäglicher Verwendungssituationen neue, zeitgemäße Lehrpläne zu entwickeln, zu implementieren, zu evaluieren und in einem gleichsam rollenden Verfahren ständig zu verbessern, passte lückenlos zum Reform- und Planungseifer der 1960er und 1970er Jahre, so dass dieser neue didaktische Ansatz schnell breite Aufnahme fand. Er schien schon deshalb für die Erwachsenenbildung in besonderer Weise geeignet, weil die Planung von Angeboten und Programmen als zentrale Aufgabe des hauptberuflichen Personals betrachtet wurde (vgl. Siebert 1974, S. 17). Zudem ging es der Erwachsenenbildung im Unterschied zur Schule einerseits um unmittelbare Nützlichkeit für die Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen (vgl. Tietgens 1992, S. 43), andererseits war sie durch rechtlich verbindliche Lehrpläne weniger eingeschränkt. Schließlich versprach gerade curriculares Denken und Handeln, die behaupteten curricularen Defizite der Erwachsenenbildung auszuglei-

chen, mindestens aber, sie präzise zu benennen. Während man soziale und regionale Defizite der Weiterbildung mit Diskrepanzen zwischen Teilnehmer- und Bevölkerungsstruktur oder mit der Unterversorgung ländlicher Regionen in Verbindung bringen konnte, war der Maßstab der Ausgewogenheit des Programms recht diffus.

Insofern ist es nicht überraschend, dass das auf den ersten Blick recht unscheinbare Buch von Saul B. Robinsohn über Bildungsreform als Revision des Curriculum (zuerst 1967, 1981) breit rezipiert wurde: Als Gutachten für den Deutschen Bildungsrat geschrieben, resümierte es die umfangreiche internationale Diskussion und entwickelte selbst Anregungen für die Curriculumplanung. Robinsohn begann seine Arbeit mit einer engagierten und präzisen Kritik an den didaktischen Traditionen der Bundesrepublik. Er warf insbesondere der bildungstheoretischen Didaktik vor, sie habe zu einer „extreme[n] Reduktion des didaktischen Problemhorizontes" geführt, weil ihre Analysen sich in den Grenzen der Kulturtradition bewegten. Demgegenüber sollten vielmehr die Lebens- und Verwendungssituationen der Lernenden zum Gegenstand „rationaler Analyse" gemacht werden, ohne damit eine Unterscheidung von Bildungs- und Verfügungswissen nahe zu legen, die nicht möglich sei (ebd., S. 13).

Robinsohns Vorschlag versprach universelle Anwendbarkeit und wissenschaftliche Absicherung zugleich (so Tietgens in Siebert 1974, S. 8). Er verband die Traditionen des amerikanischen Pragmatismus mit einem Votum für fundierte empirische Forschung, präzise erziehungswissenschaftliche Analyse und eine Orientierung an den Strukturen von Wissenschaftsdisziplinen. Horst Siebert hat dieses Konzept und die dadurch ausgelöste intensive wissenschaftliche Diskussion und experimentelle Praxis wenig später mit einer Arbeit über Curricula in der Erwachsenenbildung (Siebert 1974) für die außerschulische Bildungsarbeit aufbereitet. Der Curriculum-Ansatz hat in der Tat Innovationen in der Erwachsenenbildungspraxis angestoßen. So kann das VHS-Zertifikatsprogramm als Beispiel für eine basisnahe, von Volkshochschulen bzw. der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes unterstützte Entwicklung, Implementation und Nutzung geschlossener Curricula betrachtet werden (Tietgens/Hirschmann/Bianchi 1974). Rahmenlehrpläne sind später für die Gesundheits- und die Frauenbildung entwickelt worden (Arbeitskreis Gesundheitsbildung 1985;

Eberhardt/Weiher 1994), ohne dass hier allerdings noch ein expliziter Rückgriff auf die Curriculum-Diskussion erkennbar wäre. Horst Siebert beklagt rückblickend, dass die Curriculumtheorie makrodidaktisch nicht gehalten habe, was sie versprach (Siebert 1993, S. 315). Auf Grenzen dieses Ansatzes hatte auch Hans Tietgens bereits hingewiesen:

> Zweifellos stoßen Versuche in diese Richtung bald auf Grenzen, die sowohl bei den materiellen Ressourcen als auch bei den personalen Kompetenzen liegen können. Ebensowenig ist aber zu übersehen, daß es gerade in weniger durchorganisierten Bereichen der Erwachsenenbildung Initiativen gibt, von denen Grundgedanken des Curriculum-Ansatzes in einer Form, die der Projektmethode weitgehend entspricht, realisiert werden (Tietgens 1992, S. 44).

Wenn der Rückgriff auf das Curriculumkonzept dem hauptberuflichen Mitarbeiter der Erwachsenenbildung tatsächlich die Chance eröffnete, „seinen Status als professionalisierter Experte zu profilieren und zu realisieren“ (Siebert 1974, S. 219), so ist diese Chance wohl nicht genutzt worden. Die Gründe für die geringe Nachhaltigkeit curricularen Denkens in der Erwachsenenbildung sind sicher vielfältig. Wie viele Konzepte in der Erwachsenenbildung wurde auch dieser Ansatz früh von der Gesellschafts- und Ideologiekritik erfasst, die sich auf die Scheinalternative von offenen und geschlossenen Curricula fixierte. Der innovative Grundgedanke drohte sogleich vom Streit um emanzipatorische oder technokratische Erwachsenenbildung verdrängt zu werden, trotz der Bemühungen von Horst Siebert und anderer. Andere Ursachen liegen in der Personalsituation der Erwachsenenbildung. Horst Siebert verweist „auf den vorprofessionellen Zustand“ dieses Bereichs (Siebert 1997, S. 83), erkennbar an der Überlastung und mangelnden Ausbildung hauptberuflicher Mitarbeiter; man könnte zudem auf das hohe Maß an erforderlicher erziehungs- und fachwissenschaftlicher Kompetenz verweisen, das von Einzelpersonen nicht erwartet werden kann, dazu auf die zunehmend kurzfristige und flexible Entwicklung von Angeboten, die oft geringe institutionelle Kontinuität und Stabilität, die mangelnde Sorge um Implementation und „Pflege“ der Curricula in der Praxis, die wieder belebte Wissenschaftsskepsis usw.

3.3 Neuere Konzepte hauptberuflicher Tätigkeit: Einzug der Betrieblichkeit

Mit dem Ende der Bildungsreform stagnierten auch die konzeptionellen Überlegungen zur Berufstätigkeit und Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Zwar hatten Werner Sarges und Friedrich Haeberlin Anfang der 1980er Jahre ein Handbuch mit dem Titel „Marketing für die Erwachsenenbildung" herausgegeben, in dem sie dafür plädierten, Marketing-Strategien und -Instrumente für die Praxis der Erwachsenenbildung zu nutzen (vgl. Sarges/Haeberlin 1980, S. 7). Sie markierten damit, dass Erwachsenenbildung auch unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet werden kann, indem etwa die Arbeit mit Zielgruppen als Strategie der Marktsegmentierung entfaltet wird (Bergler 1980). Doch dieser Ansatz blieb – jedenfalls in der öffentlich anerkannten Weiterbildung und der auf sie fixierten Diskussion in der Disziplin Erwachsenenbildung – weitgehend unbeachtet. Aus den 1980er Jahren ist allenfalls eine Arbeit von Gosbert Gottmann (1985) zu erwähnen, der eine empirische Studie zum Marketing von Volkshochschulen in Baden-Württemberg vorlegte. Erst mit der behaupteten Privatisierung und Ökonomisierung der Weiterbildung in den 1990er Jahren wurden Versuche unternommen, die Ausbildungskonzepte für berufliche Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung zu überdenken. Anfang der 1990er Jahre veröffentlichte Richard Merk eine Arbeit zum Weiterbildungsmanagement, die insbesondere dadurch charakterisiert ist, dass traditionelle pädagogisch-didaktische Aufgabenstellungen und Handlungsstrategien in ein Managementvokabular gekleidet werden. Was in den 1970er Jahren wohl als Aufgabe makrodidaktischen Handelns betrachtet worden wäre, wird jetzt als eine solche des Weiterbildungsmanagements bezeichnet. Neu ist dagegen eindeutig das energische Votum für eine Marktorientierung von Weiterbildungsdienstleistungen. Weiterbildung soll nach Merk zu einer Angelegenheit werden, „zu der man sich genauso ‚unvoreingenommen' verhält, wie zum Kauf eines Autos, Videorecorders oder Buches. Es muß selbstverständlich werden, Seminare zu besuchen und dafür Geld zu bezahlen" (Merk 1992, S. 26). Wenig später veröffentlichte Merk Überlegungen zu einem Verständnis von Weiterbildungsarbeit als Vermittlungstätigkeit, die im Kern als kommunikatives Management zu

begreifen sei (Merk 1996). Harald Geißler hat zur selben Zeit Sammelwerke zum Bildungsmarketing (Geißler 1993) und zum Bildungsmanagement (Geißler/vom Bruch/Petersen 1994) (mit-)herausgegeben, mit denen er einerseits versucht, die pädagogischen Aspekte jeder Managementaufgabe sichtbar zu machen, und zum anderen, die betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung für Erwachsenenpädagogen und ihre Disziplin zu öffnen. Geißler strebt „eine management- und erziehungswissenschaftliche Traditionslinien integrierende Konzeption für Bildungsmanagement auf der Grundlage eines evolutionär-systemischen Paradigmas" an (Geißler 1994, S. 9).

Mitarbeiter von Harald Geißler entwickelten an der Bundeswehrhochschule Hamburg ein Ausbildungskonzept für einen „Bildungsmanager der Zukunft", in dem das HPM-Berufsbild um „moderne" betriebswirtschaftliche Kompetenzen erweitert wird, gleichzeitig aber an der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin festgehalten wird. Unternehmen und Trainingsinstitute, die um eine Bewertung dieses Konzepts gebeten wurden, reagierten überwiegend positiv bzw. kritisch-konstruktiv, aber zu einem erheblichen Teil auch ablehnend. So wurde bezweifelt, dass die Erziehungswissenschaft die geeignete Bezugsdisziplin sein könne (vgl. vom Bruch/Petersen 1994), was als Indikator für einen sich anbahnenden Streit um Leitkompetenzen in einem breiter werdenden Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung interpretiert werden kann. Ähnliche Überlegungen für einen Diplomlehrgang Bildungsmanagement wurden auch in Österreich angestellt (Weinlich 1991).

Das Denken in Kategorien des Marketings blieb nicht auf die betriebliche und betriebsbezogene Weiterbildung beschränkt (Bieberstein 1995, 2006), sondern drang auch in den sogenannten Non-Profit-Bereich vor (vgl. Maisberger 1991). Schon seit längerem ist nicht nur betriebswirtschaftliches Vokabular, sondern auch betriebswirtschaftliches Denken bis in die ehemaligen „Kernbereiche" der Erwachsenenbildung vorgedrungen: in die Volkshochschulen (Nuissl/Schuldt 1993; Nuissl 1994), selbst in kirchliche Bildungswerke (Beckel 1990), in die universitäre Aus- und Fortbildung (Arnold/Sievers 1998) und auch in die Theoriebildung bei solchen Erwachsenenpädagogen, die beruflich in der Zeit der Bildungsreform sozialisiert wurden (vgl. Schlutz 1998a, 1998b, 1998c). Betrieblichkeit wurde zu einer neuen Zielperspektive (vgl. Harney 1998a).

Das Eindringen betriebswirtschaftlichen Denkens und des Dienstleistungsgedankens in zahlreiche Felder der sozialen Arbeit und der personenbezogenen Dienstleistungen hatte die jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen bereits seit den 1980er Jahren zu empirischen Untersuchungen und theoretischen Reflexionen angeregt (zu einem Zwischenfazit für die Sozialpädagogik vgl. Fatke u.a. 1999). In der Sozialpädagogik ist diese Diskussion besonders interessant, weil hier stärker noch als in der Weiterbildung betriebswirtschaftliches Denken mit sozialem Engagement und sozialstaatlicher Verantwortung zusammentreffen; gerade hier dürfte sich zeigen, welche Schwierigkeiten zu bearbeiten sind, wenn aus einem „Dienst" eine Dienstleistung werden, wenn eine „Wertegemeinschaft" zum Dienstleistungsunternehmen transformiert werden soll (Rauschenbach/Sachße/Olk 1995). Als exemplarisch dafür, dass auch etablierte Erwachsenenbildner sich für betriebswirtschaftliche Betrachtungsweisen öffnen, können die drei Studienbriefe zur Einführung in die Organisation, das Management, die Bedarfserschließung und die Programmplanung in der Erwachsenenbildung betrachtet werden, die Erhard Schlutz für den Fernstudiengang Erwachsenenbildung geschrieben hat; dieser Studiengang wurde seit 1997 als Regelstudienangebot von der Universität Kaiserslautern durchgeführt. Der Fernstudiengang, der zum Teil an eingestellte Fortbildungsangebote der Fernuniversität Hagen anschließt, richtet sich an Akademiker unterschiedlicher Fachdisziplinen, die bereits in Institutionen der Erwachsenenbildung arbeiten oder sich auf eine Tätigkeit in diesem Bereich vorbereiten (Arnold/Sievers 1998).

Die drei Studienbriefe mit den Titeln „Organisation, Management und Marketing" (Schlutz 1998a), „Bedarfsermittlung" (Schlutz 1998b) und „Angebots- und Programmplanung" (Schlutz 1998c) werden im Studienbereich III (Makrodidaktik/Weiterbildungsmanagement) unter der ungewöhnlichen, aber nach den Vorbemerkungen nicht überraschenden Überschrift „Weiterbildungsmarketing" angekündigt. Erhard Schlutz versteht darunter in Anlehnung an neuere Marketing-Konzepte der Betriebswirtschaft die „Konzeption und Gesamtheit aller marktgerichteten unternehmenspolitischen Maßnahmen, insbesondere zur Absatzsteigerung" (Schlutz 1998a, S. IV). Da unter diesen sehr weiten Begriff von Marketing aber nahezu alle Aktivitäten in Weiterbildungseinrichtungen fallen, wird dieser Begriff in der Studieneinheit wieder eingeschränkt, wenn zum Marketing, anknüpfend an das Alltagsver-

ständnis, alle Maßnahmen gezählt werden, die die Beziehung zwischen Anbietern und potenziellen Abnehmern intensivieren und verbessern können (vgl. ebd., S. 46). Vergleicht man diese drei Studienbriefe mit den Zielsetzungen und Konzepten aus der Zeit der Bildungsreform, so zeigen sich neben vielen Gemeinsamkeiten gleichwohl einige bemerkenswerte Unterschiede. Zunächst versuchen die Studienbriefe, den Rahmen der Volkshochschularbeit zu verlassen, wenngleich die meisten Praxisbeispiele immer noch aus diesem Bereich stammen. Zudem fällt eine deutliche Distanz zur Reformeuphorie der 1960er und 1970er Jahre auf. Der öffentlichen Weiterbildung z.B. wird empfohlen, sie solle bedarfsgerecht, aber nicht bedarfsdeckend arbeiten. Mit dem Plädoyer für eine Grundversorgung als Aufgabe der Volkshochschulen wird implizit Abschied genommen von der zumeist statistisch verengten Maßgabe, Programmplanung solle soziale, regionale und curriculare Defizite ausgleichen (vgl. ebd., S. 41). Programmplanung wird nach wie vor ausdrücklich als pädagogische Tätigkeit begriffen und die Erziehungswissenschaft damit als Leitdisziplin ausgewiesen. Dem Bildungsbegriff wird kein systematischer Stellenwert eingeräumt, vielmehr sind die Auswahlkriterien für die Aufnahme von Angeboten in das Programm eher formal: Schlutz (vgl. 1998c, S. 34) sieht sie in der Überzeugungskraft und Tragfähigkeit des Konzepts, im vermutlichen Bedarf, in der Übereinstimmung mit den inhaltlichen und strategischen Zielen der Bildungseinrichtung sowie in der Einpassung ins Programmprofil.

Kernaufgaben und Kernkompetenzen in der Weiterbildung sind nach Schlutz solche des didaktischen Handelns. Der Begriff Bildungsarbeit kennzeichne den allgemeinsten Nenner der Weiterbildungspraktiker (vgl. Schlutz 1998a, S. 28). Gleichwohl wird herausgestellt, dass die Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Aufgaben – des Managements, der Organisation, des pädagogischen Handelns im engeren Sinn – zu erfüllen haben (vgl. Schlutz 1998a, S. 24ff.), die weder durch eine weite Definition von Bildungsmanagement erfasst werden könnten, wie von Richard Merk (1992, 2006) und Harald Geißler (1994) vorgeschlagen, noch durch den Begriff des didaktischen Handelns, wie von Wiltrud Gieseke favorisiert (Gieseke 1999),[26] damit bleibe entweder die

26 Wiltrud Gieseke (1999) reserviert den Begriff des Managements für die Leitungs- und Strukturierungsaufgaben in einer Bildungseinrichtung.

pädagogische oder die betriebswirtschaftliche bzw. organisatorische Komponente der Tätigkeit nicht erfasst. Damit wird eine Lücke ausgewiesen, deren Schließung nicht zuletzt von Konzepten einer (betriebswirtschaftlich informierten) Qualitätssicherung erwartet wurde.

3.4 Zwischenfazit

Während die rechtliche Reglementierung der Weiterbildung vornehmlich auf den Aufbau eines quartären Systems zielte, war die komplementäre Strategie der Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals vor allem auf die Sicherung eines curricular fundierten Angebots gerichtet, dessen Veranstaltungen systematisch aufeinander bezogen sowie an operationalisierten Lernzielen orientiert waren. Dieser Versuch der Professionalisierung der Weiterbildung aus dem Wissenschaftssystem heraus, von den Akteuren der Praxis teils unterstützt, teils skeptisch beobachtet, wurde allerdings mit zwei Restriktionen konfrontiert: Auf der einen Seite blieb der personelle Ausbau der Weiterbildung hinter der Expansion des Angebots zurück; auf der anderen Seite hielt die Wissenschaft für makrodidaktisches Planungshandeln zwar ein breites Spektrum an pädagogischen Reformansprüchen, aber kaum fundierte Theorien bereit. Die in der Reformphase erst entwickelten makrodidaktischen Konzepte stützten sich vornehmlich auf systematisiertes Erfahrungswissen von Berufspraktikern und waren vornehmlich allgemeindidaktisch ausgerichtet. Demgegenüber musste das Lehrpersonal vor allem fachdidaktisch interessiert sein. Beide Restriktionen lassen es auch bei dieser Modernisierungsstrategie als offen erscheinen, ob die Schnittstelle zum Lehrpersonal im Sinne der Reformhoffnungen gestaltet werden konnte. Schließlich erhielten mit dem Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung betriebswirtschaftliche Denkweisen Einzug in die Weiterbildung sowie in die Qualifizierung des Personals, die nicht primär auf die Qualität und Systematik des Programms gerichtet waren, sondern auf die Betrieblichkeit der Weiterbildung reagierten. Dies ist zu bedenken, wenn nach den Wirkungen der Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals gefragt wird.

4 Qualitätssicherung in der Weiterbildung

4.1 Zum Hintergrund der Qualitätsdebatte

Während es in den 1960er und 1970er Jahren vornehmlich die Bildungspolitik, aber auch die Wissenschaft waren, die die Modernisierung des Bildungssystems anstießen und vorantrieben, wurden die Ansätze zum Aufbau von Verfahren der Qualitätssicherung der Weiterbildungspraxis und auch der Disziplin aufgedrängt, insbesondere von den Kunden und Geldgebern, den Teilnehmenden und Abnehmern einer mehr und mehr privat finanzierten Weiterbildung. Erst später beteiligte sich die Bildungspolitik an diesem Prozess, dann aber forcierend. Die Anstöße von der Anbieterseite blieben zunächst schwach und hatten nur wenige Vorläufer. Das lag daran, dass die großen, zumeist öffentlich anerkannten Weiterbildungsanbieter sich aufgrund durchlaufener Anerkennungsverfahren in gewisser Weise bereits als zertifiziert betrachten konnten.

Wer nach dem Ausgangspunkt und den Hintergründen der Qualitätsdiskussion fragt, wird auf vier weitgehend voneinander unabhängige und zunächst nur lose durch den Qualitätsbegriff miteinander verknüpfte Entwicklungen stoßen: (1) Etwas abseits öffentlicher Aufmerksamkeit war in der Bundesrepublik vor allem in den 1960er Jahren der Fernunterricht enorm expandiert, begleitet allerdings von häufigen Klagen über unzureichende Fernstudienmaterialien, fragwürdige Werbemethoden u.a.m. Auf diese Entwicklungen reagierte der Gesetzgeber mit der Einrichtung einer staatlichen Zentralstelle für den Fernunterricht und schließlich 1976 mit der Verabschiedung des Fernunterrichtsschutzgesetzes, das Vorschriften zum Schutz der Verbraucher enthielt und eine staatliche Zulassung von Fernlehrgängen verbindlich vorschrieb. (2) Die innerbetriebliche und Teile der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung z.B. im Bereich des Führungskräftetrainings gerieten in den Sog der Qualitätsdiskussion, nachdem zahlreiche Produktionsbetriebe Qualitätsmanagementsysteme nach den sogenannten ISO-Normen einführten. Eine verschärfte internationale Konkurrenz hatte z.B. in der Automobilindustrie dazu geführt, dass Produktionsbereiche in Zuliefererfirmen ausgegliedert wurden, die nun wiederum gezwungen waren, zertifizierte Qualitätsmanagementsysteme nach international anerkann-

ten Normen einzuführen, um verlangte Qualitätsstandards einzuhalten und den abnehmenden Betrieben die Eingangskontrolle zu ersparen. (3) In den 1980er Jahren zwangen die Expansion der AFG-geförderten Weiterbildung einerseits, ihr Funktionswandel von der präventiven Qualifizierungs- zur reaktiven Arbeitsmarktpolitik andererseits die Arbeitsämter mehrfach, ihre Instrumentarien zur Begutachtung von Weiterbildungsangeboten und von Weiterbildungsanbietern zu überarbeiten und zu ergänzen: Mehr und mehr wurden nun neu konzipierte Anpassungs- und Umschulungsmaßnahmen gefördert, für die es, anders als in der bis dahin dominierenden Aufstiegsfortbildung, keine bewährten Ausbildungskonzepte und Curricula gab, auf deren qualitätssichernde Wirkung man hätte vertrauen können. (4) Schließlich lässt sich als allgemeiner Trend beobachten, dass die Nachfrage nach je gesondert zugeschnittenen Bildungsangeboten an Bedeutung gewann (für den Bereich des Führungskräftetrainings vgl. Klüber/Löwe 1995, S. 140f.). Gemeinsam ist diesen Entwicklungen, dass die Expansion der Weiterbildung, ihre zunehmende Relevanz als Standortfaktor einerseits, als Lebenshilfe andererseits nicht nur die finanziellen Aufwendungen in die Höhe trieb, sondern damit zugleich auch die Erwartungen an Qualität, Effektivität und Effizienz, zumal der Großteil der Expansion sich außerhalb des Verantwortungsbereichs der Ländergesetze zur Weiterbildung vollzog. Die Qualitätsdebatte begann die Diskussionen in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung zu beherrschen, beschleunigt durch eklatante Mängel in der Qualifizierungspolitik der neuen Bundesländer, im Zuge der deutschen Vereinigung von Arbeitsämtern betrieben, die sich oft noch im Aufbau befanden. Während der Diskurs zur Professionalisierung mehr oder weniger explizit auf den Bereich der öffentlich-rechtlich reglementierten Weiterbildung fokussiert blieb, ist die Qualitätsdebatte, die im ökonomischen Sektor entstand, bereichsübergreifend angelegt und wird auch so geführt. Wenn man den Blick nicht auf den (Weiter-) Bildungsbereich begrenzt, dann lässt sich die Etablierung von Konzepten der Qualitätssicherung als Indikator für die Etablierung einer „audit society" (Power 1997) betrachten, in der Praxen der Auditierung, der Evaluierung, des Benchmarking, allgemein: der regelmäßigen Selbst- und Fremdbeobachtung explosionsartig zunehmen, auch wenn die Belege für ihre positiven Effekte noch ausbleiben. Im staatlichen Sektor wird dies unter dem Leitbegriff eines New Public Management praktiziert.

4.2 Konzepte zur Sicherung von Einrichtungs- und Veranstaltungsqualität

Hier kann und soll kein vollständiger Bericht über Konzepte zur Qualitätssicherung und ihre Hintergründe in den unterschiedlichen Feldern der Weiterbildung vorgelegt werden. Dazu liegen bereits gute ältere (Gnahs 1997) und jüngere (Hartz/Meisel 2011) Überblicke vor. Vielmehr sollen lediglich einige dieser Konzepte soweit skizziert werden, dass exemplarisch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Professionalisierungs- und Systembildungsdiskurs der 1970er Jahre deutlich werden. Was wir über die Wirkungen solcher Konzepte heute gesichert zu sagen wissen, wird in Kapitel 11.2 behandelt.

Wer die Fülle der Konzepte zur Qualitätssicherung in Weiterbildungseinrichtungen überblicken will, die sich teils überschneiden, teils ergänzen, z.T. aber auch gegenseitig ausschließen, wird Ordnungsgesichtspunkte einführen (müssen). Einen hilfreichen Vorschlag hat Dieter Gnahs (vgl. 1997, S. 137) gemacht. Er unterscheidet vier Aspekte, auf die sich eine Qualitätssicherung beziehen kann: die Qualität des (regionalen) Weiterbildungssystems, die Qualität der Einrichtung, des Programms und der einzelnen Veranstaltung. Diese Unterscheidung aufgreifend, sollen die Konzepte zur Qualitätssicherung im Folgenden nach ihrem Gegenstand (Organisation oder Veranstaltung) sowie nach der Stellung der Gutachter (intern oder extern) unterschieden werden, wohl wissend, dass damit nicht immer trennscharfe Unterscheidungen möglich sind.

Blickt man auf Konzepte zur Sicherung der Qualität von Weiterbildungsorganisationen, so lassen sich jene unterscheiden, die mit internen bzw. mit externen Gutachtern arbeiten. Zur ersten Teilgruppe gehören z.B. Verbünde von Weiterbildungseirichtungen, die sich einem einheitliche Gütesiegel unterworfen haben wie der Verein Weiterbildung Hamburg e.V. (Krüger 1995), der Wuppertaler Kreis (Klüber/Löwe 1995) oder die Open Training Association, ein Zusammenschluss von Großunternehmen der Informations- und Automatisierungstechnik, die eine systematische, transparente und möglichst an vergleichbaren Maßstäben ausgerichtete Weiterbildung für Fachkräfte sichern möchten, für die es (noch) keine anerkannten Berufsprofile gab (z.B. bei Programmierern, Software- und Datenbankdesignern, Netzwerkbetreuern, Sys-

tem-Analytikern usw.). Die von den Mitgliedsfirmen in Zusammenarbeit mit Fachverbänden erarbeiteten Prüfungsrichtlinien und Qualitätskriterien übernahmen Funktionen, die denen von Fortbildungsregelungen in anerkannten Ausbildungsberufen vergleichbar sind (Hofmann 1995). Für einen speziellen Bereich der Weiterbildung, die Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft in Form von Master- oder Bachelor-of-Business-Administration-Programmen, haben fünf Spitzenorganisationen der Wirtschaft aus der Schweiz, aus Österreich und der Bundesrepublik eine schweizerische Bundesstiftung mit dem Namen FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation) gegründet, um eine freiwillige Selbstkontrolle der Business Schools anzustoßen (Feuchthofen 1995). Zu jenen Konzepten, die die Qualität von Einrichtungen adressieren und dabei auch auf externe Gutachter zurückgreifen, gehören die ISO-Normen, das Konzept der Lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW) sowie (eingeschränkt) das Qualitätssicherungskonzept der European Foundation of Quality Management.

Die zweite Gruppe von Konzepten des Qulitätsmanagements richtet sich vor allem auf die Qualität von Veranstaltungen. Bei der Darstellung dieser Konzepte wird deutlich werden, dass Maßnahmen zur Sicherung der Veranstaltungsqualität sich insbesondere auf die Inputqualität konzentrieren, also z.B. auf die fachliche und didaktische Qualität der Lehrpläne oder die fachliche und pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte, während das eigentliche Lehr-Lerngeschehen innerhalb und außerhalb der Veranstaltungen auch bei dieser Gruppe von Konzepten kaum in den Blick genommen wird. Dafür mögen zwei Gründe verantwortlich sein: zum einen die Annahme, dass sich Lehr-Lernprozesse aufgrund der Vielfalt der Handlungsfelder und Einflussfaktoren kaum standardisiert beurteilen lassen, zum anderen die Tatsache, dass die Lehrkräfte oft nicht fest in Weiterbildungseinrichtungen eingebunden sind, sondern neben- oder freiberuflich arbeiten und daher nur schwer in Qualitätssicherungsverfahren eingebunden werden können. Für diese zweite Gruppe von Konzepten war und ist die Qualitätspolitik der Bundesanstalt für Arbeit von besonderer Bedeutung.

Die Bundesanstalt für Arbeit war spätestens in den 1980er Jahren nach den Betrieben (Weiss 1994) der mit Abstand größte Finanzier der beruflichen und damit der Weiterbildung insgesamt geworden. Daher wurden Fragen der Weiterbildungsqualität von der Bundesanstalt eng verknüpft mit Fragen

einer effizienten Mittelverwendung,[27] aber auch mit der Arbeitsmarktpolitik des Bundes. Die Qualitätskriterien wurden allerdings mit dem Wandel des Arbeitsmarktes und dem ihm folgenden Wandel der Qualifizierungspolitik der Bundesanstalt für Arbeit in unterschiedlicher, differenzierter werdender Weise operationalisiert. Edgar Sauter unterschied Mitte der 1990er Jahre drei Phasen in der Qualifizierungspolitik der Bundesanstalt, die hier kurz referiert werden sollen (Sauter 1995a). In der ersten Phase, die nach der Verabschiedung des Gesetzes etwa in der Mitte der 1970er Jahre endet, dominierte die Förderung der Aufstiegsfortbildung. Qualitätssichernd wirkten hier aus Sicht der Bundesanstalt die Fortbildungsregelungen, wie sie im Berufsbildungsgesetz, in der Handwerksordnung oder in den Schulgesetzen der Länder festgelegt waren. Eigene Maßnahmen zur Qualitätssicherung erschienen überflüssig. Dies änderte sich in der zweiten Phase, als in Folge der steigenden Arbeitslosigkeit in den 1970er Jahren mehr und mehr Anpassungsweiterbildungen und Umschulungen gefördert wurden, die z.T. als Auftragsmaßnahmen in direkter Verantwortung der örtlichen Arbeitsämter lagen. Im Auftrag der BfA entwickelte das Bundesinstitut für Berufsbildung in Anlehnung an § 34 AFG einen differenzierten Begutachtungskatalog, der den örtlichen Arbeitsämtern helfen sollte, geförderte Maßnahmen vor allem auch unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten zu bewerten (vgl. Adler 1977, S. 58ff.). Doch nach Edgar Sauter war die Wirkung dieser Aktivitäten begrenzt. Kritisiert wurde in einem Gutachtern der Treuarbeit-AG, dass die Arbeitsverwaltung nicht in der Lage sei, Preisgestaltung, Qualität und Durchführung der von ihr geförderten Weiterbildungsmaßnahmen angemessen zu beurteilen und zu überwachen (vgl. Sauter 1995a, S. 22). Eine erneute Vorarbeit durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (Sauter/Harke 1988) führte dann Ende der 1980er Jahre zur Verabschiedung der sogenannten FuU-Qualitätsstandards, die jetzt nicht mehr nur die Input-, sondern auch die Durchführungs- und die Outputqualität bewerteten und bis 1997 in Kraft waren (abgedruckt in Barton-Ziemann 1995, S. 70f.).

In einer dritten Phase geriet die Qualifizierungspolitik der BfA zu Beginn der 1990er Jahre erneut in z.T. heftige öffentliche Kritik, als in den

27 Insofern hat Dröll recht, wenn er schreibt, dass das AFG als einziges Konzept die Qualitätssicherung mit der Kostenfrage verbinde Dröll 1999b, S. 293.

neuen Bundesländern aufgrund einer – politisch gewollten – enormen quantitativen Ausweitung unter den Bedingungen einer noch im Aufbau befindlichen Arbeitsverwaltung Qualitätsansprüche oft nicht sichergestellt werden konnten. Die Bundesanstalt versuchte, mit Hilfe von Erlassen dafür zu sorgen, dass das bestehende Qualitätskonzept besser durchgesetzt wurde, indem Prüfgruppen die Anbieter und die Maßnahmen vor Ort beurteilten, auch unter dem Gesichtspunkt finanzieller Leistungsfähigkeit. Besonders in dieser Phase wurde deutlich, dass Maßnahmen zur Qualitätssicherung auch unter dem Gesichtspunkt der Kostensenkung durchgesetzt wurden.[28] Die folgenden Qualitätssicherungspraxen versuchten, über die Qualität der Maßnahmen hinaus auch die Qualität der Einrichtungen, aber auch die Qualität der Durchführung und die Qualität des „Outputs" zu beurteilen (Barton-Ziemann 1995, S. 67). Mit der Verabschiedung der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) im Jahre 2004 hat die Arbeitsagentur schließlich das Verfahren zur Anerkennung von Organisationen und Maßnahmen der Weiterbildung verändert. Während die Zulassung von Weiterbildungsanbietern bis dahin auf der Grundlage des sogenannten Anforderungskataloges für Bildungsträger durch die lokalen Arbeitsagenturen erfolgte, wird die Zulassung von Anbietern und Maßnahmen seither auf Zertifizierungsstellen (Fachkundige Stellen) übertragen, die zentral über die Anerkennungsstelle der Bundesagentur für Arbeit zugelassen und registriert werden.

Gegenüber den Konzepten der Arbeitsverwaltung fanden die Auftragsarbeiten der Stiftung Warentest, die Qualität von Veranstaltungen zu überprüfen, weniger Aufmerksamkeit. Dazu gehören etwa die Untersuchungen und Instrumente, die von der Stiftung Warentest seit den 1980er Jahren entwickelt und in den 1990er Jahren intensiver eingesetzt wurden. Bereits in den 1980er Jahren hatte die Stiftung Warentest mehrfach Angebote des außerschulischen Bildungswesens unter die Lupe genommen, so etwa in

28 Dieter Gnahs ergänzt die in Anlehnung an Edgar Sauter unterschiedenen drei Phasen in der Qualifizierungspolitik der BfA um eine vierte, deren Beginn er auf Anfang 1997 terminiert. Wiederum auf der Grundlage von Vorarbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung wurden im November 1996 Grundsätze „zur Sicherung des Erfolges der Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung" erlassen, die u.a. ein zweistufiges Überprüfungsverfahren vorsahen, wonach die Maßnahmeträger alle drei Jahre überprüft werden und die Maßnahmen jeweils rechtzeitig vor ihrem Beginn; vgl. Gnahs 1998, S. 142.

einer Studie zum Weiterbildungsmarkt am Beispiel von Volkshochschulen (Stiftung Warentest 1985) oder beim Test der Methode des Superlearning (Stiftung Warentest 1988).[29] Gemäß dem Auftrag der Stiftung, Beiträge zum Verbraucherschutz zu leisten, blieben diese Untersuchungen auf jenes Segment der Weiterbildung beschränkt, in dem sich Weiterbildungsanbieter mit offenen Angeboten an zumeist individuelle Kunden wenden.

Anfang der 1990er Jahre vergab das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gemeinsam an die Stiftung Warentest und das bremische Institut für empirische und angewandte Soziologie (EMPAS) den Auftrag zu untersuchen, „inwieweit das bei der Stiftung Warentest entwickelte marktwirtschaftliche Instrumentarium der vergleichenden Qualitätsprüfung auf Bildungsangebote zu übertragen ist“ (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993, S. 146). Gegenstand der Untersuchungen waren ausgewählte Weiterbildungsmärkte in den neuen und alten Bundesländern, wobei auch mehrere kommerzielle und öffentlich anerkannte bremische Weiterbildungsanbieter einbezogen wurden. Am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns und Brandenburgs wurden EDV-, Rhetorik- und Buchführungskurse vergleichend untersucht. Die Qualitätsprüfung sollte sich an dem Modell eines Kaufvorganges bzw. eines (Dienstleistungs-)Vertragsabschlusses orientieren, d.h. die Information und Beratung über das Leistungsangebot durch den Anbieter, den Vertragsabschluss und die Leistungserbringung durch den Anbieter einschließen (wobei die erstgenannten Aspekte besonders bedeutsam waren). Methodisch wurde mit Programm- und Angebotsanalysen, verdeckten Informations- und Beratungsgesprächen sowie Kursbesuchen und Leserbefragungen gearbeitet. In diesem Zusammenhang ist auch der sogenannte ESF-Bildungstest zu erwähnen, der Anfang der 1990er Jahre vom Sächsischen Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit beim Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung in Hannover in Auftrag gegeben wurde (von Bardeleben u.a. 1995).

---

29 Marktberichte und Seminarbeobachtungen dieses Typs – allerdings weniger systematisch und zumeist auf Einzelfälle beschränkt – werden in unregelmäßigen Abständen auch von anderen Institutionen, Organen oder auch Einzelpersonen veröffentlicht. So finden sich Seminarberichte zu Führungskräftetrainings z.B. in der Süddeutschen Zeitung, in Fachzeitschriften wie Capital, managerSeminare oder Psychologie heute. Einen kritischen Bericht über Führungskräftetrainings legte Schwertfeger (1998) vor.

Als historische Vorläufer dieser Strategien zur Sicherung der Veranstaltungsqualität lassen sich das Fernunterrichtsschutzgesetz (Schönherr 1995; Storm 1991; Schachtsiek 1991) sowie die Fortbildungsordnungen nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung (Sauter 1995b; Mehnert 1995) betrachten. Schließlich sei auch auf die Vergabe von Preisen für herausgehobene Veranstaltungskonzepte, wie sie etwa vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung sowie dem Bundesinstitut für Berufsbildung vergeben werden, international durch den Malcolm Baldrige National Quality Award (National Institute for Standards and Technology 1994) oder als europäisches Gegenstück dem European Quality Award, vergeben von der European Foundation of Quality Management (vgl. dazu European Foundation for Quality Management (EFQM) 1995; Offermann/Pohl 1997).

Das Vordringen von Konzepten des Qualitätsmanagements in den Bereich der Weiterbildung war zu Beginn ordnungspolitisch heftig umstritten (Kegelmann 1995; Krug 1997). So plädierte Gerd Woortmann vom DIHT eindeutig für die ISO-Normen und gegen staatliche Regelungen, da diese nicht nah genug am Markt seien (Woortmann 1995, S. 47ff.; vgl. auch Siegers 1995). Speziell für den Bereich der beruflichen Weiterbildung wurde von den Spitzenverbänden der Deutschen Wirtschaft (BDA; DIHT; Zentralverband des Deutschen Handwerks) und dem Wuppertaler Kreis mit CERTQUA (Gesellschaft der deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung) eine eigene Zertifizierungsgesellschaft gegründet, die seit 1994 arbeitet. Demgegenüber wandte sich Klaus Heimann von der IGM gegen die „selbsternannte öffentliche Ordnungsmacht“ (Heimann 1994) und wiederholte die Forderung nach einer allerdings nicht näher präzisierten öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung. Die Bildungspolitik hat sich erst spät auf die Qualitätsdebatte eingelassen. Die Kultusministerkonferenz bzw. ihr Ausschuss für Fort- und Weiterbildung versuchte im Jahre 1995 durch Beschlüsse zunächst, eine drohende Dominanz der ISO-Zertifizierung einzudämmen; sollte eine Zertifizierung *nicht* zur unabdingbaren Voraussetzung für Träger von AFG-Maßnahmen oder für eine Förderung im Rahmen bestimmter EU-Programme (SOKRATES, LEONARDO usw.) werden (vgl. Krug 1997, S. 114f.). Peter Krug formulierte vor allem ordnungspolitische Einwände gegen eine Dominanz wirtschaftsnaher Zertifizierungseinrich-

tungen, die eine öffentliche (Mit-)Verantwortung für Weiterbildung, wie es heute meist heißt, verdrängen könne (ebd., S. 111ff.). Zugleich wurden Vorbereitungen zu einem alternativen, korporativen und trägerübergreifenden Qualitätssicherungs- und Zertifizierungssystem in die Wege geleitet; unter dem Arbeitstitel ISO 9000 Plus sollte ein Modellversuch die Möglichkeit erproben, ein Gütesiegel „Deutsche Weiterbildungsqualität" von einer gemeinschaftlich getragenen Institution zu vergeben.[30] Mit der Förderung der Implementierung einer lernerorientierten Qualitätstestirung (LQW) in das System der Weiterbildung sowie mit der Verabschiedung entsprechender Regelungen in Weiterbildungsgesetzen hat der Staat jedoch schließlich doch regulierend in den sich etablierenden Markt der Zertifizierung von Weiterbildungseinrichtungen eingegriffen.

4.3 Zum Zusammenhang von Qualitätssicherung und Professionalisierung

In gewisser Weise lässt sich die Strategie, Qualitätsmanagementsysteme in Organisationen der Weiterbildung zu etablieren, als Reaktion auf den nachlassenden Reformeifer der 1960er und 1970er Jahre interpretieren: Qualitätsmanagement sollte eine marktgängige Weiterbildungs*dienstleistung* etablieren helfen, die auf öffentliche Förderung weniger als bisher angewiesen ist. Zugleich verweist die Qualitätsdebatte auf die Frage, ob die Qualität pädagogischer Leistungen eher als eine Frage der Professionalität des Personals oder eher als eine Frage der Qualität der Organisation thematisiert werden sollte. Mit der Orientierung auf Profession bzw. auf Organisation treffen in der Weiterbildung zwei Modernisierungsstrategien aufeinander, die auch in anderen Bereichen funktional differenzierter Gesellschaften parallel erprobt werden. Im Folgenden soll aber zunächst die Rezeption von Konzepten des Qualitätsmanagements in der bundesdeutschen Erwachsenenbildung nachgezeichnet werden.

Die Disziplin Erwachsenenbildung hat die Qualitätsdebatte zu Beginn teils ignoriert, teils ratlos beobachtet; erst nach einiger Zeit wurde der Ver-

30 Zu weiteren von der Politik unterstützten Modellprojekten vgl. Gnahs 1996, S. 100ff.

such unternommen, Beziehungen zur vorgängigen Professionalisierungsdiskussion aufzuweisen. Auffallend ist eine Konzentration auf die ISO-Normen einerseits, auf konzeptionelle, empirische Erfahrungen nur begrenzt aufnehmende Fragen andererseits. Beispielhaft lässt sich dies an Beiträgen zeigen, die im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1996 in Halle, also an zentraler Stelle, unter dem Leitthema „Qualität durch Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung" vorgetragen wurden. Ergänzt um weitere Aufsätze wurden die Kongressbeiträge später von Rolf Arnold (1997) in einem Sammelband über Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung herausgegeben. Darin stellt Wiltrud Gieseke ihrem Beitrag die These voran, mit der Qualitätsdiskussion werde für die berufliche und betriebliche Weiterbildung nur nachgeholt, was mit der Professionalisierung der öffentlich verantworteten Weiterbildung bereits erreicht sei, wobei lediglich ein neues Vokabular genutzt werde (vgl. Gieseke 1997, S. 29). Bei dieser Sichtweise ist der Appell an die Profession verständlich, die Qualitätsdebatte und die Qualitätspraxis zu pädagogisieren (Gieseke 1995). Rolf Arnold selbst betrachtete die Qualitätsdiskussion einerseits als „Risiko" (Arnold 1997, S. 7) für eine pädagogische Professionalisierung der Weiterbildung, andererseits hält er beide Diskussionen als wechselseitig aufeinander bezogen, so dass die Hoffnung durchscheint, der Druck zur Einführung von Qualitätsmanagement könne die Professionalisierung vorantreiben (Arnold 1997). Beide gemeinsam betrachten eine Professionalisierung der Weiterbildung gegenüber der Einführung von Qualitätsmanagement als das überlegene Konzept,[31] eine Auffassung, die auch Norbert Vogel und Harald Geißler teilen. Nobert Vogel versucht,

> die weitgehend nur an formalen Kriterien ausgerichtete Erörterung des Qualitätsbegriffs in kritisch-konstruktiver Weise mit einem inhaltlich gefaßten Professionalisierungsbegriff zu kontrastieren, um auf diesem Wege zu einer komplexeren, multidimensionalen Sichtweise beruflicher Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu gelangen. Der damit intendierte Beitrag zu einer theoretischen Grundlegung erwachsenenpädagogischen Handelns

31 Auch Dieter Gnahs behauptet, die Qualitätsdiskussion sei im Grunde in den 1960er und 1970er Jahren bereits geführt worden und müsse jetzt „repädagogisiert" werden; daher sei es notwendig, den Bildungsbegriff als Qualitätskriterium einzuführen (vgl. Gnahs 1998, S. 4ff.).

> konkretisiert sich in Überlegungen zu einem integrativen Konzept, das vorhandene Ansätze eines umfassenden Verständnisses von Qualitätssicherung mit dem Konstrukt eines strukturtheoretischen Professionalisierungsbegriffs verknüpft (Vogel 1997, S. 79).

Harald Geißler wiederum empfiehlt der Erziehungswissenschaft, dem Zertifizierungsdruck dadurch zu begegnen, dass man öffentlich für die mangelnde pädagogische Professionalität der Zertifizierer sensibilisiere (vgl. Geißler 1997, S. 106f.). Schließlich hält Jürgen Wittpoth das Professionalisierungskonzept nicht nur für überlegen, an ihm sei auch aus disziplinären Gründen festzuhalten, da die Qualitätssicherung das Zertifizierungsmonopol der Hochschulen bedrohe (Wittpoth 1997a, S. 63).

Bereits eine nur skizzenhafte und exemplarische Durchsicht von Konzepten des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung in der Weiterbildung zeigt, dass die Qualitätsdebatte einige zentrale Probleme erneut aufgeworfen hat, die bereits in der Phase der Bildungsreform die öffentliche Debatte über Erwachsenenbildung bestimmt haben. Zugleich fokussiert die Qualitätsdiskussion einige neue Fragen und Probleme, die im Professionalisierungsdiskurs keine oder nur eine marginale Rolle gespielt haben. Blicken wir zunächst auf die Gemeinsamkeiten. Beide Debatten unterstellen einen grundsätzlichen Bedarf an Reformen und Innovationen in der Weiterbildung als eines immer wichtiger werdenden gesellschaftlichen Dienstleistungsbereichs. Gemeinsam ist beiden Debatten zudem, dass sie *nicht* von den Akteuren aus dem Handlungsfeld initiiert werden, sondern ihren Ausgangspunkt in den Umwelten von Weiterbildungseinrichtungen nahmen: in der Professionalisierungsdebatte im Wesentlichen im Wissenschaftssystem, in der Qualitätsdebatte insbesondere bei den (betrieblichen) Kunden und Adressaten von Weiterbildungseinrichtungen. Beide Debatten werden unter den Leitformeln Bildung und Emanzipation einerseits und Qualität andererseits von positiv besetzten, aber relativ unbestimmten, schwer operationalisierbaren und wohl gerade deshalb konsensfähigen Begriffen beherrscht, die als *gemeinsame* Beurteilungskriterien an sehr unterschiedliche Weiterbildungspraxen angelegt werden. In beiden Fällen scheint es nach vorliegenden Erfahrungsberichten und empirischen Befunden so zu sein, dass die Verpflichtung auf diese Leitbegriffe die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen mindestens kurzfristig

motivieren kann. In beiden Diskursen sind die Bindungen an relevante Bezugsdisziplinen eher locker: Bis heute ist es nicht gelungen, die Erziehungswissenschaft als die eine Leitdisziplin für berufliche Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung zu etablieren; in der Qualitätsdebatte spielen professionelle und disziplinäre Bindungen von Natur aus nur eine geringe Rolle, da das hier generierte Wissen wesentlich auf Erfahrungen von Experten der Praxis beruht. Lehrkräfte gelten jeweils als „Schlüsselfaktoren" von Weiterbildungserfolg (Sauter 1995a, S. 38), werden aber weder in der Professionalisierungsdebatte, die vor allem das Planungspersonal in den Blick nimmt, noch in der Qualitätsdebatte, die sich auf (dauerhafte) Mitglieder von Institutionen konzentriert, in angemessener Weise beachtet. Schließlich sehen beide Diskussionszusammenhänge die Funktion von Weiterbildung in der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es Individuen, sozialen Gruppen und der Gesellschaft insgesamt ermöglichen sollen, auf sich ändernde Umweltanforderungen durch Lernen zu reagieren. Weiterbildung gilt als Instrument, als eine Art Durchlauferhitzer, dessen Eigenwert ebenso wenig betrachtet wird wie unerwünschte Nebenwirkungen von Weiterbildungsaktivitäten in den Blick geraten. Damit Weiterbildung die ihr zugedachten Funktionen erfüllen kann, bedarf es, so eine weitere Gemeinsamkeit, systematischer und regelmäßiger empirischer Erhebungen zur Ermittlung des aktuellen Bedarfs. Gemeinsam ist beiden Diskursen auch eine Konzentration auf Quantitäten. In beiden Diskursen rücken die Input-Faktoren von Weiterbildung in den Mittelpunkt: die Qualität der Einrichtungen, der Programme, der Ankündigungstexte, erst in zweiter Linie des (Lehr-)Personals bzw. der Lehr-Lernprozesse (vgl. Stockmann 1995, S. 27).[32] Zu den qualitätsrelevanten Kernprozessen zählen – wie im Professionalisierungsdiskurs – die Bedarfsanalyse, die Konzeptentwicklung, die

32 In gewisser Weise konterkariert die Qualitätsdebatte die bildungspolitische Favorisierung des selbstorganisierten Lernens durch den Bund, da sie den Akzent deutlich auf organisierte Lehr-Lernprozesse in Institutionen legt – ähnlich wie der Reformdiskurs der 1960er und 1970er Jahre. Welche Schwierigkeiten sich bei dem Versuch auftun, Qualitätssicherung bei arbeitsplatznaher Weiterbildung sicherzustellen, hat Eckart Severing (1995) deutlich gemacht. In dieser Perspektive wird unmittelbar einsichtig, dass die Bedeutung von Selbstevaluationen steigt, wobei die Qualifikationen von Lehrenden und Lernenden dazu durchaus ungewiss ist (Stahl 1995). Inzwischen ist aber auch gezeigt worden, dass z.B. für Lernsoftware differenzierte Beurteilungskataloge entwickelt und angewandt werden können (Gräber 1990).

Teilnehmergewinnung einschließlich der Beratung, die Durchführung und die Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen. Bei der detaillierten Operationalisierung eines für das Anerkennungsverfahren entwickelten Qualitätsleitfadens rücken auch hier die Input-Faktoren von Weiterbildung in den Mittelpunkt.

Neben diesen offenkundigen Gemeinsamkeiten sind bei einer näheren Betrachtung aber auch gravierende Unterschiede zwischen beiden Konzepten nicht zu übersehen. Diese lassen es fraglich erscheinen, ob eine Pädagogisierung der Qualitätsdebatte möglich ist, jedenfalls dann, wenn sich damit die Hoffnung verbindet, man könne das eine Konzept durch das andere ersetzen. Zunächst muss man die Tatsache, dass die Qualitätsdebatte ihren Ausgangspunkt anders als der Professionalisierungsdiskurs in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung genommen hat, als Indiz für den Bedeutungsverlust der öffentlich anerkannten Weiterbildung und der an sie geknüpften bildungspolitischen Hoffnungen nehmen. Mit der Qualitätsdebatte sind zumeist weder bildungspolitische Ansprüche im Sinne eines Ausgleichs sozialer, regionaler und curricularer Defizite noch systembezogene Hoffnungen auf einen transparenten, kontinuierlich und zuverlässig arbeitenden Gesamtbereich Weiterbildung verknüpft. Vielmehr ist der zufriedene Kunde der Orientierungspunkt der Qualitätsdebatte, derjenige also, der seinen Bedarf bereits artikuliert hat bzw. ihn prinzipiell artikulieren kann und der auch über die notwendigen Ressourcen an Zeit und Geld verfügt, um ihn mit Hilfe von Weiterbildung zu befriedigen. Bedarf an Weiterbildung wird in erster Linie als manifeste Nachfrage interpretiert, weniger im Sinne von noch zu erschließenden Weiterbildungsbedürfnissen. Sozialstaatlich motivierte Fürsorge wird abgelöst durch betriebswirtschaftliche Effektivität und Effizienz, die Bindung von Weiterbildung an plurale und korporative Träger wird ersetzt durch das Leitbild des freien Marktes. Qualität soll primär durch die Konkurrenz der Anbieter sichergestellt werden, über die Verbesserung des Nachfrageverhaltens der Kunden, die sich am Gebrauchs- und Nutzwert einer Leistung orientieren, erst in zweiter Linie über staatliche Subventions- und Fördermaßnahmen und über rechtlich abgesicherte Regelungen zum Verbraucherschutz (vgl. Weymann/Weymann 1993, S. 16). Die Qualitätsdebatte verstärkt das betriebswirtschaftliche Denken in der Erwachsenenbildung, das bei anerkannten An-

bietern bereits durch eine sinkende Förderung ausgelöst worden war, und forciert die Betonung interner und externer Marktbeziehungen. Während die hauptberuflichen Mitarbeiter im Professionalisierungsdiskurs zumeist als professionelle Leiter von Fachbereichen betrachtet wurden, geraten sie nun als Mitglieder von Organisationen in den Blick, die effizient und effektiv arbeiten sollen. Die Verantwortung des Staates für ein modernes, allen zugängliches Weiterbildungssystem wird abgelöst durch die Verantwortung vereinzelter Anbieter für die Zufriedenheit ihrer je unterschiedlichen Kunden. Die mehr stillschweigende Orientierung am Modell Schule wird ersetzt durch das Leitbild des erfolgreichen Dienstleistungsunternehmens, das sich auf einem offenen Weiterbildungsmarkt bewegt, auf dem die Konkurrenz der Anbieter ihre Kooperation überformt und verdrängt, wenn auch nicht ausschließt. Systemqualität bleibt in der Qualitätsdebatte weitgehend unbeachtet, sie kommt allenfalls mittelbar in den Blick, wenn z.B. die Stiftung Warentest Marktübersichten erstellt.

4.4 Zwischenfazit

Blickt man resümierend auf die mit der Qualitätsdebatte verknüpften Modernisierungshoffnungen, so ist als erstes zu betonen, dass sie anders als der Professionalisierungsdiskurs nicht primär die Qualität des Programms adressiert, sondern die Qualität von Organisationen der Weiterbildung, deren Überlebensfähigkeit sie durch eine größere Kundenorientierung im Sinne des Verbraucherschutzes sichern will. Zweitens ist zu bedenken, dass mit dem Qualitätskonzept ein anderes Steuerungsmodell Einzug in die Weiterbildung hält. So hat Klaus Harney auf einen fundamentalen Unterschied zwischen betrieblich-organisatorischen und professionellen Handlungslogiken hingewiesen, der organisationssoziologisch an der Unterscheidung von Stab und Linie festgemacht werden könne. Danach müssen Professionalisierung und Qualitätsmanagement als konkurrierende, wenngleich nicht alternative Strategien zur Sicherung der Qualität von Weiterbildung betrachtet werden (vgl. Stichweh 1987, 1996).

> Während Qualitätssicherung auf der Grundlage der Professionalisierung Kontrollprobleme gegenüber den Professionellen erzeugt, ihr dafür aber die Substrat- bzw. Inhaltsebene der Handlungsvollzüge selbst prinzipiell zugänglich ist, beseitigt die Qualitätssicherung auf der Grundlage des Total Quality Managements zwar die Kontrollprobleme, erzeugt dafür aber Unzugänglichkeiten auf der Substratebene. Beide Strategien – die des Organisationshandelns und die des professionellen Handelns – weisen also spezifische Stärken und Schwächen auf. Prinzipiell stehen sie sich als gegeneinander abwäg- und daher auch austauschbare Alternativen der Rationalisierung und Qualitätssicherung von Arbeitsprozessen gegenüber (Harney 1997b, S. 200f.).

Es ist nicht leicht zu entscheiden, zu welchen Abgrenzungen oder Durchmischungen dieser Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung führen wird bzw. schon geführt hat. Auf der einen Seite ist die Erwachsenenbildung wie andere pädagogische Bereiche auch bisher nicht in einem berufssoziologischen Sinne professionalisiert, sondern lässt sich im Sinne Etzionis (1969) am ehesten als „Semi-Profession" charakterisieren:[33] Der Berufszugang ist nicht an den Abschluss eines bestimmten wissenschaftlichen Studiengangs gebunden, eine kontextübergreifende berufsständische Interessenvertretung existiert so wenig wie etablierte Fort- und Weiterbildungsregelungen, Zweifel an der Professionalität der Praktiker, ja selbst Zweifel selbst am Kern der professionellen Kompetenz werden immer wieder artikuliert. Von daher ist zu erwarten, dass sich die Semi-Profession Erwachsenenbildung offen auch für organisationsbezogene, aber professionsfremde Modernisierungsstrategien zeigt. Auf der anderen Seite sind deutliche Widerstände mindestens in Teilbereichen der Erwachsenenbildung dann zu erwarten, wenn man das Selbstverständnis vieler Akteure in Rechnung stellt. Folgt man Jürgen Oelkers, dann scheint Professionalität für Pädagoginnen und Pädagogen vor allem – durchaus in Übereinstimmung mit dem ursprünglichen Wortsinn, aber im Gegensatz zu wissenschaftlichen Professionstheorien – in einem (öffentlichen) Bekenntnis für eine bestimmte Sache zum Ausdruck zu kommen, in einer Haltung, die lange Zeit vermutlich durch die Ausbildung an Hochschulen gestützt wurde bzw. immer noch gestützt wird (Sturzenhecker 1993):

---

33 Dieter Nittel spricht von der Erwachsenenbildung als der „unentschiedenen Profession"; Nittel 1995.

> Solange die Ausbildung einfach Überzeugungen befestigt, also eine Moral befördert, die ohnehin vorhanden ist, wird unkorrigierbares Wissen präferiert [sic!] das sich *ad infinitum* auf die richtigen Traditionen berufen kann, aber nicht geeignet ist, fragile Lernprozesse zu kontrollieren. […] Ein Ausweg ist die Bindung der Ausbildung nicht an Dogmatik, sondern an Forschung (Oelkers 1997, S. 24).

Die Bildungspolitik dagegen hat beide Modernisierungsstrategien offensichtlich als komplementär betrachtet. Dies zeigte sich bei der 1998 erfolgten Reform des bremischen Weiterbildungsgesetzes: Seither können Einrichtungen nur dann anerkannt werden, wenn sie ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt haben (vgl. Bötel/Gnahs/Merx 1998, S. 6). Vor diesem Hintergrund erweist sich die Frage nach den Wirkungen der Einführung von Qualitätsmanagement in die Weiterbildung von besonderer Dringlichkeit.

5 Desiderat der Forschung: Analyse der Wirkungen von Modernisierungsstrategien

Zu Beginn dieses Teils der Arbeit wurde an die Phase der Bildungsreform als einen *critical juncture* einer wohlfahrtsstaatlichen Modernisierung der Weiterbildung erinnert. Bei einer ersten Sichtung von Erwartungen, Bewertungen und Befunden begegneten uns uneinheitliche, z.T. widersprüchliche Einschätzungen zu den Wirkungen der in den vergangenen Jahrzehnten erprobten Modernisierungsstrategien und ihre Folgen für Struktur und Wandel der Weiterbildung. Daher schien es zunächst erforderlich, diese Modernisierungsstrategien zu rekapitulieren und auf die mit ihnen verknüpften Erwartungen, die Formen und Inhalte der Interventionen sowie die sie tragenden Akteure und Akteurskonstellationen hin zu befragen. Erst auf dieser Grundlage lässt sich eine empirisch fundierte Antwort auf das Verhältnis von Modernisierungserwartungen und Modernisierungsfolgen geben. Was ergab diese Sichtung?

Die rechtliche Reglementierung der Weiterbildung wurde insbesondere von staatlichen Akteuren getragen. Diese verpflichteten sich zu ihrer finanziellen Förderung, z.B. um mit Hilfe der Weiterbildungsgesetze der Länder ein quartäres System aufzubauen. Die Weiterentwicklung der historisch gewachsenen institutionellen Strukturen durch die Förderung korporativ-pluraler Anbieter sollte aber zugleich auch die Bedingungen für ein flächendeckendes und bedarfsdeckendes Weiterbildungsangebot verbessern, das curriculare und soziale Benachteiligungen auszugleichen vermochte. Ergänzend zur Institutionalisierung der Weiterbildung zielte daher ihre Professionalisierung, vorangetrieben primär aus dem Wissenschaftssystem, vor allem auf ein curricular fundiertes und systematisch abgestimmtes Angebot. Während die rechtliche Reglementierung und die Professionalisierung von staatlichen bzw. von wissenschaftlichen Akteuren vorangetrieben wurden, entstand der Gedanke der Qualitätssicherung im ökonomischen Sektor und wurde von dort in die Weiterbildung hineingetragen. Hier begegnen uns in der Gestalt von Zertifizierungsagenturen vor allem marktorientierte Akteure, deren Arbeit inzwischen staatlich gerahmt wird. Die Einführung von Qualitätsmanagement fokussierte die Verbesserung der Marktbehaup-

tung von Organisationen der Weiterbildung durch eine Ausrichtung ihrer Dienstleistungen am Leitbild des zufriedenen Kunden.

Ob diese Modernisierungsstrategien aber tatsächlich, wie erwartet, wirksam werden konnten, erscheint jedoch sowohl aus konzeptionellen als auch aus empirischen Gründen fraglich. So wurde die rechtliche Reglementierung der Weiterbildung und damit die Programmatik der Bildungsreform zwar im Kern aufrechterhalten, der Staat zog sich aber einerseits aus der zielgerichteten finanziellen Förderung der Weiterbildung zurück, andererseits intervenierten andere Ressorts teilweise massiv, aber unkoordiniert in die Weiterbildung. Mit der Vielfalt der Akteure, so ist anzunehmen, nahm auch die Vielfalt der Interessen in der Weiterbildung zu. Inwieweit eine Professionalisierung der Weiterbildung mit den Mitteln hauptberuflicher Programmplanung erfolgreich sein kann, erscheint insofern fraglich, als das wissenschaftliche Fundament für eine professionelle Programmplanung nur schwach ausgebildet war und ist, aber auch, weil der Ausbau der Beschäftigung hauptberuflichen Personals nur stockend vollzogen wurde. Blickt man auf die zeitlich meist nachgelagerte Einführung von Konzepten des Qualitätsmanagements, so ist zudem die Frage offen, inwieweit es der Praxis angesichts des bestehenden Professionalisierungsgrades gelungen ist, professionelle und organisationale Handlungslogiken miteinander zu verknüpfen. Sowohl für die Professionalisierung als auch für die Qualitätssicherung ist unklar, inwieweit sie jene Ebene der Weiterbildung zu erreichen vermögen, auf der sich der Erfolg von Lernbemühungen maßgeblich entscheidet: die Ebene der Lehr-Lernprozesse.

Betrachtet man diese Modernisierungsstrategien im Zusammenhang, so haben wir es mit dem Phänomen zu tun, dass die Reformstrategien jeweils auf spezifische Ebenen des Weiterbildungssystems zielen, darüber hinaus aber auch Wirkungen auf anderen Ebenen anstreben. Sie nutzen unterschiedliche Mittel und werden von unterschiedlichen Akteuren und Akteurskonstellationen getragen. Daher ist zu fragen, ob sie als komplementäre oder als alternative Strategien zu betrachten sind. Die betrifft sowohl ihre Ziele, ihre Mittel als auch ihre (möglichen) Wirkungen. Die zentrale Frage dieser Studie lautet also, wie weit die Wirkungen der hier interessierenden Modernisierungsstrategien jeweils reichen und wo sie ihre Grenzen finden. Für eine *simultane Betrachtung der Wirkungen mehrerer Modernisierungsstrategien* fehlt es in der Weiterbildungsforschung an Vor-

bildern. Bisher überwiegen Zugänge, die sich entweder auf den Systembildungsprozess oder auf die Professionalisierung oder auf die Qualitätssicherung richten. Daher sind zunächst grundlegende theoretische Vorarbeiten zu leisten. Dies betrifft, wie einleitend bereits erläutert, vor allem die Entwicklung von Modellen zur Struktur der Weiterbildung als einem System, das mehrere Ebenen aufweist, von Modellen zur theoretisch befriedigenden Erfassung seiner institutionellen Heterogenität sowie zu den Wirkungen und Grenzen steuernder Interventionen, die von unterschiedlichen Akteuren initiiert werden bzw., wenn sie auch auf nicht-adressierten Ebenen wirken sollen, von anderen Akteuren umgesetzt werden müssen. Daraus ergeben sich spezifische Herausforderungen einerseits an die Struktur der zu analysierenden Datensätze, andererseits an Auswertungsstrategien, die für mehrebenenanalytische Fragestellungen angemessen sind. Bereits jetzt können wir sagen, dass eine empirisch interessierte Wirkungsforschung auf systematische Vergleiche angewiesen ist, die sowohl diachron als auch synchron ausgelegt sind. So kann man der Frage nach den Wirkungen von rechtlicher Reglementierung und finanzieller Förderung der Weiterbildung z.B. dadurch nachgehen, dass man die Strukturen von Weiterbildungssystemen zu unterschiedlichen Zeitpunkten untersucht. Die Frage nach den Wirkungen von Professionalisierung und Qualitätssicherung erlaubt empirisch fundierte Antworten dann, wenn die Leistungen von Weiterbildungsorganisationen mit und ohne Qualitätsmanagement bzw. mit und ohne hauptberufliches Planungspersonal synchron verglichen werden. Sofern die empirischen Daten es erlauben, können selbstverständlich auch beide Typen von Vergleichen miteinander kombiniert werden, indem z.B. Wandlungsprozesse in unterschiedlich verfassten Organisationen näher betrachtet werden. Methodisch besteht die Herausforderung darin, einen Zugang zum Weiterbildungssystem zu finden, der zuverlässig und gültig über Strukturen und Wandlungen auf allen Handlungsebenen dieses Systems sowohl synchron als auch diachron informiert. Dafür scheinen Analysen von Weiterbildungsprogrammen geeignet, da sie, wenn sie ein bestimmtes Segment des Weiterbildungssystems vollständig und im Längsschnitt erfassen, Rückschlüsse sowohl über das Weiterbildungssystem, seine organisationale Struktur als auch seine (geplanten) Interaktionsprozesse sowie deren Veränderungen erlauben (Schrader/Ioannidou 2009).

Ausgehend von der Reformprogrammatik der 1960er und 1970er Jahre wird hier also der Versuch unternommen, mit den Mitteln sozialwissenschaftlicher Forschung Struktur und Wandel der Weiterbildung der vergangenen Jahrzehnte jenseits bloßer Deskription zu untersuchen. Dazu ist es unabdingbar, erwartete oder erwünschte Wirkungen von Modernisierungskonzepten zu indikatorisieren, also zu benennen, woran z.B. ein quartäres System, eine professionelle Programmplanung oder ein etabliertes Qualitätsmanagement sich erkennen lassen. Nur unter dieser Voraussetzung ist es möglich, (professions-)politisch motivierte und daher oft (gewollt) vage Zielvorstellungen (z.B. Abbau sozialer, curricularer und regionaler Defizite, Systematisierung des Programms) zu evaluieren; nur unter dieser Voraussetzung ist es möglich, die Frage nach Erfolg oder Misserfolg von Modernisierungsstrategien empirisch zu beantworten; nur unter dieser Voraussetzung ist es möglich, die Steuerbarkeit der Weiterbildung zu beurteilen. Daher widmet sich der folgende Teil der Arbeit zunächst der Sichtung theoretischer Grundlagen und Modelle, die eine empirisch fundierte Analyse von Struktur und Wandel der Weiterbildung anleiten können, bevor in den anschließenden Kapiteln die methodischen Grundlagen und die Befunde der Arbeit zur Diskussion gestellt werden. Wenn ich das Kapitel begonnen habe mit dem Hinweis, dass am Anfang dieser Studie zu Struktur und Wandel der Weiterbildung der Wohlfahrtsstaat steht, so endet die Einleitung mit der Frage, welche Bedeutung der Wohlfahrtsstaat für die Weiterbildung (noch) hat.

Teil B
Theoretische und methodische Grundlagen der Untersuchung

6 Theoretische Grundlagen der Untersuchung

Der erste Teil der Arbeit hat an zentrale Aspekte des erwachsenenpädagogischen Modernisierungsdiskurses seit der Bildungsreform erinnert. Das hier verfolgte Interesse besteht darin, die Wirkungen der Modernisierung der Weiterbildung durch rechtliche Reglementierung, Professionalisierung und Qualitätssicherung zu untersuchen. Die erwachsenenpädagogische Literatur hat bisher kaum theoretische und methodische Konzepte aufgegriffen oder entwickelt, um solche Fragen empirisch fundiert zu bearbeiten; zu sehr war sie selbst in den Aufbau und die Sicherung eines (öffentlich verantworteten) Weiterbildungssystems eingebunden, so dass ihre Arbeiten verständlicherweise vornehmlich programmatisch und normativ ausgerichtet waren. Wer an empirisch fundierter Wirkungsforschung interessiert ist, benötigt Modellvorstellungen insbesondere zu drei Bereichen: (1) Vorstellungen zur Struktur des „Systems" organisierter Weiterbildung, zu seinen Handlungs- und Interventionsebenen ebenso wie zu den Akteuren und Akteurskonstellationen, die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse von Weiterbildung Ziel gerichtet beeinflussen können; (2) Vorstellungen dazu, wie die Vielfalt an Organisationen theoretisch zufriedenstellend erfasst werden kann; (3) Vorstellungen zu den möglichen Wirkungen von Modernisierungsstrategien in einem heterogenen und nur lose gekoppelten, rechtlich kaum reglementierten Bildungsbereich. Das folgende Kapitel setzt sich zum Ziel, solche grundlegenden Modellvorstellungen (weiter) zu entwickeln. Dazu nutze ich zum einen Theorien und Modelle vornehmlich aus den Nachbardisziplinen der Soziologie und der Politikwissenschaft, unterbreite auf dieser Grundlage aber auch eigene Vorschläge. Damit sollen die hier unternommenen empirischen Analysen zugleich angeleitet und begrenzt werden, ohne den programmatischen Ausgangspunkt, die wohlfahrtsstaatliche Modernisierung der Weiterbildung, aus den Augen zu verlieren.

Die Argumentation erfolgt in drei Schritten: Im ersten Schritt entwickele ich im Anschluss an grundlegende Überlegungen von Helmut Fend und Andreas Helmke ein Mehrebenenmodell für das Angebot, die Nutzung und die Wirkung organisierter Weiterbildung einschließlich ihrer gesell-

schaftlichen und politischen Rahmenbedingungen. Dem folgt im zweiten Schritt ein Vorschlag für ein Modell der Reproduktionskontexte von Organisationen der Weiterbildung, das auf der Grundlage neo-institutionalistischer und modernisierungstheoretischer Überlegungen den Anspruch erhebt, die Vielfalt an Organisationen der Weiterbildung theoretisch stringent, trennscharf und erschöpfend zu erfassen. Im dritten Schritt werde ich im Anschluss an soziologische und politikwissenschaftliche Forschungen zur Kontinuität und zum Wandel institutioneller Strukturen Vorstellungen dazu entwickeln, wie die organisierte Weiterbildung beeinflusst wird und gesteuert werden kann. Auf dieser Grundlage präzisiere ich abschließend die eingangs formulierten Fragestellungen, so dass sie in einer theoretisch anschlussfähigen Form in Hypothesen übersetzt und empirisch geprüft werden können.

6.1 Mehrebenenmodell organisierter Weiterbildung

Beginnen wir mit der Struktur organisierter Weiterbildung. Worüber reden wir, wenn wir von organisierter Weiterbildung sprechen?[34] Die folgenden Überlegungen gehen von der Annahme aus, dass sich organisierte Weiterbildung in einem Mehrebenenmodell beschreiben lässt. Solche Modelle sind für die Analyse der Qualität des Bildungswesens, der Schule und des Unterrichts oder neuerdings auch der Erforschung einer Educational Governance im transnationalen Bildungsraum (z.B. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007) entwickelt worden. Ich schließe im Folgenden vor allem an die Arbeiten von Helmut Fend (1980, 1981, 2001, 2006, 2008) und Andreas Helmke (2009) an. Zwei Einschränkungen seien einleitend betont: Epistemologisch betrachtet handelt es sich lediglich um ein Modell, das es erlaubt, Dimensionen und Beziehungen zu ordnen, die bei der Analyse von Struktur und Wandel der Weiterbildung beachtet werden können, nicht um eine gegenstandsbezogene Theorie. Zudem konzentriert sich das Modell auf formale und non-formale, d.h. organisierte Lernprozesse,

34 Die folgenden Ausführungen stützen sich auf einen grundlegenden theoretischen Beitrag, den ich für den gemeinsam mit Stefanie Hartz herausgegebenen Sammelband zu Steuerung und Organisation in der Weiterbildung verfasst habe (Schrader 2008a).

für selbstgesteuertes und informelles Lernen müsste es erweitert werden. Die Vorstellung des Modells erfolgt in zwei Schritten: Zunächst werden die Ebenen und Dimensionen des Modells erläutert, inspiriert von systemtheoretischen Überlegungen (Luhmann 1997a). Sodann werden auf jeder Handlungsebene sowohl die zentralen Akteure als auch ausgewählte institutionelle Arrangements benannt. Auf Besonderheiten des „Systems" der Weiterbildung, seine institutionelle Heterogenität, gehe ich im folgenden Kapitel ein. Die folgende Darstellung ist exemplarisch. An einigen wenigen Stellen werden begriffliche Unterscheidungen vorweg genommen, die erst im folgenden Kapitel ausführlicher erläutert werden.[35]

6.1.1 Die Ebene der Lerngelegenheiten

Im Zentrum des Rahmenmodells steht die Interaktionsebene, hier als Ebene des Angebots, der Nutzung und der Wirkung von Lerngelegenheiten ausgewiesen. Die Schule bezeichnet diese Ebene gewöhnlich als die Ebene des Unterrichts, die Weiterbildung meidet den Unterrichtsbegriff und spricht von Lehr-Lernprozessen, wobei die (selbstorganisierte oder durch (digitale) Medien unterstützte) Vor- und Nachbereitung eingeschlossen wird. Unterricht steht auch deshalb im Zentrum des Modells, weil alle Interventionen in das Bildungssystem letztlich darauf zielen, Lehr- und Lernprozesse so zu steuern, dass jene Wirkungen erzielt werden, die interessierte Akteure, von der Politik über Mitarbeiter bis hin zu Kunden und Teilnehmenden, erwarten. Die Unterscheidung von Angebot, Nutzung und Wirkung ist für die Weiterbildung in besonderer Weise hilfreich, da das Angebot anders als in der Schule nur in geringem Maße curricular reglementiert ist, sich vielmehr okkasionell als Ergebnis wechselseitiger Suchbewegungen von Anbietern und Adressaten ergibt (vgl. Tietgens 1995, S. 10). Weiterbildung findet nur statt, wenn diese Suchbewegungen einen erfolgreichen Abschluss finden, wenn das Angebot also genutzt wird.[36]

---

35 Selbstverständlich ist, funktional, betrachtet, das System der Weiterbildung nicht mit dem organisierten Lernen identisch, so wie das Erziehungssystem nicht primär durch die Schule, sondern durch die Familie repräsentiert wird.

36 Abweichend von dem Modell von Helmke werden die Begriffe des Angebots und der Nutzung hier in einem doppelten Sinn gebraucht: als Angebot bzw. Nutzung eines Kurses bzw. als Angebot pädagogischen Handelns durch Lehrende bzw. seine Nutzung im Kurs.

Auf der Ebene des Angebots und der Nutzung von Lerngelegenheiten begegnen uns mit den Lehrenden und Lernenden vornehmlich individuelle Akteure. Sie beeinflussen das Geschehen zunächst sehr unmittelbar durch ihre didaktischen Handlungen, als Lehrpersonen vor allem in der Form von Planung, Durchführung und Reflektion von Lerngelegenheiten. Die Handlungskoordination zwischen Lehrenden und Lernenden erfolgt entweder auf der Basis wechselseitiger Beobachtung, die zu einer „intuitiven Passung" (Siebert/Gerl 1975) von Lehr- und Lernhandlungen führt, oder auf der Grundlage expliziter Verhandlungen, die in Lehr-Lernverträgen münden kann (Meueler 1986, 1998). Als Medien der Handlungskoordination dienen primär explizites oder implizites Wissen, sekundär (und wichtiger werdend) auch Geld, während Macht institutionell nur schwach verankert ist, in der Interaktion aber selbstverständlich bedeutsam sein kann.

Die Wirkung des Angebots hängt entscheidend davon ab, ob es überhaupt genutzt wird bzw. genutzt werden kann, sodann, in welcher Form es genutzt wird, d.h. welche Lernaktivitäten es eröffnet. Die Nutzung von Weiterbildung wird bisher zumeist im Blick auf Beteiligungsquoten sozialer Gruppen diskutiert. Die (Nicht-)Teilnahme ist immer auch Ausdruck institutioneller Rahmungen. Institutionelle Regeln strukturieren die Teilnahme an Weiterbildung zwischen Norm und Abweichung, sie bestimmen die Erwartungen an Weiterbildung zwischen Karriere und Freizeitgestaltung, sie prägen die Bewertung von Weiterbildung als öffentliches oder als privates Gut und können milieuspezifisch variieren (Barz/Tippelt 2004, 2007). Kommt es zur Teilnahme, hängt die Wirkung des Angebots davon ab, wie es auf- und wahrgenommen wird, abhängig von motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen der Lernenden, von ihrem Vorwissen, von der verfügbaren und genutzten Lernzeit sowie von den fachlichen, methodischen, motivationalen und volitionalen Merkmalen der (professionellen) Lehrpersonen.

Aus der Ko-Konstruktion des Angebots und der Nutzung von Lerngelegenheiten primär durch Lehrende und Lernende ergeben sich die Wirkungen der Weiterbildung, die das Wissen und Können der Lernenden betreffen, aber auch ihre Motivationen und Interessen, schließlich den „Wert" und die Anerkennung im Erwerbssystem, im öffentlichen Leben oder in der Lebenswelt als sogenannte „transpädagogische" Wirkungen (Timmermann 2002, S. 81).

Die Akteure auf der Ebene des Angebots und der Nutzung von Lerngelegenheiten bestimmen das Handeln der Akteure auf den nächst höheren Ebenen (mit). Dies sei nur beispielhaft und kurz angedeutet: Lehrende nehmen auf die Programmplanung der hauptberuflichen Mitarbeiter insofern Einfluss, als sie sich selbst vielfach nicht als Mitarbeiter der Einrichtungen betrachten, sondern als eigenständige Akteure, als Subunternehmer, die Infrastrukturen der Weiterbildungseinrichtungen nutzen, um ihre je eigenen Themen am Markt zu platzieren (Schrader 1998).[37] Teilnehmende und Adressaten können ihre Interessen über Mitbestimmungsorgane der Organisation zur Geltung bringen.

6.1.2 Die Ebene der Organisation

Auf der zweiten Handlungsebene agieren die Organisationen der Weiterbildung, die sich über die Merkmale Mitgliedschaft, Programme und geregelte Kommunikationswege bestimmen lassen (Luhmann 2000b; Tacke 2004). Während Organisationen bei einer institutionalistischen Betrachtung als kollektive Akteure gelten, begegnen uns auf dieser Ebene die festangestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als individuelle Akteure mit Aufgaben in der Leitung, der Planung und der Verwaltung. Organisationen der (Weiter-)Bildung sichern über Episodenbildung zeitliche, über Weiterbildungsprogramme sachliche und über differenzierte Angebote soziale Rahmungen für die fragilen Prozesse des Lehrens und Lernens (Kuper 2001; vgl. Fend 2001, S. 133; vgl. Schlutz 1998a, S. 140). Die Besonderheit der Weiterbildung gegenüber Schule und Hochschule besteht darin, dass die beruflich Handelnden überwiegend nicht als Mitglieder von Organisationen agieren, sondern ehrenamtlich, frei- und nebenberuflich, also gleichsam in einer von Mitgliedschaftsregeln freien Umwelt der Organisation, so dass schon arbeitsrechtlich ein einfaches „Durchregieren“ wie in einer klassischen Prinzipal-Agent-Beziehung (Ross 1973) nicht möglich ist. Auch auf der Ebene der Organisation begegnen uns überwiegend individuelle und kaum kollektive Akteure, da der Organisationsgrad der Profession schwach ist.

---

37 Insofern könnte man sagen, dass auch die Lehrenden (nicht nur die Planenden) zur „Programmierung“ der Weiterbildung beitragen.

Festangestellte pädagogische Mitarbeiter repräsentieren die Organisation als Fachbereichsleiter, Weiterbildungsreferenten oder Personalentwickler. Sie übernehmen vielfältige Aufgaben in der Planung und Entwicklung des Weiterbildungsprogramms, sie entscheiden über Themen, Veranstaltungsformen, Zeiten und Orte, geforderte Gebühren und Preise usw., sie führen Qualitätsmanagementsysteme ein, verändern die Aufbau- und Ablauforganisation, leisten Öffentlichkeitsarbeit, wählen Lehrkräfte aus, beeinflussen auf der Grundlage von Verhandlungen mit Auftraggebern und Kunden die Bedingungen der Möglichkeit freiwilliger Teilnahme, beschaffen die notwendigen Ressourcen und Legitimationen usw. Durch ihr Handeln bestimmen sie die Rahmenbedingungen des Handelns der Lehrenden und Lernenden entscheidend mit. Die Handlungskoordination findet teils über hierarchische Entscheidungen statt, mehrheitlich aber in der Form von Verhandlung und wechselseitiger Beobachtung. In Teil A hatten wir bereits gesehen, dass in den vergangenen Jahren weniger die programmplanenden als vielmehr die im engeren Sinne organisationsbezogenen Tätigkeiten festangestellter Mitarbeiter Aufmerksamkeit gefunden haben. Dies betrifft etwa die – aus eigenem Antrieb erfolgte oder von Auftraggebern und Kunden erwartete – Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, von Kosten-Leistungs-Rechnung oder Controlling.

6.1.3 Die Ebene des institutionellen Umfeldes

Wie bereits mehrfach erwähnt, existiert in der Weiterbildung keine einheitliche, schon gar nicht dominant öffentlich-rechtlich reglementierte institutionelle Struktur. Ihre Organisationen, wie z.B. Volkshochschulen, Handwerkskammern, betriebliche Bildungsabteilungen oder kommerzielle Trainingsinstitute, bewegen sich in sehr unterschiedlichen institutionellen Umwelten. Sowohl der Weiterbildungsforschung, der Weiterbildungsberichterstattung und auch der Weiterbildungspolitik bereitet es gewöhnlich große Schwierigkeiten, diese institutionelle Vielfalt „auf den Begriff“ zu bringen. Die Programmatik der Bildungsreform orientierte sich, wie in Kapitel 2 gesehen, am Modell eines korporativ-pluralen Weiterbildungssystems. Dieses Konzept ist aber weder leitend für die aktuelle Bildungspolitik, noch ist es in systematischer Hinsicht ausreichend, um die organisierte Weiterbildung jenseits des öffentlich-rechtlich reglementierten Bereichs zu

erfassen. Aus diesem Grund habe ich zur Vorbereitung dieses Forschungsprojekts ein eigenständiges Modell entwickelt, das die Vielfalt an Organisationen der Weiterbildung erschöpfend und trennscharf zu erfassen erlaubt und das zu einer Unterscheidung von vier Kontexten der Weiterbildung auf der Basis der grundlegenden Frage führt, unter welchen Bedingungen Organisationen der Weiterbildung sich jene Ressourcen und Legitimationen verschaffen, die sie für ihre Fortexistenz benötigen. Dieses Modell wird in Kapitel 6.2 vorgestellt. Dort wird zudem der Versuch unternommen, die Akteure und Akteurskonstellationen zu beschreiben, die in den jeweiligen Kontexten agieren. Daher begnüge ich mich an dieser Stelle mit einem Verweis auf diesen Abschnitt.

6.1.4 Die Ebene nationaler politischer Akteure (Bund, Länder, Kommunen)

Die bisherige Forschung zum Strukturwandel der Weiterbildung war auf Formen des unmittelbaren oder des delegierten nationalstaatlichen Handelns konzentriert: für die allgemeine Weiterbildung auf die Ländergesetze zur Weiterbildung bzw. die Freistellungsgesetze, für die berufliche Weiterbildung auf das AFG bzw. das SGB III, das Berufsbildungsgesetz, die Handwerksordnung oder das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz. Diese Gesetze zielen vor allem auf die Reglementierung des Angebots, in zweiter Linie auf die Nutzung von Weiterbildung: die Anerkennungs- und Förderungsfähigkeit von Organisationen, die Qualifikationsanforderungen des hauptberuflichen Personals, die Finanzierung von Angebot und Beteiligung, die Inhalte und Ziele der (Aufstiegs-)Weiterbildung.

Aktuelle Interventionen des Staates in die Weiterbildung richten sich dagegen stärker darauf, die Prozesse und die Wirkungen der Weiterbildung (im Sinne eines Total Quality Management) zu beeinflussen, etwa, indem der Staat wie zunächst in Bremen, jetzt aber auch in anderen Bundesländern (Hartz 2008) anerkannte Anbieter zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems ihrer Wahl verpflichtet oder die Bundesagentur für Arbeit nur noch zertifizierte Weiterbildungseinrichtungen als förderungsfähig behandelt (AZWV Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung 2004). Mit der verpflichtenden Einführung von Qualitätsmanagement erweitert der Staat sein Repertoire zur Koordination sozialer Handlungen durch neue Formen der Kontextsteuerung, basierend auf (hierarchischer)

Beobachtung und Verhandlung. Mit der Verpflichtung zu regelmäßiger Evaluation und Zertifizierung, durchgeführt von staatlich initiierten und akkreditierten Zertifizierungsagenturen, etabliert der Staat Steuerungsformen, in denen Wissen als Steuerungsmedium eine zentrale Rolle spielt.

6.1.5 Die Ebene inter-, supra- und transnationaler Akteure

Auf die Bedeutung inter-, supra- und transnationaler Akteure für die Steuerung sozialer Systeme, in der empirischen Forschung der Weiterbildung lange Zeit übersehen, hat vor allem die beginnende Governance-Debatte aufmerksam gemacht. Damit gerieten die EU, die OECD, die UNESCO oder die Weltbank als Akteure in den Blick, die trotz ursprünglich stark ökonomischer Schwerpunktsetzungen inzwischen auch Einfluss auf die Weiterbildung bzw. das Lebenslange Lernen nehmen. Die größte Aufmerksamkeit hat in den vergangenen Jahren zweifellos die OECD mit den von ihr initiierten internationalen Schulleistungsstudien erzielt. Damit wurde Evaluationswissen zum Steuerungsmedium auch in nationalen politischen Debatten. Sollte es gelingen, ein regelmäßiges PISA für Erwachsene zu etablieren, wird die OECD auch für die bundesdeutsche Weiterbildung, die bisherige international vergleichende Kompetenzstudien für Erwachsene (International Adult Literacy Survey bzw. die Studie Adult Literacy and Life Skills) noch weitgehend ignoriert hat, ein relevanter Akteur (Gnahs 2008). Studien dieser Art zielen sämtlich und ausdrücklich auf Politikberatung. Wachsende Beachtung findet zudem die Bildungsberichterstattung, wie sie mit der jährlich erscheinenden Publikation „Education at a Glance“ (z.B. OECD 2007) praktiziert wird.

In den letzten Jahren haben auch die Versuche der EU zugenommen, Einfluss auf die Weiterbildung bzw. auf das Lebenslange Lernen in den Mitgliedstaaten zu nehmen. Der EU steht ein reichhaltigeres Interventionsinstrumentarium zur Verfügung als der OECD. Dazu zählen rechtliche Normierungen, wie z.B. im Bologna-Prozess erfolgt, die Etablierung von Diskursen oder die Vereinbarung von Benchmarks, etwa im Rahmen der Methode der offenen Koordinierung. Insbesondere das letzte Verfahren macht deutlich, dass sich im europäischen Mehrebenensystem Akteurskonstellationen ergeben, deren Entscheidungen (zumeist) das Ergebnis von Verhandlungen und nicht von rechtlicher Macht sind. Rechtlich verbindliche Regelungen

sind aber keineswegs ausgeschlossen. So beziehen die von der Welthandelsorganisation initiierten GATS-Verhandlungen, die den freien Austausch von Waren und Dienstleistungen zum Ziel haben und dafür international verlässliche rechtliche Rahmenbedingungen bereitstellen wollen, auch den (Weiter-)Bildungsbereich mit ein. Solche Regelungen beeinflussen die Möglichkeit internationaler Bildungsorganisationen, auf nationalen Märkten zu agieren. Dies wird dazu führen, dass die gewohnte Sichtweise, Weiterbildungsmärkte als primär lokal oder regional bestimmt zu betrachten, zukünftig nicht mehr hinreichen wird. Schließlich sei auf die wachsende Bedeutung transnationaler Nicht-Regierungsorganisationen verwiesen, in denen zivilgesellschaftliche Akteure Einfluss auf Bildungsdebatten nehmen, etwa auf die Diskussion über Lebenslanges Lernen (Amos 2008).

6.1.6 Einflüsse auf die Weiterbildung aus anderen Systemen

Zwar lege ich in dieser Studie ein besonderes Augenmerk auf die gezielte Modernisierung der Weiterbildung am Beispiel ihrer rechtlichen Reglementierung, ihrer Professionalisierung sowie ihrer Qualitätssicherung. Gleichwohl wird das Handeln der Weiterbildungsakteure auch von Entwicklungen in der Umwelt des Weiterbildungssystems beeinflusst, ohne dass dies jeweils gewollt wäre. Dies betrifft Entwicklungen im Bereich der Erziehung, der Wirtschaft, des Rechts und der Wissenschaft.

Hier seien nur einige Beispiele genannt, wie Strukturen, Prozesse und institutionelle Arrangements anderer Funktionssysteme die Weiterbildung beeinflussen. So hat es unmittelbar Auswirkungen auf die Weiterbildung, dass Deutschland sich, in Differenz zu anderen europäischen Staaten, die betriebsorientierte Formen der Qualifizierung bevorzugen, historisch für ein duales System der Berufsbildung entschieden hat. Damit wurde zugleich, ohne dass dies primäres politisches Ziel gewesen wäre, eine spezifische Arbeitsteilung zwischen öffentlich-rechtlich reglementierter beruflicher und wesentlich privat geregelter betrieblicher Weiterbildung etabliert, die, typisierend formuliert, in unterschiedlichen Funktionen (Aufstieg versus Anpassung), Lernorganisationsformen (Lehrgang versus Tagesseminar), Abschlüssen (Zertifikat versus Teilnahmebestätigung) und Finanzierungsformen (individuelle Teilnehmende versus Betriebe) zum Ausdruck kommt (Harney 1998b). Entwicklungen im Funktionssystem Wirtschaft

beeinflussen die Weiterbildung insofern unmittelbar, als Weiterbildung und Personalentwicklung als Instrumente sekundärer Rationalisierung je nach Konjunktur- und Arbeitsmarktsituation ausgedehnt oder eingeschränkt werden. Das Funktionssystem Recht ist insofern bedeutsam für die Weiterbildung, als, um ein weniger auffälliges Beispiel zu nennen, die gesetzlichen Regelungen zum Steuer-, Gesellschafts-, Vertrags-, Vereins- oder Gemeinnützigkeitsrecht die Arbeitsbedingungen vieler Anbieter der Weiterbildung unmittelbar beeinflussen, auch wenn diese Regelungen nicht speziell für diese Organisationen getroffen wurden. Schließlich ist es für das Angebot und die Nutzung von Lerngelegenheiten bedeutsam, welche handlungsrelevanten Theorien oder welche Kompetenzen die Wissenschaft der Weiterbildung anbietet, vermittelt über die Qualifizierung des Personals. Dass schließlich in der Weiterbildung auch zahlreiche eigendynamische Entwicklungen zu beobachten sind, zeigt sich darin, dass in der Phase der Qualifizierungsoffensive viele Organisationen Aufträge von der Bundesanstalt für Arbeit übernahmen, die eigentlich nicht ihrer Programmatik entsprachen. Die damit einhergehende Konzentration auf die Sekundärfunktionen der Organisation führte gelegentlich zu ungewollten Folgen für die organisationstypische Programmatik.

6.1.7 Zur Bedeutung des Mehrebenenmodells für die vorliegende Arbeit

Die bis hierher entwickelten Überlegungen lassen sich in einem Schaubild (Abbildung 1) zusammenfassen, das organisierte Weiterbildung als ein Mehrebenensystem präsentiert, innerhalb dessen sich das Angebot, die Nutzung und die Wirkung als Ergebnis der Ko-Konstruktion unterschiedlicher Akteure und Akteurskonstellationen betrachten lässt. Das vorgestellte Rahmenmodell soll primär dazu dienen, eine angemessene Vorstellung von den Akteuren, Handlungsebenen und Interventionsformen zu entwickeln, die berücksichtigt werden müssen, wenn Struktur und Wandel organisierter Weiterbildung theoretisch anschlussfähig und empirisch ertragreich untersucht werden sollen. Zweitens vermag das Modell zu verdeutlichen, auf welche Ebene und auf welche Ziele die hier interessierenden (ebenso wie die hier nicht fokussierten) Modernisierungsstrategien zur Weiterbildung bisher gerichtet sind: Die rechtliche Reglementierung zielt primär auf die Ebene des Gesamtsystems bzw. auf die institutionelle Um-

welt von Organisationen der Weiterbildung, Qualitätssicherung primär auf die Ebene der Organisationen (und darüber vermittelt auf die Kundenfreundlichkeit des Angebots), Professionalisierung primär auf die Ebene des Programms als eines strukturierten Zusammenhangs einzelner Angebote. Drittens sollte deutlich werden, dass die betrachteten Modernisierungsstrategien von je spezifischen Akteuren bzw. Akteurskonstellationen auf unteren Systemebenen aufgegriffen und umgesetzt werden müssen, damit sie die intendierten Wirkungen erzielen können. Diese Überlegungen greife ich später wieder auf.

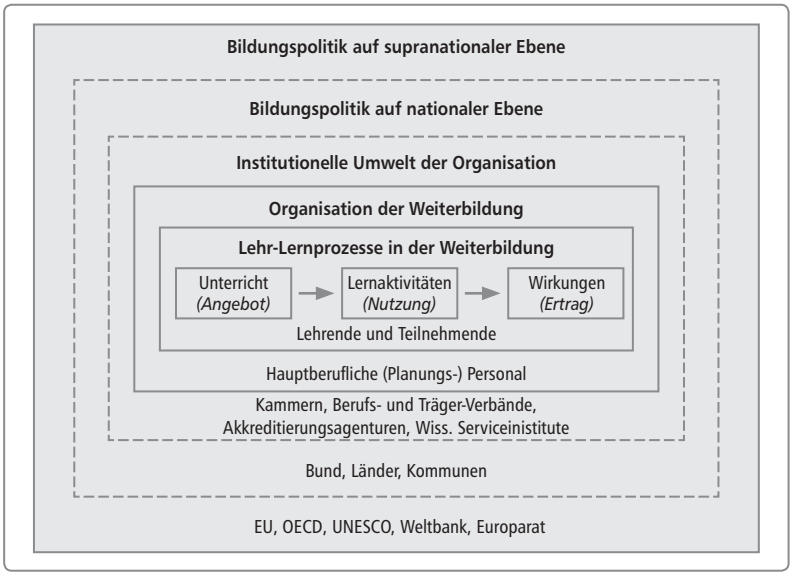

Abbildung 1: Mehrebenensystem der Weiterbildung

6.2 Reproduktionskontexte als institutionelle Umwelt organisierter Weiterbildung

Während für die bisherigen Überlegungen die systemtheoretisch inspirierte Unterscheidung einer Interaktions-, einer Organisations- und einer Systemebene bedeutsam war, soll im Folgenden erläutert werden, dass es für

die Analyse der Wirkungen von Interventionen in das Mehrebenensystem der Weiterbildung hilfreich ist, eine Zwischenebene einzuführen, welche die institutionelle Umwelt von Organisationen der Weiterbildung erfasst. Diese institutionelle Umwelt wird im Folgenden als Ebene der Reproduktionskontexte von Organisationen der Weiterbildung beschrieben.

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung folgt bei der Darstellung des „Feldes" oder der „Landschaft" der Weiterbildung zumeist bildungspolitischen Vorgaben oder den Formen der Selbstorganisation der Weiterbildungspraxis und beklagt zugleich die mangelnde Trennschärfe und damit die Tragfähigkeit solcher Ordnungsgesichtspunkte. Daher soll an dieser Stelle ein solcher Modellvorschlag unterbreitet werden, der primär theoretisch und nicht pragmatisch ausgerichtet ist.[38]

Einleitend wurde bereits die Differenz der institutionellen Strukturen von Schule und Hochschule auf der einen und Weiterbildung auf der anderen Seite betont. Was aber genau bedeutet es, wenn wir sagen, die institutionelle Struktur der Weiterbildung sei „nicht einheitlich", „heterogen" oder „plural" verfasst? Es scheint, als sei diese Frage negativ leichter zu beantworten als positiv. Die Differenzen beginnen bereits bei der Frage, ob denn überhaupt „Struktur" sichtbar ist, ob es sich also um mehr handelt als „ein historisch gewachsenes Konglomerat […], das sich an den guten Absichten seiner Träger und ihres Personals legitimiert" (Luhmann 1997b, S. 11), und wenn ja, wie diese Struktur zu „begreifen" ist. Die Bedeutung der Strukturfrage lässt sich ebenso wie die damit einhergehenden Unklarheiten an der Fachdiskussion, an der empirischen Bildungsforschung und Bildungsberichterstattung sowie an der öffentlichen Debatte illustrieren. Dies sei im Folgenden beispielhaft aufgezeigt.

In grundlegenden Publikationen der Fachdisziplin, wie Handbüchern oder Einführungen in das Studium der Erwachsenenbildung, findet sich regelmäßig die Klage über die „Unübersichtlichkeit und Heterogenität des Tableaus an Institutionen" (Kade/Seitter/Nittel 2007, S. 171). Folgerichtig wird gefragt, ob der Strukturbegriff für die Weiterbildung nicht überhaupt irreführend sei und man (vorerst) nicht besser an Metaphern wie

38 Die folgenden Ausführungen stützen sich auf einen vorab in der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlichten Beitrag (Schrader 2010b).

der von der „Weiterbildungslandschaft“ festhalten solle (vgl. Nuissl 2000, S. 125ff.). Ältere Einführungen orientieren sich am Modell des „korporativen Pluralismus“ (vgl. Tietgens 1979, S. 81ff., 1981f, S. 50ff.; Weinberg 2000, S. 90), um den Preis, die kommerzielle und innerbetriebliche Weiterbildung zu vernachlässigen. Andere Autoren arbeiten mit mehreren Gliederungsprinzipien gleichzeitig und gewinnen Ordnungsgesichtspunkte aus der Unterscheidung freier und gebundener Anbieter, offener und geschlossener Einrichtungen, von öffentlichem und privatem Sektor oder von Staat und Markt (vgl. Arnold 2006, S. 95ff.; Nolda 2008, S. 104ff.). Peter Faulstich und Christine Zeuner (2008, S. 188f.) wiederum beschreiben die Weiterbildung als ein „pluralistisches Institutionensystem“ von Staat (öffentlich), Interessenorganisationen (partikular) und Unternehmen (privat); als Institutionentypen werden öffentliche und partikulare Erwachsenenbildungsträger, betriebliche Bildungsabteilungen und Weiterbildungsunternehmen ausgewiesen. Jürgen Wittpoth (2006, S. 107) verwendet den in der Zeit der Bildungsreform geprägten Begriff des quartären Sektors, setzt ihn aber in Anführungszeichen, da er um die Grenzen der Tragfähigkeit weiß; da „theoriegeleitete Zustandsbeschreibungen“ fehlten, beschränkt er sich auf eine „empirisch-deskriptive Annäherung an Strukturen und Aktivitäten“. Hermann-Josef Forneck und Daniel Wrana (vgl. 2005, S. 201) schließlich begreifen Weiterbildung im Anschluss an Pierre Bourdieus (1985) Theorie sozialer Felder als ein „parzelliertes Feld“, unterlassen aber den Versuch, die Vielfalt an Organisationen der Weiterbildung feldtheoretisch abzubilden. Insgesamt sind die divergierenden Ordnungsvorschläge (bzw. der Verzicht auf sie) weniger Ausdruck theoretischer Kontroversen, wie sie in einer entfalteten Wissenschaftsdisziplin üblich wären, sondern eher, wie Wittpoth (2009) betont, Ausdruck theoretischer Zurückhaltung.

Schwierigkeiten, organisierte Weiterbildung systematisch zu erfassen, begegnen uns auch in der empirischen Bildungsforschung bzw. in der Bildungsberichterstattung (zuletzt Dietrich/Schade/Behrensdorf 2008). Auch hier mögen einige Beispiele genügen. Das Berichtssystem Weiterbildung stützt sich auf eine Stichprobe der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im erwerbsfähigen Alter, die im Abstand von drei Jahren regelmäßig nach Weiterbildungsaktivitäten befragt wird; der Bericht unterscheidet folgende „Träger“: Arbeitgeber und Betriebe, Volkshochschulen, private Insti-

tute, Kammern, Verbände (nicht Berufsverbände), Berufsverbände, (Fach-) Hochschulen, kirchliche Stellen, Akademien, nicht-kirchliche Wohlfahrtsverbände, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Berufsgenossenschaften, Parteien, Fernlehrinstitute, Fachschulen und Sonstige (z.B. Urania, Krankenkassen) (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 284). Diese Kategorisierung mag unter pragmatischen Gesichtspunkten genügen, auch mit Rücksicht auf die begrenzte Urteilskraft der befragten Adressaten von Weiterbildung (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 100), sie folgt jedoch weder einer einheitlichen Systematik (Einrichtungs- und Trägergruppen bzw. Rechtsformen werden in einer Kategorie zusammengefasst) noch ist sie trennscharf (z.B. kirchliche Stellen versus Akademien) und erschöpfend (in der Erhebung des Jahres 2003 entfiel auf „Sonstige" mit acht Prozent die viertgrößte Zahl der Teilnahmefälle). Im neu konzipierten Bildungsbericht für Deutschland, der Bildung im Lebenslauf indikatorengestützt abbilden möchte, stehen anbieter- und angebotsbezogene Daten hinter teilnehmerbezogenen zurück. Für Anbieter und Angebote der Weiterbildung bedient sich der Bericht vorliegender Statistiken und Erhebungen, etwa der Kirchen und Volkshochschulen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 127f.) oder der CVTS-Unternehmensbefragungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Die gravierenden Schwierigkeiten einer konsistenten Erfassung von Weiterbildungsanbietern in international-vergleichender Perspektive zeigen sich auch bei der Harmonisierung von Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 99ff.; European Commission 2005; NIACE 2006).[39]

Werfen wir abschließend einen Blick auf die öffentliche Debatte über Weiterbildung. Für die Akteure der Weiterbildung ist auffällig, dass bei einem insgesamt schwachen Organisationsgrad gleichwohl eine Vielzahl an Verbänden agiert, allerdings nicht als Interessenvertretung für die Weiterbildung, sondern für bestimmte Typen von Trägern, Organisationen und Berufstätigen. Nicht zuletzt tut sich die Politik schwer, die Heterogenität der Weiterbildung angemessen zu berücksichtigen. Die Leitvorstellungen

39 Die OECD-Berichte „Education at a Glance" (2005, 2006, 2007) konzentrieren sich – wie der Bildungsbericht für Deutschland – auf teilnehmer- und adressatenbezogene Daten (z.B. Bildungsbeteiligung nach Alter, Geschlecht, erreichtem Bildungsabschluss, Art der Beschäftigung usw.).

der aktuellen Politik orientieren sich am Begriff des (formalen, non-formalen und informellen) Lebenslangen Lernens (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000), an einem formalen Qualitätsbegriff sowie an der Förderung der (regionalen) Vernetzung bereits bestehender organisationaler Strukturen (BLK 2004; Nuissl u.a. 2006). In aktuellen Dokumenten wird die Struktur organisierter Weiterbildung erneut mit „Vielfalt und Wettbewerb der Träger und der Angebote" (BMBF 2008, S. 81) beschrieben. Es scheint, als sei die Politik begrifflich wieder in der Zeit vor der Bildungsreform angekommen.

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel der folgenden Überlegungen, einen Vorschlag zu unterbreiten, der es erlaubt, organisierte Weiterbildung im Anschluss an die neo-institutionalistische Forschung und an sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien theoretisch anschlussfähig, trennscharf und erschöpfend zu erfassen. Vorgestellt wird ein Modell der Reproduktionskontexte für Organisationen der Weiterbildung, das die institutionelle Umwelt von Organisationen der Weiterbildung beschreibt und dabei insbesondere die Formen der Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen zum Ausgangspunkt nimmt.

6.2.1 Institutionen und Organisationen in der Weiterbildung

Wenn in der Weiterbildung über organisierte Formen des Lernens gesprochen wird, geschieht dies nicht in einheitlicher Begrifflichkeit (Arnold u.a. 2003): Mal wird von „Einrichtungen", mal von „Institutionen", mal von „Organisationen" gesprochen, in historischen Phasen der Erwachsenenbildung mit wechselnder Präferenz, jedoch häufig ohne präzise begriffliche Klärung (Schrader 2010b). Der Begriff der Einrichtung, mit dem die Disziplin der Erwachsenenbildung ihre Erörterung des Organisatorischen beginnt, wurde in der Zeit der (auf rechtlich reglementierte Strukturbildung fokussierten) Bildungsreform durch den Begriff der Institution verdrängt. Als Institution galt – in einem verwaltungswissenschaftlichen Sinne – ein juristisch definiertes Gebilde des öffentlichen oder privaten Rechts, „das so konstruiert ist, daß organisiertes Lernen von Erwachsenen nicht nur einmal, oder hin und wieder, sondern ausdauernd zustande kommen" kann (Weinberg 1985, S. 90). In der jüngeren Diskussion wiederum, die unter Stichworten wie Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung oder

lernende Organisation die Bedingungen thematisiert, unter denen Organisationen der Weiterbildung unter veränderten Rahmenbedingungen erfolgreich (weiter-)existieren können, verdrängt der Begriff „Organisation“ den Begriff der „Institution“.

Die in Soziologie und Betriebswirtschaft übliche Unterscheidung von Institution und Organisation eröffnet auch der Weiterbildung neue Forschungsperspektiven. Insbesondere die neo-institutionalistisch orientierte Organisationsforschung hat (mit einem vielschichtigen Theorieangebot) an einer institutionstheoretisch informierten Organisationstheorie gearbeitet, um das Verhältnis von Organisation und Gesellschaft thematisieren zu können (vgl. Türk 1997, S. 125, 2000; für die Weiterbildung adaptiert von Schäffter 2001). Hieran knüpfen die folgenden Überlegungen an. Zunächst kann man festhalten, dass sich sowohl der Begriff der Institution als auch jener der Organisation auf Phänomene der geregelten Kooperation von Menschen beziehen. In der Soziologie meint der Begriff der Institution gewöhnlich „eine Sinneinheit von habitualisierten Formen des Handelns und der sozialen Interaktion, deren Sinn und Rechtfertigung der jeweiligen Kultur entstammen und deren dauerhafte Beachtung die umgebende Gesellschaft sichert“ (Gukenbiehl 2010, S. 146). Indem sie Handlungsmöglichkeiten eröffnen und versagen, stellen Institutionen sicher, dass Anforderungen, die sich immer wieder stellen, in gleichartiger und vorhersehbarer Weise gelöst werden. Damit entlasten sie sowohl Personen als auch Gesellschaften von ständig zu wiederholenden Aushandlungsprozessen. Emile Durkheim (2002) sah Institutionen als soziale Tatsachen, als Dinge (trotz ihrer nicht materiellen Natur), die den Personen zur zweiten Natur werden. Unterschiede in der Verwendung des Institutionenbegriffs zeigen sich darin, ob eher die sozialen Handlungsmuster oder eher ihr kultureller Sinn betont wird. In diesem Beitrag wird der Institutionenbegriff in beiden Bedeutungen genutzt. Fragt man nach der Entstehung von Institutionen, so verweisen Peter Berger und Thomas Luckmann (2000) in einem phänomenologischen Zugang auf Gewohnheit und Routine, die sich in Alltagswissen niederschlagen. Damit vernachlässigen sie die ebenfalls gegebene Möglichkeit der Stiftung einer Idee, die mit sozialer Macht durchgesetzt und gegebenenfalls rechtlich verankert wird. Eine gesellschafts- und ideologiekritische Variante

neo-institutionalistischer Forschung begreift Institutionen daher vor allem als bewusst gepflegte, „gesellschaftlich hegemoniale Beschreibungen ‚idealtypischer' Art, die der Konfigurierung und (Re-)Interpretation von Ereignissen, Strukturen und Prozessen dienen" (Türk 1997, S. 159).

Im Unterschied zu Institutionen werden Organisationen zumeist als geplante, nicht gewachsene Formen geregelter Kooperation bestimmt, die durch Mitgliedschaft, normierte Kommunikationswege und Programme definiert werden (so z.B. Luhmann 2000b). Während Institutionen entstehen bzw. erzeugt werden, lässt sich bei Organisationen fragen, warum und wozu sie gegründet wurden. In der neo-institutionalistischen Organisationsforschung wird der Institutionenbegriff in zweifacher Bedeutung gebraucht, einmal als Verweis auf die institutionelle gesellschaftliche Umwelt von Organisationen, zum anderen zur Bezeichnung der Organisationsform als Institution. Zu dem Verhältnis von Institution und Organisation variieren die Deutungsangebote zwischen deterministisch-kausaler und struktureller Kopplung (vgl. Türk 1997, S. 156f.). Stellt man auf den Gründungsakt ab, so wäre zu fragen, inwieweit die Gründer beim Organisieren eine Wahl haben oder inwieweit zirkulierende Institutionen Organisationen und ihre Formen konstituieren (vgl. Türk 1997, S. 132; Meyer/Rowan 1977). Begrifflich wird dies durch die Unterscheidung von „Agentschaften" und „Akteuren" zum Ausdruck gebracht. Während der Begriff der Organisation also den Blick für Einrichtungen öffnet, betont der Begriff der Institution etablierte Verhaltenserwartungen. Für Volkshochschulen bedeutet dies z.B., dass wir die konkrete Organisation, die an sie gerichteten Verhaltenserwartungen z.B. im Blick auf ein spezifisches Programmprofil und auch den beiderseitig en Zusammenhang betrachten können.

6.2.2 Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung

Die Ausgangsfrage der folgenden Überlegungen lautet, unter welchen Bedingungen sich Organisationen reproduzieren, also ihre Fortexistenz sichern, nachdem sie gegründet sind. Warum immer Organisationen gegründet werden, sobald sie da sind, kosten sie Geld (so lapidar bei Luhmann 2000b, S. 405). Doch Geld ist für Organisationen nicht die einzige Bedingung der Fortexistenz. Die neo-institutionalistische Forschung betont, dass Organisationen sich in einer Doppelstruktur von technischen und symbo-

lischen Kontexten bewegen und daher nicht nur Ressourcen, sondern auch Legitimationen benötigen (Meyer/Rowan 1977).

Wie können Organisationen sicherstellen, dass ihnen beides dauerhaft zugestanden wird? Eine allgemeine Antwort würde lauten, dass sie an Institutionen anschließen, die in ihren Umwelten kursieren. Um die Antwort zu präzisieren, hilft die Beobachtung, dass Organisationen vor allem ein Merkmal moderner Gesellschaften sind. Folgt man sozialwissenschaftlichen Modernisierungstheorien (Parsons 1977), die in den 1970er Jahren auch in der Geschichtswissenschaft für die Analyse der „Epochenwende" (Fehrenbach 2008, S. 137) vom 18. zum 19. Jahrhundert adaptiert wurden (grundlegend Koselleck 1977; Gumbrecht 1978), so besteht ein grundlegendes Merkmal moderner Gesellschaften darin, dass Staat, Gesellschaft und (religiöse) Gemeinschaften im Übergang von einer ständisch-agrarischen zu einer industriekapitalistischen und liberaldemokratischen Gesellschaft auseinanderfallen. Diese „kopernikanische Wende" (Roeßler 1961) wird am Beispiel der Erziehung der nachwachsenden Generation sichtbar an der Betonung von (Selbst-)Erziehung zum „persönlichen Stand" statt geburtsständischer Sozialisation (bei ebd.: „Umgangserziehung"), an der Etablierung einer Erziehung in öffentlichen Schulen statt im „ganzen Haus", an der Durchsetzung von staatlicher statt kirchlicher Kontrolle des Schulwesens, an der Vergabe von Ämtern und Berufen nach Bildung statt nach Herkunft; insgesamt: an der Unterscheidung von häuslicher, kirchlicher und schulischer Erziehung und beruflicher Ausbildung. Modernisierungstheorien betonen die Herauslösung der Individuen aus traditionalen Bindungen und ihre Inklusion in Recht und Wirtschaft einer Gesellschaft der Freien und Gleichen, einer Vertrags- und Tauschgesellschaft von Staatsbürgern und Marktteilnehmern. Der Staat (bzw. die Öffentlichkeit) als Repräsentant des Allgemeinen wird neben der Sicherung der Rahmenbedingungen zur Realisierung privater Interessen auch für die Sicherung (historisch variabler) Kollektivgüter (wie etwa dem der Bildung) zuständig, die bei einer vollständigen Privatisierung vernachlässigt zu werden drohen (Meyer 2005).

Das grundlegende Faktum des Auseinanderfallens von Allgemeinem und Partikularem, von Öffentlichem und Privatem prägt auch die Form und die Legitimation des Austausches von Gütern und Leistungen, der in modernen Gesellschaften zwar nicht exklusiv, aber doch in herausge-

hobener Weise durch Organisationen realisiert wird. Dieser Austausch (zwischen Staat und Gesellschaft bzw. innerhalb der Gesellschaft) beruht in bürgerlichen Gesellschaften „freier" Subjekte nicht mehr primär auf Macht, (traditionaler und charismatischer) Herrschaft (Weber) oder Bindung, sondern auf Vereinbarungen. Unter gleichberechtigten Bedingungen nimmt eine Vereinbarung die Form des Vertrages an, unter hierarchischen Bedingungen die Form des Auftrages. Der Vertrag gilt als freiwillige, gemeinsame Willenserklärung zweier im Prinzip gleichberechtigter Vertragspartner. Er ist ein Mittel zur Gestaltung persönlicher oder wirtschaftlicher Verhältnisse, eine Willenserklärung, die durch Angebot und Nachfrage zustande kommt. Der (schriftlich oder mündlich dokumentierte) Auftrag setzt Weisungsbefugnis voraus, aufgrund derer die beauftragte Stelle oder Person zur Erbringung einer bestimmten Leistung verpflichtet werden kann. Die Mitglieder moderner Gesellschaften sind (wie auch Organisationen und Staaten) im Prinzip frei darin, Verträge einzugehen und auszugestalten.

Der Austausch von Leistungen benötigt aber – jedenfalls dann, wenn er unter Mithilfe von Organisationen stattfindet – auch noch eine entsprechende Legitimation. Mit Legitimation ist im Unterschied zur bloßen Legalität (also der Rechtsförmigkeit im Sinne Weinbergs (1985)) gemeint, dass Organisationen für die Anerkennungswürdigkeit ihrer Zwecke sorgen müssen.[40] Mit dem Auseinanderfallen von Staat, Gesellschaft und Gemeinschaften bestehen zwei fundamentale, gesellschaftlich institutionalisierte Legitimationsmöglichkeiten: Organisationen können sich bei ihrem Beitrag zum Austausch von Gütern und Dienstleistungen auf öffentliche, dem Gemeinwohl verpflichtete Interessen berufen, oder auf private bzw. partikulare Interessen.

Damit sind Grundformen des Leistungsaustausches und seiner Legitimation benannt, die für die Reproduktion von Organisationen in allen Berei-

40 Die Begrifflichkeit knüpft an Kants Unterscheidung von Legalität und Moralität bezogen auf das sittliche Handeln an. Die Begriffe Legitimation und Legitimität werden in der neoinstitutionalistischen Forschung oft ohne klare Unterscheidung gebraucht. Im Sinne des Grundgedankens dieses Ansatzes scheint es sinnvoll, mit Legitimation den Prozess zu betonen, der auf kognitive, pragmatische oder moralische Legitimität zielt. Legitimität kann sowohl erworben als auch zugeschrieben werden (Hellmann 2006).

chen moderner Gesellschaften bedeutsam sind. Mit Hilfe dieser Unterscheidungen können verschiedene institutionelle Umwelten von Organisationen der Weiterbildung erschlossen werden. Verknüpft man die vorgeschlagenen Dimensionen (Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen) miteinander und nimmt ihre Merkmalsausprägungen (Vertrag versus Auftrag, öffentliche versus private Interessen) als Endpunkte stetiger, voneinander unabhängiger Skalen, so ergibt sich ein Koordinatensystem mit vier Feldern, das den Bewegungsraum erkennbar werden lässt, innerhalb dessen sich Organisationen reproduzieren können. Sie lassen sich als institutionelle Felder interpretieren, in denen unterschiedliche materielle und symbolische Institutionen bereitstehen, an die Organisationen anschließen können, um ihre Fortexistenz zu sichern. Die spezifische Verknüpfung institutioneller Muster zur Beschaffung von Ressourcen über Verträge oder Aufträge sowie der Beschaffung von Legitimationen durch Berufung auf öffentliche oder private Interessen charakterisiert die Reproduktionskontexte der (Werte- und Interessen-) Gemeinschaften,[41] des Staates, der Unternehmen[42] und des Marktes. Diese Kontexte stehen untereinander in einem nicht-hierarchischen Verhältnis. Im Kontext der Gemeinschaften reproduzieren sich Organisationen über Verträge und die Berufung auf öffentliche Interessen, im Kontext des Staates (bzw. des öffentlich-rechtlichen Bereichs) werden Aufträge zur Erfüllung öffentlicher Interessen erteilt, im Kontext der Unternehmen stehen Aufträge und private Interessen im Vordergrund, im Kontext des Marktes erfolgt Ressourcenbeschaffung über Verträge unter Berufung auf private Interessen.

---

41 „Gemeinschaften“ begreife ich im Sinne von Tönnies (vgl. 1979, S. 4) als definiert durch einen einheitlichen Willen. Der Kontext der Gemeinschaften wird in anderen Diskursen, etwa zum Wohlfahrtsstaat bzw. zur Wohlfahrtsgesellschaft oder zur sozialen Arbeit, häufig auch als Non-Profit- oder Dritter Sektor, gelegentlich auch als intermediärer Bereich bezeichnet (Anheier u.a. 1998; Evers/Olk 1996; in international-vergleichender Perspektive Salamon/Anheier 1997). Auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann ich an dieser Stelle nicht eingehen.

42 Die Begriffe „Betrieb“ und „Unternehmen“ bzw. „Unternehmung“ werden in der Betriebs- und Volkswirtschaft sowie der Rechtswissenschaft häufig synonym, gelegentlich aber auch im Sinne von Über- und Unterordnung (allerdings mit wechselnden Lösungsvorschlägen) gebraucht. Ich entscheide mich für den Begriff Unternehmen, weil er in der Volkswirtschaft für Organisationen bzw. Betriebe mit dauerhafter Gewinnerzielungs- bzw. Gewinnmaximierungsabsicht gewählt wird. Dies soll hier betont, wenn auch nicht ausschließlich gemeint sein. Denn es ist gleichzeitig auch üblich, zwischen privaten, gemischt-wirtschaftlichen und öffentlichen Unternehmen zu unterscheiden.

Übertragen wir diese Überlegungen auf die Weiterbildung. Als Organisationen (oder Anbieter) werden in dieser Studie die kleinsten organisatorischen Einheiten betrachtet, die für ein Weiterbildungsangebot Verantwortung tragen (vgl. NIACE 2006, S. 121). In diesem Sinne gelten sowohl eine in der Rechtsform des eingetragenen Vereins arbeitende Umweltbildungsinitiative, eine von der Kommune getragene Volkshochschule, die Weiterbildungsabteilung eines Industrieunternehmens als auch ein kommerzielles Sprachinstitut in der Rechtsform der GmbH als Organisationen. Materielle Ressourcen können sich Organisationen der Weiterbildung nach dem zuvor Gesagten auf zwei Arten beschaffen: durch Verträge oder durch Aufträge. Eine vertragsförmige Form der Ressourcenbeschaffung liegt z.B. dann vor, wenn Werte- oder Interessengemeinschaften eingetragene Vereine gründen, um Weiterbildungsangebote für die (potenziellen) Mitglieder des Vereins bzw. der sozialen Gemeinschaft zu entwickeln. Die Gründung eines Vereins beruht zwar nicht auf gegenseitigen Verträgen der einzelnen Vereinsmitglieder, sie lässt sich als Gesamtakt jedoch als Vertrag betrachten, der in einer Satzung seinen Ausdruck findet. Als weiteres Beispiel lässt sich die Gründung von Personen- oder Kapitalgesellschaften anführen. Bei den Interessen- und Wertegemeinschaften handelt es sich im ökonomischen Sinn um neoklassische, also langfristige Verträge, im Bereich der marktförmigen Weiterbildung werden klassische, also i.d.R. auf eine kurzfristig zu erbringende Leistung begrenzte Verträge bevorzugt. Mit dem Auftrag, Weiterbildung zu organisieren, erteilt z.B. durch eine Kommune, einen Betrieb, einen Unternehmensverband oder eine staatliche Einrichtung, werden in der Regel Geld, Räume, Personal usw. bereit- bzw. in Aussicht gestellt. Bei beiden Formen der Beschaffung von Ressourcen sind Organisationen der Weiterbildung in der Regel gezwungen, zusätzliche Verträge mit den unmittelbaren Nutzern des Leistungsangebots, den Teilnehmenden selbst bzw. den für sie zahlungsbereiten Organisationen, zu schließen.

Wie ist es Organisationen möglich, Legitimität zu gewinnen? Innerhalb der Weiterbildung lassen sich Organisationen – sehr vereinfacht – danach unterscheiden, ob sie sich bei der Erbringung ihrer Leistungen auf öffentliche oder auf private, partikulare Interessen berufen. Der Begriff des öffentlichen Interesses betont als ein unbestimmter Rechtsbegriff die

Belange der Allgemeinheit gegenüber Individual- oder Partialinteressen, er ist Gegenstand politischer Auseinandersetzungen und wird historisch unterschiedlich gefüllt. Im öffentlichen Interesse (zum Bedeutungswandel Hölscher 1978) liegt die Selbstvergewisserung und Selbstbehauptung sozialer Gruppen, auch mit den Mitteln der Weiterbildung, so z.B. bei Berufsverbänden, Gewerkschaften, politischen Gruppierungen oder Randgruppen, die sich zu Interessen- oder Wertgemeinschaften zusammenschließen. Von privaten Interessen gehen wir üblicherweise dann aus, wenn die Leistungen der Organisationen der Weiterbildung primär einzelnen Personen oder (gewinnorientierten) Unternehmen zugutekommen. Dies gilt etwa dann, wenn innerbetriebliche Weiterbildungsabteilungen Qualifikationen und Kompetenzen als Rationalisierungsressource aufbauen, oder aber dann, wenn kommerzielle Sprachanbieter die Sprachkompetenz der Teilnehmenden zu fördern suchen, die diese für private Zwecke nutzen. Der Bereich der Weiterbildung, in dem private oder partikulare Interessen verfolgt werden, ist durch (weiterbildungs-)rechtliche Normierungen weitgehend freigelassen.

6.2.3 Typen von Organisationen der Weiterbildung

Im Folgenden wird erläutert, welche Typen von Organisationen die Reproduktionskontexte der Weiterbildung (Gemeinschaften, Staat, Unternehmen, Markt) jeweils hervorbringen. Abbildung 2 illustriert die Überlegungen mit der Verortung beispielhafter Organisationen.

Im Bereich der *Werte- und Interessengemeinschaften*[43] sind jene Organisationen beheimatet, die öffentliche Interessen auf der Grundlage eingegangener Verträge verfolgen. Dazu gehören z.B. Umwelt- oder Frauenbildungsinitiativen, politische oder religiöse Gemeinschaften, die sich mit ihren Weiterbildungsangeboten an eine (potenziell) interessierte breite Öffentlichkeit wenden. Die zweite Gruppe im Kontext der Gemeinschaften bilden Weiterbildungsorganisationen von Berufsverbänden, die auf der Grundlage von freiwilligen oder auch von Zwangs-Mitgliedschaften in Vereinen, Innungen oder Kammern die Interessen der jeweiligen Berufs-

43 Ich vernachlässige im Folgenden die Differenz von organisierten Gemeinschaften und Protestbewegungen, die (für begrenzte Zeit) ohne formale Organisation im Sinne von Mitgliedschaftsregeln auskommen.

gruppe verfolgen und sich an einen eher geschlossenen Adressatenkreis wenden. Organisationen in diesem Kontext, in dem die Legitimation über den Verweis auf öffentliche Interessen sichergestellt wird, lassen sich noch einmal danach unterscheiden, wie stark sie staatlich reguliert sind bzw. wie stark ihre korporatistische Selbstverwaltung ausgeprägt ist. Weiterbildungsorganisationen von Berufsverbänden werden hier dem Bereich der Werte- und Interessengemeinschaften zugeordnet, unbeschadet des rechtlichen Tatbestandes, dass z.B. Rechtsanwalts- oder Ärztekammern als Körperschaften öffentlichen Rechts Teil der mittelbaren Staatsverwaltung sind, was für die Berufsverbände von Kosmetikerinnen, Tischlern oder Kurzzeittherapeuten nicht gilt. Der öffentlich-rechtliche Status führt jedoch nicht zur Versorgung mit Ressourcen für die Weiterbildung, vielmehr wird lediglich die ordnungspolitische Arbeit rechtlich privilegiert. Den zweiten Reproduktionskontext bildet der *Staat* bzw. der *öffentlich-rechtliche Bereich*. In diesem Kontext agieren Volkshochschulen und, sofern öffentlich-rechtlich anerkannt, Weiterbildungsanbieter großer Korporationen wie Kirchen oder Gewerkschaften, die auf der Grundlage von Weiterbildungsgesetzen einen öffentlichen Bildungsauftrag erfüllen und einen breiten Adressatenkreis ansprechen. Hinzu kommen Berufs- und Fachschulen, die, sofern sie Angebote zur beruflichen Weiterbildung entwickeln, eher geschlossene Adressatenkreise ansprechen. Im dritten Reproduktionskontext, dem Bereich der *Unternehmen*, werden auf der Grundlage von Aufträgen private Interessen verfolgt. Zu diesem Bereich zählen zunächst die innerbetrieblichen Weiterbildungsabteilungen, die sich an einen geschlossenen Adressatenkreis (die Mitglieder des Unternehmens) wenden. Eine zweite Gruppe bilden die von Unternehmen oder Unternehmensverbänden gegründeten Organisationen, die ebenfalls primär betriebsbezogene Weiterbildungsangebote unterbreiten, sich aber an einen offeneren Adressatenkreis (die Mitglieder mehrerer Unternehmen) wenden. Der vierte und letzte Reproduktionskontext schließlich ist der Bereich des *Marktes*, in dem auf der Grundlage von Verträgen private Interessen verfolgt werden. Hier agieren zum einen kommerzielle Weiterbildungsorganisationen, die vorwiegend Umschulungs- oder Fortbildungsmaßnahmen für die Arbeitsverwaltung realisieren, und private Trainings- und Beratungsinstitute, die innerbetriebliche Weiterbildungen für Fach- und Führungskräfte anbieten

(institutionelle Vertragspartner und geschlossener Adressatenkreis), zum anderen Sprachen- oder EDV-Bildungsorganisationen, die sich an private Nachfragende wenden (Personen als Vertragspartner und offener Adressatenkreis).

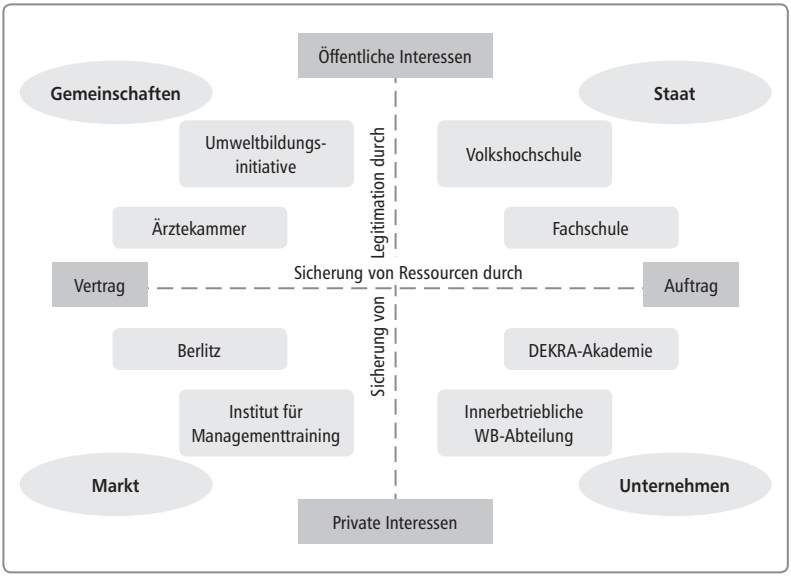

Abbildung 2: Reproduktionskontexte der Weiterbildung – Verortung beispielhafter Organisationen

6.2.4 Institutionelle Rahmenbedingungen von Organisationen der Weiterbildung

Die Reproduktionskontexte lassen sich, wie bereits betont, als institutionelle Felder begreifen, die über die basalen Reproduktionsbedingungen hinaus weitere institutionelle Arrangements, d.h. habitualisierte Formen des Handelns und der sozialen Interaktion (s.o.) bereithalten, welche die Arbeitsbedingungen der Organisationen prägen. Erst die begriffliche Unterscheidung von Organisation und Institution erlaubt es, „die organisatorische Dimension […] mit den tätigkeitsfeldspezifisch verdichteten Erwartungsstrukturen und sozialen Wirklichkeitsbeschreibungen in Beziehung zu setzen“ (Schäffter 2001, S. 42). Dazu werden im Folgenden hypothetische,

typisierende Annahmen formuliert, auch im Rückgriff auf weitergehende theoretische Perspektiven, deren Anschlussfähigkeit an dieser Stelle nicht diskutiert werden kann. Institutionelle Arrangements betreffen die *Rechtsform*, die legitimen *Akteure*, die *Formen* und *Medien* der Koordination sozialer Handlungen, die jeweils legitimen *Rationalitätsprinzipien* sowie die erbrachten und *erwarteten Leistungen*. Die eingeführten Unterscheidungen werden in den folgenden Abbildungen jeweils grafisch zusammengefasst.

Rechtsformen

Betrachten wir zunächst die Rechtsform (Legalität), die in den Debatten der Erwachsenenbildung traditionell eine hohe Aufmerksamkeit gefunden hat. Im Kontext der Gemeinschaften dominieren Vereine und Korporationen, im staatlichen Bereich ist es typischerweise das Amt, der Eigenbetrieb oder die gemeinnützige GmbH, im Kontext von Unternehmen die Abteilung, das Profit-Center oder der Verband, im marktlichen Bereich die Personen- oder Kapitalgesellschaft. Insbesondere im öffentlich-rechtlichen Kontext und auch im Kontext der Gemeinschaften sind Organisationen häufig von Trägern abhängig; dies bezeichnete Tietgens (1979, 1995) als einen Aspekt der institutionellen Staffelung in der Weiterbildung. Solche Konstellationen sind in den Kontexten der Unternehmen und des Marktes seltener anzutreffen.

Adressaten und Teilnehmer als Akteure

Akteure sind zielgerichtet handelnde Einheiten, die sich durch spezifische Fähigkeiten, Wahrnehmungen und Präferenzen auszeichnen. Sie werden durch sogenannte Agentschaften kulturell konstruiert, mit Blick auf die Fähigkeit und die Befugnis, für sich selbst zu handeln (vgl. Meyer/Jepperson 2005, S. 57, S. 64). In der Weiterbildung können – neben den politisch legitimierten Akteuren wie inter- und supranationalen Organisationen, Bundes- oder Landesministerien – individuelle (z.B. Weiterbildende oder Teilnehmende), kollektive (z.B. soziale Bewegungen) und korporative (z.B. Träger- oder Berufsverbände) Akteure unterschieden werden (Scharpf 2000). Je nach Kontext treffen wir auf unterschiedliche Akteurskonstellationen, die steuernd Einfluss auf das Angebot, die Nutzung und die Wirkung organisierter Weiterbildung nehmen (können). Dies betrifft z.B. die Lehrkräfte und Adressaten bzw. Teilnehmenden, die in der Umwelt

der Weiterbildungsorganisationen angesiedelt sind. Die Adressaten und Teilnehmenden besitzen im Kontext der Gemeinschaften den Status von Mitgliedern, im Kontext des Staates den Status von Klienten, in Unternehmen sind sie (weisungsgebundene) Mitarbeiter und im Markt Kunden. Ihre Zahlungen werden mal als Beiträge, mal als Gebühren, mal als Preise behandelt. Die Lehrkräfte erscheinen aus Sicht der Organisationen entweder als (an die Werte und Interessen der Gemeinschaften gebundene) „Honorar-"Kräfte, als nebenberufliche Mitarbeiter, als Lieferanten oder als Geschäftspartner.

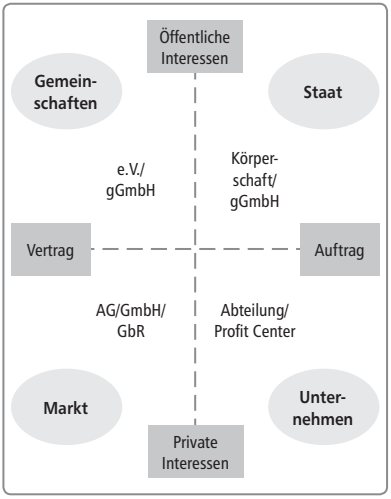

Abbildung 3: Rechtsformen in den Kontexten

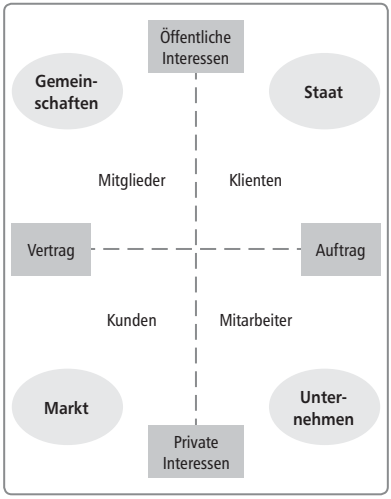

Abbildung 4: Akteure in den Kontexten

Formen der Koordination sozialer Handlungen

Institutionell geprägt sind auch die Formen der Koordination sozialer Handlungen innerhalb der Kontexte. Erweitert man hierzu eine Unterscheidung, die im akteurzentrierten Institutionalismus entwickelt wurde (Scharpf 2000, 2006; Lange/Schimank 2004, S. 19ff.), so erfolgt Handlungskoordination im Kontext der Gemeinschaften primär über Mehrheitsentscheidungen, im Kontext von Staat und Unternehmen teils über hierarchische Anweisungen, teils über Verhandlungen, im Kontext des Marktes über wechselseitige Beobachtungen und Verhandlungen.

Medien der Koordination sozialer Handlungen

Im Prozess der Koordination sozialer Handlungen kommen unterschiedliche Medien zum Einsatz. Adaptiert man Luhmanns Unterscheidung symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien, die Handlungen wahrscheinlich machen, Selektionen koordinieren, Erwartungen produzieren und damit der (Fern-)Kommunikation Wahrscheinlichkeit sichern (Luhmann 1997a, S. 190ff.), so leisten dies im Kontext von Gemeinschaften geteilte Werte und Interessen, im öffentlich-rechtlichen Bereich sind es Normen und Gesetze, im Bereich von Unternehmen ist es Macht und im Kontext des Marktes ist es Geld.

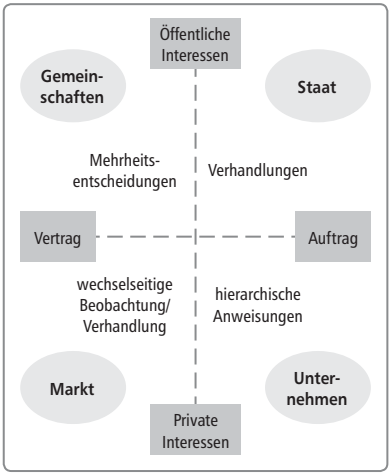

Abbildung 5: *Formen* der Koordination sozialer Handlungen in den Kontexten

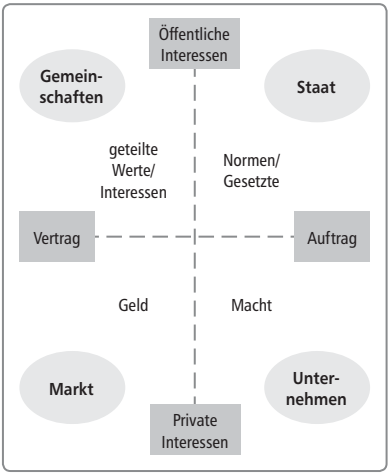

Abbildung 6: *Medien* der Koordination sozialer Handlungen in den Kontexten

Rationalitätsprinzipien

Schließlich kursieren in den definierten Kontexten unterschiedliche Rationalitätsprinzipien. Diese können als Wert-, Norm- und Zweckrationalitäten bezeichnet werden. Als vernünftig und damit legitim gilt, was den geteilten Werten und Interessen sozialer Gemeinschaften dient, was den Normen und Gesetzen des Staates folgt, was dem Unternehmenszweck hilft oder was zweckmäßig ist für die Behauptung am Markt.

Leistungsversprechen und Leistungserwartungen
Je nach Kontext existieren für Organisationen der Weiterbildung unterschiedliche Leistungsversprechen und Leistungserwartungen. Im Bereich der sozialen Gemeinschaften ist Weiterbildung ein Mittel der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Integration, im öffentlich-rechtlichen Bereich ein soziales (öffentliches) Gut, im Feld der Unternehmen ein Instrument sekundärer Rationalisierung und nur im Bereich des Marktes eine Dienstleistung (Schlutz 2006) im ökonomischen Sinn.

Abbildung 7: Rationalitätsprinzipien in den Kontexten

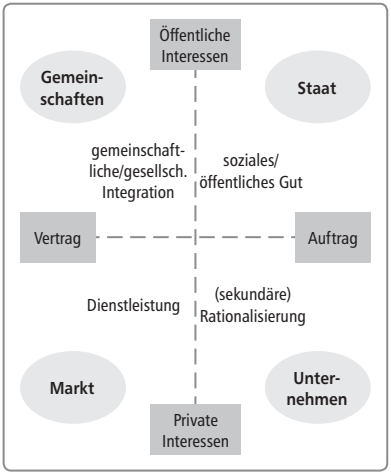

Abbildung 8: Leistungserwartungen in den Kontexten

6.2.5 Akteure und Akteurskonstellationen in den Kontexten der Weiterbildung

Nach dem Vorschlag, die institutionelle Heterogenität der Weiterbildung mit Hilfe eines Modells der Reproduktionskontexte von Organisationen der Weiterbildung zu erfassen, komme ich nun auf die Überlegungen in Kapitel 6.1 zurück, bei denen es um Akteure und Akteurskonstellationen auf den verschiedenen Handlungs- und Systemebenen der Weiterbildung ging. Diese Überlegungen werden jetzt auf die vorgeschlagene Kontextunterscheidung bezogen. Gesellschaft als Umwelt von Organisationen der

Weiterbildung differenziert sich demnach in unterschiedliche Reproduktionskontexte aus. Auf dieser Ebene können verschiedene, nicht strikt voneinander zu trennende Teilebenen unterschieden werden. Auf einer ersten Teilebene, die primär die unmittelbare organisationale Umwelt umfasst, agieren z.B. Akteure, die zwischen der Ebene der Organisation und dem politischen System vermitteln; dazu zählen z.B. Verbände der Organisationen, Kammern mit der Aufgabe staatlich delegierter Selbstregulierung oder staatlich zertifizierte Akkreditierungsagenturen. Weitere Teilebenen bilden die nationale (Weiterbildungs-)Politik bzw. die Politik supra- und internationaler politischer Akteure.

Mit den Reproduktionskontexten variieren die Akteure und Akteurskonstellationen, denen wir jeweils begegnen. Im *Kontext der Gemeinschaften*, in dem zum einen Weiterbildungseinrichtungen agieren, die von Interessengemeinschaften wie etwa Berufsverbänden getragen werden, zum anderen Einrichtungen von Wertegemeinschaften wie Kirchen, Gewerkschaften oder Selbsthilfeorganisationen, sind es zwangs- oder freiwillige Vereinigungen wie Kammern und Verbände, die steuernd Einfluss auf die Arbeit der Organisationen der Weiterbildung nehmen (können), z.B. in Form von Interessenvertretung, Beratung oder Konzeptentwicklung, teils in freiwilliger, teil, wie bei Kammern, in staatlich delegierter Selbstregelung. Auf dieser Ebene agieren eher Akteurskonstellationen als einzelne kollektive oder individuelle Akteure. Intern erfolgt die Handlungskoordination über Mehrheitsentscheidungen, die auch rechtlich verbindlich sein können, extern vornehmlich durch Verhandlungen. Prototypisch lässt sich dies am Beispiel der Arbeit von Industrie- und Handels- oder Handwerksammern zeigen, die ihre Existenz dem dualen System der Berufsausbildung verdanken. Diese schon in der Zeit der Bildungsreform (Berufsbildungsgesetz) praktizierte tripartistische Akteurskonstellation aus Vertretern der Regierung, der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, unterstützt durch Wissenschaftler und Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung, war bisher auf die Inputsteuerung der Weiterbildung mit Hilfe von Curricula und Prüfungsanforderungen konzentriert, insbesondere im Blick auf die Aufstiegsfortbildung.[44]

44 Allerdings ist die Vereinheitlichung der Regelungen auf Bundesebene bis heute nicht erreicht.

Im *öffentlich-rechtlichen Kontext* agieren zunächst korporative Akteure wie Verbände als Träger von Einrichtungen, die das Handeln auf der Organisations- und der Interaktionsebene in verschiedener Hinsicht steuern und beeinflussen können, teils durch hierarchische Anweisungen, teils im Modus von Verhandlungen. Das betrifft z.B. die Festlegung der Rechtsform oder die Etablierung von Beirats- und Kontrollgremien, mit denen die institutionellen Rahmenbedingungen organisationsbezogenen Handelns bestimmt werden. Korporative Akteure können aber auch Einfluss nehmen durch die Anregung von Kooperationen zwischen verschiedenen Weiterbildungsanbietern, durch die Entwicklung von didaktischen Modellen, durch Fortbildungsangebote usw. Gegenüber den übergeordneten Ebenen besteht ihre Funktion in der Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit. Zur hierarchischen Fremdbeobachtung tragen die Bildungsverwaltung, statistische Ämter oder auch wissenschaftliche Serviceinstitute bei.

Im öffentlich-rechtlichen Kontext existieren zudem Kooperationsgremien auf Landes- oder regionaler Ebene (z.B. Landeskuratorium für Weiterbildung), die durch die Ländergesetze zur Weiterbildung rechtlich verbindlich vorgeschrieben sind; von ihnen wird auf der Grundlage von Verhandlungen eine abgestimmte Weiterbildungsplanung erwartet oder, wie in Nordrhein-Westfalen, die Erarbeitung sogenannter Weiterbildungsentwicklungspläne. Die bisherigen Erfahrungen sprechen für eine geringe Effizienz der Arbeit dieser Gremien (Rohlmann 2005). Schließlich kann man auf dieser Ebene auch wissenschaftliche Serviceinstitute wie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung verorten, die im Auftrag von Bund und Ländern neben eigener Forschung auch Serviceleistungen für die Organisationen der Weiterbildung erbringen, etwa als Beratung, Konzeptentwicklung oder Dokumentation von träger- oder anbieterbezogenen Daten.[45] Die Koordination von Handlungen zwischen Serviceinstituten und Praxis erfolgt primär auf der Grundlage wechselseitiger Beobachtungen, zwischen (staatlichen) Auftraggebern und Serviceinstituten durch Verhandlungen, gelegentlich auch durch hierarchische Anweisungen (etwa im

45 Man könnte auch das beim Bundesministerium für Bildung und Forschung angesiedelte Sachverständigengremium „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ hier verorten. Auch Serviceinstitute der großen Korporationen wie das Comenius-Institut für die Evangelische Erwachsenenbildung sind hier zu nennen.

Bundesinstitut für Berufsbildung als nachgeordneter Behörde). Als Medien kommen Geld und Wissen in der Form von Forschung, Beratung, Entwicklung und Evaluation (Schrader 2000a), gelegentlich Macht zum Einsatz.

Einen neuen Akteur zwischen der Ebene der Weiterbildungsorganisationen und der Ebene politischen Handelns stellen die sogenannten Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen dar, privatwirtschaftlich organisiert und im Hochschulbereich staatlich über den Akkreditierungsrat (von Hochschulrektoren-Konferenz und Kultusminister-Konferenz eingerichtet, inzwischen als Stiftung agierend) zertifiziert. Sie sind ursprünglich im Sektor des Marktes in der Form der Selbstorganisation entstanden, verdanken ihre Existenz aber z.T. auch staatlicher oder quasi-staatlicher Intervention (etwa der Bundesagentur für Arbeit[46]). Handlungskoordination erfolgt hier in der Form der Beobachtung, Verhandlung und gegebenenfalls – bei Anerkennungsfragen – auch der hierarchischen Entscheidung.

Die Weiterbildung im *Kontext der Unternehmen* gilt gemeinhin als der Bereich, der von steuernden Interventionen, insbesondere der Politik, weithin frei gehalten ist und – nach Auffassung der dort agierenden Akteure – auch frei gehalten werden soll. Aber auch hier entstehen neue Steuerungspraxen auf der Grundlage von Verhandlungen, die zu individuellen Regelungen in Dienst- und Arbeitsverträgen führen, zu Betriebsvereinbarungen oder auch zu Tarifverträgen. So haben die Gewerkschaften inzwischen die Bemühungen vorangetrieben, Einfluss auf die (innerbetriebliche) Weiterbildung zu nehmen. Die Novelle des Betriebsverfassungsgesetzes hat die Verhandlungsmöglichkeiten von Betriebsräten weiter verbessert (Nagel 2004).

Der *Kontext des Marktes*, in dem kommerziell arbeitende Weiterbildungseinrichtungen agieren, erweist sich als sehr dynamisch, wenn man nach steuernden Akteuren jenseits der Ebene einzelner Organisationen sucht. Formen freiwilliger Selbstorganisation beobachten wir vor allem bei jenen freiberuflichen Trainern und Beratern, die für kommerzielle und/oder für betriebliche Anbieter tätig sind. Stark beachtet wurden in den letzten Jahren auch die DIN-Normen zum Qualitätsmanagement, die von einem eingetragenen Verein verabschiedet wurden, in dem Hersteller, Verbraucher, Umwelt-

46 Als bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts agiert die BA zwischen Versichertengemeinschaft und verlängertem Arm des Ministeriums und damit ebenfalls zwischen der Ebene der Weiterbildungsorganisationen und der politischen Ebene.

schützer usw. mitarbeiten. Dieser Verein bietet ein prototypisches Beispiel für selbstorganisierte Kontextsteuerung im Markt.[47] Die Handlungskoordination im Kontext des Marktes erfolgt auf der Grundlage von wechselseitigen Beobachtungen, Mehrheitsentscheidungen und Verhandlungen.

6.2.6 Nutzen des Modells

Die Betrachtung der Weiterbildung als Mehrebenensystem hat es erforderlich gemacht, neben der Interaktions-, der Organisations- und der Systemebene eine Zwischenebene zu definieren, welche die institutionelle Umwelt von Organisationen der Weiterbildung erfasst. Diese Ebene beschreibt vor allem institutionalisierte Erwartungsstrukturen sowie unterschiedliche Akteurskonstellationen, von denen anzunehmen ist, dass sie sich auf die Organisation und die Lehr-Lerninteraktionen in der Weiterbildung auswirken. Dass die institutionelle Umwelt der Weiterbildung heterogener ist als jene der Schule oder der Hochschule, sollte deutlich geworden sein.

Das Modell der Reproduktionskontexte liefert die Grundlage für ein theoretisch anschlussfähiges, trennscharfes und erschöpfendes Klassifikationssystem zur Erfassung von Organisationen der Weiterbildung. Die operationale Umsetzung in ein- oder mehrdimensionale Klassifikationssysteme kann je nach Fragestellung und Verfügbarkeit empirischer Materialien über das Verhältnis der Organisation zu Rechts- und Unterhaltsträgern, die Rechtsform, die Legitimationspraxis, die Finanzierungsbedingungen, die erbrachten Leistungen usw. erfolgen. Das Modell kann dazu genutzt werden, Struktur und Wandel der Weiterbildung zu untersuchen, sowohl für synchrone als auch für diachrone Betrachtungen. Bei historischen Untersuchungen wird der Blick auf die Bedeutungsgewinne und -verluste von Organisationen aus unterschiedlichen Kontexten gerichtet (Körber u.a. 1995; Schrader 2000b, 2001a, 2001b). In einer solchen Perspektive lässt sich die in Kapitel 2.1 vorgestellte Skizze zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland so interpretieren, dass organisierte Weiterbildung im 18. und 19. Jahrhundert im Umfeld von Werte- und Interessengemeinschaften entsteht, bevor sie dann zu Beginn des 20. Jahrhunderts erstmals vom Staat

47 Weitere Beispiele finden sich bei der Normierung technischer Regeln (Boy 2006); Akteurskonstellationen finden sich also nicht nur in der politischen oder politiknahen Arena, sondern auch im Kontext des Marktes (Mayntz/Scharpf 1995).

bzw. den Gebietskörperschaften „inkorporiert“ wurde, in der Zeit des Nationalsozialismus bzw. des Zweiten Weltkrieges, dann vor allem wieder seit den 1980er Jahren als innerbetriebliche Weiterbildung expandierte und schließlich mehr und mehr in kommerzieller Form etabliert wurde. In der Dichotomie von Markt und Staat (Benner/Kell/Lenzen 1996; Derichs-Kunstmann u.a. 1997) ist dieser Prozess nicht angemessen zu beschreiben.

Im folgenden Abschnitt soll es aber zunächst um die dritte aufgeworfene, grundlegende Frage gehen, die Frage nämlich, wie man Wandel und Modernisierung der Weiterbildung modellförmig erfassen kann. Dazu sichte ich, wie angekündigt, vor allem Diskussionsbeiträge aus den Nachbardisziplinen der Soziologie und der Politikwissenschaft.

6.3 Wandel und Modernisierung der Weiterbildung

Während die im vorangegangenen Abschnitt vorgetragenen Überlegungen primär dazu dienten, die institutionelle und organisatorische *Struktur* der Weiterbildung zu erfassen, widmet sich das folgende Kapitel der Frage, wie man ihren *Wandel* untersuchen kann. Grundsätzlich lassen sich zwei Formen der Thematisierung des Wandels sozialer Systeme unterscheiden: die Betrachtung von Wandel als Ergebnis gewollter und gezielter (politischer, rechtlicher, ökonomischer) Interventionen legitimer oder selbst-ermächtigter Akteure, zumeist deklariert als *Modernisierung*, und/oder die Betrachtung von Wandel als gleichsam ungeplante Folge übergreifender und umfassender gesellschaftlicher Strukturveränderungen. Während die erste Variante eher in politikwissenschaftlichen Konzepten zur Analyse der Modernisierung, des institutionellen Wandels oder der Transformation von Staaten, politischer Regimes und Gesellschaften bevorzugt wird, findet man die zweite Variante eher in soziologisch orientierten Analysen und Zeitdiagnosen. Die zweite Variante wurde von der Erwachsenenbildungsforschung bislang eindeutig favorisiert. Daher erwähne ich im Folgenden nur einige Aspekte dieser Debatte, ohne differenzierter darauf einzugehen, zumal sie hier nicht im Vordergrund stehen wird. Im zweiten Schritt gehe ich dann auf die eher politikwissenschaftlich ausgerichtete Modernisierungs- und Steuerungsdebatte ein.

Wenn ich im Folgenden nach sozialwissenschaftlichen Modellen suche, signalisiert das zugleich, dass ich die Bildungsökonomie als jene Disziplin, die die sozialstaatliche Modernisierung des Bildungswesens in den 1960er und 1970er Jahren geprägt und legitimiert hat, heute als nicht mehr hinreichend betrachte. Gleichwohl hat dieser konzeptionelle Zugang die bildungspolitisch interessierte Modernisierungsdiskussion in der Erwachsenenpädagogik maßgeblich beeinflusst, insbesondere im Blick auf die Verantwortung und die Rolle des Staates in gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen. Im Zentrum bildungsökonomischen Denkens stand die Frage, wie Wirtschaftswachstum durch Investitionen in Bildung abgesichert und stimuliert wird bzw. werden kann. Dabei ging es zunächst nicht um die finanziellen Aufwendungen von Individuen oder Organisationen, sondern um die des Staates, die nicht als konsumtive, sondern als investive Aufwendungen betrachtet wurden. Planung, Lenkung, Administration und Kontrolle waren die zentralen Steuerungsformen, die über die üblichen Aufgaben z.B. der Schulaufsicht deutlich hinaus gingen, Geld und Rechtssetzung die präferierten Steuerungsmedien (vgl. von Recum 2006, S. 11). In der Phase des „Aufbruchs in die Bildungsgesellschaft“ machte die Bildungspolitik ein „Modell zentralistisch-technokratischer Globalplanung zum Leitbild des Steuerungshandelns“ (von Recum 2006, S. 5, S. 13). Eine wissenschaftlich fundierte Bildungsplanung unter ökonomischen Maßgaben zielte auf die Abkehr von einer historisch präferierten, bloß administrativen Steuerung des Bildungssystems bzw. der Schule. Dieser Paradigmenwechsel war folgenreich. So prägen bildungsökonomische Begründungen z.B. die Arbeit des Deutschen Bildungsrates, der „Weiterbildung unter dem Aspekt wirtschaftlich-technischer Erfordernisse“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 52) betrachtete. Der zeittypische Planungsoptimismus war darüber hinaus ablesbar an den Bildungsgesamtplänen, die, bildungspolitisch jeweils heftig umstritten, von der 1970 gegründeten Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (die später zusätzlich mit den Aufgaben der Forschungsförderung betraut wurde) verabschiedet wurden. Mit dem Ende der strukturellen Expansion etwa in der Mitte der 1970er Jahre schrumpfte Bildungspolitik jedoch zu einem „schwachen“ Politikbereich (von Recum 2006), und Politik, Administration und Praxis verloren das Interesse an der Bildungsökonomie, auch, weil Fragen der Gesellschaftspolitik rapide

an Bedeutung gewannen. Die Arbeit des Deutschen Bildungsrates wurde 1975 eingestellt, 1982 erschien der letzte Bildungsgesamtplan der BLK, im Anschluss blieben ihr lediglich innovationsfördernde Modellprogramme und bildungspolitische Stellungnahmen, z.B. zum Lebenslangen Lernen, als Steuerungsinstrument (BLK 2004).

Ähnliche Grenzen wie bei der Bildungsökonomie zeigen sich, wenn man die an Zeitdiagnostik interessierte Soziologie nach ihrem Beitrag zur Analyse des sozialen Wandels in der Weiterbildung befragt. Die Entstehung und den Wandel der Weiterbildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zu thematisieren, die sich teils langsam und in langen Wellen vollziehen, teils kurzfristig und dramatisch, hat in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition. So wird die Entstehung der Weiterbildung gewöhnlich mit den langdauernden, am Beginn der Moderne stehenden Prozessen der Demokratisierung und Industrialisierung in Verbindung gebracht (Strzelewicz 1958, 1971; Tietgens 1969), die in (krisenhaften) gesellschaftlichen Umbruchsituationen kulminieren, so etwa in der Epochenwende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Eine historisch vergleichbare Bedeutung wird aktuell der Transformation von Industrie- in Wissensgesellschaften zugeschrieben. Aber auch jenseits fundamentaler gesellschaftlicher Umbruchsituationen gehört der Zusammenhang von Weiterbildung und sozialem Wandel zu den Dauerthemen der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatte. Die Erwachsenenbildung ist es gewohnt, sich zunächst bei der Soziologie zu erkundigen, wenn sie Funktion und Leistung der Weiterbildung für Politik, Ökonomie, Gesellschaft und Individuen thematisiert. Insgesamt werden Bezüge zu soziologischen Analysen und Zeitdiagnosen vor allem dann hergestellt, wenn es um die Programmatik der Erwachsenenbildung, weniger dann, wenn es um ihre Analyse geht. So stützt etwa das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahre 1960 sein Plädoyer für eine bildungstheoretisch informierte und vor allem auf die Stärkung der Subjekte zielende Modernisierung der Weiterbildung auf die Diagnose der Massengesellschaft. Demgegenüber bevorzugten die Autoren des Gutachtens des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1970 ihre Empfehlungen zum Aufbau eines quartären Weiterbildungssystems zur Förderung ökonomischer Produktivität und sozialer Gerechtigkeit Diagnosen zur Indus-

triegesellschaft. Das Forum Bildung aus dem Jahr 2001schließlich entfaltet seine Programmatik zur Aufwertung formalen, non-formalen und informellen Lernens im Lebenslauf mit dem Verweis auf eine sich etablierende Wissens- und Informationsgesellschaft, ebenso wie das Memorandum der EU zum Lebenslangen Lernen, in dem (Weiter-)Bildung als ein zentrales Instrument beschrieben wird, Europa zur wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsregion der Welt zu machen. Man muss sich allerdings davor hüten, so Richard Münch (vgl. 2002, S. 441), die Verwendung soziologischer Termini in der politischen oder auch der Alltags-Kommunikation als Beleg für die in ihnen zum Ausdruck gebrachten Diagnosen zu betrachten. Dieser Eindruck stellt sich vor allem dann ein, wenn man sich den schnellen „Verbrauch" zeitdiagnostischer Annahmen vor Augen hält. Dazu soll ein kurzer Rückblick in die jüngere Geschichte dienen.

Bis in die 1970er Jahre hinein kam die Soziologie mit einem überschaubaren Angebot an „Zeitdiagnosen" aus. Dazu zählen etwa Theodor Geigers Theorie der „Klassengesellschaft im Schmelztigel" (1949) oder Helmut Schelskys „Nivellierte Mittelstandsgesellschaft" (1965). Aus den 1970er Jahren stammen Ralf Dahrendorfs Konzept einer „Dienstklassengesellschaft" (1972) oder Daniel Bells Analysen zu einer „Postindustriellen Gesellschaft" (1975, zuerst 1973). In den 1980er Jahren waren es vor allem Claus Offes Diagnose vom „Ende der Arbeitsgesellschaft" (1984) sowie Ulrich Becks These einer „Risikogesellschaft" (1986), die Aufmerksamkeit erzielten (zum Überblick Jäger/Meyer 2003, S. 10ff.). Blickt man auf die vergangenen beiden Jahrzehnte, so hat die Soziologie ihr Angebot an Zeitdiagnosen noch einmal deutlich ausgeweitet. Das Angebot konkurrierender Zeitdiagnosen mit teils normativen, teils analytischen Anteilen besteht nun aus der Informationsgesellschaft (Sassen 1991), der Erlebnisgesellschaft (Schulze 1992), der Wissensgesellschaft (Stehr 1994), der reflexiven Moderne (Beck/Giddens/Lash 1996), der Globalisierung und der Risikogesellschaft (Beck 1997, 2007), der Zivil- und Konfliktgesellschaft (Heitmeyer 1997a, 1997b), der Verantwortungsgesellschaft (Etzioni 1997, 1999), der Netzwerkgesellschaft (Castells 1996), der Weltgesellschaft (Luhmann 1997a; Münch 1998). Diese Konzepte werden in der Weiterbildung, in Politik, Praxis und Wissenschaft gleichermaßen, oft schnell aufgegriffen und für den Alltagsgebrauch „vernutzt" (Beck/Bonß 1989). Der „Verbrauch" dieser Zeitdiagnosen nährt den

Verdacht, dass sie vor allem wegen ihrer Orientierungs- und Legitimationsfunktion aufgegriffen werden, wohingegen ihr analytisches Potenzial gering ist bzw. nur in geringem Maße ausgeschöpft wird. Für beides gibt es Indikatoren. Insgesamt erscheinen Zeitdiagnosen der zitierten Art daher eher Teil des Phänomens „Sozialer Wandel“ denn Mittel seiner Deutung. Selbst Soziologen kommen daher zu der nüchternen und ernüchterten Einschätzung, dass die Soziologie unter erheblichen Theoriedefiziten zur Erklärung sozialen Wandels leide (Jäger/Weinzierl 2007). Statt auf theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Diagnosen und Erklärungen stößt man z.B. in den verbreiteten Zeitdiagnosen der Erwachsenenbildung auf abduktive Argumentationsfiguren, die eine Fülle von Einzelphänomenen mit zumeist je einer Großtheorie in Verbindung bringen, so dass am Ende alles mit allem in Beziehung zu stehen zu scheint, ohne dass noch zwischen Ursachen und Wirkungen unterschieden werden könnte. Das ist aus wissenschaftlicher Sicht unbefriedigend. Daher erscheint es angebracht, (auch) andere Zugänge zu sichten, die eine differenziertere und theoretisch und empirisch ertragreichere Thematisierung des Zusammenhangs von sozialem Wandel und Wandel der Weiterbildung erlauben.

6.3.1 Modernisierungstheorien als Sonderfall der Theorien sozialen Wandels

Eine spezielle Variante soziologischer Analysen zum sozialen Wandel stellen Modernisierungstheorien dar. Modernisierung meint in der sozialwissenschaftlichen und historischen Forschung einen zielgerichteten Prozess in Richtung auf eine zunehmende und zunehmend geplante Rationalisierung gesellschaftlicher Lebens- und Handlungsbereiche. Räumlich und zeitlich wurde dieser Prozess zumeist am Beispiel der Entwicklung (west-) europäischer und nordamerikanischer Gesellschaften seit der Aufklärung untersucht. Als paradigmatisch unter einer Vielzahl einschlägiger Theorien gilt die strukturfunktionalistische Modernisierungstheorie von Talcott Parsons (vgl. Weymann 1998, S. 86ff.). Parsons beschreibt Modernisierung als einen universalen gesellschaftlichen Prozess der funktionalen und hierarchischen Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Beziehungen und (Teil-)Systeme. Dabei gehe eine zunehmende Mobilisierung menschlicher und sachlicher Ressourcen einher mit einer Individualisierung von Lebensläufen,

einer Zunahme vergeldlichter Tauschbeziehungen auf der Grundlage von Markt und Eigentum, einer Institutionalisierung von Konfliktregelungen, einer zunehmend vertraglichen Regelung gesellschaftlicher Beziehungen sowie wachsender politischer Partizipation von Individuen und Gruppen einerseits, von staatlicher Steuerung andererseits. In diesem Prozess werde gesellschaftlicher Status mehr und mehr an Leistung in Bildung und Beruf gebunden statt an Herkunft und Geburt. Die evolutionäre Überlegenheit moderner Gesellschaften sei Folge ihrer hohen Anpassungsfähigkeit, die durch einen ständigen Neuentwurf von Lern- und Sozialisationsprozessen ermöglicht werde.

Als differenzierte Variante von Modernisierungstheorien lässt sich die von Niklas Luhmann in Auseinandersetzung mit Parsons entwickelte Systemtheorie begreifen. Den politischen Hintergrund ihrer Entwicklung bildet die Krise wohlfahrtsstaatlicher Politik, die sich spätestens in den 1980er Jahren nicht nur in der Bildung, sondern auch in anderen Politikfeldern zeigte und die in der Systemtheorie angelegte grundsätzliche Skepsis gegenüber der Steuerbarkeit komplexer Systeme (vgl. Luhmann 1989, S. 4) mit Argumenten zu versorgen schien. International nährte vor allem der Zusammenbruch des Staatssozialismus Zweifel an der Steuerungskapazität moderner Staaten. Die sich ausbreitende Steuerungsskepsis wurde mal als Staats-, mal als Markt-, mal als Organisationsversagen vorgetragen und stellte sowohl die Möglichkeit staatlicher Globalplanung, die Rationalität organisationalen Handelns als auch die Vernunft der „invisible hand“ in Zweifel. Gesellschaften erschienen gleichsam als „kopflos“, ohne Spitze und ohne Zentrum.

Gegenüber einer sich ausbreitenden Steuerungsskepsis versuchte Helmut Willke die Systemtheorie zugleich für praktische Zwecke der Systemsteuerung nutzbar zu machen und fragte angesichts der „Entzauberung des Staates“ (Willke 1983) nach theoretisch befriedigenden „Formen der geordneten Verschränkung von operativer Geschlossenheit und externer Anregung“ (vgl. Willke 2001, S. 4). Wenn – wie in entwickelten Gesellschaften – die interne und die externe Komplexität hoch sind, scheint weder eine direkte zentrale Steuerung möglich, noch kann allein auf die Selbststeuerung operativ geschlossener Systeme gesetzt werden. Eine für diese Konstellation angemessene Form sei die dezentrale Kontextsteuerung (vgl. Willke 1996,

S. 249ff.), die weder die Vorstellung eines Steuerungszentrums benötige noch die Annahme linear steuerbarer Systeme. Kontextsteuerung überwinde Formen der Übersteuerung in dem Sinne, dass die Eigenlogik der Systeme wie in sozialistischen Staaten unterdrückt wird, als auch Formen der Untersteuerung, die jeglichen Konsens entbehren. Die auf Konsens und Kontrolle basierende, operative Geschlossenheit anerkennende Kontextsteuerung sei unmittelbar auf die Selbststeuerung der sozialen Systeme angewiesen, d.h. darauf, „die Selbststeuerungskräfte eines Systems [zu] mobilisieren" (Degele 1997, S. 5). Operativ bedeutet dies eine Verlagerung der Steuerungsverantwortung in die sozialen Systeme bzw. in die zu steuernden Systeme (vgl. Willke 1997, S. 89).

Willke schließt die Möglichkeit einer Steuerung auch komplexer sozialer Systeme also nicht aus, sondern sucht nach den Bedingungen ihrer (wenn auch unwahrscheinlichen) Möglichkeit. Bei der Analyse von Steuerungspraxen unterscheidet er strukturell Steuerungsformen und prozessual Steuerungsmedien. Formen steuernder Koordination bilden Demokratie (nicht im politischen Sinn, sondern als Idee der Selbstorganisation komplexer Sozialsysteme und damit allgemeiner gefasst als die Koordinationsform Markt), Hierarchie und Verhandlungssysteme, als Medien der Steuerung werden Macht, Geld und Wissen genutzt. Macht ist in modernen Gesellschaften als Steuerungsmedium unersetzbar, z.B. für die Herstellung einer öffentlichen Infrastruktur an (politisch auszuhandelnden) Kollektivgütern (vgl. Willke 2001, S. 173). Die Infrastruktur der Macht liefert das Recht. Im Modernisierungsprozess wichtiger werdende Steuerungsmedien seien jedoch das Geld, vor allem aber das Wissen, verstanden als interpretierte Beobachtungen und zumeist als Beratung auf der Grundlage von Expertise angeboten (vgl. ebd., S. 18–150, S. 151–357). Willke verweist auf den Aufbau einer Wissensinfrastruktur auf gesellschaftlicher Ebene, auf das Wissensmanagement von Organisationen sowie auf die Aufwertung individueller Kompetenz. Um für die Grenzen der Wirksamkeit dieser drei prototypischen Steuerungsmedien zu sensibilisieren, wählt Willke die paradoxen Formulierungen von der Schwäche der Macht (die ihre Grenze an der wachsenden Selbststeuerung und Selbstkontrolle bzw. an der operativen Geschlossenheit anderer Sozialsysteme finde), der Armut des Geldes (das andere Funktionssysteme außerhalb der Ökonomie und andere Medien in ihrer Wirksamkeit

zerstöre oder einschränke, wenn es vom Mittel zum Zweck werde) und der Ignoranz des Wissens (das seine Grenze an der Störung des Verhältnisses von individuellem und organisationalem Lernen finde).

6.3.2 Institutionalistische Konzepte sozialen Wandels

Während die soziologische Forschung in der zeitdiagnostischen ebenso wie in der modernisierungstheoretischen Variante möglicherweise weniger beitragen können zur Analyse des Zusammenhangs von sozialem Wandel und Modernisierungsstrategien auf den einen und dem Wandel der Weiterbildung auf der anderen Seite – die einen, weil sie vor allem legitimatorische, weniger analytische Angebote machen, die anderen aufgrund ihrer grundlegenden Steuerungsskepsis –, bietet sich in der institutionalistisch orientierten Politikwissenschaft und in der Soziologie ein anderes Bild. Hier ist der Fokus primär auf das Handeln politischer Akteure gerichtet, z.B. beim europäischen Einigungsprozess, der Transformation osteuropäischer, staatssozialistischer Länder oder der Neo-Liberalisierung des Wohlfahrtsstaates. In der deutschen Forschung stellt der Sonderforschungsbereich der DFG an der Universität Bremen ein besonders prominentes Beispiel dar, der sich international-vergleichend mit Fragen von Staatlichkeit im Wandel beschäftigt. Die Fokussierung der (politischen) Akteure und der Rahmenbedingungen, unter denen sie agieren, prägt das theoretische Handwerkszeug, mit dem solche Fragestellungen untersucht werden. Aufgrund der Bedeutung sozialer, kultureller und ökonomischer Rahmenbedingungen für politisches Handeln überwiegen in politikwissenschaftlichen Analysen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse Varianten institutionalistischer Ansätze. In der internationalen politikwissenschaftlichen Debatte lassen sich seit Beginn der 1980er Jahre drei Varianten eines „neuen" Institutionalismus identifizieren, die sich weithin unabhängig voneinander gegen bis dahin vorherrschende verhaltenswissenschaftliche bzw. struktur-funktionalistische Ansätze wenden (Hall/Taylor 1996): Diese Varianten werden als historischer, als rational-choice und als soziologischer Institutionalismus bezeichnet, ohne dass zwischen ihnen strenge Grenzziehungen möglich wären (vgl. Thelen 1999, S. 370f.). Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie zum Institutionenbegriff *formal rules, policy structures* und *norms* (ebd., S. 382) rechnen und diesen oft nicht streng vom Organisationsbegriff

unterscheiden. Im historischen Institutionalismus gelten Institutionen als *shared cultural scripts* (ebd., S. 384).

Die genannten Ansätze lassen sich danach unterscheiden, wie sie das Verhältnis von Institution und (politischem) Verhalten bestimmen bzw. wie sie das Entstehen bzw. den Wandel von Institutionen erklären. Weitere Unterscheidungen lassen sich danach treffen, ob die Ansätze eher empirisch oder eher theoretisch ausgerichtet sind, ob sie politisches Handeln als eher problematisch oder nicht problematisch ansehen, als eher extern oder eher intern erzeugt betrachten bzw. ob sie eher makro-historisch fundierte oder eher mikrofundierte Forschung betreiben. Die zuletzt genannten Unterscheidungen ermöglichen nach Thelen vor allem eine Unterscheidung des historischen vom Rational-Choice-Institutionalismus. Neben dem historischen, dem soziologischen und dem Rational-Choice-Institutionalismus skizziere ich im Folgenden mit dem akteurzentriertem Institutionalismus und dem Governance-Konzept zwei weitere Ansätze, die in der Forschung zur Modernisierung sozialer Systeme ebenfalls Beachtung finden.

Historischer Institutionalismus

Die zentrale Frage des historischen Institutionalismus richtet sich auf die Erklärung institutionellen Wandels in überkommenen Strukturen (Überblicksbeiträge bei Hall/Taylor 1996; Thelen 1999). Gegenstandsbereiche der Forschung sind die Transformation der politischen Systeme Osteuropas, die Formen und Folgen der Liberalisierung politischer Ökonomien in modernen Gesellschaften oder der politische und gesellschaftliche Einigungsprozess im Europäischen Mehrebenensystem. Erklärungen für institutionellen Wandel suchen Vertreter dieses Ansatzes statt bei (äußeren) Krisen eher im Handeln sozialer und staatlicher Akteure.

Als Institutionen gelten

> formal or non-formal procedures, routines, norms and conventions embedded in the organizational structure of the polity or political economy. […] In general, historical institutionalists associate institutions with organizations and the rules or conventions promulgated by formal organizations (Hall/Taylor 1996, S. 6f.).

Da sich historische Institutionalisten vornehmlich mit institutionellem Wandel in Ökonomien beschäftigen, die durch Politik gesteuert werden, werden faktisch vor allem formalisierte Normen und Sanktionen behandelt, die durch Dritte durchgesetzt werden können. Insofern werden Institutionen als soziale Regime interpretiert (vgl. Streeck/Thelen 2005, S. 10, S. 12). Statt äußerer Krisen wird hier vor allem das Handeln staatlicher und sozialer Akteure fokussiert, die etablierte Institutionen auf innovative Weise nutzen (Evans/Rueschemeyer/Skocpol 1985). Dabei finden „asymmetrische Machtbeziehungen" besondere Beachtung, auch die Frage, wie Institutionen diese Macht auf soziale Gruppen verteilen (Hall/Taylor 1996, S. 9). Dies führte zu einer neuen Beachtung von „state capacities". So kommt Pierson (1996) in einer klassischen Studie zur europäischen Integrationsforschung zu dem Ergebnis, dass es entgegen dem bis dahin dominierenden Intergouvernementalismus-Ansatz nicht ausreicht, das Handeln der Europäischen Union nur als Resultat internationaler Vereinbarungen zwischen souveränen Staaten zu betrachten; vielmehr sei beobachtbar, dass es zu einer Verselbstständigung der *agents* (supranationale Institutionen) gegenüber den *principals (*Mitgliedsstaaten) komme. Seine Analyse geht aus von den Differenzen zwischen mitgliedsstaatlichen Präferenzen und der Funktionsweise der EU, die sich im Zeitverlauf einstellen. Pierson vertritt insgesamt jedoch eine eher rationalistische Variante des historischen Institutionalismus, die das rationale Handeln von Akteuren stärker betont als die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen sie handeln, die eher als intervenierende Variable erscheinen (vgl. Morisse-Schilbach 2006, S. 276ff.).

Der historische Institutionalismus insgesamt scheint eher empirisch als theoretisch interessiert, bevorzugt eine historische Sicht auf Institutionen und fokussiert komparative, synchron oder diachron ausgerichtete Studien, zumeist zum Handeln von Gruppen statt von Individuen, welche es erlauben sollen, die ursächlichen Mechanismen hinter beobachteten empirischen Mustern zu erkennen (vgl. Thelen 1999, S. 372). Kausale Analyse wird also vor allem durch Sequenzanalysen realisiert (vgl. Thelen 1999, S. 390). Allenfalls Theorien mittlerer Reichweite kommen in den Blick. Die Hypothesengenerierung entspringt eher empirischen Beobachtungen als theoretischen Modellen. Grundlegend ist die Annahme der Pfadabhängigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen (Hall/Taylor 1996),

die sowohl Kontinuität als auch (strukturierten) Wandel umfasst. Damit werden Zeit*verläufe* und Zeit*punkte* zu zentralen Beobachtungskategorien.[48] Während institutioneller Wandel an *critical junctures* gebunden ist, wird institutionelle Stabilität vor allem durch positives Feedback gesichert. Gegenüber der aktuellen Funktion wird vor allem die historische Genese von Institutionen adressiert.

Thelen (vgl. 1999, S. 371) plädiert im Blick auf das Verhältnis von institutioneller Formation und institutionellem Wandel dafür, beides in den Blick zu nehmen. Dafür eigneten sich die Konzepte von institutioneller Evolution und Pfadabhängigkeit, wohingegen das Equilibrium-Konzept die Analyse von institutioneller Stabilität und institutionellem Wandel zu trennen drohe. Das Konzept der Pfadabhängigkeit integriere sowohl Elemente von Kontinuität als auch von strukturiertem Wandel (vgl. ebd., S. 384).[49] Pfadabhängige Muster, so eine zentrale Annahme historischer Institutionalisten (vgl. ebd., S. 392), seien charakterisiert durch selbstverstärkendes positives Feedback: Sobald Institutionen etabliert sind, passen Akteure ihre Strategien auf diese Institutionen an und verstärken sie damit *(institutions matter)*. Zugleich werden damit bestimmte Formen der Machtverteilung reproduziert (ebd. 1999, S. 392ff.; Scharpf 1987).

Soziologischer Neo-Institutionalismus

Während der historische und der Rational-Choice-Institutionalismus vor allem in den Politikwissenschaften, insbesondere in den Vereinigten Staaten entwickelt wurden, hat der soziologische Neo-Institutionalismus seinen Ursprung in der Soziologie. Soziologische Neo-Institutionalisten verwenden einen weiteren Institutionsbegriff als Politikwissenschaftler. Sie richten ihr Augenmerk nicht nur auf formale Regeln, Prozeduren oder Normen, sondern auch auf Symbolsysteme, kognitive Scripts oder moralische Muster, die den Bedeutungsrahmen für menschliches Handeln abgeben (Hall/Taylor 1996, S. 14). Damit schwindet die Differenz zwischen Institution und Kultur. In der soziologischen Variante werden Institutionen zudem

48 Institutionen strukturieren Wandel in der Zeit (Orren/Skowronek 1994, S. 321).

49 Das Konzept der Pfadabhängigkeit wird sowohl in der ökonomischen Forschung als auch in der institutionalistisch orientierten soziologischen Forschung genutzt. Letztere ist hier von Bedeutung.

eher als unabhängige Variablen betrachtet, die zur Erklärung des Handelns von individuellen und kollektiven Akteuren herangezogen werden. Der Ursprung des seit Ende der 1970er Jahre entwickelten Ansatzes liegt in der Organisationstheorie sowie in der Skepsis gegenüber einem rationalen, auf die Optimierung von Zweck-Mittel-Beziehungen ausgerichteten Organisationsbegriff (grundlegende Arbeiten von Meyer/Rowan 1977; Meyer/Scott 1983, 1992; Powell/DiMaggio 1991). Demgegenüber werden Struktur und Wandel von Organisationen vor dem Hintergrund der Rationalitätsvorstellungen ihrer jeweiligen Umwelten interpretiert, die zu strukturellen Isomorphien führen.

Während die systemtheoretischen Ansätze in der Debatte zu Struktur und Wandel der Weiterbildung wenig rezipiert werden, finden neo-institutionalistische Ansätze seit einiger Zeit wachsende Resonanz (Kuper 2001; Koch/Schemmann 2009; Hartz 2011; für die Hochschule Hasse/Krücken 2005). Das gilt weniger für den makrosoziologischen Zugang der Arbeitsgruppe um J.W. Meyer, die sich mit ihren Arbeiten zur World Polity mit der Frage beschäftigte, wie die weltweite und rasche Diffusion des westlich geprägten Bildungssystems zu erklären ist (z.B. Meyer 2005; Meyer/Ramirez 2005; Meyer/Jepperson 2005). Statt makrosoziologisch-kulturalistischen Betrachtungen hat sich die Erwachsenenbildung stärker der meso- und mikrosoziologischen Perspektive zugewandt, die sich auf die Beziehung von Organisationen zu ihrem Umfeld richtet (z.B. Schäffter 2001). Den Ausgangspunkt bilden amerikanische Studien zu den Diffusionsprozessen von Institutionen und Organisationen, ihrer Entstehung, ihrem Wandel, ihrer Verbreitung und ihrem Untergang (DiMaggio/Powell 1991, 2008). Im Unterschied zum Strukturfunktionalismus fokussiert der Neo-Institutionalismus nicht primär strukturelle Notwendigkeiten, sondern die kognitiven Operationen der *institution builder* und die gesellschaftlich zirkulierenden kulturellen Skripts für das Handeln von und in Organisationen. Die Grundannahme besagt, dass Organisationen primär auf (interpretierte) Umweltbedingungen reagieren, während interne Anforderungen und Probleme weniger bedeutsam sind. Im Mittelpunkt neo-institutionalistischer Analysen steht daher weniger das autonome Handeln individueller Akteure, vielmehr werden die institutionellen Rahmenbedingungen fokussiert, die sich unabhängig von ihrer rationalen

oder bloß mythischen Qualität ihre Akteure schaffen.[50] Als Ursachen für die (angesichts der Differenz der Aktivitätsstrukturen durchaus überraschende) Strukturangleichung von Organisationen geraten (gesetzlicher) Zwang, normativer Druck (der peers) oder Mimese (der Praxen des organisationalen Feldes) in den Blick.[51] Eine Erklärung für solche Prozesse der Strukturangleichung wird in der Möglichkeit von Organisationen gesehen, ihre Aktivitäts- von der Formalstruktur zu entkoppeln.

Das Konzept des akteurzentrierten Institutionalismus

Während im Neo-Institutionalismus Akteure wie Individuen, Organisationen und Staaten hinter einer kulturell konstruierten, als sozial äußerst wirksam angenommenen Agentschaft (Meyer/Jepperson 2005) verblassen, indem sie diese Institutionen gleichsam nur noch repräsentieren, nicht aber gestalten, wird der Akteurbegriff im (politikwissenschaftlich geprägten) akteurzentriertem Institutionalismus stärker betont. Der in der Politikwissenschaft entwickelte akteurzentrierte Institutionalismus fragt (neu) nach dem Verhältnis von staatlicher Steuerung und gesellschaftlicher Selbstorganisation. Mit Renate Mayntz und Fritz Scharpf, die sich durch den „fidele[n] Steuerungspessimismus der Postmoderne“ (Mayntz/Scharpf 1995, S. 33) herausgefordert sahen, fand dieser Ansatz prominente Repräsentanten und im Kölner Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung eine institutionelle Heimat. Im Mittelpunkt steht das intentionale Handeln individueller und kollektiver Akteure vor dem Hintergrund institutioneller Rahmenbedingungen (Scharpf 2000). Institutionen werden als formale und informelle Regelsysteme betrachtet, die Handlungsabläufe der Akteure (vor-)strukturieren (Scharpf 2000, S. 77). Theoretisch verknüpft der Ansatz handlungstheoretische mit institutionalistischen bzw. strukturalistischen Paradigmen (Scharpf 2000, S. 73). Die „Gesetzgeberperspektive“ der frühen Policy-Forschung, die das staatliche Steuerungssubjekt und das gesellschaftliche Steuerungsobjekt dichotom betrachtet, wird in dreierlei Hinsicht erweitert:

50 Zu diesen institutionellen Rahmenbedingungen zählt das „organisationale Feld“, d.h. die Gesamtheit der Organisationen, die für das Handeln innerhalb einer Organisation relevant sind (vgl. DiMaggio/Powell 1991).

51 Die Annahme, dass Institutionen „erziehen“, ist der Geschichte der Pädagogik vertraut; vgl. Bernfeld 1925.

Als Steuerungssubjekt erscheint nicht mehr ein unitarischer Staat, sondern gemäß dem Ressortprinzip eine Pluralität keineswegs einheitlich handelnder Akteure; die Steuerbarkeit gesellschaftlicher „Objekte“ wird vor dem Hintergrund ihrer institutionellen Struktur und ihres Organisationsgrades analysiert; schließlich fällt der Blick nicht mehr allein auf staatliche Akteure, sondern auch auf solche aus dem Bereich der (Zivil-)Gesellschaft (Mayntz/Scharpf 1995, S. 9f.).

Das Governance-Konzept

Da wir in der hier vorgestellten Untersuchung den empirischen Zugang zu Struktur und Wandel der Weiterbildung nicht über die Analyse des Handelns und Entscheidens individueller und kollektiver Akteure gehen, sondern über die Analyse der Ergebnisse dieses Handelns, sofern sie in Programmen sichtbar werden, gehe ich an dieser Stelle nicht weiter auf den Rational-Choice-Institutionalismus ein, der auf das Mikro-Handeln (politischer) Akteure gerichtet ist (grundlegend Esser 1999). Anregender für die Thematik dieser Untersuchung erscheint das Governance-Konzept, ein jüngerer Ansatz in der sozialwissenschaftlichen Forschung zur Modernisierung und Steuerung sozialer Systeme. In gewisser Differenz zum Rational-Choice-Instistutionalismus zielt Governance auf die Koordination sozialer Handlungen vieler Akteure, die nicht allein aus dem politischen Kontext stammen, sondern auch marktliche oder zivilgesellschaftliche Akteure einschließen. Das Konzept stützt sich auf die Beobachtung, dass die von modernen, international vernetzten Gesellschaften aufgeworfenen Probleme häufig Querschnittsprobleme sind, die bereichsübergreifende Kooperation erfordern.

Eine normative Verwendung des Begriffs im Sinne von *good governance* begegnet uns vor allem in der Wirtschaftswissenschaft, wenn etwa die Kontrolle von Globalisierungsfolgen durch ökologische oder soziale Mindeststandards eingefordert wird, die von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren zu etablieren seien. In politikwissenschaftlichen Analysen wird der Begriff seit Beginn der 1990er Jahre zum einen gesellschaftstheoretisch verwendet, um unterschiedliche Formen der Koordination von Handlungen (Hierarchie, Markt, Gemeinschaft, Organisation) zu beschreiben und zu erklären, zum anderen für politikwissenschaftliche

Analysen im engeren Sinn. Von dort ist der Begriff in die Verwaltungslehre eingewandert, etwa als New Public Management bzw. als Neues Steuerungsmodell, neuerdings in der Variante des aktivierenden Staates, der den präventiven ersetzt. Während das New Public Management inneradministrativ ausgerichtet ist, umfasst Governance die Handlungskoordination zwischen unterschiedlichen Bereichen. Dabei geht es nicht primär darum, Bürokratie durch Management zu ersetzen, sondern die Aktivitäten öffentlicher und gesellschaftlicher Akteure zu koordinieren (Brüsemeister 2007, S. 35).

Wenn der Governance-Begriff analytisch genutzt wird, geschieht dies als Oberbegriff aller sozialer Handlungskoordination bzw. als Gegenbegriff zu hierarchischer Steuerung. Der Begriff bezeichnet dann „das Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte: von der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregelung über verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure“ (Mayntz 2004, S. 66). Dieser primär politik- und sozialwissenschaftlich geprägte Forschungsansatz wird inzwischen auch im Bildungsbereich rezipiert. In der international vergleichenden Forschung wurde die Etablierung von Governance-Regimen am Beispiel der managerialen Umsteuerung des englischen Schulsystems in der Thatcher-Ära untersucht, bei der Außensteuerung durch substantielle Zielvorgaben, die Hierarchisierung schulinterner Steuerung und die Erhöhung des Konkurrenzdrucks durch die Etablierung von Quasi-Märkten kombiniert wurden. Hinzu kommen Studien zur Kooperation von Staat und Schule im Spannungsfeld von Hierarchie und Autonomie (Kussau/Brüsemeister 2007), zur Steuerung der Hochschule zwischen staatlicher Regulierung, akademischer Selbstverwaltung und leistungsorientiertem New Public Management (Kehm/Lanzendorf 2005) oder zur Re-Kontextualisierung verordneter Schulautonomie durch Lehrkräfte (Heinrich 2007). Auch in der (Weiter-)Bildungsforschung wird das Governance-Konzept inzwischen aufgegriffen, wenn der Einfluss supra- und internationaler Organisationen wie die OECD, die EU oder die Weltbank auf nationale Entwicklungen in den Blick genommen wird (Amos u.a. 2002; Schemmann 2007; Ioannidou 2010).

6.4 Leitfragen, Hypothesen und Strategien der Datenauswertung

Die abschließenden Überlegungen dieses Kapitels werden zunächst kurz an die Leitfragen erinnern, denen diese Studie sich widmet. Diese Leitfragen sind auf den Zusammenhang von wohlfahrtsstaatlichen Modernisierungsstrategien und Strukturen und Wandlungen im Mehrebenensystem der Weiterbildung gerichtet. Vor allem geht es darum, grundlegende Annahmen über die Wirkungen dieser Modernisierungsstrategien auf organisierter Weiterbildung zu formulieren. Dazu nutze ich zum einen das Modell der Reproduktionskontexte, vor allem aber greife ich ausgewählte und grundlegende Annahmen der sozial- und politikwissenschaftlichen Forschung zum institutionellen Wandel auf. Spezifischere Hypothesen werden jeweils zu Beginn der empirischen Kapitel vorgestellt. Abschließend skizziere ich die Strategien der Datenauswertung, die der Auswertung der unterschiedlichen Datensätze zugrunde liegen.

6.4.1 Leitfragen der Untersuchung

Teil A dieser Studie hat folgende Leitfragen vorbereitet. (1) Mit Blick auf die Programmatik der rechtlichen Reglementierung eines öffentlich verantworteten, quartären Bildungsbereichs richtet sich die erste Leitfrage darauf zu untersuchen, welche institutionelle Struktur der Weiterbildungsbereich heute aufweist. Welchen Beitrag leisten unterschiedliche Anbietertypen zum Gesamtangebot, welche Rolle spielt die öffentlich anerkannte Weiterbildung im Gesamtsystem (noch)? (2) Mit Blick auf die Einführung von Konzepten des Qualitätsmanagements zielt die zweite Leitfrage darauf festzustellen, ob diese Strategie die Überlebensfähigkeit von Organisationen der Weiterbildung erhöht, indem die Dienstleistungen erkennbar u.a. am inhaltlichen Profil kundenorientierter werden. (3) Im Blick auf die Programmatik der Professionalisierung der Weiterbildung richtet sich die dritte Leitfrage darauf zu untersuchen, welche pädagogische Qualität und Systematik Weiterbildungsprogramme heute aufweisen.

Bezieht man die hier formulierten Leitfragen auf die Debatte um den Ab- und/oder Umbau des Wohlfahrtsstaates, so gerät die Frage in den Fokus der Untersuchung, ob die unbestrittene Krise des Wohlfahrtsstaates zu

seiner Transformation oder zu seinem Ende führt. Diese Frage betrifft die Tiefe des beobachtbaren Wandels. Sowohl die vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung in der Tradition von Esping-Andersen (1990) als auch die Konzepte der *varieties of capitalism* (Hall/Soskice 2001) betonen derzeit eher institutionelle Kontinuität als institutionellen Wandel. Sie stützen ihre Befunde vorwiegend auf die Kernbereiche des Wohlfahrtsstaates: Gesundheit, Arbeit und soziale Sicherheit. Weiterbildung wird in der vergleichenden Wohlfahrtsstaatenforschung kaum berücksichtigt, wie wir gesehen haben.

Über diese leitenden Fragestellungen hinaus werden in der Studie zahlreiche weitere Detailfragen behandelt, die hier nicht alle benannt werden sollen. Wie lassen sich empirisch begründete Antworten auf Fragen dieser Art finden? Die vorliegende Studie wählt dazu die Methode der Inhaltsanalyse von Weiterbildungsprogrammen, bei der institutionelle, organisatorische, didaktisch-methodische, qualitätsbezogene und systematische Gesichtspunkte fokussiert werden. Sofern ein regionaler Weiterbildungs-„Markt“ vollständig erfasst wird, lässt sich an ihm zunächst die institutionelle Struktur der Weiterbildung aufzeigen, sodann die Bedeutung unterschiedlicher Anbietertypen und auch die Inhalte und die Qualität des Veranstaltungsangebots.

6.4.2 Hypothesen der Untersuchung

Wenn vor dem Hintergrund der hier verfolgten Leitfragen im Folgenden empirisch prüfbare Hypothesen zu den Wirkungen der betrachteten Modernisierungsstrategien formuliert werden, so geschieht dies auf der Grundlage der vorgestellten Modelle und Theorien: des Modells der Weiterbildung als Mehrebenensystems, des Modells der Reproduktionskontexte sowie der Theorien zum institutionellen Wandel.

Erinnern wir uns an das Modell von Weiterbildung als Mehrebenensystem, so wird zunächst deutlich, dass die rechtliche Reglementierung, die Professionalisierung und die Qualitätssicherung jeweils unterschiedliche System- und Handlungsebenen adressieren. So zielt der Aufbau eines quartären Bildungssystems primär, wenn auch nicht ausschließlich auf die Systemebene, die Qualitätssicherung primär auf die Ebene der Organisationen und die Professionalisierung primär auf die Ebene der Programme

bzw. der internen Struktur der Veranstaltungen. Das ist sicherlich eine stark vereinfachte Sichtweise, die hier auch aus pragmatischen Gründen der Analysier- und Darstellbarkeit des verfügbaren Datenmaterials gewählt wird. Blickt man auf die Steuerungsmedien im Sinne Willkes, die zum Einsatz kommen, dann stützt sich der Aufbau eines quartären Bildungssystems auf Macht und Geld, das Qualitätsmanagement und die Professionalisierung überwiegend auf Wissen. Blickt man auf die Form der Steuerung, so stellt der Aufbau eines quartären Bildungssystems ein Beispiel für Globalsteuerung dar, die Einführung von Qualitätsmanagement ein Beispiel für Kontextsteuerung und die Professionalisierung der Weiterbildung ein Beispiel von Selbststeuerung. Wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen auch beobachten wir bei einer diachronen Betrachtung eine Überlagerung von Modernisierungsstrategien, die auf Professionalisierung, von solchen Strategien, die auf Organisation setzen (Stichweh 1987, 1996; Klatetzki/Tacke 2005). Blickt man auf die handelnden Akteure, so wird der Aufbau eines quartären Bildungssystems wesentlich von der Bundes- und Landes-Politik getragen, während das Qualitätsmanagement seinen Ausgangspunkt auf dem (Weiterbildungs-)Markt nimmt und die Professionalisierung von der Wissenschaft und erst später von (sich etablierenden) Berufsverbänden favorisiert wird. Wenn die Modernisierungsstrategien auch auf Ebenen wirksam werden sollen, die sie nicht primär adressieren, so müssen sie von anderen Akteuren re-kontextualisiert werden. Dabei ist bedeutsam, dass wir es nicht mit einem einheitlich strukturierten System zu tun haben, sondern mit sehr heterogenen institutionellen Umwelten, in denen sich unterschiedliche Typen von Organisationen der Weiterbildung bewegen. Diese Erinnerungen führen uns zu den folgenden *zentralen* Annahmen im Blick auf die Leitfragen der Untersuchung, die vor allem von theoretischen Annahmen zum Verhältnis von institutionellen Regelungen einerseits und dem Handeln von Akteuren andererseits geprägt sind.

Die erste Annahme besagt, dass die hier betrachteten Modernisierungsstrategien vor allem jene Handlungs- bzw. Systemebenen erreichen, auf die sie zielen: die Institutionalisierung und rechtliche Reglementierung vor allem die Struktur des Weiterbildungssystems (verstanden als die Summe seiner Organisationen); Qualitätsmanagement vor allem die Kundenorientierung der Dienstleistungen einer Organisation; Professionalisierung vor

allem die pädagogische Qualität des Programms. Jenseits der adressierten Ebenen lassen die Wirkungen der Modernisierungsstrategien nach. Diese Annahme leite ich aus institutionalistischen Konzepten und Annahmen der Governance-Forschung, wonach Akteure i.d.R. keine Möglichkeiten zu einem linearen Durchgriff auf das Handeln anderer Akteure haben, sondern durch ihr Handeln lediglich zu institutionalisierten Erwartungsstrukturen beitragen, die re-kontextualisiert werden müssen, wenn Steuerung wirksam werden soll. Die zweite, im Anschluss an den historischen Institutionalismus formulierte Annahme besagt, dass die hier betrachteten wohlfahrtsstaatlichen Modernisierungsstrategien einen „Pfad" gelegt haben, der die Wandlungsprozesse der Weiterbildung bis heute bestimmt, d.h. zugleich ermöglicht und einschränkt. Die Pfadmächtigkeit institutioneller Regelungen sollte allerdings mit der Annäherung an die inneren Ebenen des Weiterbildungssystems nachlassen.Weiter gehende Hypothesen werden jeweils zu Beginn der empirischen Kapitel formuliert.

6.4.3 Strategien der Analyse von Mehrebenendaten

Zum Abschluss dieses Teils der Arbeit werden einige allgemeine Überlegungen zu den Strategien bei der Auswertung der verfügbaren Daten vorgetragen. Dies dient vor allem dazu, den hier gewählten Typ empirischer Forschung zu charakterisieren.

Empirische Forschung ist wissenschaftlich dann ertragreich, wenn sie Theorien zu entwickeln oder zu prüfen erlaubt. Nur unter dieser Voraussetzung kann Wissen kumulieren. Diese Orientierung begründet auch den langen theoretischen Vorlauf, der hier gewählt wurde, noch bevor das erste empirische Datum interpretiert ist. Vor diesem Hintergrund könnte ein Ertrag der hier vorgestellten Überlegungen also darin bestehen, dass empirische Forschung durch Modelle und Theorien in einem Feld strukturiert wird, das bisher noch kaum solche Modelle entwickelt hat. In der empirischen Forschung lassen sich, typisierend und daher stark vereinfacht, drei Arten von Untersuchungen unterscheiden, wenn man die Fragen betont, auf die sie Antwort zu geben versuchen (vgl. Feuer/Towne/Shavelson 2005; Prenzel 2005): Deskriptive Studien suchen Antworten auf die Frage: Was ist der Fall? Korrelative und kausalanalytische Studien fragen, warum etwas der Fall ist bzw. sein könnte. Interventionsstudien wollen erfahren, was zu tun

ist, damit etwas Gewünschtes der Fall wird.[52] Nutzt man die hier vorgestellten Modelle für deskriptive Studien, so enthalten sie ein Angebot, wie organisierte Weiterbildung in ihrer institutionellen Heterogenität sichtbar gemacht werden kann. Korrelativen oder kausalanalytischen Studien eröffnen sie die Möglichkeit, gezielte Fragen oder gar Hypothesen zu Zusammenhängen von institutionellen Rahmenbedingungen, organisatorischen Strukturen, Modernisierungsstrategien und dem Angebot, der Nutzung und der Wirkung von Weiterbildung zu formulieren. Interventionsstudien schließlich können die vorgeschlagenen Modelle insofern unterstützen, als sie Akteure und Akteurskonstellationen, Medien der Intervention und Formen der Koordination sozialer Handlungen aufzeigen, die erfolgversprechend sind.

Das Interesse der vorliegenden Studie ist weder primär deskriptiv ausgerichtet noch geht es um die experimentelle Erprobung ausgewählter Interventionen. Vielmehr geht es um die Identifizierung von Zusammenhängen, vor allem um die Frage, wie Modernisierungsstrategien Struktur und Wandel der Weiterbildung beeinflusst haben. Eine evidenzbasierte Bildungspraxis ist vor allem an kausal interpretierbaren Zusammenhängen interessiert, da nur sie eine gesicherte Grundlage für gezielte Interventionen erlauben. Korrelationen informieren zwar über Stärke und Richtung von Zusammenhängen zwischen Merkmalen, sie lassen sich aber in der Regel nicht kausal interpretieren. Umgekehrt gilt jedoch, dass kausale Ursache-Wirkungs-Annahmen falsifiziert werden können, wenn kein korrelativer Zusammenhang vorliegt. Eine zentrale Herausforderung besteht also darin zu entscheiden, unter welchen Bedingungen nachgewiesene Korrelationen überhaupt kausal interpretiert werden könnten. Dabei ist es an dieser Stelle weder möglich noch sinnvoll, die umfangreiche, in der Pädagogik mindestens seit Kant geführte Debatte über die Bedingungen der Möglichkeit kausaler Aussagen aufzugreifen. Stattdessen begnüge ich mich damit, eine *Entscheidung* über das hier gewählte Verständnis von Kausalität zu treffen, ohne sie im Einzelnen zu begründen. Von kausalen Zusammenhängen spreche ich immer dann, wenn es gelingt, Bedingungen für Wirkungen zu identifizieren (Schneider u.a. 2007).

52 Das Spektrum von Interventionsstudien reicht wiederum von der Evaluation von Modellversuchen (zur Kritik ihres wissenschaftlichen Ertrages vgl. Nickolaus/Gräsel 2006) bis hin zu randomisierten Feldstudien (Mosteller/Boruch 2002; auch Schrader/Goeze 2011).

Die empirische Forschung kennt vor allem zwei Strategien, um kausale Zusammenhänge zu untersuchen (Shadish 2010; Rubin 2010; Maxwell 2010; West/Thoemmes 2010; Imbens 2010; Cook/Steiner 2010). Eine erste, jüngere und hier nicht gewählte Strategie besteht darin, durch statistische Analyseverfahren gleichsam zu „heilen", was Untersuchungsdesigns nicht hergeben. Dies gilt z.B. für Analyseverfahren wie das Propensity Score Matching, das kausale Deutungen von Daten aus „bloßen" Korrelationsstudien und Querschnittserhebungen erlaubt, etwa indem möglichst identische (d.h. maximal ähnliche) Personen (allgemeiner: Fälle) identifiziert werden, die sich in der Nutzung spezifischer Ereignisse unterscheiden (z.B. sozial ähnliche Personen, die an Weiterbildung teilnehmen oder nicht teilnehmen). Sollten sich unter diesen Bedingungen Unterschiede in Merkmalen zeigen, von denen anzunehmen ist, dass sie von den erfassten Bedingungen (z.B. dem Besuch einer Weiterbildungsteilnahme) beeinflusst werden (z.B. Arbeitsplatzsicherheit oder berufliches Einkommen), so kann man diese Differenzen mit den unterschiedenen Merkmalen „erklären" (sogenannte kontrafaktische Effekte).

Die zweite, historisch ältere Strategie setzt auf experimentelle oder quasi-experimentelle (Labor-)Untersuchungen, bei denen interessierende Wirkfaktoren variiert und andere mögliche Einflüsse kontrolliert werden, z.B. durch die randomisierte Zuweisung von Personen zu Untersuchungsbedingungen. Diese Strategie hat die Psychologie erfolgreich genutzt, um sich als (Natur-)Wissenschaft zu profilieren. In den Sozialwissenschaften sind experimentelle Untersuchungen allerdings oft kaum realisierbar, sie scheitern an ethischen Vorbehalten, an Gründen der Machbarkeit, aber auch an der Tatsache, dass sie Erklärungen für Phänomene in der Regel in Organisations- oder Personenmerkmalen (Entscheidungsstrukturen, Organisationstypen, Ethnie, Geschlecht) suchen, die experimentell nicht variiert werden (können bzw. sollen). Alternativ zu „echten" Experimenten können quasi-experimentelle Studien, zumeist im Feld, durchgeführt werden (grundlegend dazu Shadish/Cook/Campbell 2002), in denen Einflussfaktoren ex ante oder ex post ermittelt und „kausal" interpretiert werden (Beispiel für Letzteres in Schrader/Hohmann/Hartz 2010). Während die ökologische Validität solcher Studien zumeist hoch ist, müssen sie oft Einschränkungen der internen Validität in Kauf nehmen, weil sie im Feld nicht alle denkbaren Einflussfaktoren erfassen oder gar kontrollieren können.

Eine weitere, in den Sozialwissenschaften oft gegebene, methodologisch aber wenig reflektierte Möglichkeit besteht darin, „natürliche“ Experimente zu analysieren. Von „natürlichen Experimenten“[53] sprechen wir dann, wenn man die Wirkungen von Ereignissen beobachtet, die ohne Zutun des Forschers zustande gekommen sind (vgl. Shadish/Cook/Campbell 2002, S. 12, S. 17). Solche Experimente ereignen sich in der sozialen Wirklichkeit und auch in der Weiterbildung fortlaufend. So können wir etwa von einem natürlichen Experimenten sprechen, wenn Akzeptanz und Wirkung bildungspolitischer Initiativen der EU, z.B. die Umstellung der Bildungsberichterstattung, in unterschiedlichen Typen von Wohlfahrtsstaaten untersucht werden. Ein weiteres Beispiel stellt die politisch gewollte Einführung eines bestimmten Qualitätsmanagements (LQW) in das System der Weiterbildung dar. Im ersten Fall lassen sich durch synchrone Vergleiche kausale Annahmen prüfen, im zweiten Fall durch diachrone, etwa indem Motive für die Etablierung von LQW vor und nach ihrer Einführung verglichen würden (vgl. beispielhafte Studien von Ioannidou 2010; Hartz 2011).

Da der Begriff des natürlichen Experiments in methodologischer Hinsicht eher eine Metapher als ein konzeptueller Begriff ist, soll er hier auch nicht überstrapaziert werden. Vielmehr geht es darum, die grundlegende Strategie einer solchen Art von Forschung zu betonen. Diese Strategie besteht, allgemein formuliert, darin, den Vergleich als erkenntnisstiftendes, theoriebildendes und theorieprüfendes Verfahren systematisch zu nutzen. Die vorliegende Studie bietet dazu vielfältige Möglichkeiten: Durch die Anlage als Längsschnittstudie lässt sich der Wandel der Weiterbildung in den Zusammenhang mit Modernisierungsstrategien stellen (diachrone Vergleiche). Zudem können die Wirkungen von Modernisierungsstrategien bei unterschiedlichen Organisationstypen analysiert werden, etwa indem man das thematische Profil von Anbietern aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext mit dem Profil von Anbietern aus dem Kontext des Marktes vergleicht, indem man die interne Strukturierung des Angebots oder die Qualität von

53 Es bereitet Schwierigkeiten, natürliche Experimente von Ex-post-facto-Forschung zu unterscheiden, zumal der Begriff des natürlichen Experiments häufig wenig präzise und auch insgesamt eher abwertend genutzt wird. Nach verbreiteter Auffassung spricht man von Ex-post-facto-Forschung dann, wenn nur die abhängige Variable systematisch beobachtet wird, nicht aber die unabhängige (vgl. Kerlinger 1979, S. 581).

Ankündigungstexten von Anbietern mit und ohne hauptberufliches Planungspersonal, mit und ohne Qualitätsmanagement vergleicht usw. (synchrone Vergleiche). Selbstverständlich hat man es bei solchen Vergleichen mit allen Schwierigkeiten der Interpretation von (Nicht-)Zusammenhängen in der Ex-post-facto-Forschung zu tun (einführend Kerlinger 1979, S. 579ff.). Dies betrifft bei einer regionalen Fallstudie wie der vorliegenden insbesondere zwei Probleme: Es fehlt eine (echte) Kontrollgruppe, in der z.B. Modernisierungsstrategien anders oder gar nicht umgesetzt wurden; dies könnten z.B. andere Bundesländer und/oder anders strukturierte Regionen sein. Das zweite Problem besteht darin, dass es aufgrund der Komplexität sozialer und gesellschaftlicher Prozesse schwierig ist, andere mögliche Einflussfaktoren und Ursachen auf die interessierenden Phänomene auszuschließen. Dies gilt hier z.B. für veränderte Bedürfnisse und Bedarfe der Adressaten, für die Qualifikation und die berufliche Sozialisation des Planungspersonals, für das Verhältnis von Formal- und Aktivitätsstruktur bei Anbietern mit und ohne Qualitätsmanagement usw. So kann man z.B. nicht ausschließen, dass Anbieter, die Qualitätsmanagement einführen oder nicht, sich auch in weiteren Merkmalen unterscheiden, die z.B. für die Qualität der Dienstleistungen bedeutsam sind (z.B. im Blick auf die pädagogische Identität ihrer Mitarbeiter). Daher ist bei der Interpretation der Befunde große Vorsicht geboten. Dies gilt auch deshalb, weil die Methode der Programmanalyse keinen Zugang zum Handeln der Akteure ermöglicht, sondern ausschließlich die Ergebnisse ihrer Handlungen zum Untersuchungsgegenstand macht; wie die hier unterschiedenen Modernisierungsstrategien durch das Handeln der Akteure übersetzt werden, wird empirisch nicht erfasst. Da es sich um eine Analyse gleichsam aus der Vogelperspektive handelt, kommen Medien und Formen der Koordination sozialer Handlungen nicht in den Blick. Das, was maximal erreicht werden kann, besteht insofern in kausaler *Beschreibung*, nicht aber in kausaler *Erklärung* (vgl. Shadish/Cook/Campbell 2002, S. 9). Auf der anderen Seite stimuliert das Denken in experimentellen Designs dazu, Annahmen über mögliche Zusammenhänge ex ante zu formulieren und schützt damit vor Rationalisierungen ex post. Zudem können Ursache-Wirkungs-Annahmen widerlegt werden, wenn sich keine Zusammenhänge identifizieren lassen. Schließlich kommt es überhaupt zur empirischen Prüfung von Zusammen-

hangsannahmen, durch die sich nachfolgende Forschung herausgefordert fühlen kann. Eine wichtige Rolle spielt bei der Interpretation der Daten insgesamt die Prüfung von Kontrollhypothesen, sowohl im Blick auf alternative unabhängige und abhängige Variablen.

Ein weiteres Problem angemessener Vergleiche und statistischer Analysen soll hier nur angedeutet werden, da es im empirischen Teil der Arbeit noch ausführlicher behandelt wird. Es handelt sich um den Sachverhalt, dass ich Struktur und Wandel auf unterschiedlichen Ebenen des Weiterbildungssystems analysiere (Gesamtsystem, Organisation, Veranstaltungen). Die vorliegenden Datensätze haben eine geschachtelte Struktur: Sie erfassen Veranstaltungen bei Weiterbildungsanbietern aus bestimmten Reproduktionskontexten. Damit sind die einzelnen Beobachtungen nicht unabhängig voneinander. Für solche Datensätze sind angemessene statistische Analyseverfahren notwendig, sogenannte Mehrebenenanalysen (z.B. Hox 2010). Auf ihre Grundgedanken und ihre Anwendung(smöglichkeiten) in dieser Studie gehe ich an späterer Stelle ein. Empirisch wird dieses Verfahren vor allem genutzt, um Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen des Weiterbildungssystems auf die Höhe der Gebühren und Preise sowie auf Aspekte der Qualität von Weiterbildung, hier: der Qualität von Ankündigungstexten zu untersuchen.

7 Methodische Grundlagen der Untersuchung

7.1 Gründe für die Durchführung von Programmanalysen

Wie in Teil A dieser Arbeit angekündigt, stützt sich die hier vorgelegte Studie auf eine inhaltsanalytische Auswertung der Programme von Weiterbildungsanbietern. Die Entscheidung für Programmanalysen ergab sich aus den Fragestellungen sowie den theoretischen Annahmen der Arbeit. Wie erwähnt, ist die Studie an den Wirkungen ausgewählter Modernisierungsstrategien auf Struktur und Wandel der Weiterbildung interessiert. Diese Modernisierungsstrategien richten sich auf unterschiedliche Bereiche des Mehrebenensystems Weiterbildung und ihre Wirkungen lassen sich als Ergebnis der Ko-Konstruktion von Akteuren auf unterschiedlichen Handlungsebenen interpretieren. Sofern man also an den Wirkungen der skizzierten Modernisierungsstrategien interessiert ist, benötigt man eine Erhebungsmethode, die möglichst viele Handlungsebenen des Mehrebenensystems Weiterbildung in den Blick zu nehmen vermag. Gleichzeitig muss die Erhebungsmethode die Möglichkeit systematischer diachroner und synchroner Vergleiche eröffnen: Strukturen der Weiterbildung auf der Ebene des Systems, der Organisationen sowie des Angebots müssen sowohl zu unterschiedlichen Zeitpunkten beobachtet werden können als auch zeitgleich unter unterschiedlichen Bedingungen. Solche Bedingungen können sich z.B. aus der Zugehörigkeit von Organisationen zu verschiedenen Reproduktionskontexten ergeben oder aus dem Sachverhalt, dass eine Organisation ein Qualitätsmanagement eingeführt hat oder nicht, dass hauptberufliches Planungspersonal beschäftigt wird oder nicht usw. Programmanalysen ermöglichen solche Vergleiche dann, wenn sie im Längsschnitt angelegt sind, wenn sie einen ausgewählten „Markt“ der Weiterbildung vollständig erfassen und wenn das inhaltsanalytische Kategorienschema entsprechende manifeste und latente Informationen zuverlässig und gültig erfasst. Zwei weitere Gründe sprachen für die Methode: Programmanalysen lassen sich in allen Kontexten der Weiterbildung realisieren, da die Suche der Anbieter nach Teilnehmern sowie der Adressaten nach Angeboten überall mit Hilfe der Ankündigung von Wei-

terbildungsangeboten realisiert wird, also für die Weiterbildung insgesamt konstitutiv ist. Programmanalysen stellen zudem eine vergleichsweise ökonomische und verlässliche Erhebungsmethode dar, da der Koordinationsbedarf mit der Weiterbildungspraxis ebenso gering ist wie die Reaktivität der Messungen, die Zugänglichkeit der Materialien hoch ist und die (gegebenenfalls auch rückwirkende) Erfassung der Angebote zeitlich flexibel gestaltet werden kann (vgl. Schrader/Ioannidou 2009, S. 999f.).

Allerdings bringen Programmanalysen auch eine Reihe von Einschränkungen mit sich. Zum einen können die Inhalte, die Motive und die Formen des Handelns von Akteuren mit dieser Methode nicht eingesehen werden. Sichtbar werden nicht Handlungen und Handlungslogiken, sondern lediglich Ergebnisse von Handlungen. Im Blick auf die Handlungen der Akteure bleibt man auf Vermutungen angewiesen, die in dieser Studie wesentlich auf institutionalistischen Theorien beruhen.

Die hier vorgelegte Arbeit knüpft an eine Reihe von Studien zu Struktur und Wandel der Weiterbildung an, an denen ich in unterschiedlicher Form und in unterschiedlichen Funktionen beteiligt war. Eine historisch, thematisch und institutionell weit greifende Untersuchung, die sowohl auf Merkmale des Gesamtangebots als auch der Weiterbildungsanbieter gerichtet war, haben wir 1995 im Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen vorgelegt. Diese ging auf die Arbeit der damaligen Strukturkommission des Bremer Senats zurück, die im Rahmen eines umfangreichen Untersuchungsprogramms das Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung mit einer quantitativen und qualitativen Programmanalyse der Weiterbildung im Lande Bremen für das Jahr 1992 beauftragte. Obwohl bereits hier eine relative große Stichprobe von Anbietern erreicht wurde (insgesamt 100), blieb innerhalb des engen Zeitrahmens der Arbeit der Strukturkommission Weiterbildung nicht die Zeit, die Gesamtheit aller Weiterbildungsanbieter in Bremen und Bremerhaven zu erfassen (vgl. Körber u.a. 1995, S. 11ff.). Diese Studie folgte zudem noch ganz dem Muster der Systemevaluation und stellte Struktur und Wandel der Weiterbildung noch nicht in den Kontext von Modernisierungsstrategien. Diese Grenzen in Fragestellung, Reichweite, methodischer Bearbeitung und theoretischer Deutung ließen es sinnvoll erscheinen, diese gleichsam als Vorstudie zu betrachtende Untersuchung fortzuführen, zumal sich damit für einen regiona-

len Weiterbildungsmarkt Entwicklungslinien seit 1979 (dem Jahr, in dem die Wirkungen des bremischen Weiterbildungsgesetzes in quantitativer Hinsicht einen vorläufigen Höhepunkt erreichten) verlängern ließen. Die Fortführung der Erfassung dieses regionalen Weiterbildungsmarktes erfolgte dann für zwei Erhebungsjahre: für das Jahr 1996 im Rahmen meiner Habilitationsschrift (Schrader 2000b), für das Jahr 2006 mit der hier vorgelegten Studie.

7.2 Auswahl der Weiterbildungsanbieter

Weiterbildungsmärkte sind überwiegend regionale Märkte, die im Wesentlichen von regional arbeitenden Weiterbildungseinrichtungen bestimmt werden, deren Leistungen um zumeist nur wenige überregional tätige Einrichtungen ergänzt werden. In den aufeinander aufbauenden Untersuchungen konnten wir die (prinzipiell immer noch unbekannte) Grundgesamtheit an Weiterbildungsanbietern immer besser ausschöpfen. Aufgrund begrenzter Ressourcen war es nicht möglich, die innerbetriebliche Weiterbildung mit demselben Anspruch auf Vollständigkeit zu erfassen wie die nicht-betriebliche. Daher wurden hier lediglich exemplarisch einige größere Betriebe aus unterschiedlichen Wirtschaftssektoren erfasst. Für die Auswahl der Anbieter für die Jahre 1979 und 1992 verweise ich auf die Arbeit von Körber u.a. (1995, S. 11ff.). Für die Auswahl der Anbieter des Erhebungsjahres 1996 nutzte ich folgende Quellen: eine Datenbank des Instituts für Erwachsenen-Bildungsforschung; die Datenbank „Kurs“ des Arbeitsamtes, aus der Recherchen zu bremischen Anbietern zur Verfügung gestellt wurden; schließlich wurden Angebote aus der Zeitschrift „managerSeminare“ erfasst, um Weiterbildungsangebote für betriebliche Fach- und Führungskräfte zu identifizieren, die zwar überregional angeboten, aber auch von bremischen Adressaten genutzt werden können. Diese Angebote dienten vor allem dazu, den Bereich der betrieblichen Weiterbildung besser auszuleuchten. Insgesamt konnten 1996 148 bremische Weiterbildungsanbieter erfasst werden, hinzu kamen etwa 140 Anbieter, die in der Zeitschrift „managerSeminare“ inserierten.

Die Auswahl der Weiterbildungsanbieter im Jahr 2006 orientierte sich an den bereits 1996 erfassten Anbietern. Für 109 der 148 im Jahr 1996 erfassten Anbieter konnte auch im Jahr 2006 das Weiterbildungs-

angebot erhoben werden. Die 39 fehlenden Anbieter waren zum größten Teil nicht mehr existent (18), nicht mehr in Bremen aktiv (8) oder boten keine spezifischen Weiterbildungsveranstaltungen mehr an (8). Nur zwei Anbieter verweigerten die Auskunft, drei Anbieter fusionierten mit anderen Organisationen. Neben diesen 148 bereits recherchierten Anbietern wurden 2006 weitere umfangreiche Recherchen zu seit 1996 neu hinzugekommenen oder damals nicht erfassten Organisationen durchgeführt. Die Recherchen erstreckten sich dabei wie bereits im Jahr 1996 auf die Bereiche der öffentlich-rechtlich getragenen, der gemeinschaftlich organisierten und auch der marktwirtschaftlichen Organisationen. Unternehmensinterne Weiterbildung wurde 2006 lediglich in Fortführung der 1996 erhobenen Anbieter erfasst. Für das Jahr 2006 konnte letztendlich das Angebot von 241 Anbietern codiert werden. Auch hier wurde wieder eine Stichprobe von Anbietern aus der Zeitschrift „managerSeminare“ erfasst (wiederum ein Quartal 2006, insgesamt etwa 70 Anbieter). Für die Erfassung des Weiterbildungsangebots im Jahr 2006 wurden prinzipiell die Veranstaltungsprogramme des Kalenderjahrs 2006 zugrunde gelegt, in Ausnahmefällen (z.B. wenn das 2006er Programm nicht mehr verfügbar war, laut Anbieter sich jedoch in den Folgejahren 2007/2008 inhaltlich und im Umfang nichts bis wenig geändert hatte) das 2007er oder 2008er Programm.

7.3 Entwicklung eines inhaltsanalytischen Kategorienschemas

Inhaltsanalytische Untersuchungen wurden in der Erwachsenenbildung nicht häufig, aber doch immer wieder durchgeführt (Überblicke bei Nolda/Pehl/Tietgens 1998; Nolda 2008; Käpplinger 2011). Dabei ist der Fokus zumeist entweder auf Angebots- oder auf Anbietermerkmale gerichtet: So ist Sigrid Nolda (1989) mit Hilfe von Arbeitsplanauswertungen Entwicklungen der Volkshochschularbeit im Themenfeld Literatur nachgegangen, Sylvia Kade (1992) hat Angebote zur Altenbildung an Volkshochschulen ausgewertet, und Hans Tietgens (1994b) hat das psychologische Angebot an Volkshochschulen in den alten und neuen Bundesländern verglichen; demgegenüber war die Studie von Wiltrud Gieseke und Karin Opelt

(2003) auf die Geschichte der Volkshochschule Dresden seit der Nachkriegszeit gerichtet.

Die Inhaltsanalyse zählt zu den bewährten Methoden der empirischen Sozialforschung, deren Möglichkeiten und Grenzen aufgrund langjähriger Erfahrungen gut bekannt sind. Daher liegen auch eine Reihe guter Einführungen und Ratgeber vor (Berelson 1952; Silbermann 1974; Lisch/Kriz 1978; Bos/Tarnai 1989; Früh 1991, 2007; Merten 1995). Das Kategorienschema sollte sich dabei die Informationen fokussieren, die der Autor des Textes mitzuteilen versucht; demgegenüber wurde die Perspektive der Rezipienten (Wie wird er die Mitteilung interpretieren?) vernachlässigt. Um die Fragestellung der Untersuchung zu bearbeiten, habe ich (teils gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen) ein inhaltsanalytisches Kategorienschema entwickelt, für das ich folgende Quellen nutzen konnte: Zunächst stützte ich mich auf Vorarbeiten, die im Rahmen der bremischen Programmanalyse geleistet worden waren. Wieder anderer Kategorien konnten mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien zur allgemeinen oder bereichsspezifischen Didaktik (lehr-lerntheoretische Didaktik, Konzepte der Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung u.Ä.) entwickelt werden.

Diese Vorarbeiten wurden ergänzt um phänomenologische Analysen zufällig ausgewählter Ankündigungstexte aus dem gesamten zur Verfügung stehenden Untersuchungsmaterial.

Eine Kombination theoretischer und phänomenologischer Zugangsweisen wird in der einschlägigen Fachliteratur (z.B. Merten 1995) ausdrücklich empfohlen.

Auswahleinheiten der Untersuchungen waren Weiterbildungsanbieter, *Erhebungseinheiten*, also die Einheiten, die der Stichprobe zugrundegelegt wurden, waren Ankündigungen für Weiterbildungsveranstaltungen (in Form von Programmheften, Faltblättern, Broschüren etc.) (zu den Begriffen vgl. Kromrey 1991, S. 189ff.). Die Erhebungseinheiten wurden für jeden Anbieter für *einen* Veranstaltungszeitraum berücksichtigt, also z.B. ein Semester, ein Trimester oder auch ein Jahr, je nachdem, in welchen Zeitabschnitten der Veranstalter plante. Von den Erhebungseinheiten können noch einmal die *Untersuchungseinheiten* unterschieden werden, also die Einheiten, an denen Merkmale gemessen werden sollen (vgl. Friedrichs 1973, S. 126ff.); Untersuchungseinheiten waren zunächst einzelne Veranstaltungsankündigungen

als Teile des Weiterbildungsangebots eines Weiterbildungsanbieters in einem bestimmten Zeitraum. Für einzelne Fragestellungen wurden allerdings auch die Weiterbildungsanbieter als Untersuchungseinheiten behandelt.

Soweit eine Erläuterung der einzelnen Kategorien (Variablen) und Merkmalsausprägungen erforderlich ist, wird dies im Folgenden jeweils geschehen. Dabei beschränke ich mich darauf, die substantiellen Merkmalsausprägungen zu erläutern und zu begründen, während die sogenannten „Restkategorien" (nicht entscheidbar, Sonstiges, keine Angabe etc.) nicht eigens angesprochen werden.[54]

Zu Beginn dieses Kapitels wurde erläutert, inwiefern die Methode der Programmanalyse, sofern sie einen regionalen Weiterbildungsmarkt im Längsschnitt vollständig erfasst, Informationen sowohl über Struktur und Wandel auf den Ebenen des Weiterbildungssystems, der Weiterbildungsorganisationen und des Weiterbildungsangebots liefern kann. Dies soll im Folgenden kurz illustriert werden. Für die Untersuchungseinheit Ankündigungstext wurden formale, organisatorische, didaktisch-methodische und werbestrategische Merkmale erfasst. Die Mehrzahl der Merkmale (didaktisch-methodische oder werbestrategische Aspekte) informieren primär über das Weiterbildungsangebot. Andere Merkmale wie z.B. das Stundenvolumen oder das angebotene Themenspektrum konnten auf die Anbieterebene aggregiert werden und informierten so über dessen Größe bzw. das Programmprofil. Für weitere Merkmale wurde nicht die einzelne Veranstaltung, sondern der Anbieter als Untersuchungseinheit betrachtet, indem z.B. das Gründungsjahr, die Rechtsform, die Trägerschaft, die Zertifizierung oder die Beschäftigung von pädagogischem und Verwaltungs-Personal erfasst wurde. Schließlich lieferte das Aggregieren von Anbietermerkmale Informationen über die Struktur des Weiterbildungssystems, z.B. im Blick auf den Anteil anerkannter Anbieter am Gesamtangebot.

Formale Merkmale einer Veranstaltungsankündigung

Für jede Veranstaltungsankündigung wurden zunächst einige formale Informationen festgehalten, die erforderlich waren, um die Veranstaltung

54 Der vollständige Codeplan kann hier aus Platzgründen nicht dokumentiert, aber beim Autor angefordert werden.

eindeutig identifizieren und zuordnen zu können. Dazu zählt der Anbieter, bei dem die Veranstaltung erfasst wurde, der Titel der Veranstaltung, die Veranstaltungsnummer (soweit solche systematisierenden Kennzeichnungen vom Anbieter selbst vergeben wurden) und eine fortlaufende Nummer, die von den Codiererinnen und Codierern vergeben wurde. Veranstaltungen, die in Kooperation mehrerer Anbieter angekündigt wurden, wurden dem Veranstalter zugeordnet, der den vorliegenden Informationen zufolge hauptverantwortlich für diese Veranstaltung war.

Organisatorische Merkmale einer Veranstaltung

Zunächst wurde notiert, zu welcher Tageszeit die Veranstaltung (überwiegend) stattfand, ob vormittags, nachmittags, abends oder ganztags. Die zweite Angabe betraf die Zahl der Veranstaltungsstunden, eine Angabe, die sehr häufig geschätzt werden musste. Dazu wurden im Codeplan einige Schätzregeln formuliert: Zeitstunden sollten in Unterrichtsstunden à 45 Minuten umgerechnet werden; ein Tag wurde mit acht Unterrichtsstunden veranschlagt; ein Wochenendseminar mit 2,5 Tagen; eine Woche mit fünf Tagen etc.; bei einer Studienreise wurden pauschal acht Stunden „Unterricht“ pro Tag angenommen.

Zusätzlich wurde erfasst, ob Angaben gemacht wurden zu der Mindest- oder maximalen Teilnehmerzahl. Schließlich wurden die Teilnehmergebühren sowie eventuell nötige Zusatzgebühren für Prüfungen, Materialien, Eintrittsgelder o.Ä. festgehalten. Dabei wurden grundsätzlich die nichtermäßigten Gebühren aufgenommen, eventuell mögliche Preisnachlässe für Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger etc. also nicht berücksichtigt. Mit den Veranstaltungsgebühren werden oft sehr unterschiedliche Leistungen abgedeckt: Gelegentlich sind Übernachtungs- und Verpflegungsgelder in der Veranstaltungsgebühr enthalten (z.B. bei kommerziell arbeitenden Anbietern in der betrieblichen Weiterbildung), gelegentlich müssen sie aber auch zusätzlich bezahlt werden. In den seltensten Fällen werden dann, wenn mit einer Gebühr mehrere Leistungen beglichen werden, die anteiligen Gebühren auch getrennt ausgewiesen, in aller Regel wird nur eine Angabe zur Gesamtgebühr gemacht. Berechnet man also aus der Stundenzahl und der Teilnehmergebühr den Durchschnittspreis für eine Unterrichtsstunde, läuft man Gefahr, Unvergleichbares miteinander zu vergleichen. Dennoch rei-

chen diese Angaben in aller Regel aus, um begründete Vermutungen darüber anzustellen, ob eine Veranstaltung subventioniert wird, ob nach dem Prinzip der Kostendeckung geplant wird oder ob mit der Veranstaltung ein Gewinn erzielt werden soll. Gebührenangaben in DM (aus den Erhebungsjahren vor der Einführung des Euro) oder anderen Währungen wurden nach dem Euro-Umrechnungsfaktor bzw. dem aktuellen Kurssatz in Euro-Beträge umgerechnet.

Nicht nur für Anbieter, sondern auch für Teilnehmende ist es wichtig zu wissen, ob eine Teilnahme mit öffentlichen Mitteln, etwa nach dem Arbeitsförderungsgesetz, dem SBG III, aus EU-Mitteln oder aber (seit dem 01.01.1996) nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, dem sogenannten „Meister-BaföG" gefördert wird. In der Weiterbildungspraxis, vornehmlich in der beruflichen Weiterbildung, handelt es sich häufig um Mischfinanzierungen, wobei die genauen Finanzierungsbedingungen den Ankündigungstexten nicht zu entnehmen sind. Gelegentlich hängen sie auch vom Vorliegen bestimmter persönlicher Bedingungen bei den Teilnehmenden ab. Derartige Details werden jedoch meist in Ankündigungstexten nicht erläutert, sondern stattdessen wird auf die Möglichkeiten individueller Beratung hingewiesen. Für die Datenaufnahme bedeutete dies, dass nur eine recht grobe Unterscheidung danach sinnvoll erschien, ob eine Förderung nach AFG, SGB III, ESF, BSHG o.Ä. vorlag, ob sie beantragt worden war (eine Entscheidung aber noch nicht vorlag), ob eine Förderung nach dem AFBG möglich sei oder aber ob Hinweise auf Fördermöglichkeiten im Ankündigungstext ganz fehlten. Mit dieser Eingruppierung wird der Anteil der öffentlich geförderten Weiterbildungsangebote möglicherweise unterschätzt. Denn es mag sein, dass Anbieter solche Hinweise vergessen haben (was nicht sehr häufig auftreten dürfte), dass Anbieter auf solche Hinweise verzichten, da die Informationen für die Adressaten nicht wichtig sind, oder aber, dass Anbieter davon ausgehen, dass ihre Adressaten über Fördermöglichkeiten ohnehin informiert sind (wie z.B. bei Deutschkursen für Aus- und Übersiedler).[55]

55 Andererseits ist bei bestimmten Förderarten wie dem ESF eine Ausweisung grundsätzlich vorgeschrieben.

Als letzte organisatorische Information wurden Hinweise zum Veranstaltungsort erfasst. Unterschieden wurde dabei, ob der Ankündigungstext ausreichend präzise Angaben zum Veranstaltungsort enthielt (dazu war mindestens ein Hinweis auf die genaue Anschrift des Veranstaltungsortes erforderlich) oder ob dies nicht der Fall war, ob die Veranstaltung firmenintern angeboten wurde oder ob eine Ortsangabe nicht sinnvoll war, wie z.B. bei Exkursionen u.Ä.

Didaktisch-methodische Merkmale einer Veranstaltungsankündigung
Didaktisch-methodische Merkmale der Veranstaltung betreffen zunächst die inhaltliche Zuordnung zu einem Katalog von über 200 Themenbereichen. Diese Zuordnung vermischt inhaltliche (Was ist das Thema?) und funktionale (Wozu kann es genutzt werden?) Gesichtspunkte. Bei der Art des Datenmaterials musste diese Zuordnung aus der Sicht der Anbieter erschlossen werden. Dass die Motive der Teilnehmenden von der geplanten Funktion einer Veranstaltung mehr oder weniger deutlich abweichen können, soll ausdrücklich betont werden.

Besondere Schwierigkeiten ergaben sich in der Zuordnung von Veranstaltungen der beruflichen bzw. der erwerbsbezogenen Weiterbildung. Traditionell werden diese Veranstaltungen entweder nach Berufen bzw. Berufsständen (Weiterbildung für Kaufleute, Handwerker, Mediziner usw.) oder aber nach Funktionen (berufliche Grundbildung, Aufstiegsfortbildung usw.) klassifiziert.[56] Doch eine Klassifizierung einer Weiterbildungsveranstaltung ausschließlich danach, an welche Berufe bzw. Berufsstände sie sich richtet, ist weder möglich noch sinnvoll, da viele Angebote berufsübergreifend bedeutsam sind (Unternehmensführung, Qualitätsmanagement). Zuordnungskriterium war daher die berufliche Tätigkeit, für die ein Weiterbildungsangebot relevant zu sein schien, unabhängig davon, ob sich diese Weiterbildung an eine bestimmte Berufsgruppe richtete oder nicht.

56 In der Schweiz wurde in den 1990er Jahren über den Aufbau eines modularen Baukastensystems für die berufliche Weiterbildung diskutiert, das sich aus der Fixierung auf Berufe und Funktionen löst und traditionelle Fortbildungsangebote ergänzen soll (Kuster 1996). Diese Umsteuerung stieß vor allem bei Vertretern der Berufsverbände, die in der Schweiz die berufliche Weiterbildung im Wesentlichen tragen, auf Skepsis.

Dieser sehr differenzierte, über 200 einzelne Titelgruppen umfassende Themenkatalog wurde für Teil-Auswertungen aggregiert zu einer Systematik von 23 Fachbereichen sowie zu drei Lernbereichen (allgemeine, politische, berufliche Weiterbildung). Da Weiterbildungsveranstaltungen nicht immer eindeutig einem und nur einem Themen-, Berufs- oder Tätigkeitsbereich zugeordnet werden konnten, gab es die Möglichkeit einer doppelten Zuordnung. Hilfreich für die Entwicklung des thematischen Thesaurus waren für die allgemeine und politische Weiterbildung Systematiken, wie sie etwa vom Deutschen Volkshochschul-Verband eingesetzt werden, für die berufliche Weiterbildung die Klassifizierung der Berufe des Statistischen Bundesamtes (z.B. Statistisches Bundesamt 1997a), vor allem aber die Systematiken der Bundesanstalt für Arbeit für Berufsbereiche, Berufsabschnitte und Berufsgruppen (z.B. Bundesanstalt für Arbeit 1996).

Als weitere Information wurde für jede Veranstaltung erfasst, ob im Ankündigungstext oder im Titel der Veranstaltung Hinweise auf weiterführende, die Thematik der Veranstaltung fortführende, vertiefende oder ergänzende Veranstaltungen enthalten waren. Als Hinweise wurden auch gewertet, wenn die Veranstaltungen in einer sinnvollen und erkennbaren Systematik durchnummeriert wurden (z.B. Englisch I, Englisch II etc. mit jeweils deutlich erkennbaren Schwerpunkten).

In diesen Zusammenhang gehört auch der Versuch zu erfassen, ob die Veranstaltung Teil eines Baukastensystems oder Zertifikatsprogramms war. Eine Schwierigkeit bei diesen Variablen bestand darin, dass beide Begriffe nicht eindeutig definiert sind, weder in der Wissenschaftsdisziplin noch in der Weiterbildungspraxis.[57] Ende der 1960er Jahre gab es in der Bundesrepublik Ansätze zur Entwicklung neuer Lehrangebote mit Zertifikaten als Basis für ein bundeseinheitliches Baukastensystem (vgl. Groothoff 1973, S. 76f.). Zur Begründung der Sinnhaftigkeit eines systematisierten Angebots konnte man auf empirische Untersuchungen verweisen, die eine

57 Im „Handbuch Weiterbildung/Erwachsenenbildung“ tauchen beide Begriffe nicht im Register auf (Tippelt/von Hippel 2010). Während das „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“ (Arnold/Nolda/Nuissl 2001, 2010) den Begriff „Bausteinsystem“ 2001 noch aufführt, fehlt er 2010. Die damit verbundene Diskussion um die „Sichtbarmachung“ von Lernprozessen und Lernergebnissen wird heute eher outputorientiert geführt, unter dem Stichwort der Zertifizierung informellen Lernens.

„realistische Wende“ der Erwachsenenbildung abzustützen halfen (Schulenberg 1957; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966). Einen Kristallisationspunkt dieser Bestrebungen bildeten die Vorschläge zur Entwicklung eines Bausteinsystems für die Erwachsenenbildung, die vor allem Wolfgang Schulenberg (1968) unterbreitet hat. Der sogenannte Schulenbergplan verstand unter einem Baukastensystem planmäßige Studienprogramme mit Prüfungen und Zeugnissen (Schulenberg 1968). Zentrale Merkmale dieses Systems waren für Schulenberg ein stufenartiger Aufbau eines Gesamtangebots, das mit sogenannten Fachprüfungen abgeschlossen werden konnte. Vier Fachprüfungen sollten zu einem Diplom kombiniert werden können. Innerhalb dieses Angebots sollten die Fächer, die einen je eigenen Wert hatten, nach dem Prinzip der didaktischen Selbstwahl (Raapke 1968) frei gewählt werden können. Eine zeitliche Beschränkung für die anzustrebenden Prüfungen sollte ausdrücklich ausgeschlossen bleiben. Gegenüber diesem anspruchsvollen und weitreichenden, sowohl Anbieter als auch Regionen übergreifenden Konzept wurde der Begriff des Bausteinsystems hier recht eng ausgelegt, indem er auf die interne Systematik des Angebots *innerhalb* eines Anbieters beschränkt blieb. Von einem Baukastensystem bzw. einem Zertifikatsprogramm soll in dieser Untersuchung immer dann gesprochen werden, wenn es sich um ein zusammenhängendes, curricular geplantes und als solches angekündigtes Angebot einzelner Veranstaltungen handelt, die die Adressaten bzw. die Teilnehmenden zu einem zertifizierten Abschluss kombinieren können.

Zu den wichtigen didaktisch-methodischen Merkmalen einer Veranstaltung zählt die gewählte Veranstaltungsform. Vor allem Hans Tietgens (1981b, S. 67) hatte die Veranstaltungsform als wichtiges Planungskriterium hervorgehoben. In der Weimarer Republik und der Nachkriegszeit war im Grunde nur zwischen „Arbeitsgemeinschaften“ und Vorträgen oder Vortragsreihen unterschieden worden; in den 1970er Jahren ließ sich eine vielfach unreflektierte Anleihe an Veranstaltungsformen der Hochschule beobachten.[58] In dieser Studie wurde eine Systematik gewählt, die im Wesentlichen auf eine gleichzeitige Beachtung von Zeit- und Arbeitsformen hinausläuft. War eine Veranstaltung nicht eindeutig nur einer, sondern

58 Für das Beispiel der Bremer Volkshochschule vgl. Schlutz 1995.

mehreren der vorfindlichen Veranstaltungsformen zuzuordnen, z.B. dann, wenn ein regulärer Kurs um einen ganztägigen Termin am Samstag ergänzt wurde, so wurde jeweils die Veranstaltungsform kategorisiert, die den größten Anteil am Stundenvolumen hatte.

Erfasst wurde ebenfalls, ob und, wenn ja, in welcher Form der (erfolgreiche) Besuch der Veranstaltung mit einer schriftlichen Bescheinigung bestätigt wurde. Eine Zuordnung zu den nachfolgend genannten Kategorien wurde nur dann vorgenommen, wenn der Veranstaltungstext einen ausdrücklichen Hinweis auf eine solche Bescheinigung enthielt oder wenn die Vergabe einer Bescheinigung aus den Kontextbedingungen eindeutig zu erschließen oder als bekannt vorauszusetzen war, andernfalls wurde die Kategorie „keine Angabe“ vergeben. Unterschieden wurde zwischen einer einfachen Teilnahmebestätigung, einem qualifizierten Zertifikat des Anbieters, einem allgemein bzw. öffentlich anerkannten Zertifikat (z.B. einem VHS-Zertifikat Informatik, dem Test of English as a Foreign Language TOEFL, der Bescheinigung über eine erfolgreich abgeschlossene Prüfung in neuen Aus- und Fortbildungsberufen, die noch nicht staatlich anerkannt sind) bzw. mit einem staatlich anerkannten Abschluss als Meister, Fachwirt o.Ä.

In didaktisch-methodischer Hinsicht ist ebenfalls relevant, ob sich eine Veranstaltung an bestimmte Zielgruppen wendet oder nicht. Manche Weiterbildungsanbieter gliedern ihre Programmankündigungen z.T. nach diesem Merkmal und nicht nach Themenfeldern. Tietgens (1981c, S. 1) hat die Zielgruppenorientierung einmal wie die Teilnehmerorientierung als ein „Leitprinzip der Erwachsenenbildung“ bezeichnet. Der Begriff wird vor allem seit den 1970er Jahren benutzt, um den umfassenderen Begriff des Adressaten zu präzisieren. Allerdings ist der Begriff der Zielgruppe weniger ein wissenschaftlicher denn ein „propagandistischer“ (ebd.), der seine weite Verbreitung seiner inhaltlichen Unbestimmtheit einerseits, seiner normativen Aufladbarkeit andererseits verdankt. Begründet wurde die Notwendigkeit von Zielgruppenarbeit zum einen lernpsychologisch mit dem Wunsch nach homogenen Teilnehmergruppen. Ein größeres Gewicht hatten aber bildungs- und sozialpolitische Motive, die vor dem Hintergrund umfassender Demokratisierungs- und Emanzipationsvorstellungen auf die Ansprache solcher Zielgruppen zielten, die in der Erwachsenenbildung traditionell

vernachlässigt wurden und zugleich als bildungsbenachteiligt galten (Arbeitnehmer, Ausländer, bestimmte regionale Zielgruppen). Schließlich finden sich auch vornehmlich politische Begründungen, die Zielgruppenarbeit unmittelbar mit politischem Handeln verknüpfen wollen, oft verbunden mit sozialer Arbeit in Form von Stadtteilarbeit (von Werder 1980) oder im Zusammenhang mit den sogenannten neuen sozialen Bewegungen (vgl. Schiersmann 1994).

Welche Funktion die Verwendung des Zielgruppenbegriffs in der Erwachsenenbildung hat, hängt entscheidend davon ab, wie Anbieter und Nachfrager miteinander in Kontakt treten (Schäffter 1981). Aus der Sicht der Anbieter betrachte ich die Ankündigung von Veranstaltungen für bestimmte Zielgruppen vor allem als ein Instrument der Teilnehmerrekrutierung bzw. als ein Instrument des Marketings. Als Veranstaltungen für Ziel- und Adressatengruppen werden in dieser Untersuchung all jene interpretiert, die sich explizit an abgrenzbare Personengruppen aufgrund persönlicher, beruflicher, sozialer oder regionaler Merkmale wenden. Daher werden hier sowohl Veranstaltungen für solche Gruppen erfasst, die traditionellerweise aus (bildungs- oder sozial-)politischen Motiven angesprochen werden (z.B. Analphabeten, Arbeitslose, Seniorinnen und Senioren, Frauen usw.), als auch solche Gruppen, bei denen sich eine Zielgruppenansprache mehr aus dem Wunsch nach homogenen Teilnehmergruppen ergibt (Auszubildende, Berufs-, Funktions- oder Statusgruppen, Mitarbeiter usw.) In einer ersten Variable wurde zunächst erfasst, ob sich die Veranstaltung (bzw. ein Programmbereich oder auch ein vollständiges Programm) an eine oder mehrere Zielgruppen wendet oder nicht. Falls das der Fall war, wurde darüber hinaus erfasst, welche Zielgruppen angesprochen wurden. Eine Erfassung von maximal fünf Zielgruppen pro Veranstaltung einzuplanen, erwies sich als ausreichend.

Eng verknüpft mit der Ansprache bestimmter Zielgruppen ist in der Weiterbildungspraxis oft die Formulierung von Zugangsvoraussetzungen, die von den Adressaten erfüllt werden müssen oder sollen. Während die beiden vorangehenden Variablen persönliche, soziale oder berufliche Merkmale der angesprochenen Adressatengruppen berücksichtigen, geht es in den beiden folgenden Variablen vornehmlich um Zugangsvoraussetzungen im Hinblick auf Kompetenzen, Erfahrungen, Leistungen (Eingangsprüfung)

oder Materialien, die von den angesprochenen Adressaten erwartet werden bzw. erbracht werden müssen. Zugangsvoraussetzungen dieser Art sind stark mit einer lernpsychologisch begründeten Zielgruppenarbeit und dem Wunsch nach homogenen/homogeneren Teilnehmergruppen verknüpft, die in der wissenschaftlichen Diskussion nur eine geringe Rolle spielte, in der Erwachsenenbildungspraxis aber stärker akzentuiert wurde (vgl. Schiersmann 1994, S. 503).[59]

Zuerst wurde unterschieden, ob für eine Veranstaltung Zugangsvoraussetzungen in diesem Sinn verlangt wurden, und, wenn ja, ob die genannten Zugangsvoraussetzungen obligatorisch oder nur erwünscht waren. Falls Zugangsvoraussetzungen genannt worden waren, wurde erfasst, ob es sich um Kenntnisse oder Kompetenzen, formale Abschlüsse, einschlägige Erfahrungen im Berufs- oder Privatbereich, die berufliche Position, persönliche Merkmale wie den Gesundheitszustand, die Teilnahme an Beratungsgesprächen, Eingangstests o.Ä. oder um bestimmte Gegenstände und Materialien handelte, die mitzubringen waren. Bis zu sechs solcher Zugangsvoraussetzungen konnten je Veranstaltungen erfasst werden.

Wenn eine Weiterbildungsveranstaltung in didaktisch-methodischer Hinsicht charakterisiert werden soll, so geht es dabei im Kern um die Frage, ob Angaben zu den Inhalten, den Zielen und den Arbeitsformen einer Veranstaltung gemacht werden. Als erstes mikrodidaktisches Merkmal wurde daher zunächst festgehalten, ob der Ankündigungstext über die Titelangabe hinaus Angaben zu den Inhalten der jeweiligen Veranstaltung enthielt oder ob das nicht der Fall war. Im Mittelpunkt stand dann die Frage nach den Lernzielen, nach dem also, was ein Teilnehmender mit einem Veranstaltungsbesuch erreichen kann, über welche Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kompetenzen er am Ende der Veranstaltung verfügen soll, allgemein: welchen Ertrag ihm der Veranstaltungsbesuch bringen kann. Zunächst wurde wieder, wie bei den Inhalten der Veranstaltung, erfasst, ob Lern- und Veranstaltungsziele genannt wurden oder nicht. Falls kein Ankündigungstext

59 Christiane Schiersmann (1994) stellt heraus, dass eine weitergehende theoretische und konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Zielgruppenansatz seit Mitte der 1980er Jahre nicht mehr zu beobachten sei. Sie führt das mit Hinweis auf die Arbeiten von Ulrich Beck auf die Individualisierung von Lebenslagen und Lebensläufen zurück, was eine Identifizierung von Adressatengruppen aufgrund sozialer Merkmale schwieriger mache.

(über Titel- und organisatorische Angaben hinaus) vorlag, die wahrscheinlichen Lernziele aber aus dem Kontext erschlossen werden konnten, wurde gesondert codiert. So kann man etwa bei EDV-Kursen in aller Regel davon ausgehen, dass es zum einen um die Vermittlung, zum anderen um die Anwendung von Wissen geht. Wichtiger und zugleich schwieriger zu erfassen war dann aber, welche Lern- und Veranstaltungsziele gegebenenfalls angesprochen wurden.

Unter der Annahme, dass Erwachsenenbildungsveranstaltungen vornehmlich oder gar ausschließlich dem *Lernen* der Teilnehmenden dienen (sollen), konnte hier zunächst auf übliche Definitionen von Lernen und darauf bezogene Lernzieltaxonomien zurückgegriffen werden, wie sie etwa aus der kognitiven Psychologie bekannt sind. Lernen wird üblicherweise definiert als relativ dauerhafte Veränderung von Verhaltensmöglichkeiten aufgrund von Erfahrungen (so z.B. Lefrançois 1986, S. 34). Bewährte Taxonomien für (mikro-)didaktisches Handeln liegen für den kognitiven, den affektiven und den psychomotorischen Bereich vor (Bloom 1973; vgl. Meyer 1974, S. 140ff.). Diese Taxonomien lieferten wichtige Anhaltspunkte; zugleich waren sie in gewisser Hinsicht überkomplex, da Ankündigungstexte ein Veranstaltungskonzept verständlicherweise nicht so vollständig und differenziert darstellen können, wie man dies von einem didaktischen Entwurf erwarten würde (für den diese Taxonomien entwickelt wurden).

Es wurde aber schnell deutlich, dass ein traditioneller, wiewohl bewährter Lernbegriff nicht ausreicht, um die in Ankündigungstexten benannten Ziele von Weiterbildungsveranstaltungen vollständig und hinreichend differenziert zu beschreiben. Dies gilt jedenfalls dann nicht, wenn man beim Lernen als Änderung der Verhaltensmöglichkeiten an solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen denkt, die „normale“, handlungsfähige und gesunde Erwachsene zur Bewältigung der Anforderungen im privaten, öffentlichen und beruflichen Bereich benötigen, und auch dann nicht, wenn man davon ausgeht, dass immer gelernt wird für eine Praxis, die *außerhalb* der Veranstaltung liegt. Beide Annahmen treffen auf große Teile des Weiterbildungsangebots nicht (mehr) zu: In der Erwachsenenbildung findet man nicht nur Lernangebote, sondern, teils offen, teils verdeckt, Therapieangebote oder Angebote zur Beratung; und in vielen Fällen dient der Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung nicht mehr der Vorbereitung auf

eine Praxis *danach*, sondern die Veranstaltung selbst ist zum sozialen Ort geworden, sie ist nicht Mittel, sondern Zweck.

Die besondere Funktion und Leistung von Erwachsenenbildung zwischen Beratung und Therapie einerseits, sozialer Arbeit und inszenierten Gemeinschaften andererseits ist als Folge der Expansion institutionalisierten Lernens Erwachsener bereits seit Beginn der 1980er Jahre mehrfach diskutiert worden (Schlutz 1983a, 1983b; Mader 1983). Vor diesem Hintergrund hat Schmitz (1983) versucht, das Spezifische des Handlungsfeldes Erwachsenenbildung gleichsam von innen her, von der dominierenden Handlungsstruktur (Gegenstand und Art der Handlungen) theoretisch zu analysieren. Dazu führt er die Unterscheidung von je drei Interaktionsthemen (Moral, Identität, Wahrheit) und Interventionsformen (Bildung, Beratung, Therapie) ein. Er geht zwar davon aus, dass in jedem Handlungsfeld ein bestimmtes Interaktionsthema dominiert (in der Bildung Wahrheit; in der Beratung Moral; in der Therapie Identität), zugleich aber die Arbeit eines Erwachsenenbildners, eines Beraters oder Therapeuten immer auch Elemente der je anderen Handlungsfelder enthält (vgl. Schmitz 1983, S. 60f.). So gehe es in der Erwachsenenbildung, z.B. in der politischen Bildung, häufig auch um Fragen der Moral, in thematisch nicht festgelegten Selbsterfahrungsgruppen auch um Fragen der Identität und in qualifizierenden Bildungsprozessen vornehmlich um Fragen der Wahrheit. Doch selbst innerhalb einer einzigen Veranstaltung komme es „ständig" zu „Grenzüberschreitungen": Auf den ersten Blick scheinen in der Erwachsenenbildung Sekundärgruppenbeziehungen zu dominieren, es kommt jedoch immer wieder zu Primärgruppenbeziehungen, in denen Themen von Identität und Moral angesprochen werden (vgl. ebd., S. 73ff.). Aufgabe der Lehrenden sei es daher, eine Balance zwischen Primärgruppen- und Sekundärgruppenstrukturen zu finden, was im Vergleich zu Beratung und Therapie wesentlich schwieriger sei, da sowohl die institutionellen Settings als auch die Teilnehmermotive diffuser seien; erwachsenenpädagogische Veranstaltungen drohten häufig in „unstrukturierte Situationen" abzugleiten (ebd., S. 73).

Um die spezifischen Leistungen von Erwachsenenbildungsveranstaltungen genauer zu beschreiben und empirisch zu prüfen, ob und, wenn ja, in welchen Bereichen es zu den von Schmitz diagnostizierten Grenz-

überschreitungen kommt, wurde ein Kategorienschema entwickelt, das einerseits an traditionellen Lernzieltaxonomien orientiert war (Kenntnis von Fakten, Anwendung von Wissen, psychomotorische Fertigkeiten und Techniken usw.), andererseits aber auch therapeutische (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verfahren zur Selbstheilung im psychischen Bereich) oder beratende Dienstleistungen (Fähigkeit zur Entscheidungsfindung bei privaten, beruflichen oder organisationsbezogenen Fragen und Problemen) und auch soziale Erlebnisse durch Begegnung, Geselligkeit usw. zu erfassen versucht.

Festgehalten wurde darüber hinaus, ob der Ankündigungstext Hinweise zu den Methoden und Arbeitsformen der Veranstaltung enthielt. Eine solche Angabe kann für Interessierte einen großen Informationswert haben, sie kann eine Einschätzung darüber erlauben, ob die Lern- und Veranstaltungsziele auf diese Art und Weise zu erreichen sind, oder aber, was von den Teilnehmenden erwartet wird. Methodenangaben wurden als implizit vorhanden unterstellt bei EDV-, Koch-, Gymnastik-Kursen o.Ä.

Zwar ist mit der Angabe von Methoden und Arbeitsformen implizit bereits immer auch eine Angabe darüber erfolgt, was auf die Teilnehmenden in dieser Veranstaltung zukommt bzw. was von ihnen erwartet wird. Eine präzise Angabe zu den erwarteten Leistungen der Teilnehmenden bedeutet dies jedoch noch nicht. Daher wurde in einer weiteren Variable erfasst, ob der Ankündigungstext Hinweise auf solche von den Teilnehmenden einzubringenden Leistungen enthält. Dies kann z.B. durch den Hinweis geschehen, dass Fallbeispiele aus der beruflichen oder privaten Praxis eingebracht werden sollen, dass praktische Übungen vor der Video-Kamera erwartet werden usw.[60]

Dass das Prinzip der Teilnehmerorientierung ein zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung ist, wurde bereits in dem Abschnitt zur Zielgruppenorientierung erwähnt. Auch dieser Begriff hat wie der Zielgruppenbegriff eine weite Auslegung erfahren: Er wurde im Sinne einer didaktischen Anti-

60 Die ISO-Normen 9000 ff sehen bei der Einführung von Qualitätssicherungssystemen ein eigenes Normenelement vor, das die vom „Kunden“ zu erbringenden Leistungen spezifizieren soll (Element 7: „Vom Auftraggeber beigestellte Teildienstleistungen“). In der Praxis des Qualitätsmanagements scheint dieses Element aber in der Regel nur im Sinne von Vorleistungen (z.B. in Form von Vorkenntnissen, Erfahrungen o.Ä.) ausgelegt zu werden, nicht aber im Sinne von Leistungen, die während des Bildungsprozesses zu erbringen sind (vgl. für den Bereich der Erlebnispädagogik Jagenlauf 1995).

zipation (vgl. Tietgens 1980, S. 179), im Sinne von Teilnehmerpartizipation (vgl. Breloer 1980, S. 46ff.), aber auch im Sinne von Selbststeuerung (vgl. Dauber 1980, S. 156ff.) ausgelegt. In dieser Untersuchung wurde gleichsam die „bescheidenste“ Variante von Teilnehmerorientierung zugrunde gelegt: In einer eigenen Variable wurde erfasst, ob der Ankündigungstext Hinweise darauf enthielt, dass eine Veranstaltung inhaltlich oder methodisch von den Teilnehmenden mitbestimmt werden kann.

Eine weitere Variable erfasste, ob der Ankündigungstext Angaben zu (traditionellen oder auch digitalen) Medien enthielt oder nicht. Bei EDV-Kursen wurde davon ausgegangen, dass implizit bekannt ist, mit welchen Medien gearbeitet wird. Eng verknüpft mit der Frage des Medieneinsatzes ist die Frage, ob der Ankündigungstext Hinweise auf die Ausstattung der Unterrichtsräume enthält oder ob das nicht der Fall ist, was in einer weiteren Variablen festgehalten wurde. So ist es beispielsweise bei EDV-Kursen eine wichtige Frage, wie viele PC-Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Veranstaltungen, für die eine solche Angabe nicht möglich oder nicht sinnvoll ist, weil sie firmenintern oder außerhalb von Unterrichtsräumen (z.B. bei Exkursionen) durchgeführt werden, wurden gesondert codiert.

Werbestrategische Merkmale eines Ankündigungstextes

Weiterbildung wird in der Regel arbeitsteilig in der Zusammenarbeit von Programmplanern und Lehrkräften organisiert und durchgeführt. Während die Teilnehmer von Weiterbildungsveranstaltungen mit den (meist hauptberuflich tätigen) Programmplanern in der Regel keinen, mit den Verwaltungsmitarbeitern der Einrichtungen kaum Kontakt haben, sind es im Besonderen die sogenannten Lehrkräfte, die als Mitarbeiter oder Beauftragte der Anbieter die Dienstleistung im Kern erbringen, z.B. indem sie Lehr-Lernprozesse anleiten.

Für die Adressaten von Weiterbildungsveranstaltungen ist die Frage von Bedeutung, über welche Kompetenzen und Erfahrungen die Lehrkräfte verfügen. Denn der Zugang zu einer Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung ist auch heute noch weitgehend offen und in aller Regel formell nicht reglementiert. In einer Variablen wurde daher erfasst, ob überhaupt Angaben zur Person der Lehrenden vorliegen und dem erfassten Ankündigungstext zugeordnet werden können. Bei der Datenaufnahme wurde nicht

unterschieden, ob die Angaben zu den Lehrenden unmittelbar im Anschluss an den Ankündigungstext gemacht wurden oder z.B. im Programmheft nachgeschlagen werden konnten. Gab es für eine Veranstaltung mehr als einen Lehrenden, so wurden diese im Hinblick auf die folgenden Angaben als Gesamtperson betrachtet. Falls Angaben zu den Lehrenden gemacht wurden, wurde erfasst, um welche persönlichen Merkmale es sich handelte (Geschlecht, Alter, Beruf, (Zusatz-)Ausbildungen, akademische Titel, Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, Erfahrungen in einem Berufs- oder Handlungsfeld, Arbeitgeber oder beschäftigende Institution, sonstige persönliche Angaben). Schließlich wurden (in anonymisierter Form) die Namen der Lehrenden erfasst, um nicht nur veranstaltungsbezogene, sondern auch dozentenbezogene Auswertungen zu ermöglichen.

Konnten so bereits die vorliegenden oder fehlenden Angaben zu den Lehrenden einer Veranstaltung *auch* als Teil einer Werbestrategie interpretiert werden, so wurde zusätzlich in einer eigenen Variablen festgehalten, mit welchen Informationen und Botschaften für einen Besuch der Veranstaltung geworben wurde. Idealerweise wäre von einem Ankündigungstext zu erwarten, dass er darüber informiert, *was* gelernt werden kann, *wer* mit dieser Veranstaltung angesprochen wird und *wozu* das Gelernte verwandt werden kann. Marketing-Experten dagegen würden möglicherweise andere oder zusätzliche Strategien empfehlen: Hinweise darauf etwa, dass das Lernen leicht fallen oder sogar Spaß machen wird, dass nur bei einem Veranstaltungsbesuch bedrohliche oder krisenhafte Situationen bewältigt werden können usw. Daher wurde für die Werbe- und Informationsstrategie eine Mehrfachvariable definiert, die es erlaubte, bis zu sechs erkennbare Strategien eines Ankündigungstextes zu erfassen. Dabei sollten die Codierer/innen *alle* erkennbaren Botschaften des Ankündigungstextes erfassen und wenn möglich in der Reihenfolge ihrer Bedeutsamkeit codieren: Standen die Themen und Inhalte der Veranstaltung im Vordergrund, wurden die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten des Lernenden betont, wurde die erfolgreiche Bewältigung privater oder beruflicher Anforderungen in Aussicht gestellt, wurde mit aus der kommerziellen Werbung bekannten Lock-, Signal- oder Reizwörtern gearbeitet usw.? Lag im Sinne unserer Definition kein Ankündigungstext vor, so blieben die Angaben zur Werbestrategie frei.

Im Hinblick auf eine Werbestrategie ist es auch sinnvoll zu prüfen, ob und wenn ja, wie die Adressaten der Veranstaltung durch den Ankündigungstext direkt oder indirekt angesprochen werden. Zunächst wurde daher unterschieden, ob die Adressaten direkt („In dieser Veranstaltung lernen Sie …"), indirekt („die Teilnehmenden üben …") oder ob sie weder direkt noch indirekt angesprochen wurden, etwa dann, wenn der Ankündigungstext nur Veranstaltungsthemen auflistete. Falls die Adressaten direkt angesprochen wurden, wurde noch einmal unterschieden, ob diese Ansprache in der „Wir-Form" oder in der „Sie-Form" erfolgte. Die erste Ansprache signalisiert in der Regel Gemeinsamkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf Erfahrungen, soziale Situation oder Umgangsformen, Letzteres bringt stärker die unterschiedlichen Rollen zum Ausdruck, in denen sich Lehrende und Lernende als Erwachsene gegenübertreten werden oder sollen.

Die Ansprache der Adressaten als Mitglieder einer Primär- (Wir) oder einer Sekundärgruppe (Sie) kann möglicherweise auch als Hinweis auf die angestrebten Interaktionsstrukturen und damit auf die Beziehungen sein, die Lehrende und Lernende in der Veranstaltung eingehen werden oder aus Sicht der Veranstalter bzw. der Lehrenden eingehen sollen. Verknüpft man diese Hinweise mit den Themen der Veranstaltung, mit den in Aussicht gestellten Lern- und Veranstaltungszielen und den angesprochenen Zielgruppen, so lassen sich auf diese Weise Indizien für die Funktion einer Weiterbildungsveranstaltung gewinnen, die mehr in der Bildung, mehr in der Therapie, der Beratung oder mehr in sozialer Arbeit und der Inszenierung von Gemeinschaftserlebnissen liegen kann.

In einer weiteren Variablen wurde erfasst, ob und, wenn ja, wie verbindlich ein möglicher Veranstaltungserfolg im Ankündigungstext angesprochen wurde. Unter werbestrategischen Gesichtspunkten ist es sicher reizvoll, den möglichen Ertrag eines Veranstaltungsbesuchs zu betonen. Unterschieden wurde daher, ob ein Veranstaltungserfolg zugesichert wurde (was in lerntheoretischer Hinsicht im Grunde unzulässig ist), ob er lediglich in Aussicht gestellt oder aber gar nicht angesprochen wurde. Im Nachhinein wäre es sinnvoll gewesen, ebenfalls in einer eigenen Variablen zu erfassen, ob der Ertrag der Veranstaltung bereits für die Veranstaltung selbst oder erst für eine Anwendungssituation *danach* in Aussicht gestellt wurde.

Diese Information lässt sich mit dem vorliegenden Datenmaterial nur indirekt aus den in anderen Variablen erfassten Lern- und Veranstaltungsziele erschließen.

Abschließend wurde in einer letzten Variablen die Länge des Ankündigungstextes errechnet bzw. geschätzt. Dazu wurde (bei kürzeren Texten) die Zahl der Worte ausgezählt, ausgenommen blieben bei dieser Zählung die Titelangaben und die Angaben zu den organisatorischen Merkmalen der Veranstaltung. Bei längeren Texten wurde die Zahl der Worte nach einer vorgegebenen Regel geschätzt. Bei Texten, die in Teilen aus längeren Textpassagen, z.T. aus Aufzählungen in Form von Strichlisten bestanden, wurden Schätzungen und Zählungen kombiniert.

7.4 Durchführung der Datenaufnahme

Die Aufnahme der Daten erfolgte mit Hilfe eines EDV-Programms, bei dem durch die Angabe zulässiger Wertebereiche und Sprunganweisungen technisch bedingte Fehleingaben weitgehend ausgeschlossen wurden. Jede Veranstaltung wurde nur einmal erfasst, auch wenn sie in demselben Programmheft mehrfach, z.B. in unterschiedlichen Programmkapiteln, oder wie bei Kooperationen von mehreren Anbietern angekündigt wurde. In diesem Fall wurde sie dem Anbieter zugeordnet, in dessen Regie sie durchgeführt wurde. Wenn die Ankündigung einen Hinweis enthielt, dass sie außerhalb des Zeitraums des jeweiligen Programmheftes stattfinden sollte, blieb sie unberücksichtigt. Besonderheiten der Datenaufnahme ergaben sich bei solchen Anbietern, die sowohl Weiterbildung als auch Sozialarbeit anbieten, z.T. in einem einzigen Programmheft, und die darüber hinaus zahlreiche regionale Angebote in örtlichen Begegnungsstätten machen. Dies galt z.B. für die Arbeiterwohlfahrt oder das Deutsche Rote Kreuz. In diesem Fall wurden die Weiterbildungsangebote für Mitarbeiter, Nachbarschaftshelfer und sonstige Adressaten vollständig erfasst. Die reinen Freizeitangebote wurden nicht berücksichtigt. Sogenannte Gruppenarbeiten, die eine Mischung aus gegenstandsbezogenem Lernen und Geselligkeit darstellen, wurden nur für *eine* regionale Begegnungsstätte aufgenommen, um diesen Typ von Angebot zu berücksichtigen.

Vor der Codierung der einzelnen Veranstaltungen wurden die vorliegenden Programmhefte und Veranstaltungsbeschreibungen[61] für den Codiervorgang vorbereitet und durchnummeriert. Die Codierenden der verschiedenen Erhebungsjahre wurden in der Handhabung des inhaltsanalytischen Kategorienschemas geschult und bei der Dateneingabe bei auftretenden Fragen betreut (Erläuterung, Probecodierung, Kontrolle, erneute Erläuterung usw.). Nachdem eine ausreichend gute Übereinstimmung in der Zuordnung der Kategorien erreicht worden war, erfolgte die endgültige EDV-gestützte Erfassung. Jede Veranstaltung wurde hierbei von nur einem Codierenden erfasst, Doppelcodierungen konnten angesichts der verfügbaren Mittel nicht durchgeführt werden. Bei sehr großen Weiterbildungsanbietern, deren Programm regelmäßig Wiederholungen (z.B. jedes Semester) und mehrfache Ankündigungen (z.B. mehrere Termine je Semester) der gleichen Veranstaltungen beinhaltete, erfolgte eine Stichprobenauswahl für die Codierung. Die Hochrechnung auf das tatsächliche Weiterbildungsangebot des Anbieters im Jahr 2006 resultierte aus der anschließenden Einführung eines entsprechenden Gewichtungsfaktors.

2006 wurde das gleiche Kategorienschema verwendet wie bereits im Jahr 1996. Lediglich bei wenigen Codes erfolgte eine Anpassung an aktuelle Gegebenheiten.[62] Für Vergleichsdatensätze über verschiedene Erhebungsjahre hinweg mussten teilweise umfangreichere Zusammenfassungen einzelner Merkmalsausprägungen vorgenommen werden, da das Kategorienschema seit der ersten Erhebung z.T. stark ausdifferenziert worden war. Sofern relevant, wird dies in den entsprechenden Abschnitten der empirischen Auswertungen erläutert. Aufgrund zahlreicher Veranstaltungen mit nicht abgrenzbarem Ankündigungstext (z.B. wenn an mehreren Stellen im Programmheft Angaben zu dieser Veranstaltung und auch anderen Ver-

61 Im Jahr 2006 existierten von zahlreichen Weiterbildungsanbietern keine Angebotsbeschreibungen in Druckform, sondern lediglich Ankündigungen aus dem Internet. Die dort recherchierbaren Veranstaltungen wurden für den Erhebungszeitraum ausgedruckt und wie die Programme in Printform zusammen mit den Kontextinformationen zur Codierung vorbereitet.

62 So wurde z.B. die Variable „AFG-Förderung“ inhaltlich angepasst, da die bisherige Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen des AFG zum 31.12.1997 außer Kraft gesetzt und ab 01.01.1998 durch neue Regelungen im Rahmen des SGB III ersetzt wurde.

anstaltungen verteilt waren) wurde bei einigen Variablen die Ausprägung „keine Angabe trotz Ankündigungstext“ ergänzt. Bei der Länge des Ankündigungstextes wurde hierfür eine Sondercodierung eingeführt.

Für Auswertungen auf Anbieterebene wurden für die Weiterbildungsanbieter des Jahres 2006 (und wo möglich auch aus 1996 oder früher) mehrere Merkmale wie Rechtsform des Anbieters, Größe, Träger, Gründungsjahr, Anzahl der (pädagogischen) Mitarbeiter, Existenz und gegebenenfalls Art eines Qualitätsmanagementsystems u.Ä. erfasst. Für manche Merkmale wie z.B. die Mitarbeiterzahl, das Qualitätsmanagement oder das Gründungsjahr konnten trotz z.T. hartnäckiger telefonischer Nachrecherchen nur für knapp ein Drittel der 241 Anbieter im Jahr 2006 Angaben ermittelt werden. Merkmale wie die Angebotsbreite oder auch die Größe des Anbieters wurden rechnerisch ermittelt: die Angebotsbreite z.B. über die Anzahl der angebotenen Themenbereiche; die Größe über Eingruppierung über die Gesamtstundenzahl und die Gesamtveranstaltungszahl eines Anbieters im Verhältnis zu allen Anbietern im jeweiligen Erhebungsjahr.

Insgesamt werden für die vorgestellten Analysen mehrere Datensätze genutzt: Für die Analyse der Strukturen der Weiterbildung das jeweilige Erhebungsjahr (zumeist 2006), für die Analyse des Wandels der Weiterbildung unterschiedliche diachrone Datensätze. Über die Stichprobenumfänge informieren die folgenden Tabellen.

Jahr	Anzahl Anbieter	erfasste Ankündigungstexte	Summe Veranstaltungen	Summe Stunden
1979	8	1.652	3.304	224.052
1992	92	11.281	11.281	906.994
1996	148	8.194	15.981	1.079.483
2006	241	11.341	20.214	976.978

Tabelle 1: Übersicht aller im jeweiligen Jahr *erfassten* Anbieter (1979, 1992, 1996, 2006)

Jahr	Anzahl Anbieter	erfasste Ankündigungs-texte	Summe Veranstaltungen	Summe Stunden
1979	8	1.652	3.304	224.052
1992	13	7.383	7.383	523.326
1996	13	3.235	8.629	587.778
2006	12	2.455	7.376	334.882

Tabelle 2: Übersicht aller im jeweiligen Jahr *anerkannten* Anbieter (1979, 1992, 1996, 2006)

Jahr	Anzahl Anbieter	erfasste Ankündigungs-texte	Summe Veranstaltungen	Summe Stunden
1992	59	10.097	10.097	658.045
1996	59	5.160	11.653	857.502
2006	59	4.847	10.473	536.783

Tabelle 3: Übersicht aller in den Jahren 1992, 1996 und 2006 erfassten Vergleichsanbieter

Jahr	Anzahl Anbieter	erfasste Ankündigungs-texte	Summe Veranstaltungen	Summe Stunden
1996	109	6.657	13.776	938.462
2006	109	7.100	13.744	690.132

Tabelle 4: Übersicht aller in den Jahren *1996 und 2006* erfassten Vergleichsanbieter

7.5 Repräsentativität, Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Daten

Die Frage nach der Repräsentativität der vorliegenden Befunde lässt sich in zwei Teilfragen gliedern, in die Frage nach der Repräsentativität der Befunde für die Stadt Bremen und in die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit auf andere Regionen in der Bundesrepublik Deutschland. Die zweite Frage greife ich in Kapitel 8 auf. Bezogen auf die Region Bremen sind die Daten

der beiden letzten Erhebungsjahre annähernd repräsentativ, da in diesen Untersuchungen, anders als noch in den vorangehenden Programmanalysen, vermutlich weitgehende Vollerhebungen aller Einrichtungen realisiert wurden. Die gründlichen Recherchen auf dem bremischen Weiterbildungsmarkt lassen es ausgeschlossen erscheinen, dass wichtige und gewichtige Weiterbildungsanbieter (mit der in Kauf genommenen Ausnahme der Unternehmen) unberücksichtigt geblieben sind. Systematisch ausgeschlossen blieben solche Anbieter, die nur gelegentlich auf dem Markt agieren und/oder nur durch Zeitungsanzeigen auf sich aufmerksam machen. Deren Angebote dürften aber insgesamt nur geringfügig sein und in thematischer Hinsicht zudem von den hier erfassten Anbietern ebenfalls mit abgedeckt werden.

Um die Validität des inhaltsanalytischen Kategorienschemas einzuschätzen, stehen keine statistischen Schätzverfahren zur Verfügung. Möglich ist allein eine inhaltliche Validierung, die sich aus dem Verhältnis des Kategorienschemas zu den Untersuchungsfragestellungen ergibt. Dieser Zusammenhang wurde bereits aufgezeigt.

Was ist zur Zuverlässigkeit der vorliegenden Daten zu sagen? Nachdem die Dateneingaben abgeschlossen waren, wurden erste Kontrollauswertungen in Form einfacher Häufigkeitsauszählungen im Hinblick auf Eingabefehler und das Einhalten der zulässigen Wertebereiche durchgeführt. Zusätzlich wurden inhaltlich zusammenhängende Variablen miteinander korreliert, um inkonsequente Dateneingaben zu entdecken. Diese Kontrollauswertungen ergaben erste Hinweise darauf, dass die Dateneingaben sehr sorgfältig durchgeführt worden waren. Anschließend stellte sich die Frage nach der Zuverlässigkeit, der Reliabilität der Messungen. In der Theorie werden Reliabilitätsschätzungen üblicherweise am Modell von zwei oder mehreren Codierern entwickelt. Reliabilitätskoeffizienten schätzen dann den Grad der Übereinstimmung in den Codierungen (Krippendorff 2004). Aufgrund finanzieller Einschränkungen konnte in der hier vorgelegten Studie die Aufnahme der Daten nur in der Form geleistet werden, dass jeweils nur ein Codierer bzw. eine Codiererin pro Ankündigungstext zum Einsatz kamen. Daher können die etablierten Verfahren der Berechnung von Reliabilitätsmaßen hier nicht eingesetzt werden. Die Strategien zur Sicherung der Qualität der Datenaufnahme konzentrierten sich daher auf

eine gründliche Einarbeitung sowie auf eine systematische, auf Stichproben beruhende Kontrolle der Codierarbeiten. Dabei stellten sich insbesondere zwei Fragen: Haben die Codierer das inhaltsanalytische Kategorienschema im Sinne des Entwicklers angewandt? Wie stabil war diese Anwendung über die Zeit hinweg?

Zur Beantwortung der ersten Frage wurde eine einprozentige Veranstaltungsstichprobe nach Zufall ausgewählt. Bei dieser einprozentigen Veranstaltungsstichprobe hatte die Codiererin insgesamt 2.560 Codierungen vorgenommen; davon mussten bei einer Kontrolle lediglich 17 Codierungen, also weniger als 0,7 Prozent, korrigiert werden. Theoretisch wären bei dieser einprozentigen Veranstaltungsstichprobe sogar 5.621 Codierungen möglich gewesen, so dass lediglich 0,3 Prozent aller theoretisch möglichen Codierungen hätten korrigiert werden müssen. Bei den nötigen Korrekturen handelte es sich in aller Regel um Korrekturen durchaus plausibler Interpretationen oft nicht eindeutiger Ankündigungstexte, systematische Fehler waren nicht erkennbar. Diese Abweichungen in der Handhabung des inhaltsanalytischen Kategorienschemas waren so gering, dass darauf verzichtet werden konnte, gründlichere Kontrollen bei einer größeren Stichprobe durchzuführen. Zur Beantwortung der zweiten Frage nach der Stabilität der Handhabung des Kategorienschemas wurden mehrere Zufallsstichproben aus dem Datensatz gezogen und die Codierungen variablenweise miteinander korreliert. Auch bei diesen Kontrollen ergaben sich regelmäßig sehr hohe Korrelationskoeffizienten ($r>0.8$), so dass die Reliabilität des vorliegenden Datensatzes ausreichend hoch ist.

Für das Jahr 2006, in dem mit insgesamt fünf Codierenden gearbeitet wurde, erfolgte parallel zur Datenerfassung für ca. ein Viertel der insgesamt erfassten Veranstaltungen eine Datenkontrolle anhand einer 5–10-Prozent-Stichprobe. Hierbei wurden die Codierungen zum einen auf systematische Fehler (z.B. durch falsches Verständnis eines Codes), zum anderen auf inhaltliche Kohärenz (z.B. ob Codierungen, die sich gegenseitig ausschließen, auch so erfasst wurden) und auch jeweils auf die inhaltliche Übereinstimmung mit dem einzelnen Ausschreibungstext geprüft. Nachfolgende systematische Fehlcodierungen konnten so vermieden werden. Die abschließende Datenendkontrolle beinhaltete eine durchgehende Plausibilitätsprüfung des kompletten Datensatzes bei allen Variablen anhand vor-

gegebener Prüfkriterien (analog zur Prüfung der 1996er Daten), wobei bei Auffälligkeiten nochmals anhand von Stichproben (~ 1%) ein inhaltlicher Abgleich mit den Ausschreibungstexten durchgeführt wurde. Hierbei zeigten sich fast ausschließlich zufällig zu erwartende Codierfehler, jedoch wenige bis keine systematischen, die beispielsweise durch ein Fehlverständnis einer Variablen durch einen Codierenden oder einer ungenauen Analyse der Ausschreibungstexte entstanden wären. Sämtliche bei der Kontrolle festgestellten Fehlcodierungen verteilten sich relativ gleichmäßig über die fünf Codierenden und es konnte kein variablen- oder codiererspezifisches Muster erkannt werden. Widersprüchliche und damit fehlerhafte Codierungen wurden im Zuge der Kontrollgänge korrigiert.

7.6 Umgang mit fehlenden Werten

Das für die Datenerfassung verwendete Kategorienschema beinhaltete insgesamt 74 Variablen (inkl. einem Kommentarfeld), wovon bei 48 Variablen ein fehlender Wert zulässig war, wenn im Ausschreibungstext dazu keine Angaben vorhanden waren. Alle anderen Variablen enthielten bei fehlenden Informationen den Wert „keine Angabe“. Für die beiden metrischen Variablen Teilnehmergebühr und Gesamtstunden der Veranstaltung wurde eine Imputation der fehlenden Werte durchgeführt. Die Variable Teilnehmergebühr enthielt dabei im Jahr 1996 29,2 Prozent codierte Fälle mit fehlenden Werten, im Jahr 2006 waren es 33 Prozent. Bei der Angabe der Gesamtstunden fehlte 1996 in 12,1 Prozent der Fälle eine Angabe, 2006 in 30 Prozent[63].

Die Imputation erfolgte mit dem Verfahren Multiple Imputation in SPSS. Als Einflussvariablen wurden die Veranstaltungs-Variablen Teilnehmergebühr, Gesamtstunden der Veranstaltung, Fachbereich, Art der öffentlichen Fördergelder (AFG, BAFöG) und Veranstaltungsform sowie die anbieterspezifischen Merkmale wie Förderstatus, Kontextzugehörigkeit, Art des Trägers, Hauptaufgabe und Zweck der Einrichtung dummy-codiert in

63 Die Prozentangabe bezieht sich dabei auf die Zahl der tatsächlich codierten Veranstaltungen, nicht auf die hochgerechnete.

das Berechnungsmodell aufgenommen, wobei eine Imputation nur für die Teilnehmergebühren und die Veranstaltungsstunden erfolgte. Um negative Werte zu vermeiden, wurden die codierten Ursprungswerte vor der Imputation logarithmiert. Nach fünf Imputationen (mit je 100 Iterationen[64]) wurde zusätzlich ein gemittelter imputierter Wert (über alle fünf Imputationen hinweg) für die beiden Variablen und berechnet.

7.7 Operationalisierung von Modernisierungsstrategien

Bevor in den nachfolgenden Kapiteln beschrieben wird, welche Wirkungen der Modernisierungsstrategien sich auf Struktur und Wandel der Weiterbildung nachweisen lassen, wird hier zunächst erläutert, wie diese Modernisierungsstrategien operational erfasst wurden. Es sei noch einmal daran erinnert, dass Zusammenhänge im Sinne „natürlicher Experimente" dann die Möglichkeit einer *kausalen* Interpretation eröffnen, wenn Bedingungen beobachteten Wirkungen *vorausgehen* und wenn es möglich ist, für solche Zusammenhänge *natürliche* Kontroll- und Experimentalgruppen zu vergleichen. Dabei lässt sich die (kontrafaktische) Annahme prüfen, was passiert wäre *ohne* die Etablierung einer bestimmten Bedingung. Die Möglichkeiten solcher Vergleiche sind selbstverständlich stark eingeschränkt. Umso wichtiger scheint, die dennoch möglichen synchronen und diachronen Vergleiche auszuschöpfen.

Zur Untersuchung der Frage nach der Wirkung der Modernisierungsstrategien der rechtlichen Reglementierung, der Professionalisierung und der Qualitätssicherung muss zunächst erläutert werden, anhand welcher Merkmale diese Strategien operationalisiert wurden. Zweitens ist zu klären, ob diese Strategien – was in einem „natürlichen Experiment" unwahrscheinlich ist – empirisch unabhängig voneinander auftreten oder aber miteinander korrelieren. Eine zu erwartende Nicht-Unabhängigkeit hat Folgen für die statistischen Analysen, soweit sie tatsächliche und nicht über andere Variablen vermittelte Zusammenhänge identifizieren möchte.

64 Bei den in NORM durchgeführten Berechnungen konvergierte der EM-Algorithmus bei 87 Iterationen. Die Festsetzung auf maximal 100 Iterationen pro Imputation erschien daher sinnvoll (vgl. Little/Schlenker 1995; Lüdtke u.a. 2007, S. 109f.).

Bei der folgenden Darstellung werden zwei Aspekte herausgestellt: Zum einen soll erkennbar werden, wie weit die Modernisierungsstrategien jeweils vorgedrungen sind. Dabei ist zu beachten, wie weit vor- und nachgelagerte Formen der Regulierung der Weiterbildung etabliert sind. Dabei gehe ich davon aus, dass nachgelagerte Formen der Modernisierung wie das Qualitätsmanagement in der Weiterbildung auch deshalb bedeutsam sind, weil die Professionalisierung als vorgelagerte Strategie noch gering entwickelt ist. Zum anderen soll erkennbar werden, in welchem Zusammenhang die hier unterschiedenen Modernisierungsstrategien zueinander stehen und welche Folgen sich daraus für die statistischen Analysen ergeben.

Wie wurden die drei Strategien operational erfasst? Die Erfassung der Institutionalisierung der Weiterbildung benötigt nur eine kurze Erläuterung. Sie erfolgt in dieser Studie anhand der Unterscheidung von Kontexten der Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung. Diese Variable eröffnet die Möglichkeit, Anbieter und Angebote aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext mit jenen aus den Kontexten der Gemeinschaften, des Marktes und der Unternehmen zu vergleichen. Diese Form der Operationalisierung berücksichtigt die Doppelbedeutung, die der Institutionalisierungsbegriff in der Weiterbildungsdebatte erfährt: zum einen jene Form der Institutionalisierung der Weiterbildung, die sich historisch in Deutschland als einem konservativen Wohlfahrtsstaat in spezifischer Form vollzogen hat; zum anderen die Institutionalisierung der Weiterbildung als rechtliche Reglementierung seit dem Beginn der Bildungsreform, welche den historischen Entwicklungsprozess beschleunigt hat. Wenn in dieser Arbeit von Institutionalisierung als einer Modernisierungsstrategie gesprochen wird, dann ist die zweite Begriffsvariante gemeint.

Zur Operationalisierung von Professionalisierung und Qualitätssicherung wurden folgende Informationen genutzt: Die Professionalisierung wird über die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals, das Vorhandensein von Konzepten des Qualitätsmanagements über die Zertifizierung von Einrichtungen erfasst. Die erste Variable erwies sich als besonders schwierig zu erheben. Für jede Einrichtung haben wir auf der Grundlage der Angaben in den Programmheften bzw. mit Hilfe zusätzlicher telefonischer Recherchen erfasst, ob sie hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter beschäftigte, die Planungsaufgaben übernehmen, oder ob das nicht

der Fall war. Von der Existenz hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter mit einschlägigen Aufgaben ging ich dann aus, wenn hauptberufliche Mitarbeiter für die Planung und Konzeption des Programms und der Veranstaltungen zuständig waren und/oder wenn Pädagogen hauptberuflich in der Organisation beschäftigt waren. In jenen Fällen, in denen beide Bedingungen nicht erfüllt waren, wurde die Einrichtung in der Gruppe „keine hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter“ codiert. Zusätzlich haben wir erfasst, wie viele hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, wie viele Verwaltungsmitarbeiter und wie viele Kursleiterinnen und Kursleiter in der Organisation beschäftigt waren. Aufgrund der oft fehlenden Angaben zur Beschäftigung hauptberuflichen pädagogischen Personals erwies es sich für die hier vorgestellten Analysen nicht als sinnvoll, weiter danach zu differenzieren, wie viele pädagogische Mitarbeiter, etwa relativiert auf die Summe der Unterrichtsstunden oder die Zahl der Veranstaltungen, die Einrichtungen beschäftigten. Da die Angaben zu den übrigen Mitarbeitern (Lehrkräften und Verwaltungsmitarbeitern) in hohem Maße mit dem Vorhandensein pädagogischen Personals korrelieren, wurde auch diese Information für die folgenden Auswertungen nicht weiter berücksichtigt.

Bei beiden Indikatoren handelt es sich um eher distale Merkmale, die nur eingeschränkt Auskunft geben über die Fülle von Erwartungen, die der Programmatik dieser Strategien verknüpft wurden: Sie stellen auf die Formalstruktur einer Organisation ab; inwieweit damit auch Schlüsse auf ihre Aktivitätsstruktur erlaubt sind, kann mit den Mitteln einer Programmanalyse nicht beantwortet werden. Folgt man den Annahmen und Befunden neo-institutionalistischer Organisationsforschung, so müssen wir von einer losen Kopplung zwischen der Formal- und der Aktivitätsstruktur in Organisationen des Bildungssystems ausgehen.

Leider konnten selbst diese Merkmale trotz großer Recherche-Anstrengungen nicht für alle Anbieter erfasst werden: Wenn Angaben hierzu nicht in den Programmheften enthalten waren, führten häufig auch telefonische Nachfragen nicht zum Erfolg, weil eine Auskunft abgelehnt wurde oder der Anbieter trotz wiederholter Kontaktaufnahmen auf unterschiedlichen medialen Wegen nicht reagierte. Immerhin aber für etwa die Hälfte der Einrichtungen lagen schließlich die gewünschten Angaben vor. Bei den Anbietern mit vorhandenen Angaben zeigte sich, dass wiederum etwa die

kleinere Hälfte hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter beschäftigte, während das für die andere, etwas größere Hälfte nicht der Fall war. Die Bedeutung hauptberuflichen pädagogischen Personals stellt sich anders dar, wenn man nicht die Zahl der Anbieter, sondern das Veranstaltungsangebot als Bezugsgröße heranzieht. Dann wird mehr als die Hälfte der Veranstaltungen und mehr als zwei Drittel des Stundenvolumens von Einrichtungen geplant, die hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter beschäftigen.

Zwischen der Beschäftigung hauptberuflichen pädagogischen Personals und weiteren Anbietermerkmalen bestehen die erwarteten Zusammenhänge. Blickt man auf die Bedeutung der Reproduktionskontexte, so werden hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter am häufigsten im öffentlich-rechtlichen Kontext beschäftigt, dann im Kontext der Gemeinschaften, schließlich im Kontext des Marktes. Bei den Unternehmen können wir auf der Grundlage anderer Studien davon ausgehen, dass mindestens bei den größeren Unternehmen (wie hier der Fall) regelmäßig eigenständige und hauptberuflich ausgestattete Weiterbildungsabteilungen existieren.

Bei der Erfassung der Zertifizierung der Einrichtungen zeigten sich ähnliche Befunde. Nur für etwa die Hälfte der Anbieter konnte erfasst werden, ob ein Qualitätsmanagementsystem etabliert war oder nicht. Die fehlenden Angaben betreffen im Großen und Ganzen Anbieter aus allen vier Kontexten in gleicher Weise. Bei den Anbietern, für die eine solche Angabe erfasst werden konnte, zeigt sich, dass gut 40 Prozent ein Qualitätsmanagementsystem etabliert hatten, für etwa 60 Prozent galt das nicht. Am ehesten ist dies in Einrichtungen des öffentlich-rechtlichen Kontextes der Fall, gefolgt von marktorientierten und gemeinschaftsorientierten Einrichtungen. Für die anerkannten Einrichtungen ist ein QM-System nach der Reform des bremischen Weiterbildungsgesetzes im Jahre 1998 verpflichtend. Stellt man in Rechnung, dass im marktlichen Kontext zahlreiche Kleinanbieter erfasst sind, häufig Ein-Personen-Unternehmen, so dürfte sich die Differenz zwischen öffentlich-rechtlichen und marktorientierten Anbietern verringern. Die Betriebe sind hier, wie bereits mehrfach betont, nur in ihrer exemplarischen Bedeutung erfasst. Alle Betriebe, für die entsprechende Angaben erfasst werden konnten, hatten ein QM-System etabliert.

Die weiteren Analysen zum Zusammenhang der Einführung von Qualitätsmanagement und Anbietermerkmalen zeigen die folgenden Befunde:

Weit über die Hälfte des Weiterbildungsangebots, gemessen an Veranstaltungen, wird in Einrichtungen realisiert, die ein Qualitätsmanagementsystem etabliert haben. Bei den Unterrichtsstunden sind es gar mehr als zwei Drittel. Eine weitere Folge: Einrichtungen im marktlichen Kontext, die als Personengesellschaften agieren, haben deutlich seltener ein Qualitätsmanagementsystem etabliert als Einrichtungen, die als Kapitalgesellschaften agieren. Während der Gründungszeitraum und die Art der Trägerschaft weniger von Bedeutung scheinen, ist es der Kontext jedoch ganz eindeutig: Qualitätsmanagementsysteme werden am ehesten dort eingeführt, wo private Interessen verfolgt werden. Wo öffentliche Interessen verfolgt werden, wo die Orientierung am Gemeinwohl betont wird, wo Bindungen eine ausschlaggebende Rolle spielen, scheinen Qualitätsmanagementsysteme eher verzichtbar, es sei denn, der Gesetzgeber macht entsprechende Vorgaben.

Schließlich ergibt sich aus dem zuvor Gesagten, dass das Vorhandensein von hauptberuflichem Planungspersonal und die Zertifizierung von Einrichtungen miteinander in Zusammenhang stehen. Sofern eine Einrichtung hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter beschäftigt, ist die Wahrscheinlichkeit etwas größer, dass auch ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt wird. Allerdings existiert auch eine erhebliche Zahl von Einrichtungen mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern, die kein QM-System etabliert haben. Der umgekehrte Zusammenhang ist allerdings deutlicher: Fehlen hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, so ist auch die Wahrscheinlichkeit gering, dass ein QM-System eingeführt ist.

Die Befunde zeigen: Zum einen können wir keineswegs davon ausgehen, dass trotz unbestreitbarer Fortschritte viel diskutierte Modernisierungsstrategien wie das Qualitätsmanagement oder die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals bereits zum selbstverständlichen Standard von Organisationen der Weiterbildung gehören. Vielmehr zeigen sich deutliche kontextspezifische Differenzen. Zum anderen wird offensichtlich, dass die hier als mögliche Wirkfaktoren betrachteten Modernisierungsstrategien, wie in einem natürlichen Experiment zu erwarten, nicht unabhängig voneinander sind. Unter diesen Bedingungen ist es schwierig zu beurteilen, welche Wirkungen durch welche Variablen bzw. Variablenkombinationen erzeugt werden. Bei intervallskalierten Variablen ist es möglich, statistische Verfahren zu verwenden, die einzelne Variablen „herauspartiali-

sieren“ bzw. „konstanthalten“. Gleichwohl tauchen auch hier Probleme auf, etwa das Problem der instabilen Schätzung der b-Gewichte bei einer Multikollinearität unabhängiger Variablen, die in multiple Regressionsanalysen eingehen (vgl. Bortz 1999, S. 433f.). Bei nominalen Daten bleiben als Lösung nur mehrdimensionale Tabellenanalysen (Lienert/von Eye 1994), die aber neben der geringen Aussagekraft der statistischen Kennwerte (Chi-Quadrat) oft schnell den Stichprobenumfang „erschöpfen“. Für geschachtelte Datensätze bietet unter bestimmten Bedingungen die Arbeit mit Mehrebenenanalysen einen Ausweg (Hox 2010). Welche Strategien in dieser Studie gewählt wurden, wird jeweils bei der Darstellung der Befunde erläutert.

Teil C
Struktur und Wandel der Weiterbildung

8 Bremen – Eine traditionelle Industrieregion im Wandel

Bei der Vorstellung der theoretischen Grundlagen in Teil B dieser Arbeit wurde die Notwendigkeit betont, die institutionellen Rahmenbedingungen zu beachten, unter denen das Angebot, die Nutzung und die Wirkung von Weiterbildung zustande kommen. Zu den einflussreichen Rahmenbedingungen gehören zweifellos auch die ökonomischen und sozialen Strukturen und Prozesse, die sich nach weithin geteilter Auffassung in der Weiterbildung unmittelbarer und schneller auswirken als in der Schule oder der Hochschule. Im Fall der Region Bremen haben wir es mit grundlegenden Wandlungsprozessen in einer traditionellen Industrieregion zu tun. Sie zu kennen, ist notwendig in einer Studie, die Struktur und Wandel der Weiterbildung untersuchen möchte. Da die empirischen Analysen jedoch auf die Wirkungen von Modernisierungsstrategien gerichtet sind, geht es bei den folgenden Ausführungen nicht darum, differenzierte Hypothesen zum Zusammenhang von (regionaler) Wirtschafts- und Sozialstruktur einerseits und Weiterbildung andererseits zu entwickeln. Die statistischen Voraussetzungen für Analysen dieser Art werden zwar derzeit unter dem Stichwort der Geo-Referenzierung diskutiert und teilweise bereits erprobt. Eine solche, zweifellos reizvolle und innovative Forschung sollte über die sozioökonomischen Fakten hinaus auch die Legitimationsbedarfe handelnder Akteure (vgl. Offe 1975, S. 242) berücksichtigen. Beides ist jedoch unter den hier gegebenen Rahmenbedingungen nicht möglich. Daher beschränke ich mich im Folgenden darauf, einige Hintergrundinformationen zu geben, die dazu dienen, die vorgestellten Befunde besser einordnen und um beurteilen zu können, ob sie auf bremische Besonderheiten verweisen oder aber bundesweite Phänomene zum Ausdruck bringen.

Die nachfolgende Darstellung behandelt im ersten Abschnitt Aspekte des Wandels der Arbeitsgesellschaft in der Stadt bzw. dem Land Bremen und stützt sich dazu auf demographische, ökonomische und arbeitsmarktbezogene Daten. Der zweite Abschnitt widmet sich der Arbeitsmarkt- und Förderpolitik der Arbeitsverwaltung, deren große Bedeutung für das Wei-

terbildungsangebot sowie zahlreiche Weiterbildungsanbieter bereits betont wurde. Die Ausführungen schließen mit Hinweisen zur Weiterbildungsgesetzgebung und zur Weiterbildungsbeteiligung, wobei auch die Förderung anerkannter Anbieter behandelt wird.

8.1 Aspekte des Wandels der Arbeitsgesellschaft

Der Wandel der Arbeitsgesellschaft wird seit einigen Jahrzehnten im Zusammenhang mit dem Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft intensiv diskutiert und erforscht. Während die Diskussion in den 1980er Jahren noch mit teils besorgten, teils hoffnungsfrohen Blicken auf ein mögliches *Ende* der Arbeitsgesellschaft geführt wurde (Matthes 1983; Dahrendorf 1983), hat sich in der späteren Debatte die These vom *Wandel* der Arbeitsgesellschaft (Sackmann 1998) als treffender erwiesen. Dieser Wandel umfasst die demographische Alterung, den Übergang von der Produktions- zur Dienstleistungsökonomie und das damit einhergehende Vordringen der modernen Informations- und Kommunikationstechniken in die Arbeitswelt, eine anhaltend hohe strukturelle Arbeitslosigkeit und verschärfte Selektions- und Segmentationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt inklusive berufsstruktureller Veränderungen und neuer Formen von Erwerbsbiographien. Blickt man auf die aktuelle Debatte, so wird sie verstärkt durch die Furcht vor einem Fachkräftemangel sowie durch die Hoffnung auf neue Formen der Re-Industrialisierung bestimmt, z.B. im Bereich umweltschonender Energietechnik. Die erwarteten bzw. beobachteten Wirkungen dieser Entwicklungen sind aber für den hier betrachteten Zeitraum noch nicht von ausschlaggebender Bedeutung.

Bevor die zuvor angesprochenen Aspekte des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft ausführlicher behandelt werden, sollen zunächst einige allgemeine Charakteristika der Region erwähnt werden. Dazu gehört der Sachverhalt, dass es sich bei der Region Bremen um einen Stadtstaat bzw. ein Oberzentrum handelt, in dem zahlreiche öffentlich-rechtliche Institutionen ansässig sind und die öffentliche Verwaltung ein wichtiger Arbeitgeber ist; dass in einer Hafenstadt (Außen-)Handel und Verkehr von großer Bedeutung sind; dass vor allem die Alt-Industrien wie der Stahl- und

Schiffsbau in den 1980er Jahren von einem dramatischen Strukturwandel betroffen waren; dass Bremen mit einer anhaltend hohen und im Vergleich zum Bundesdurchschnitt überdurchschnittlichen Arbeitslosigkeit konfrontiert ist; dass mit dem Flugzeug- und Automobilbau, der Luft- und Raumfahrtindustrie zukunftsträchtige Wirtschaftsbereiche existieren, auf die sich die Hoffnung stützt, Bremen als einen Dienstleistungs- und High-Tech-Standort zu profilieren; dass Bremens Position in der Lebensmittelbranche führend ist; dass die öffentlichen Haushalte chronisch unterfinanziert waren und sind, was einen erheblichen Bedarf an Transferzahlungen erzeugte (u.a. Bundeszuschüsse zum defizitären Staatshaushalt im Rahmen des Investitionssonderprogramms von 1995 bis 2004; Mittel aus dem Ziel-2-Programm der Europäischen Union; Mittel aus einem Bund-Länder-Programm zur Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur). So blieb bis in die Mitte der 1980er Jahre die wirtschaftliche Entwicklung Bremens deutlich hinter dem Bundestrend zurück, danach konnte der Anschluss wieder hergestellt werden, ohne aber den Rückstand aufzuholen (für die 1990er Jahre vgl. Wauschkuhn 1998).

Demographische Alterung und Rückgang der Erwerbsbevölkerung

Ein zentraler Aspekt des Wandels der Arbeitsgesellschaft besteht in der demographischen Alterung. Das hier erfasste Weiterbildungsangebot richtet sich (primär) an eine großstädtische Region mit über 600.000 Einwohnern. Aufgrund des wachsenden Anteils älterer und des schwindenden Anteils jüngerer Bevölkerungsgruppen haben wir es mit einer schrumpfenden Population zu tun: Auf der Basis der Schätzungen des Mikrozensus[65] sinkt die Bevölkerungszahl im Land Bremen bereits seit längerem kontinuierlich, zuletzt von ca. 680.000 in 1996 auf etwa 665.000 in 2006. Nach einem Höchststand der Einwohnerzahl Anfang der 1960er Jahre ist Bremen mit einem kontinuierlichen Rückgang der Bevölkerung konfrontiert, der nur kurzzeitig in Folge des deutsch-deutschen Einigungsprozesses umgekehrt wurde. Derzeit liegt die Einwohnerzahl der Stadt Bremen bei knapp 550.000 Einwohnern. Der Rückgang der Bevölkerung vollzog sich teils als Suburba-

65 Mikrozensus: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen.

nisierung, teils als Abwanderung ins Umland (vgl. Wauschkuhn 1998, S. 8). *Eine* Folge der demographischen Alterung besteht im Rückgang der Zahl der Erwerbspersonen, der Tatsache, dass mehr Ältere aus dem Erwerbsleben ausscheiden als Jüngere nachrücken (z.B. Arbeitsamt Bremen 1998, Tabelle 3). Als Erwerbspersonen gelten alle, die entweder erwerbstätig oder erwerbslos sind, diejenigen also, die als abhängig Beschäftige (Arbeiter, Angestellte, Beamte usw.), als Selbständige, Freiberufliche oder in anderer Form erwerbstätig sind (unabhängig vom Umfang der Erwerbstätigkeit), und diejenigen, die eine Erwerbstätigkeit aufnehmen wollen, unabhängig davon, ob sie beim Arbeitsamt gemeldet sind oder nicht. Nach den jährlich durchgeführten Mikrozensus-Erhebungen, die auf einer 1-prozentigen Bevölkerungsstichprobe beruhen, stieg die Zahl der Erwerbspersonen im Land Bremen von 302.600 in 1979 auf 329.500 im Jahre 1992 (was u.a. auf den Eintritt der geburtenstarken Jahrgänge in den Arbeitsmarkt in den 1980er Jahren zurückgeht), ging seitdem aber kontinuierlich zurück. Im Jahre 1997 waren ca. 313.400 Personen erwerbstätig (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 1980, 1993, 1998; jeweils S. 1 bzw. S. 8f.),[66] im Jahr 2001 waren es nur noch rund 308.000 Erwerbspersonen, 2006 mit fast 331.000 allerdings (z.T. erfassungsbedingt) wieder deutlich mehr.[67]

Während die Einwohnerzahl in Bremen insgesamt leicht rückläufig ist, hat sich der Aufbau der Bevölkerung im Blick auf weiterbildungsrelevante Daten und Merkmale im Beobachtungszeitraum deutlich verändert, und zwar so, dass sie die Beteiligung an Weiterbildung, insgesamt betrachtet, unwahrscheinlicher machen. Der Anteil der Personen im erwerbsfähigen Alter (von 19 bis 64 Jahren) ist von 1979 bis zum Jahr 2006 von 58,1 Prozent auf 61,2 Prozent gestiegen, wobei der Anteil zwischenzeitlich (1991)

---

66 Getrennte Auswertungen allein für die Stadt Bremen weist das Statistische Landesamt in seinen Berichten leider nicht durchgehend aus.

67 Der Zuwachs ist ausschließlich auf die Veränderung der Erwerbslosenzahl zurückzuführen, der v. a. auf der veränderten Erfassung der Erwerbslosen beruht: 2006 zählen zu den Erwerblosen auch Arbeit suchende Nicht-Erwerbspersonen, frühere Erfassungen differenzierten dagegen in „sofort verfügbare Erwerbslose nach EU-Definition“. Ohne die „Arbeit suchenden Nichterwerbspersonen“ fällt der Anstieg auf rund 316.000 im Jahr 2006 etwas niedriger aus (Quelle: Mikrozensus: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen).

einen Höchststand von 64,3 Prozent erreichte und seither wieder kontinuierlich sank. Gleichzeitig ist der Anteil der über 64-Jährigen von 17,6 Prozent auf 20,8 Prozent gestiegen. Der Anteil der Frauen im erwerbsfähigen Alter sank von 1979 bis 2006 von 52,5 Prozent auf 50,5 Prozent; der Anteil von Migrantinnen und Migranten (ebenfalls bei den Personen im erwerbsfähigen Alter) verdoppelte sich dagegen fast von 7,7 Prozent auf 15,2 Prozent. Der Anteil der Personen mit weiterführenden Abschlüssen (Fachhochschul- und Hochschulreife) an der Bevölkerung im Alter von 15 Jahren und mehr lag in Bremen im Jahr 2006 mit 27,2 Prozent 4,4 Prozentpunkte über dem Anteil in der gesamten BRD. Personen (15 Jahre und älter) ohne einen allgemeinen Schulabschluss gab es jedoch im Land Bremen mit 5,7 Prozent ebenfalls mehr als in der gesamten BRD (3,4%).[68]

Die PISA-Ergebnisse im Jahr 2006 ergaben für das Land Bremen einen nach wie vor (wenn auch seit den letzten Testungen erheblich gesunkenen) deutlich höheren Anteil an Jugendlichen mit einer Lesekompetenz auf oder unter der ersten Stufe als im Bundesdurchschnitt: Bremen 27,4 Prozent, BRD 20 Prozent (Prenzel u.a. 2005; Prenzel u.a. 2008).

Der Übergang von der Produktions- zur Dienstleistungsökonomie

Neben dem Rückgang der Erwerbsbevölkerung bildet der Übergang von der Produktions- zur Dienstleistungsökonomie einen weiteren zentralen Aspekt des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft. In der Diskussion werden zwei Aspekte dieses Wandels unterschieden: eine sogenannte äußere und eine innere Tertiarisierung (vgl. für die Bundesrepublik Klodt/Maurer/Schimmelpfennig 1997). Mit *äußerer Tertiarisierung* ist die wachsende Bedeutung des tertiären Sektors gegenüber dem primären und sekundären Sektor gemeint. Dieser Wandel hat sich in Bremen schmerzlich und im Vergleich zum westlichen Bundesgebiet wohl auch verzögert vollzogen. Einen Einblick gewähren die Daten aus Tabelle 5, die wiederum auf dem Mikrozensus beruhen.

68 Quellen: www.statistik-bremen.de; eigene Abfragen; Statistisches Bundesamt (2007): Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden.

	gegenwärtig Erwerbstätige (%)		
Wirtschaftssektor	**1996**	**2001**	**2006**
Primärer Sektor	0,8	1,1	0,4
Sekundärer Sektor	29,8	24,6	25,8
Primärer Dienst-leistungssektor	27,6	30,0	27,8
Sekundärer Dienst-leistungssektor	41,9	44,3	46,0
Gesamt (n)*	280.000	276.000	271.000

Tabelle 5: Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren (Quellen: Statistisches Landesamt Bremen; Mikrozensus: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen) (*Zahlen auf Tausend gerundet)

Tabelle 5 belegt das Ausmaß des sektoralen Strukturwandels. Betrachtet werden hier nur die erwerbstätigen Personen, nicht die Zahl der Erwerbspersonen insgesamt. Danach verlieren der primäre und der sekundäre Sektor an relativem Gewicht, während der Dienstleistungssektor expandiert. Dies geht insbesondere auf die Entwicklung der Erwerbstätigenzahl im sogenannten sekundären Dienstleistungssektor zurück. Für Bremen lässt sich dieser Wandel differenzierter beschreiben, wenn man die vom Statistischen Landesamt veröffentlichten Daten über sozialversicherungspflichtig beschäftigte Arbeitnehmer betrachtet. Obwohl in diesen Statistiken Beamte, Selbständige und freiberuflich Tätige nicht erfasst werden – nach den Daten des Mikrozensus knapp 40.000 Erwerbstätige, die überwiegend im Dienstleistungssektor tätig sein dürften (Statistisches Landesamt Bremen 1998, S. 12f.) –, da sie nicht sozialversicherungspflichtig sind, geben sie doch einen zuverlässigen Überblick über den mit dem sektoralen Strukturwandel verknüpften berufsstrukturellen Wandel, da die weit überwiegende Zahl der Erwerbstätigen sozialversicherungspflichtig beschäftigt ist. Grundlage dieser Daten sind Meldungen der Arbeitgeber an die Kranken- und Rentenversicherungen bzw. an die Arbeitsämter; sie werden von der Bundesanstalt für Arbeit bzw. dem Statistischen Bundesamt aufbereitet und dokumen-

tiert.[69] Nutzt man diese Zahlen, so zeigen sich deutliche Rückgänge bei den gewerblich-technischen sowie den Verkehrsberufen. Deutliche Zuwächse gegenüber 1979 entfallen insbesondere auf die personenbezogenen, d.h. sekundären Dienstleistungen: auf Gesundheitsdienstberufe einschließlich Ärzten und Apothekern und auf Sozial- und Erziehungsberufe, hier hauptsächlich auf sozialpflegerische Berufe. Vor allem in diesen Bereichen beobachten wir eine Zunahme der Zahl der Teilzeitbeschäftigungen. Die Expansion des sogenannten Dritten Sektors hat sich in den 1990er vollzogen, derzeit scheint der Anstieg gebremst. Eine wachsende Ökonomisierung in diesem Bereich führt zu einer Zunahme von Teilzeitjobs und befristeten Arbeitsverträgen sowie die Entwicklung hin zu einem Niedrig-Lohn-Sektor mit einem Frauenanteil von über 70 Prozent sowie einer Tendenz zu Jedermanns-Tätigkeiten (vgl. Hohendanner 2009).

Dieser international zu beobachtende sektorale Strukturwandel zugunsten des tertiären Sektors wird begleitet von einer sogenannten *inneren Tertiarisierung*: Der Umgang mit Sachen verliert zugunsten des Umgangs mit Symbolen und Menschen an Bedeutung, damit ändern sich Arbeitsinhalte und Arbeitsformen zum Teil grundlegend. Die von einigen Autoren gehegte Hoffnung, die weniger leicht zu kontrollierende und zu standardisierende Dienstleistungsarbeit sperre sich gegen durchgreifende Rationalisierungsbestrebungen, hat sich jedoch nicht erfüllt, wie das Übergreifen der Qualitätsdebatte auf den Dienstleistungsbereich zeigt. Die innere Tertiarisierung geht einher mit einer Informatisierung der Arbeitswelt. Seit Beginn der 1980er Jahre nimmt der Einsatz programmgesteuerter Arbeitsmittel in immer mehr Wirtschaftssektoren zu. Nach empirischen Studien, die gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung durchgeführt wurden und die sich auf Befragungen von über 30.000 repräsentativ ausgewählten Erwerbstätigen stützten, lag der Anteil der deutschen Erwerbstätigen, die mindestens gelegentlich computergesteuerte Arbeitsmittel einsetzen, 1979 bundesweit

69 Um eine möglichst große Vergleichbarkeit mit den vorliegenden Veranstaltungsankündigungen und mit der Förderung von FuU-Maßnahmen im Arbeitsamtsbezirk Bremen sicherzustellen, wurden vom Statistischen Landesamt zusätzliche Tabellen zur Verfügung gestellt, da die interessierenden Daten für die Stadt Bremen in den regelmäßig veröffentlichten Berichten nicht enthalten sind.

noch bei 14 Prozent; 1985/86 waren es bereits 21 Prozent und 1991/92 schließlich 37 Prozent (bezogen auf die alten Bundesländer) (Jansen/Stooß 1993, S. 75). Diese Entwicklung dürfte sich seither noch verstärkt haben.

Segmentationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt und berufsstruktureller Wandel

Die Arbeitslosigkeit in Bremen wäre noch höher, würde sie nicht durch einen Bevölkerungsrückgang aufgefangen. Mit der anhaltend hohen Arbeitslosigkeit gehen Segmentationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt einher. Dass die Krise der Arbeitsgesellschaft in hohem Maße selektiv ist, hatten bereits Horst Kern und Michael Schumann beschrieben. Sie verwiesen auf Segmentationsprozesse als einer neuen Variante der Polarisierung der Qualifikationsanforderungen (vgl. Kern/Schumann 1984, S. 300). Generell zeigt sich in modernen Industrie- bzw. Dienstleistungsgesellschaften, dass gering qualifizierte Erwerbspersonen ein größeres Arbeitsmarktrisiko tragen als hochqualifizierte. Demgegenüber hängt es entscheidend von der Art der Regulierung des Arbeitsmarktes ab, ob z.B. Frauen, Junge oder Ältere zu den Problemgruppen des Arbeitsmarktes gehören oder nicht. So ist in Deutschland aufgrund des dualen Systems der Berufsausbildung die Arbeitslosenquote bei Jugendlichen im internationalen Vergleich eher gering, während sie bei Älteren und bei Frauen überdurchschnittlich hoch ist. An die Beobachtung der Selektivität des Arbeitsmarktrisikos schließt sich die Frage an, ob der Wandel der Arbeitsgesellschaft zu einer Polarisierung der Gesellschaft in eine (größere) Gruppe von Beschäftigten und eine (kleinere) Gruppe von verelendenden Dauerarbeitslosen führe – so eine ältere Befürchtung – oder ob Arbeitslosigkeit eher eine vorübergehende, zeitlich begrenzte, gleichsam „normale“ Phase moderner Erwerbsbiographien darstelle – so die neue, durchaus empirisch gestützte Hoffnung. Einigkeit besteht in der Einschätzung, dass sogenannte Normalarbeitsverhältnisse – beruflich fundiert, vollzeitlich und dauerhaft ausgeübt, den Lebensunterhalt einer Familie ebenso wie soziale und krankheitsbedingte Risiken absichernd – an Bedeutung verlieren zugunsten häufig wechselnder, befristetet und simultan ausgeübter, in sozialer Hinsicht fragiler Beschäftigungsverhältnisse einschließlich sogenannter Scheinselbständigkeiten. Angenommen wird, dass sich eine historisch neue Form der Ware

Arbeitskraft etabliert, die als Arbeitskraftunternehmer bezeichnet wird (grundlegend Voß/Pongratz 1998).

Umstritten ist dabei, welche Folgen der Strukturwandel des Arbeitsmarktes für die berufsstrukturelle Verfasstheit des Beschäftigungssystems hat bzw. haben wird. Während ältere, in industriellen Kernsektoren durchgeführte industriesoziologische Untersuchungen von einer „Reprofessionalisierung der Produktionsarbeit" sprachen (Kern/Schumann 1984, S. 323), überwog am Ende dieser Debatte eher die These von der „Entberuflichung" der Erwerbsarbeit (vgl. zur Diskussion Kutscha 1992; Arnold 1994, S. 228ff.). Ein Aspekt dieser Diskussion bezieht sich auf das Verhältnis von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Während die Daten des Berichtssystems Weiterbildung einen nahezu kontinuierlichen Bedeutungsgewinn der betrieblichen Weiterbildung belegen, zeigt sich für die traditionell berufsorientierte Weiterbildung eine umgekehrte Entwicklung. Dies lässt sich für die Region Bremen am Rückgang von Meister- und Fortbildungsprüfungen zeigen. Dabei können zwei Phänomene unterschieden werden: ein nahezu kontinuierlicher Rückgang an Meisterprüfungen von 1979 bis 2006, der auf die Alterung der Erwerbsbevölkerung zurückzuführen sein dürfte, aber auch auf die nachlassende Bedeutung des Meisterprivilegs im Zuge des europäischen Einigungsprozesses. Mit der Handwerksrechtsnovelle vom 01.01.2004 wurde die Zahl der sogenannten zulassungspflichtigen Handwerke, die Meisterpflicht einschließen, eingeschränkt. Gleichzeitig bleibt die Bedeutung der Fortbildungsprüfungen anhaltend hoch (vgl. Tabelle 6).

Mit diesem Themen- und Funktionswandel beruflicher Weiterbildung, forciert durch den Ausbau der innerbetrieblichen Weiterbildung, geht einher, dass, insgesamt betrachtet, die (berufs-)abschlussorientierten Angebote in der beruflichen Weiterbildung relativ, nicht unbedingt absolut an Bedeutung verlieren. Es expandieren vor allem Angebote zur Anpassungs- und Zusatzqualifizierung, weniger zur Aufstiegsfortbildung oder, abgesehen von einer bestimmten Phase der AFG-Politik, die abschlussorientierten Angebote einer kompensatorischen Berufsbildung. Beides lässt jedoch eine berufsfachliche Kompetenz als Kern einer Erwerbstätigkeit unberührt, fachspezifische Qualifikationen (die nach wie vor im Angebot beruflicher Weiterbildung eine gewichtige Rolle spielen) werden weniger relativiert als vielmehr durch

berufsübergreifende Kompetenzen angereichert. So haben empirische Untersuchungen gezeigt, dass auch der Einsatz programmgesteuerter Arbeitsmittel bisherige Berufsaufgaben erweitert, aber nicht zu grundlegend neuen beruflichen Strukturen führt (vgl. Jansen/Stooß 1993, S. 82).

Jahr	abgelegte Meisterprüfungen	abgelegte Fortbildungsprüfungen	insgesamt
1994	766	625	1.391
1995	741	742	1.483
1996	695	795	1.490
1997	693	742	1.435
1998	567	851	1.418
1999	665	876	1.541
2000	449	648	1.097
2001*	188	256	444
2002	302	791	1.093
2003	383	1.017	1.400
2004	365	938	1.303
2005	338	900	1.238
2006	261	717	978

Tabelle 6: Abgelegte Meister- und Fortbildungsprüfungen 1994–2006
(Quelle: Statistisches Landesamt Bremen)
(* Hier Angaben ohne die HK (Handelskammer) Bremen)

8.2 Arbeitsmarkt- und Förderpolitiken der Arbeitsverwaltung

Aufgrund der anhaltend hohen strukturellen Arbeitslosigkeit wurde in Deutschland und auch in Bremen spätestens seit den 1980er Jahren die Arbeitsverwaltung zu einem zentralen Akteur in der Weiterbildung, der in den ordnungspolitischen Debatten zur Gestaltung der Weiterbildung nicht

vorgesehen war (zum Folgenden vgl. Reutter 2008; Sauter 2008). Strukturell ist die Arbeitslosigkeit insofern, als sie relativ unabhängig von konjunkturellen Auf- und Abschwüngen auftrat, die Beschäftigungsquoten also von der Wirtschaftsentwicklung abgekoppelt waren (vgl. Schmid 2010, S. 261). Dies lässt sich am Beispiel Bremens insofern illustrieren, als die Arbeitslosenquote jeweils deutlich über dem Bundesdurchschnitt lag, unabhängig davon, ob die Zahl der Erwerbstätigen stieg (bis Anfang der 1990er Jahre) oder sank (seitdem). Diese strukturelle Arbeitslosigkeit stellte und stellt ein Kernthema in der Debatte um die Krise der Arbeitsgesellschaft dar. Die Zunahme struktureller Arbeitslosigkeit wurde nicht verursacht, aber ausgelöst und beschleunigt durch die sogenannte Ölkrise zu Beginn der 1970er Jahre. International vergleichende Studien konnten zeigen, dass Höhe und Entwicklung der strukturellen Arbeitslosigkeit durch den Grad der Regulierung des Arbeitsmarktes, durch den Ausbau des Systems der sozialen Sicherung sowie durch Höhe und Dauer der sozialstaatlichen Alimentierung von Nicht-Erwerbstätigkeit stark beeinflusst werden. Damit geriet die institutionelle Verfasstheit des Arbeitsmarktes als eine mögliche Ursache der Krise des Beschäftigungssystems und der darauf ausgerichteten beruflichen Weiterbildung in den Blick (zur sogenannten institutionellen Arbeitslosigkeit vgl. ebd.).

Als bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts, die von einem paritätisch besetzten Ausschuss verwaltet wird, ist die Arbeitsverwaltung gleichwohl den Steuerungsvorgaben der Politik verpflichtet. Die Geschichte des Arbeitsförderungsgesetzes ist eine Geschichte zahlreicher Änderungen in zumeist schneller Folge. Diese Änderungen sind Reaktionen auf Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, auf die Eigendynamik der Förderpolitik sowie auf fiskalpolitisch begründete Eingriffe der Politik. Unterhalb der Ebene rechtlicher Änderungen wurden Schwerpunktverlagerungen in der Arbeitsmarktpolitik dadurch erleichtert, dass die Gesetzestexte eine Vielzahl unbestimmter, auslegungsbedürftiger Rechtsbegriffe enthielten.

Zumindest die wichtigsten Ansätze dieser Politik sollen im Folgenden kurz nachgezeichnet werden, da sie auch für die Region Bremen von erheblicher Bedeutung waren und sind. Einen Vorschlag von Edgar Sauter (vgl. 2008, S. 189–191) aufgreifend, unterscheide ich grob zwischen einem präventiven Ansatz (1969–1975), einem kurativen (1976–1989), einem so-

zialpolitischen bzw. sozialintegrativen (1990–1999) sowie einem arbeitsmarktpolitischen Ansatz (seit 1998), der zunächst auf kurzfristige Wiedereingliederung, seit 2002 dann vornehmlich auf Vermittlung konzentriert ist. Die Jahresangaben sind selbstverständlich nicht im Sinne einschneidender Wendepunkte zu verstehen, sondern markieren eher Zeiträume des Übergangs zwischen unterschiedlichen Perioden.

Das Arbeitsförderungsgesetz aus dem Jahr 1969, noch getragen von dem Vertrauen in die Steuerungsfähigkeit des Staates, zielte darauf, durch die Förderung beruflicher Fortbildung und Umschulung im Rahmen der Sozial- und Wirtschaftspolitik der Bundesregierung dafür zu sorgen, „daß ein hoher Beschäftigungsstand erzielt und aufrechterhalten, die Beschäftigungsstruktur ständig verbessert und damit das Wachstum der Wirtschaft gefördert wird“ (vgl. Reutter 2008, S. 199).

Historisch markiert das Gesetz den Übergang von bloßer sozialer Absicherung zu aktiver Beschäftigungs- und Strukturpolitik.

Das Gesetz reiht sich ein in eine Vielzahl (nicht in einem parteibezogenen Sinne) sozialdemokratischer Reformprojekte, die auf eine durchgreifende gesellschaftliche Modernisierung mit Hilfe sozialstaatlicher Interventionen zielten. Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und unterwertiger Beschäftigung, Verbesserung der beruflichen Mobilität, (Wieder-)Eingliederung benachteiligter Personengruppen wie Frauen, Ältere und Behinderte, Verbesserung der Qualifikations- und Beschäftigungsstruktur, Vermeidung eines Mangels an Arbeitskräften, zusammengenommen: die Unterbringung einer möglichst großen Zahl gut qualifizierter Erwerbspersonen auf dem Arbeitsmarkt und die Erhaltung von Arbeitsplätzen, so lauteten die Zielsetzungen des Arbeitsförderungsgesetzes. Die Vielfalt der Aufgaben führte zu einer Vielzahl von Instrumenten, von denen die Förderung von beruflicher Weiterbildung (als berufliche Fortbildung, Umschulung oder betriebliche Einarbeitung) nur eines war, wenn auch gemessen an den finanziellen Aufwendungen ein entscheidendes, neben der Finanzierung von Kurzarbeit und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen oder der Bereitstellung von Versicherungsleistungen. In den ersten Jahren nach Verabschiedung des Gesetzes lag der Fokus zunächst auf der Förderung von Aufstiegsfortbildung unabhängig von betrieblicher Personalpolitik und persönlichen wirtschaftlichen Verhältnissen im Sinne des BBiG bzw. der HWO (vgl. Sauter 2008, S. 189).

Mit dieser Ausrichtung gingen Fixierungen einher, die bald kritisiert wurden: Das Arbeitsförderungsgesetz privilegiere Beschäftigte, die sich auf – in der Geschichte des deutschen Berufsbildungssystems bedeutsamen – berufsfachlichen Teilarbeitsmärkten bewegten; damit bevorzuge es Fortbildungen (in 1982 etwa 80 Prozent der geförderten Teilnehmer), die zum großen Teil aufstiegsbezogen seien und von ausgewählten Anbietertypen wie etwa Industrie- und Handelskammern oder Fachschulen angeboten würden; die Förderung wirke selektiv, sie begünstige jüngere, männliche, alleinstehende, bereits gut qualifizierte Arbeitnehmer und befördere damit eine ohnehin beobachtbare Polarisierung von Arbeitsmarktchancen; zudem vernachlässige die in der Regel formale, theoretische Ausbildung jenseits betrieblicher Arbeitsprozesse die Betriebe und Unternehmen, die aber für die Arbeitsmarktsegmentation immer wichtiger würden (vgl. Sauter 1984, S. 191ff.).

Teile dieser Kritik wurden jedoch insofern von der historischen Entwicklung überholt, als bereits mit dem Anstieg der strukturellen Arbeitslosigkeit seit Mitte der 1970er Jahre die Hinwendung der AFG-geförderten Weiterbildung zu den sogenannten Problemgruppen des Arbeitsmarktes und damit die *kurative Phase* (1976–1989) der Arbeitsmarktpolitik einsetzte. Während zu Beginn nicht die Qualifizierung von entlassenen Arbeitnehmern aus Krisenbranchen für neue Aufgaben in expandierenden Wirtschaftsbereichen im Zentrum stand, wurde jetzt deutlich, dass in expandierenden Wirtschaftsbereichen nicht so viele Arbeitsplätze entstanden, wie in Krisenbranchen verlorengingen und wie zusätzliche Gruppen auf den Arbeitsmarkt drängten. Damit wurden auch die begrenzten Möglichkeiten von beruflicher Weiterbildung als „Engpassvariable“, als zentrales Instrument zur Bearbeitung von Krisen im Beschäftigungssystem, sichtbar, die einem sozialstaatlichen Verteilungsmodell folgte, wonach ein gesamtwirtschaftlicher Stellenplan durch sozialstaatliche Arbeitsmarkt- und Qualifizierungspolitik auszufüllen sei.

Mitte der 1970er Jahre wurde die Förderung mehr und mehr zu einem Instrument reaktiver Arbeitsmarktpolitik, das sich vor allem an arbeitslos gewordene Adressaten wandte. Nach der anfänglichen Fokussierung auf die Aufstiegsfortbildung ging es in den 1980er Jahren bis in die 1990er Jahre hinein insbesondere darum, das Nachholen von Berufsabschlüssen,

die Umschulung in anerkannten Ausbildungsberufen oder die Weiterbildung in „neuen“, noch nicht anerkannten Fortbildungsberufen zu fördern (vgl. Körber u.a. 1995, S. 260, S. 279). Die Konzentration auf die Problemgruppen des Arbeitsmarktes schien sich kontinuierlich zu verstärken.

Angesichts der andauernd hohen strukturellen Arbeitslosigkeit beobachten wir spätestens seit den 1990er Jahren den Übergang zu einer vornehmlich *sozialpolitisch und sozialintegrativ motivierten Phase* (1990–1999). Dieses Phänomen wird deutlich, wenn wir die Zahl der Arbeitslosen, die Zahl neu eingetretener Teilnehmer in FuU-Maßnahmen und die Höhe der FuU-Mittel am Beispiel des Arbeitsamtsbezirkes Bremen simultan betrachten.

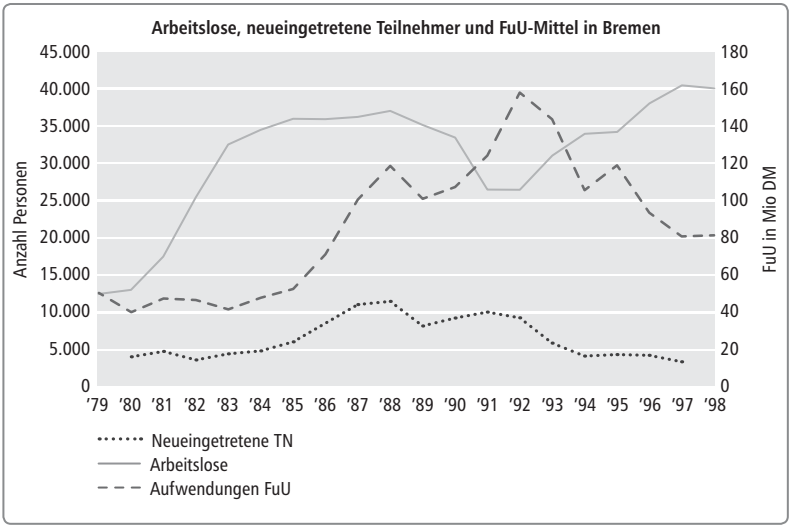

Abbildung 9: Arbeitslosigkeit und FuU-Mittel im Arbeitsamtsbezirk Bremen (Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundläge der Statistischen Daten der Arbeitsverwaltung)

Abbildung 9 weist die AFG-geförderte Weiterbildung als reaktive Arbeitsmarktpolitik aus: Die Höhe der finanziellen Aufwendungen, damit auch die Zahl der neueingetretenen Teilnehmer folgt dem Anstieg oder Rückgang der Arbeitslosenzahlen, wobei die Arbeitsverwaltung auf einen Rückgang der Arbeitslosenzahlen offensichtlich schneller reagierte

als auf einen Anstieg. Dieses Muster gilt bis Anfang der 1990er Jahre. In der Folge der Deutschen Einigung, einer „arbeitsmarktpolitische[n] Ausnahmesituation“ (Reutter 2008, S. 203), wurden dann für kurze Zeit die FuU-Mittel enorm ausgeweitet, was in Verbindung mit einer kurzlebig durch die steigende Inlandsnachfrage wiederbelebten Konjunktur zu einem deutlichen Rückgang der Arbeitslosenzahlen beitrug. Bereits seit 1992 stiegen die Arbeitslosenzahlen aber wieder. Seit Anfang der 1990er Jahre wurde dann die enge Verknüpfung zwischen der Entwicklung der Arbeitslosigkeit und den Aufwendungen für Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen gelöst, trotz steigender Arbeitslosenzahlen wurden die FuU-Mittel (seit 1996 ohne die Mittel für Aufstiegsfortbildung) deutlich eingeschränkt, beispielhaft in der sogenannten AFG-Krise der Jahre 1993 und 1994. Die Reichweite der Förderung wurde deutlich reduziert: War es 1979 pro Jahr noch etwa jeder dritte bis vierte Arbeitslose, der auf eine Fortbildung oder Umschulung hoffen durfte, und 1991/92, in der Hochzeit der Förderung, noch jeder zweite bis dritte, so war es 1996 nur noch jeder neunte.

Die Aufwendungen der Arbeitsverwaltung haben die hohe strukturelle Arbeitslosigkeit in Bremen nicht entscheidend reduzieren können, seit Anfang der 1980er Jahre lag die Arbeitslosenquote dauerhaft zwischen neun Prozent und knapp 16 Prozent, im Durchschnitt in den 1990er Jahren bei etwa zwölf Prozent. Allenfalls haben die FuU-Maßnahmen die Arbeitslosenstatistik um zwei bis drei Prozentpunkte entlastet. Spätestens jetzt wurde deutlich, dass die arbeitsamtsfinanzierte Weiterbildung sich nach der betrieblichen Weiterbildung zum zweitgrößten Segment innerhalb der Weiterbildung entwickelt und einen „Quasi-Bildungsmarkt“ (Reutter 2008, S. 204) von Anbietern unterschiedlichen Typs geschaffen hatte, die mehr oder weniger ausschließlich auf dieses Segment fixiert waren und die sich angesichts wechselnder Förderpraxen flexibel zeigen mussten. Flexibilität erforderte zum einen die wechselnde Zahl erreichbarer Teilnehmer und damit der durchgeführten Veranstaltungen, zum anderen die rückläufige Dauer des Verbleibs in den Maßnahmen. So hatte sich von 1979 bis zu Beginn der 1990er Jahre die Höhe der pro Teilnehmer aufgewandten Mittel etwa verdoppelt, während sie danach wieder eingeschränkt wurde. Die notwendige Flexibilität haben die Weiterbil-

dungsanbieter vermutlich auf die bei ihnen beschäftigten Lehrkräfte abgewälzt. Dennoch wird die Attraktivität der Finanzmittel der Arbeitsverwaltung für die bremischen Weiterbildungsanbieter unmittelbar sinnfällig, da diese Mittel die Fördermittel nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz um ein Vielfaches übersteigen. Während die Mittel nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz vorzugsweise für die politische und die allgemeine Weiterbildung aufgewendet wurden (Landesamt für Weiterbildung o.J.), richtete sich die Finanzierungspraxis der Arbeitsverwaltung auf die berufliche Weiterbildung. Auch anerkannte Weiterbildungsanbieter haben sich an den Maßnahmen der Arbeitsverwaltung beteiligt und änderten damit auch ihr Programmprofil.

Mit der Förderung von FuU-Maßnahmen in Abhängigkeit von der Entwicklung der Arbeitslosenzahlen ging eine Umsteuerung im Blick auf die Zielgruppen dieser Maßnahmen einher: Waren im Jahr 1980 erst 60 Prozent der neueingetretenen Teilnehmer arbeitslos, so stieg der Anteil der vor Beginn der Teilnahme arbeitslosen Teilnehmer in den 1990er Jahren dramatisch an und lag 1997 bei fast 97 Prozent. Innerhalb der Gruppe der Arbeitslosen – deren Chance auf eine Teilnahme, wie gesehen, deutlich abnahm – konzentriert sich das Arbeitsamt mit seiner Förderpolitik mehr und mehr an den sogenannten Problemgruppen: auf Langzeitarbeitslose, ältere und/oder ausländische Arbeitssuchende.

Vor der Hintergrund einer deutlich eingeschränkten Förderung und einer weiter verschärften Konzentration nicht allein „auf den bereits eingetretenen ‚Schadensfall'"(Sauter 1984, S. 198), sondern auf die Problemgruppen des Arbeitsmarktes, dienten Teile der AFG-geförderten Weiterbildung in dieser sozialpolitisch und sozialintegrativ motivierten Phase damit weniger der Qualifizierung als vielmehr der psycho-sozialen Stabilisierung und der Identitätssicherung. Die Grenzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, zwischen Weiterbildungsanbietern und Beschäftigungsinitiativen des zweiten Arbeitsmarktes verschwammen, Weiterbildung substituierte das Beschäftigungssystem und nahm „überschüssige" Arbeitskräfte auf (Offe 1975, S. 246). Damit gerieten Weiterbildungsanbieter in ein doppeltes Dilemma: Die Arbeitsverwaltung hielt daran fest (und war gesetzlich dazu verpflichtet), ihre Adressaten durch berufliche Qualifizierung „fit zu machen" für den ersten Arbeitsmarkt. Und auch

die Weiterbildungsanbieter mussten gegenüber ihrer Klientel, der Öffentlichkeit und dem Auftraggeber an dieser Zielsetzung festhalten. Tatsächlich wurde dies jedoch unter den geschilderten Voraussetzungen immer schwieriger.

Insofern holten rechtliche Reformen der 1990er Jahre nur nach, was die Entwicklung der AFG-geförderten Weiterbildung nahelegte: Seit dem 01.01.1996 wurde die Förderung der Aufstiegsfortbildung in einem eigenen Gesetz geregelt, dem sogenannten Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG), umgangssprachlich auch als Meister-BAföG bezeichnet, das ursprüngliche Intentionen des AFG fortführte. Das AFG wurde zum 01.01.1998 als Sozialgesetzbuch III (SGB III) in die Sozialgesetzgebung des Bundes integriert; die Zielsetzung lautete jetzt, Arbeitslose unmittelbar in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren, der Anspruch einer präventiven Arbeitsmarkt- und Qualifizierungspolitik wurde aufgegeben (Bayer/Dobischat/Kohsiek 1999). Damit wurden staatliche Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik auch institutionell getrennt.

Die *vierte Phase* der Förderpolitik der Arbeitsverwaltung setzte gegen Ende der 1990er Jahre ein und ist eng mit den sogenannten Hartz-Reformen der rot-grünen Bundesregierung verknüpft. Seither steht die Arbeitsmarktpolitik eindeutig im Vordergrund, insbesondere das Ziel möglichst kurzfristiger Wiedereingliederung. An dieser Stelle seien nur die wichtigsten Eckpunkte in Erinnerung gerufen: Umbau und Umbenennung der Bundesanstalt zur Bundesagentur für Arbeit, um die gewollte Orientierung an effektiver und effizienter Dienstleistung auch begrifflich zu signalisieren; Ausrichtung des Handelns der Arbeitsverwaltung an dem Motto „Fordern und Fördern"; Etablierung neuer Instrumente der Arbeitsmarktpolitik wie Personalserviceagenturen (Zeitarbeitsfirmen) und Ich-AGs; Einführung von Bildungsgutscheinen als Instrumente einer nachfrageorientierten Förderpolitik; Knüpfung der Förderung an hohe Vermittlungsquoten (70 Prozent); Festlegung eines Aussteuerungsbetrages, den die örtliche Arbeitsverwaltung an den Bund für jeden Arbeitslosen überweisen musste, der innerhalb von zwölf Monaten nicht vermittelt wurde; Rückführung der Förderung, vor allem bei längerdauernden Qualifizierungsmaßnahmen; aktive Arbeitsmarktförderung nur noch dort, wo sie ökonomisch sinnvoll erscheint, d.h. die Wahrscheinlichkeit des Wiedereintritts groß ist; Abstufung der schwer

Vermittelbaren zu bloßen Betreuungskunden (vgl. Reutter 2008, S. 208f.); schließlich: die Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe zum Arbeitslosengeld II. Dieser Politikwechsel wurde vielfach kritisiert, zum einen von den Weiterbildungsanbietern, aber auch von der Wissenschaft, die empirisch zeigen konnte, dass die Wirksamkeit längerfristiger Qualifizierungsmaßnahmen zu wenig beachtet wurde (vgl. z.B. Allmendinger/Ebner/Schludi 2006), da die Arbeitsverwaltung auf schnelle Wiedereingliederung fixiert war und auf möglichst kurzfristige Qualifizierungsmaßnahmen für jene setzte, deren Chancen auf den Wiedereintritt in den ersten Arbeitsmarkt positiv eingeschätzt wurden. Demgegenüber zeigt die Vergabe von Bildungsgutscheinen nur eingeschränkt die erhofften Wirkungen (Messer/Wolter 2009). Dieser Wechsel, der in der Literatur zumeist als Übergang vom aktiven zum aktivierenden Sozialstaat bezeichnet wird, ist kein deutsches Phänomen, sondern eines vieler OECD-Staaten. Für die Bundesrepublik ist aber zu bedenken, dass mit den konzeptionellen Wechseln der Förderpolitiken der Arbeitsverwaltung auch ein Wechsel in den Zielkonzepten beruflicher Weiterbildung einherging, bei dem das Berufskonzept (Umschulung) vom Konzept der Employability (schnelle Wiedereingliederung) abgelöst wurde (vgl. Reutter 2008, S. 211f.), ein Konzeptwechsel, der für die Art der geförderten Maßnahmen von fundamentaler Bedeutung ist. Eine weitere, vermutlich durchaus beabsichtigte Folge dieses Konzeptwandels lässt sich am verschärften Preiskampf auf den durch die Arbeitsverwaltung geschaffenen Bildungs-Märkten beobachten, der zum Zusammenbruch vieler Weiterbildungsanbieter und zur Entlassung einer großen Zahl beschäftigter Mitarbeiter bis schließlich zur Forderung nach Mindestlöhnen in diesem Segment des Weiterbildungssystems führten.

Um den Wandel der Förderpolitik der Arbeitsverwaltung zu illustrieren, soll die Zahl der Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in Deutschland bzw. in Bremen vergleichend betrachtet werden. Abbildung 10 zeigt die entsprechenden Daten.

Abbildung 10 belegt sowohl für Deutschland als auch für Bremen den drastischen Rückgang der Fördermaßnahmen der Arbeitsverwaltung, der erst mit dem Ende des hier betrachteten Zeitraums wieder umgekehrt zu werden scheint, jedenfalls für den Bundestrend.

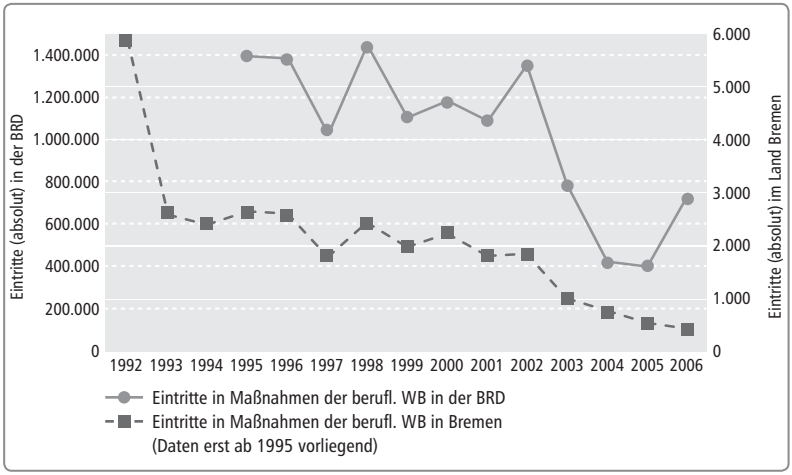

Abbildung 10: Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach SGG II und SGB III von 2000 bis 2010 in der Stadt Bremen (Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung von 2000 bis 2010, Hannover, Zeitreihe, Datenstand: März 2011; eigene Grafik)

Das Angebot AFG- bzw. SGB-III-geförderter Weiterbildung richtet sich, wie in mehreren Studien gezeigt werden konnte, allerdings nicht nur nach dem Bedarf der Adressaten bzw. des Arbeitsmarktes, sondern auch nach der Anbieterstruktur der jeweiligen Region und den dort bevorzugten Planungskonzepten. Die Anbieterstruktur ist in der Regel auf jene Wirtschaftsbereiche ausgerichtet, die vom Strukturwandel in besonderem Maße betroffen sind, sie tendiert also dazu, strukturkonservativ zu sein (Reutter 2008). Dies führt gelegentlich zu dem Problem, dass aufgrund der historisch gewachsenen und an die Industriestruktur gebundenen Struktur des Anbietermarktes Qualifizierungsmaßnahmen vor allem in jenen Bereichen platziert werden, die ohnehin vom Strukturwandel betroffen sind (vgl. Schrader 2000b, S. 21ff.). Das bedeutet nun keineswegs, dass es der von der Arbeitsverwaltung geförderten Weiterbildung ausschließlich oder überwiegend „um die ‚Bereinigung' der Arbeitslosenstatistik, um Disziplinierung, Befriedung, Betreuung und um die Schaffung von Surrogaten für die berufliche Tätigkeit" geht, wie Jürgen Wittpoth (1997b, S. 78) Ende der 1990er Jahre kritisch schrieb. Ein Trend in diese Richtung lässt sich nicht

bestreiten, er erscheint aber dann verständlich, wenn die Förderpolitik sozialpolitisch motiviert ist.

8.3 Weiterbildungsgesetzgebung und Weiterbildungsbeteiligung

Nach dieser Skizze sozioökonomischer und arbeitsmarktpolitischer Veränderungen soll im Folgenden der Blick auf die Weiterbildungs- und Förderungspolitik des Landes sowie auf die Beteiligung an der bremischen Weiterbildung gerichtet werden. Ich übergehe an dieser Stelle jene bildungspolitischen Rahmenvorgaben, die bundesweit von Bedeutung sind und beschränke mich auf länderspezifische Aspekte. Dazu gehört zunächst das bremische Weiterbildungsgesetz.

Das bremische Weiterbildungsgesetz wurde wie andere Ländergesetze auch zu Beginn der 1970er Jahre verabschiedet (1974). Es gehört zu jenen Weiterbildungsgesetzen, die kommunale und korporative Weiterbildungseinrichtungen gleichgewichtig fördern (Kuhlenkamp 1984). Gegenüber den Gesetzen anderer Bundesländer weist es zwei Besonderheiten auf: die gesetzliche Verpflichtung anerkannter Anbieter auf eine Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung und auf die besondere Förderung der Weiterbildung von Arbeitnehmern. Diese Leitsätze gingen vor allem auf die Initiativen der Arbeiter- und der Angestelltenkammer in Bremen zurück, die die Verabschiedung des Gesetzes vorbereitet und nachdrücklich begleitet hatten (vgl. Kuhlenkamp 1995, S. 221). Die Förderung beruflicher Weiterbildung gehörte nicht zu den Prioritäten des Gesetzes, zudem wollte man verhindern, berufliche Spezialanbieter fördern zu müssen. Als hinreichender Beleg für eine solche Integrationsabsicht galt dem Gesetzgeber, dass eine Weiterbildungseinrichtung Veranstaltungen aus allen drei Lernbereichen anbot. Zu dem Integrationspostulat kam in Bremen die im Vergleich zu anderen Ländergesetzen am weitesten gehende Differenzierung der anzustrebenden Bildungsziele.

Nach der Arbeit der Strukturkommission Weiterbildung, die zu Beginn der 1990er Jahre die Weiterbildung in Bremen evaluierte (Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen 1995), kam es

zu einigen Gesetzesänderungen. So wurden die Anerkennungsbedingungen verschärft, indem die staatliche Anerkennung von der Einführung eines Qualitätsmanagements und dessen Auditierung abhängig gemacht wurde. Damit wurden für die anerkannten Anbieter Bremens alle drei hier unterschiedenen Modernisierungsstrategien der rechtlichen Reglementierung, der Professionalisierung und der Qualitätssicherung bedeutsam. Gleichzeitig wurde zwischen staatlicher Anerkennung, die gleichsam den Charakter eines Gütesiegels erhielt, und finanzieller Förderung unterschieden. Die institutionelle Förderung anerkannter Einrichtungen wurde an zwei Kriterien geknüpft: an die Integration von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung und an die Teilnahme an der Planung eines integrierten Gesamtangebotes. Bei der Programmförderung unterschied das Gesetz zwischen Regel- und Schwerpunktförderung. In der Regelförderung können Einrichtungen, die die Voraussetzungen für die institutionelle Förderung erfüllen, Zuschüsse vom Land zu den Kosten für Bildungsurlaube, für Kurse der politischen Bildung sowie für Veranstaltungen für besonders benachteiligte Zielgruppen erhalten (Lehrgänge zum Nachholen des Schulabschlusses oder Grundbildungskurse). Zur Schwerpunktförderung, die allen Anbietern offenstand und über die ein Förderausschuss entschied, zählten vor allem Modellprogramme und besondere Maßnahmen. Nicht gelungen ist es, die auf insgesamt neun Senatsressorts verstreuten Zuständigkeiten für die Förderung und Steuerung der Weiterbildung zusammenzufassen (vgl. Schrader 2001b, S. 156f.).

Wie stellt sich nun die Entwicklung der Weiterbildungsförderung in Bremen dar? Die uns verfügbaren Daten stammen aus unterschiedlichen Quellen und ließen sich nicht mehr im Detail rekonstruieren. Teils handelt es sich um Daten aus amtlichen Statistiken, teils aus persönlichen Aufstellungen von Mitarbeitern der Bildungsverwaltung. Wichtig ist zudem zu beachten, dass wir uns im Folgenden nicht auf die Gesamtheit der Aufwendungen des Landes bzw. der Stadt Bremen für die Weiterbildung beziehen, sondern nur um die Aufwendungen laut Weiterbildungsgesetz. Es ist bekannt, dass auch andere Ministerien bzw. in diesem Fall senatorische Behörden Geld für Weiterbildung aufwenden, ohne dass dies immer transparent ist noch gar einer einheitlichen Weiterbildungspolitik folgt, die angesichts der Dominanz des Ressortprinzips kaum durchsetzbar scheint. Nicht berücksichtigt sind auch jene Mittel, die das Land durch die Abordnung

von Lehrkräften an Einrichtungen der Weiterbildung (Weiterbildungslehrer) aufbringt. Zudem sind etwaige Sondermittel, etwa für Baumaßnahmen, Umzüge oder gezielte Stützungsmaßnahmen einzelner Anbieter (z.B. Arbeit und Leben) hier nicht erfasst.

Die Daten zeigen für den gesamten Beobachtungszeitraum einen absoluten Rückgang der Förderung anerkannter Anbieter nach dem Weiterbildungsgesetz: Während im Jahr 1979 noch etwa 2,5 Millionen € für Weiterbildung aufgewendet wurden, waren es im Jahre 2006 nur noch etwa 1,5 Millionen €. Dieser Rückgang ist Ausdruck der chronisch defizitären öffentlichen Haushalte in Bremen. Bezieht man die Fördersumme auf das Stundenvolumen, das 1979, 1992, 1996 und 2006 von anerkannten Anbietern geleistet wurde, so reduziert sich die durchschnittliche Bezuschussung einer Unterrichtsstunde von 11,16 € in 1979 über 5,11 € in 1992, bis hin zu nur noch 3,52 € in 1996. 2006 stieg sie leicht auf 4,60 €. Noch dramatischer erscheint dieser Rückgang, wenn man nicht nur die absoluten Beträge betrachtet, sondern auch die Inflationsentwicklung in Rechnung stellt. Es sind solche Zahlen, die viele Beobachter von der Marginalisierung der öffentlichen Weiterbildungspolitik sprechen lassen (z.B. Kuhlenkamp 2003). Da es anerkannten Anbietern, insgesamt betrachtet, nicht gelang, den Rückgang öffentlicher Förderung zu verhindern, waren sie mit der Frage konfrontiert, ob sie diesen Rückgang durch Mittel ihrer Träger, durch die Ausweitung des Anteils der Teilnehmergebühren am Gesamtetat und/oder durch die Einwerbung sogenannter Drittmittel (über die Arbeitsverwaltung, die EU-Förderung o.Ä.) kompensieren wollen und können. Außerhalb des hier interessierenden Beobachtungszeitraumes kam es zu einem weiteren drastischen Rückgang der WBG-Förderung (2009 gegenüber 2006 um fast 40 Prozent), der insbesondere die Programmförderung betraf, während das Niveau der institutionellen Förderung in etwa gehalten wurde. Hierin kommt die Strategie der bremischen Weiterbildungspolitik zum Ausdruck, beschränkte Mittel für die Sicherung der Infrastrukturen aufzuwenden, eine Strategie, die sich auch bei der letzten Evaluation des Weiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen als konsensfähig erwies (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2011).

Wie hat sich – vor dem Hintergrund ausgewählter Aspekte des Strukturwandels sowie der Förderpraxis des Landes bzw. der Bundesagentur für Arbeit die Beteiligung an Weiterbildung in Bremen entwickelt? Erinnert

man an die eingangs skizzierten demographischen, vor allem aber an die sozioökonomischen Eckdaten, so sind in Bremen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt eher unterdurchschnittliche Beteiligungsquoten zu erwarten. Um die Beteiligung an Weiterbildung in der Region Bremen zu dokumentieren, nutze ich wiederum die Daten des Mikrozensus.[70] Über die Ergebnisse informiert Tabelle 7.

Teilnahme an berufl. WB	1996	2001	2007
nein	82,2	90,9	83,6
ja	17,8	9,1	16,4
Gesamt (n)	315	308	323

Tabelle 7: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bei den Erwerbspersonen im Land Bremen im vergangenen Jahr,[71] n-Angabe in Tausend (Quellen: Statistisches Bundesamt: Statistische Jahrbücher 1998, 2002, 2008. Für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden)

Nach den Daten der beiden folgenden Tabellen ist die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung vergleichsweise niedrig. Es zeigt sich zudem, dass die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung vor allem im sekundären Dienstleistungssektor deutlich (etwa um den Faktor 2) höher als im Bereich primärer Dienstleistungen bzw. im Bereich des primären und sekundären Sektors liegen. Im Vergleich mit den beiden anderen bundesdeutschen Stadtstaaten Hamburg und Berlin (Tabelle 8) sind die Beteiligungsquoten an der beruflichen Weiterbildung bei den Erwerbspersonen in Bremen in den Jahren 1996, 2001 und 2007 stets niedriger, zuletzt jedoch annähernd gleich. Bei der Gegenüberstellung mit den bundesdeutschen Werten lag Bremen 1996 und 2001 noch zwischen den Teilnahmequo-

70 Quellen: Statistisches Bundesamt (1997b; 2002; 2008): Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden; Mikrozensus: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen

71 Die Steigerung der Teilnahmequoten in der beruflichen Weiterbildung in 2006 könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass aufgrund einer Änderung des Befragungsmodus auch jene Veranstaltungsbesuche mit zur beruflichen Weiterbildung gezählt wurden, welche die Befragten sowohl aus beruflichen als auch aus privaten Gründen besucht hatten. Dies war in den vorherigen Erhebungen nicht der Fall.

ten der alten Bundesländer (hier war die Beteiligung wesentlich niedriger) und denen der neuen (wo wesentlich stärker an beruflicher Weiterbildung teilgenommen wurde). 2007 dagegen wurde Bremen von den alten Bundesländern „überholt“.

	Teilnahmequoten (%) an beruflicher Weiterbildung		
Gebiet	**1996**	**2001**	**2007**
Bremen (Land)	*17,8*	*9,1*	*16,4*
Hamburg	21,0	10,7	17,7
Berlin	21,5	13,2	17,7
BRD West (+ Berlin)	15,8	9,0	16,5
BRD Ost	24,1	14,4	22,3

Tabelle 8: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung – Vergleich Bremen, Berlin, Hamburg, BRD bei den Erwerbspersonen (Quellen: Statistisches Bundesamt: Statistische Jahrbücher 1998, 2002, 2008. Für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden)

Im Gegensatz zur Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung von Erwerbspersonen, die zuerst zurückging und dann aber in fast gleichem Maße wieder zunahm, entwickelte sich die Teilnahmequote an allgemeiner Weiterbildung (sowohl bei den Erwerbstätigen als auch bei den Nicht-Erwerbstätigen) zwischen 1996 und 2006 kontinuierlich steigend, jedoch auf einem wesentlich niedrigeren Niveau.

8.4 Zwischenfazit

Die hier vorgestellten Analysen zu Struktur und Wandel der Weiterbildung beziehen sich auf eine Industrieregion, die den Wandel von der Produktions- zur Dienstleistungsökonomie verzögert vollzieht und an deren Beispiel sich daher verstärkt zeigt, was für viele Regionen in der Bundesrepublik typisch ist. Das gilt sowohl für den Wandel der Arbeitsgesellschaft als auch für die (bildungs-)politischen Interventionen in die Weiterbildung. Beispielhaft sei auf die nachlassende Orientierung der Weiterbildung am Berufsprinzip

verwiesen, sowohl in der kompensatorischen Berufsbildung als auch im Bedeutungsverlust der Aufstiegsfortbildung, die durch eine wachsende Orientierung am Prinzip der Beschäftigungsfähigkeit ersetzt wird. Dies lässt Veränderungen sowohl bei den Anbieter- als auch bei den Angebotsstrukturen erwarten.

Blicken wir auf die (bildungs-)politischen Interventionen in die Weiterbildung, so beobachten wir auf der einen Seite ein Festhalten an den rechtlichen Reglementierungen zur Weiterbildung, gleichzeitig aber eine Erosion der finanziellen Grundlagen. Was für die anerkannte Weiterbildung zu drastischen Veränderungen ihrer Reproduktionsbedingungen führte, ist im Blick auf die Analyse der Wirkungen von Modernisierungsstrategien insofern von Interesse, als sich hier im Sinne eines natürlichen Experiments das relative Gewicht unterschiedlicher Interventionsmedien (Recht versus Geld) untersuchen lässt.

Auffallend ist zudem, dass sowohl der Ressortpluralismus der Politik als auch der Bedeutungsgewinn der Arbeitsverwaltung zu neuen Akteurskonstellationen und zu einer Pluralisierung von Interessen in der Weiterbildung führen, die in der Phase der Bildungsreform nicht bedacht worden waren. Die Arbeitsverwaltung verfolgte offenkundig andere, zudem häufig wechselnde Interessen als jene Akteure, welche die Phase der Bildungsreform bestimmt hatten. Sie nahm in vielfältiger Weise Einfluss auf die Weiterbildung. Dies gilt zum einen für die erheblichen finanziellen Mittel, zum anderen für ihre (mehrfach überarbeitete) Qualitätspolitik. Nicht zuletzt ist der strukturelle Aspekt von Bedeutung, der in der Etablierung von Quasi-Bildungsmärkten bestand. Damit übte die Arbeitsverwaltung dauerhaften Druck auf Organisationen der Weiterbildung aus, Qualität zu möglichst günstigen Preisen zu garantieren. Dabei blieb sie gegenüber der Rechtsform und Kontextzugehörigkeit der Anbieter grundsätzlich gleichgültig. Während die rechtliche Reglementierung und die Professionalisierung der Weiterbildung auf Modernisierung durch Qualifizierung setzten, neigte die Arbeitsverwaltung mindestens zeitweise auch zu sozialpolitischen Funktionalisierungen. Die bremischen Entwicklungen entsprechen dabei im Großen und Ganzen dem Bundestrend.

Systematisch betrachtet, lässt sich am Beispiel der Politiken der Arbeitsverwaltung das (ungeplante) Zusammenspiel von Bildungs- und Sozialpo-

litik analysieren. Programmatisch lässt sich dies bereits an den Ansprüchen des Arbeitsförderungsgesetzes zeigen, empirisch wird dieser Zusammenhang insofern deutlich, als Qualifizierungsmaßnahmen zeitweise vornehmlich als Instrument zur Entlastung des Arbeitsmarktes gefördert wurden. Während ein solcher Zusammenhang zwischen Bildungs- und Sozialpolitik in liberalen, angelsächsischen Wohlfahrtsstaaten historisch tief verankert ist, wird dies in einem konservativen Wohlfahrtsstaat wie Deutschland eher als Problem betrachtet. Dies wird an den Ressortzuständigkeiten für Bildungs- und Sozialpolitik sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene deutlich, aber auch in der Art der Thematisierung dieses Sachverhaltes in der Wissenschaft. Während die Erwachsenenpädagogik dieses Phänomen bislang eher als Gefahr für die Ausbildung professioneller und wissenschaftlicher Identitäten thematisierte (z.B. Schlutz 1983a), sind es derzeit vor allem die Bildungssoziologie sowie die vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung, die auf eine integrierte Betrachtung bislang getrennter Politikbereiche drängen und die für eine Integration von Bildungs- und Sozialberichterstattung plädieren (z.B. Allmendinger 1999; Allmendinger/Leibfried 2003, 2005; Opielka 2005; Opielka 2008). An diese Debatte schließt Peter Faulstich mit seiner Kritik an den Hartz-Reformen an, die „Weiterbildungsarmut“ verursachten und Selektivität verschärften (Faulstich 2005). Diese Befunde bestätigen insofern die in dieser Arbeit gewählten theoretischen Perspektiven. In zukünftigen Arbeiten ist zu eruieren, inwiefern die hier berichteten Kontextinformationen nicht nur als Hintergrundinformation, sondern auch als statistische Indikatoren in Analysen der vorgestellten Art eingehen können.

Allerdings bringen einige der hier berichteten Entwicklungen auch Schwierigkeiten für die Analyse der vorliegenden Daten mit sich. So führt die Verpflichtung der anerkannten Weiterbildungsanbieter bei der Reform des bremischen Weiterbildungsgesetzes, Verfahren des Qualitätsmanagements einzuführen, zu einer Überlagerung von Modernisierungsstrategien. Damit wird empirisch zum einen die Frage nach der Identifizierung der Wirkungen je spezifischer Strategien bedeutsam, zum anderen die Frage nach möglichen Interaktionseffekten. Dies erfordert angemessene statistische Analysestrategien, auf die an späterer Stelle noch eingegangen wird.

9 Das Weiterbildungsangebot und seine Veränderungen – ein Überblick

In der vorliegenden Untersuchung wird das (non-)formale Lernen Erwachsener fokussiert, während informelle und selbstgesteuerte Formen außer Betracht bleiben. Diese Schwerpunktsetzung ergibt sich aus der Tatsache, dass die hier betrachteten Modernisierungsstrategien auf organisierte Weiterbildung zielen. Bevor die damit aufgeworfenen Fragen behandelt werden, soll zunächst ein Überblick über das gegeben werden, was heute als organisierte Weiterbildung öffentlich in Erscheinung tritt.

Auf den ersten Blick begegnet uns eine schwer überschaubare, oft irritierende Fülle von Einzelangeboten und Anbietern: Die Basiseinheit, von der wir ausgehen, ist der Kurs, das Seminar, der Workshop, die Vortragsreihe, genauer: der Ankündigungstext in gedruckter oder elektronischer Form, mit dem auf eine Veranstaltung aufmerksam gemacht und für sie geworben wird. Allein für diese, auf eine mittlere Großstadt begrenzte Regionalstudie konnten für das Jahr 2006 241 Anbieter, ca. 20.000 Veranstaltungen und fast 1.000.000 Unterrichtsstunden erfasst werden. Um Wandlungsprozesse untersuchen zu können, wurden zudem für die Jahre 1979, 1992 und 1996 Vergleichsstichproben erfasst. Wie können angesichts einer solchen Menge und Vielfalt Struktur und Wandel der Weiterbildung sichtbar gemacht werden? Einen ersten Überblick versuche ich dadurch zu geben, dass ich das Gesamtangebot nach der Unterscheidung von allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung gliedere, also die Ziele und Inhalte organisierter Weiterbildung betonen. Damit folge ich den Traditionen der bundesdeutschen Weiterbildungsdebatte, den ordnungspolitisch getrennten Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern und nicht zuletzt den Kategorien des bremischen Weiterbildungsgesetzes. Dieses Gesetz bestimmt die politische und berufliche Weiterbildung nach erwarteten Funktionen und behandelt die allgemeine Weiterbildung als Restkategorie. In systematischer Hinsicht ist aber keineswegs selbstverständlich, was die drei großen Lernbereiche im historischen Wandel jeweils umfassen. Die hier vorgeschlagenen Unterscheidungen und ihre Begründung werden daher zunächst erläutert. Anschließend wird der Überblick über das Gesamtangebot vertieft, indem

weitere Ordnungsgesichtspunkte anhand der angesprochenen Adressaten- und Zielgruppen, der internen Systematik sowie der Zeit- und Organisationsformen des Angebots genutzt werden.

9.1 Das Angebot an allgemeiner Weiterbildung

Was als allgemeine Weiterbildung bezeichnet werden kann, ist nicht selbstverständlich. Der Ausweg einer negativen Bestimmung, die zur allgemeinen Weiterbildung all das zählt, was *nicht* als berufliche und *nicht* als politische Weiterbildung gilt, führt nicht weiter, da auch politische und berufliche Weiterbildung nicht zweifelsfrei definiert werden können. Fragwürdig ist nicht nur, ob der Bildungsbegriff noch tragfähig ist, um die Praxis der Erwachsenenbildung zu fassen, sondern auch und mehr noch, was denn das Allgemeine in der Bildung Erwachsener sein könnte. Diese beiden Aspekte des Problemfeldes sollen hier lediglich so weit diskutiert werden, dass die gelegentlich auch pragmatisch getroffenen Unterscheidungen und Grenzziehungen nachvollziehbar werden.

Bildung wurde im Neuhumanismus bzw. in der deutschen Klassik als allgemeine Menschenbildung begriffen, und zwar in ihrer dreifachen Bedeutung als Bildung für alle, als Bildung aller Kräfte und als Bildung im Medium des Allgemeinen, das heißt im Medium der Gegenstände und Themen, die alle angehen (Klafki 1973, 2007). Neben der Fähigkeit, ein selbstbestimmtes, mündiges Leben zu führen, einen „festen Standpunkt gegenüber der schwankenden Welt zu finden“, wie es später bei Dilthey heißt (vgl. Groothoff 1981, S. 23), geht es im Kern darum,

> ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken (Klafki 1991, S. 95).

Das klassische Allgemeinbildungskonzept wurde zwar für Kinder und Heranwachsende entwickelt, denen gleichsam in einem Schonraum die Möglichkeit eingeräumt werden sollte, grundlegende Fähigkeiten und Kräfte auszubilden, *vor* einer später notwendigen Spezialisierung. Doch

folgt aus diesem Konzept zwingend, auch wenn es nicht immer betont wird, dass ein „geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart“ angesichts der Geschichtlichkeit der Probleme ständig aktualisiert werden muss.

Während also die Tauglichkeit des (Allgemein-)Bildungsbegriffs auch für die Erwachsenenbildung auf der Hand zu liegen scheint, sind die Probleme, die sich aus dem normativen und appellativen Überschuss ergeben, der mit dem Bildungsbegriff traditionell verbunden ist, schon gravierender. Sie belasten seine Eignung für empirische Forschung. Auch in der Erwachsenenbildung wurde der Bildungsbegriff bislang eher für Legitimationsdiskurse als für den Versuch genutzt, ihre Praxis zu beschreiben. Meist wurde er der beruflichen Bildung entgegen gestellt. So forderte z.B. Adolf Grimme in seiner Rede zur Wiedereröffnung der Volkshochschule Hannover im Jahre 1946 von den Volkshochschulen, sie sollten Stätten „zweckfreier (Persönlichkeits-)Bildung“ sein, keinesfalls jedoch „Berufsschulen“ (Grimme 1948, S. 7ff.). Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hatte noch an diesen traditionsreichen, aber vereinseitigten Bildungsbegriff angeknüpft, um ihn zugleich für die berufliche Weiterbildung zu öffnen. Nach diesem Verständnis wird im Sinne der Erwachsenenbildung jeder gebildet, „der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 20). Der Deutsche Bildungsrat dagegen, der stärker als der Deutsche Ausschuß an konkreten Fragen einer staatlichen Förderung des Lernens Erwachsener durch gesetzgeberische und finanzielle Interventionen interessiert war, bevorzugte den weniger emphatischen Begriff des Lernens, nicht zuletzt, weil damit sowohl die traditionelle Erwachsenenbildung als auch die berufliche Weiterbildung unter dem Begriff der Weiterbildung vereint werden konnten. Weiterbildung galt ihm als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51).

Wenn man den Bildungsbegriff empirisch wenden will, wird man zum einen bestimmen müssen, was dazu gehört und was nicht, zum anderen, wie man das Dazugehörige erfassen kann. Man benötigt also sowohl eine nominale als auch eine operationale Definition des interessierenden Sach-

verhalts. Solche Anforderungen führen in der Regel zu einem Kanon, der material und/oder formal bestimmt ist, also Themen und/oder Fähigkeiten auflistet.[72] Ein solcher Kanon ist aber heute selbst für das allgemeinbildende Schulwesen so stark umstritten wie die Zielperspektive von Schulbildung insgesamt. Das jedenfalls zeigen die öffentlichen und fachinternen Reaktionen auf internationale und länderübergreifende Vergleichsstudien zu den Leistungen von Schulsystemen überdeutlich. Heinz-Elmar Tenorth hat u.a. diese Debatte dazu genutzt, um zu skizzieren, was man heute von einer „Schule für alle" legitimer Weise erwarten könne. Er grenzt sich insofern von einer traditionellen bildungstheoretischen Diskussion in Deutschland ab, als er empfiehlt, dazu den Begriff der Grundbildung bzw. der grundlegenden Bildung (Tenorth 1994) heranzuziehen. Bildung wird hier im Anschluss an Robinsohn (1967) verstanden als Ausstattung zum Verhalten in der Welt. Zum Kanon einer Grundbildung gehören nach Tenorth die Beherrschung der Verkehrssprache, eine mathematische Mitteilungsfähigkeit, die Selbstregulation des Wissenserwerbs, die Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien sowie eine fremdsprachliche Kompetenz (ähnlich Baumert 2003 zum Literacy-Konzept von PISA in einem Bericht der Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg). Tenorth greift damit einen Vorschlag Eduard Sprangers vom Beginn der 1920er Jahre auf. Spranger hatte sich, ausgehend von der Frage, wie sich Bildung im Lebenslauf vollzieht, für die Aufeinanderfolge von grundlegender Bildung, beruflicher Bildung und allgemeiner Bildung ausgesprochen. Dahinter steckte die Annahme, dass der Beruf (bzw. die Arbeit) zentral ist für individuelle Bildungsprozesse und dass das Allgemeine nur im Leben selbst zu finden sei (vgl. Spranger 1925).

Ein solcher Gedanke eröffnet Möglichkeiten für einen empirisch gehaltvollen Begriff von allgemeiner Weiterbildung. Erwachsenenbildung hat es, anders als Schule, immer schon mit der Ungleichheit der Verhältnisse sowie der Interessen und Voraussetzungen ihrer Adressaten zu tun. Wenn das Allgemeine im Leben, d.h. überwiegend jenseits des Berufs zu finden ist, so ist zu fragen, was dies für Erwachsene bedeutet. Dabei wird

72 Ein Kanon kann selbstverständlich auch dazu dienen, „feine Unterschiede" beobachten oder herstellen zu wollen; vgl. dazu Schwanitz 2006.

man nicht erwarten, dass immer alle drei Merkmale des klassischen Allgemeinbildungsbegriffs – Bildung für alle, Bildung im Medium des Allgemeinen, Bildung aller Kräfte – in jedem einzelnen Bildungsprozess, jedem einzelnen Inhaltsbereich oder gar jedem einzelnen Angebot erfüllt sind, und auch nicht, dass Organisationen der Erwachsenenbildung im Unterschied zu Schulen sich diesem Anspruch vollständig stellen. Mindestens sollte aber jeweils ein Merkmal erfüllt sein: So ist ein allgemeinbildender Schulabschluss in Informations- und Wissensgesellschaften „für alle" erforderlich, wenn fundamentale Probleme der Sozial- und Systemintegration vermieden werden sollen; angesichts von Globalisierungsprozessen wird man (die Erweiterung von) Kompetenzen in mindestens einer modernen Fremdsprache sowie Kommunikations-, Selbststeuerungs- und Gruppenfähigkeiten zum „Medium des Allgemeinen" zählen, zu den Gegenständen und Themen zählen, die alle angehen; und schließlich dienen z.B. Angebote in der kulturellen Bildung oder im Sportbereich der Entwicklung „aller Kräfte".

Diesen Überlegungen folgend zählen in dieser Untersuchung zur allgemeinen Weiterbildung alle Angebote, die (1) dem Nachholen von Schul- und Elementarwissen sowie von Schulabschlüssen und (2) der Erweiterung von Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten dienen sowie (3) auf die Verhaltens- und Wissensausstattung Erwachsener für ihre besonderen Rollen und Lebensräume außerhalb von Politik und Beruf zielen (vgl. dazu auch Körber u.a. 1995). Es geht also um solche Angebote, in denen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden (sollen), die der Bewältigung von Rollen- und anderen Anforderungen im persönlichen, privaten und öffentlich-sozialen Leben Erwachsener dienen. Damit geht es in der allgemeinen Weiterbildung im Sinne dieser Untersuchung sowohl um (das Nachholen oder Erweitern) solche(r) Kenntnisse und Fähigkeiten, die gewöhnlich zur schulischen Allgemeinbildung gerechnet werden (kompensatorische Allgemeinbildung), als auch um die Vermittlung solcher Kompetenzen, die erst von Erwachsenen erwartet werden und entsprechende (Lebens-)Erfahrungen voraussetzen (Erziehung, biographisches Lernen, Identitätslernen). Man könnte auch noch Veranstaltungen der politischen Bildung zu diesem Bereich zählen; aufgrund der Traditionen der bremischen Weiterbildungspolitik und der erwachsenenpädagogischen Debatte behandele ich diesen

Bereich jedoch gesondert.[73] Diese Überlegungen haben uns dazu geführt, folgende Fach- und Funktionsbereiche zur allgemeinen Weiterbildung zu zählen:

Fachbereiche	Veranstaltungen (%)	Stunden (%)
Allgemeine Weiterbildung	56,8	25,2
Alphabetisierung	1,6	2,6
Schulabschlüsse	0,0	0,0
Schlüsselqualifikationen	5,3	2,2
Fremdsprachen	11,4	9,4
Kulturelle Bildung	15,8	4,2
Freizeit, Sport, Urlaub	4,6	1,6
Mathematik, Naturwissenschaft, Technik	0,9	0,4
Haushalt und Umwelt	4,8	0,8
Gesundheit	7,7	2,5
Personale Bildung	1,3	0,4
Soziale Bildung	3,4	1,1
Politische Bildung	4,1	1,4
Berufliche Weiterbildung	39,1	73,4
Gesamt (n)	20.214	976.978

Tabelle 9: Fachbereiche der allgemeinen Weiterbildung und Gesamtangebot 2006

73 Selbstverständlich sind auch diese Festlegungen diskutierbar. So ist es in der Tat fragwürdig, ob bzw. bis zu welchem Grad die EDV-Grundbildung (Bedienerwissen, Standardsoftware) oder Angebote zu formalen Schlüsselqualifikationen zur allgemeinen oder zur beruflichen Weiterbildung zu rechnen sind. Auch die Diskussion um sogenannte Entgrenzungsphänomene in der politischen Bildung Heinen-Tenrich 1995 hat deutlich gemacht, dass eine Unterscheidung auch hier keinesfalls selbstverständlich ist. Schließlich dienen die zahlreichen Angebote der beruflichen Grundbildung und Wiedereingliederung heute *auch* der Identitätssicherung und dem Identitätserhalt, erfüllen also Funktionen, die traditionell von der Allgemeinbildung erwartet wurden. Da wir mit dem hier gewählten Vorgehen einer Programmanalyse aber Entscheidungen auf der Grundlage von Veranstaltungsankündigungen treffen mussten, also nicht auf die Funktionen der Teilnahme im individuellen Lebenslauf abstellen konnten, schien mir dieses Vorgehen vertretbar.

Bei der Interpretation von Tabelle 9 beschränke ich mich zunächst auf die Situation in der allgemeinen Weiterbildung und behandele ihr Verhältnis zur beruflichen und politischen Weiterbildung erst im folgenden Abschnitt. Betrachtet man nur die Fachbereiche der allgemeinen Weiterbildung, so findet sich zum Nachholen von Schul- und Elementarwissen bzw. von Schulabschlüssen nur ein recht kleines Angebot. Demgegenüber hat die Vermittlung von Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten ein deutlich größeres Gewicht: Nach Veranstaltungen und Unterrichtsstunden überwiegt das Angebot an Fremdsprachen, während der Vermittlung formaler Schlüsselqualifikationen ein mittleres Gewicht zukommt. Insgesamt überwiegt das Angebot jener Fachbereiche, die sich auf die Verhaltens- und Wissensausstattung Erwachsener für ihre besonderen Rollen und Lebensräume außerhalb von Politik und Beruf beziehen. Dazu gehören vor allem Angebote zur kulturellen Bildung sowie zur Gesundheitsbildung. Zu den Fachbereichen mit einem mittleren Gewicht zählen Angebote aus den Bereichen Haushalt und Umwelt sowie zur sozialen Bildung. Zu den vergleichsweise kleinen Fachbereichen gehören Angebote in der personalen Bildung sowie in Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Das relative Gewicht der Fachbereiche aus der allgemeinen Weiterbildung stellt sich ganz ähnlich dar, wenn man sie mit bundesweiten Daten vergleicht, etwa den im Berichtssystem Weiterbildung ausgewiesenen Teilnahmequoten für die entsprechenden Themenfelder (von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 39f., S. 85ff.).

Das Angebot an allgemeiner Weiterbildung des Jahres 2006 in Bremen soll im Folgenden anhand der unterschiedenen Fachbereiche jeweils knapp beschrieben werden. Ausführlichere Beschreibungen enthalten die Ergebnisse der Bremer Programmanalyse von 1992 (Körber u.a. 1995) sowie die Habilitationsschrift von Schrader (2000b), auch wenn sich aufgrund der thematischen Veränderungen und zusätzlicher Daten und Informationen jetzt manches verändert darstellt.

Nachholen von Schul- und Elementarwissen sowie von Schulabschlüssen

Zu den kleinen Fachbereichen mit jeweils etwa ein bis zwei Prozent der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden zählt der Fachbereich Alphabetisierung. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, ohne dass ein Schulabschluss

angestrebt wird. Die Kurse werden überwiegend für Deutsche, teils auch für Migrantinnen und Migranten angeboten. Nach einer Studie der OECD zur Lese- und Schreibfähigkeit hatten in Deutschland etwa 40 Prozent der 16–65-Jährigen Schwierigkeiten, für den Alltag wichtige Informationen aus Lohnabrechnungen, Fahrplänen, Grafiken und Tabellen zu gewinnen und zu verwenden (in Schweden waren es „nur" etwa 20 Prozent, in Polen fast 70 Prozent; OECD 1998). Gemessen an diesem Ausmaß des funktionalen Analphabetismus oder wie es in dem OECD-Bericht heißt, am Mangel an Grundqualifikationen, ist das Angebot in Bremen, trotz gegenüber 1996 deutlich gestiegener Zahlen, immer noch gering, zudem wohl auch zu sehr auf Lese- und Schreibfähigkeit, zu wenig auf Funktionalität für den Alltag ausgerichtet. Der zweite Fachbereich umfasst einige wenige Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen.

Vermittlung von Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten

Mit etwa elf Prozent der Veranstaltungen und knapp zehn Prozent der Unterrichtsstunden gehört der Fachbereich Fremdsprachen zu den größten in dieser Untersuchung. In diesem Fachbereich wurden auch die Angebote in Deutsch als Fremdsprache (für Ausländer aller Nationalitäten, für Aus- und Übersiedler, für Studierende) erfasst, die immerhin etwa acht Prozent des Veranstaltungsangebots ausmachen und ca. 20 Prozent der Unterrichtsstunden. Ein großes Angebot entfällt auf die modernen Weltsprachen, wobei Englisch immer noch überwiegt (ca. 26% der Veranstaltungen Englisch-Umgangssprache, 6,5% Fach- und Wirtschaftsenglisch, meist von kommerziellen Anbietern durchgeführt), gefolgt von Spanisch (24,2%) und Französisch (9,2%). Auf die übrigen europäischen Sprachen entfallen außer auf Italienisch (7,7%) nur noch sehr kleine Anteile des Gesamtangebots. Auffallend ist, dass nicht-europäische Weltsprachen im Grunde nicht angeboten werden: In dem hier erfassten Fremdsprachenangebot entfallen nur jeweils sehr weniger Veranstaltungen auf Japanisch, Chinesisch und Arabisch (ähnliche Entwicklungen bundesweit; vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2010, S. 110ff.).

Während das Konzept der Schlüsselqualifikationen bisher meist im Zusammenhang beruflicher Weiterbildung diskutiert wurde, zähle ich dieses Programmangebot hier zur allgemeinen Weiterbildung, da es sich um

Qualifikationen handelt, die nicht nur im Beruf von Bedeutung sind. Im Wesentlichen geht es um Kompetenzen, die man ursprünglich am Ende einer gelungenen allgemeinbildenden Schullaufbahn erwartete. Bereits Dieter Mertens hatte darauf hingewiesen, dass mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen eine Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung im Grunde überflüssig wird (vgl. Mertens 1974, S. 37).

Der Fachbereich Schlüsselqualifikationen gehört mit einem Anteil von etwa fünf Prozent der Veranstaltungen und ca. drei Prozent der Unterrichtsstunden zu den mittelgroßen Fachbereichen dieser Untersuchung. Der größte Anteil dieses Fachbereichs entfällt auf Kurse zur Verbesserung des Kommunikationsverhaltens, der Gesprächsführung auch in Konfliktsituationen einerseits (ca. 30% der Veranstaltungen) und zur Gruppenfähigkeit einschließlich von Führungskompetenz und Motivation andererseits (ca. 17% der Veranstaltungen). Hierzu können auch die Veranstaltungen (ca. 7%) zur Einübung der Moderations- und Präsentationstechnik gezählt werden. Insgesamt aber überwiegen Angebote zur Verbesserung individueller Kompetenzen in der Selbstdarstellung und im Selbstmanagement: traditionelle Rhetorik-Kurse, Lern- und Arbeitstechniken einschließlich Zeitmanagement, Umgang mit Stress und Bewerbungstraining.

Verhaltens- und Wissensausstattung für die besonderen Rollen und Lebensbereiche Erwachsener

Zur dritten Gruppe allgemeiner Weiterbildung zähle ich Fachbereiche, in denen Kenntnisse und Fähigkeiten für die Lebensgestaltung Erwachsener jenseits von Beruf und Politik vermittelt werden. Es geht hier also um die Vermittlung von Allgemeinwissen einerseits, um Alltagskompetenzen andererseits. Die skizzenhafte Darstellung orientiert sich an der Auflistung der Fachbereiche in Tabelle 9.

Im Fachbereich *Kulturelle Bildung* wurden Veranstaltungen zusammengefasst, die die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in einem weiten Sinne ermöglichen, von der Kunsttheorie über die Kunstbetrachtung bis hin zu künstlerischem Ausdruck und kunsthandwerklichem Arbeiten (Schlutz 2010). Auf diesen Fachbereich entfallen immerhin 16 Prozent des Veranstaltungsangebots und ca. vier Prozent der Unterrichtsstunden. Das Angebot zerfällt in zwei annähernd gleich große Gruppen: Die eine Hälfte

der Veranstaltungen bilden Angebote zum künstlerischen Ausdruck und zur kunsthandwerklichen Arbeit, vor allem zum Malen und Zeichnen. Einen zweiten Bereich bildet der mehr erörternde, betrachtende, reflexive Umgang mit Kunst und Kultur, vor allem in der Nutzung von Ausstellungen sowie begleitenden Informationsveranstaltungen, in der Auseinandersetzung mit Literatur sowie mit Kunst- und Kulturgeschichte, weniger in der Auseinandersetzung mit Theater, Oper und Ballett. Das, was unter dem Stichwort der Sozio-Kultur einmal gleichsam als „demokratische" Alternative zur Hochkultur konzipiert wurde, ist demgegenüber im Veranstaltungsangebot im Grunde nicht vorhanden.

Im Fachbereich *Freizeit, Sport, Urlaub* wurden etwa fünf Prozent der Veranstaltungen und ca. zwei Prozent der Unterrichtsstunden zusammengefasst. Das Angebot beschäftigt sich teils theoretisch mit Fragen der Bedeutung des Sports oder mit Spiel- und Sportpädagogik, bietet aber überwiegend unmittelbare sportliche Betätigung, die auf die Gestaltung der Freizeit und des Urlaubs zielt. Das Angebot richtet sich an Erwachsene, die sich an Vereins- oder Wettkampfsport nicht mehr beteiligen, aber dennoch die gesundheitlichen Vorteile sportlicher Betätigung nutzen wollen. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Qualifizierung von (ehrenamtlich tätigen) Trainern und Übungsleitern. Ein großer Teil des Angebots entfällt auf einen anerkannten Spezialanbieter in diesem Bereich, das Bildungswerk des Landessportbundes Bremen.

Den kleinsten Fachbereich dieser Untersuchung bilden Angebote zu *Mathematik, Naturwissenschaft und Technik* (jeweils weniger als 1% der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden). Etwa ein Drittel des Angebots entfällt auf Veranstaltungen in der Mathematik, oft für Schüler. Die Veranstaltungen in der Physik, der Biologie, der Chemie oder der Astronomie lassen sich an den Fingern abzählen. Angebote zur naturwissenschaftlich-technischen Weiterbildung diesseits beruflicher Verwertungszusammenhänge und außerhalb angewandter Ökologie sind im Grunde – abgesehen von wenigen Ausnahmen etwa der Volkshochschule Bremen – nicht vorhanden: Es gibt außerhalb der Universität im hier erfassten Angebot nicht eine Veranstaltung zur Genetik, keine zur Gentechnologie, eine einzige zur Photovoltaik, keine zur Halbleitertechnik usw. Auf der einen Seite könnte dies insofern bedenklich stimmen, als nach allgemeiner Auffassung z.B. die

Biologie dabei ist, sich zur Leitwissenschaft des neuen Jahrhunderts zu entwickeln, und dass ihre Forschungsergebnisse sich bis in den Lebensalltag jedes Einzelnen hinein auswirken werden, in der Ernährung, in der Familienplanung, in der Gesundheitsvor- und -fürsorge usw. Auf der anderen Seite bestätigt dieser Sachverhalt die Auffassung Tenorths (1994), wonach naturwissenschaftliche Grundkenntnisse nicht zum Bildungsminimum in modernen Gesellschaften gehören, da sie offensichtlich der Normal-Biographie nicht abverlangt werden (zu möglichen Ursachen vgl. Conein/Schrader/Stadler 2004).

Auf den Fachbereich *Haushalt und Umwelt* entfallen knapp fünf Prozent aller Veranstaltungen, aber wegen der meist kurzen Dauer (viele Vorträge, Exkursionen, Wanderungen) nur knapp ein Prozent der Unterrichtsstunden. Hier lassen sich zwei große Gruppen unterscheiden. Zur ersten (etwa 40% der Veranstaltungen) gehören solche Veranstaltungen, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Haushaltsführung vermitteln. Größere Themenfelder bilden die drei folgenden: (1) Verbraucherfragen, Ernährungslehre und Kochkurse, eher für Hobbyköche, die an der internationalen Küche interessiert sind; (2) Recht und Steuern unter hauswirtschaftlichen Gesichtspunkten (Steuerfragen, Hausfinanzierung, Geldanlage, auch mit Hilfe von Aktien, Altersvorsorge, hier vor allem von der Bundesversicherungsanstalt für Angestellte angeboten); (3) Reparaturen im Alltag und Haushalt und Umwelt. Ein großer Teil dieses Angebots wird von einem Spezialanbieter, dem Bildungswerk des Deutschen Hausfrauenbundes gestaltet. Die zweite Gruppe von Veranstaltungen (etwas über 50%) beschäftigt sich einerseits mit ökologischen Themen unter praktischen, haushaltsbezogenen Gesichtspunkten, andererseits mit naturkundlichen Themen. Beispiele für die erste Gruppe sind Veranstaltungen zur Abfallbeseitigung, zum ökologischen Gärtnern, zum Energiesparen, zur Chemie und zu Schadstoffen im Haushalt. Die zweite Gruppe der naturkundlichen Veranstaltungen wird fast ausschließlich in Form von Exkursionen und Wanderungen durchgeführt und in der Regel vom BUND und von der Ökologiestation organisiert, wobei naturkundliche Unterweisungen (in die heimische Vogelwelt usw.) mit ökologisch sinnvollen Arbeiten (Baumschnitt, Gewässerpflege) kombiniert werden, immer aber die körperliche Bewegung in der freien Natur eine große Rolle spielt.

Der Fachbereich *Gesundheit* gehört mit etwa acht Prozent der Veranstaltungen und ca. vier Prozent aller Unterrichtsstunden zu den großen Fachbereichen dieser Untersuchung, jedenfalls im Blick auf die Zahl der Veranstaltungen und damit der Teilnehmenden. Die Ursachen für diese große Bedeutung sind sicher vielfältig: die nachlassenden Leistungen des medizinischen Gesundheitssystems, die – politisch unterschiedlich motivierte – Aufwertung von Selbstverantwortung, die wachsende Wahrnehmung der materiellen und psychischen Lebensbedingungen als bedrohlich. Letzteres scheint nach empirischen Beobachtungen vor allem für die jüngere, höher qualifizierte Bevölkerung in Großstädten sowie für Frauen zu gelten. So zeigen Zahlen aus dem sozioökonomischen Panel, dass „Frauen im Vergleich zu den Männern kritischer über ihren Gesundheitszustand urteilen, weniger zufrieden sind […] und regelmäßiger und häufiger zum Arzt gehen" (vgl. dazu Statistisches Bundesamt 1997a, S. 538ff.).

In dieser Untersuchung wurden in dem Fachbereich Gesundheitsbildung solche Angebote zusammengefasst, die Kenntnisse und psychomotorische Fertigkeiten zur Prävention, Behandlung und Nachsorge bei im Wesentlichen körperlichen Krankheiten oder Beschwerden vermitteln. Dabei entfallen allein etwa 60 Prozent aller Veranstaltungen zu etwa gleichen Teilen auf die Themengruppen Entspannung und Meditation sowie Bewegung und Körpererfahrung und damit auf Veranstaltungen, in denen die Gesundheit der Teilnehmenden selbst im Zentrum steht. Dabei findet sich das ganze Spektrum an mehr oder weniger etablierten Verfahren und Praktiken von der Schul- bis zur Komplementärmedizin: in der Themengruppe Bewegung und Körpererfahrung zahlreiche Kurse zur (Rücken- und Wirbelsäulen-)Gymnastik, zur Bioenergetik, zu Beckenboden- und Krankengymnastik, zum (Bauch-)Tanz usw.; in der Themengruppe Entspannung und Meditation Yoga in seinen verschiedenen Varianten, autogenes Training, Meditation, (Fußreflexzonen-)Massage, dazu eine Vielzahl von Kursen in Tai Chi, Qi Gong, Shiatsu, Eutonie und anderen Verfahren der Stressbewältigung.

Die übrigen Themengruppen, die sich mit der Gesundheitsvorsorge und der Gesundheitspflege nicht der Teilnehmenden selbst, sondern der Personen in ihrem privaten oder beruflichen Umfeld beschäftigen (Kinder, kranke Familienmitglieder, suchtgefährdete Kollegen), werden deutlich

seltener angeboten und fügen dem Fachbereich nur jeweils etwa bis zu vier Prozent der Veranstaltungen hinzu: Es handelt sich um Angebote zur Gesundheitserziehung und Prävention einschließlich sogenannter alternativer Heilverfahren und der Naturheilkunde, aber auch der chinesischen Medizin, zur gesunden Ernährung, um Veranstaltungen zur Geburtsvorbereitung für Frauen und Paare, zur Säuglingspflege, um Angebote zur Ersten Hilfe, zur häuslichen Krankenpflege, schließlich um Veranstaltungen zu Drogen und Suchtproblemen für ehrenamtliche oder betriebliche Suchtkranken- oder Suchtgefährdetenhelfer.

In dem Fachbereich *Personale Bildung* wurden solche Angebote zusammengefasst, die den Adressaten eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, mit Fragen von Ethik, Sinn und Moral ermöglichen. Dies geschieht in einer psychologischen, religiösen oder (in geringer Zahl) auch in einer esoterischen Perspektive, wobei zumeist ein reflexiver Zugang überwiegt, aber auch (quasi-)therapeutische Angebote unterbreitet werden. Mit 1,5 Prozent aller Veranstaltungen und etwa einem halben Prozent der Veranstaltungsstunden handelt es sich um einen sehr kleinen Fachbereich, was angesichts öffentlicher und fachinterner Diskussionen über einen vermeintlichen „Psycho- und Esoterik-Boom“ in der Erwachsenenbildung sehr gering erscheint. Explizit esoterische Angebote werden nur in geringer Zahl unterbreitet (ca. 5% innerhalb des Fachbereichs).

Zum Bereich *Soziale Bildung* zählen einerseits Veranstaltungen, in denen es um die Selbstthematisierung sozialer Gruppen geht, die gemeinhin als benachteiligte angesprochen werden (Ältere, Ausländer, Behinderte, Frauen), andererseits um Angebote zur Einübung und Reflexion sozialer Rollen, die Erwachsene wählen oder mit denen sie konfrontiert werden (z.B. als Eltern, als Berufstätige mit spezifischen Konflikten (Mobbing), als Kranke oder pflegende Familienangehörige usw.). Mit etwa drei Prozent der Veranstaltungen und etwa ein Prozent der Unterrichtsstunden gehört dieser Fachbereich zu den kleineren dieser Untersuchung. Dass die Ansprache von Zielgruppen in diesem Fachbereich eine besondere Bedeutung hat, ergibt sich aus der Natur der Sache, da es hier um die Thematisierung von Lebenslagen, von Rollen und Rollenverhältnissen geht. Am häufigsten wird die Zielgruppe Frauen genannt, auch dann, wenn es nicht ausdrücklich um Frauenthemen geht.

9.2 Das Angebot an politischer Bildung

Die Institutionalisierung und Verberuflichung der Erwachsenenbildung, wie sie durch die Weiterbildungsgesetze vieler Bundesländer in den 1970er Jahren vorangetrieben wurde, zielte neben einer besseren Qualifizierung des Humankapitals vor allem auch auf größere Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeiten der bundesdeutschen Bevölkerung. Dieses Programm zog viele neue Mitarbeiter in die Erwachsenenbildung, die zu einer umfassender verstandenen Demokratisierung der bundesdeutschen Gesellschaft mit Hilfe von Erwachsenenbildung beitragen wollten und politische Bildung als ihre eigentliche Aufgabe betrachteten. Ein explizit politisch verstandener, aufklärerischer Gestus spricht auch aus dem bremischen Weiterbildungsgesetz von 1974: Bei den fünf Aufgaben, die den anerkannten Weiterbildungsanbietern in § 1 (2) zugewiesen werden, handelt es sich mehr oder weniger ausschließlich um solche der politischen Weiterbildung, ohne dass der Begriff selbst an dieser Stelle im Gesetz auftaucht: Weiterbildung sollte jeden, insbesondere die Arbeitnehmer, wie es in § 2 (2) hieß, dazu befähigen,

> 1. die gesellschaftliche Wirklichkeit und seine Stellung in ihr zu begreifen und zu ändern; 2. die berufliche Qualifikation in ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung zu bewerten, zu erhalten, zu steigern oder zu ändern; 3. die Mitarbeit im öffentlichen Leben zur Verwirklichung des Grundgesetzes kritischer, wirksamer und widerstandsfähiger zu gestalten; 4. Verhaltensweisen zu erlernen, um in ihren Ursachen erkannte gesellschaftliche Konflikte steuern und überwinden zu können und 5. die durch soziale Herkunft, durch gesellschaftliche Entwicklungen und durch Bildungsprozesse entstandenen und neu entstehenden Ungleichheiten abzubauen.[74]

74 Diese Aufgabenstellung wurde auch bei der Reform des bremischen Weiterbildungsgesetzes im Jahre 1998 im Grunde unverändert beibehalten; ergänzt wurden Aufgaben bei der Unterstützung der europäischen und internationalen Integration und der Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen.

Politische Bildung (als Prinzip) wird damit zum Kernbereich von Erwachsenenbildung;[75] das Politikverständnis des Gesetzestextes hebt – im Unterschied zur Anerkennungspraxis der Behörde[76] – auf die Zwecke ab, nicht auf die Mittel und die Inhalte von Politik und politischer Bildung und zielt auf eine nicht näher beschriebene, aber als uneingelöst betrachtete grundlegende Demokratisierung im Sinne des Grundgesetzes; gegenüber dem Primat politischer Bildung wird eine nur qualifizierende berufliche Weiterbildung abgelehnt, die allgemeine Weiterbildung geringgeschätzt: Nach den Förderrichtlinien konnten Angebote der politischen und der integrierten Bildung zu Beginn der Förderpraxis des Weiterbildungsgesetztes mit bis zu 100 Prozent, solche der beruflichen Bildung mit bis zu 50 Prozent und die der allgemeinen Weiterbildung mit bis zu 25 Prozent bezuschusst werden.[77]

Wie stellt sich vor diesem Hintergrund das Angebot an politischer Bildung dar? Angesichts der zitierten, weitreichenden Reformansprüche besteht die Gefahr, dass die alltägliche Praxis die Akteure politischer Bildung ebenso chronisch enttäuscht wie ihre wissenschaftlichen Beobachter. Es ist daher nicht überraschend, wenn durchgängig von einer „relativ unbedeutenden Rolle“ (Ahlheim 1990, S. 13) der politischen Weiterbildung geredet wird. Dies gilt sowohl im Blick auf ihre mögliche oder wünschenswerte Reichweite als auch ihren Stellenwert im Vergleich zu anderen Weiterbildungsbereichen. Diskrepanzerfahrungen dieser Art stimulieren permanente Selbstverständnisdebatten in diesem Feld. Kennzeichnend ist eine eigentümliche Mischung aus Krisendiagnose und Durchhalte-Appellen: Man trifft auf Plädoyers für die Entgrenzung politischer Bildung (z.B. Heinen-Tenrich

75 Schon die Erwachsenenbildungskonzeptionen der sogenannten Neuen Richtung gingen davon aus, dass politische Bildung als Prinzip die gesamte öffentliche Weiterbildung bestimmen solle. Politische Bildung war historisch zudem immer eng mit Emanzipationsbewegungen verknüpft.

76 Über beispielhafte Kontroversen um die Anerkennung bestimmter Veranstaltungen als politische Bildung zwischen dem Landesamt für Weiterbildung und der Volkshochschule berichtet Schlutz (1994). Danach sind es vor allem zwei Kriterien, die über die Anerkennung von Weiterbildung als politische entscheidend sind: eine ausdrückliche Gesellschaftsorientierung und ein Beitrag zur Bildung von Öffentlichkeit (S. 428).

77 Dies hatte zur Folge, dass lange Zeit der bei weitem größte Teil der vom Land Bremen aufgewandten Mittel zur Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen auf die politische Bildung entfiel; vgl. z.B. Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport 1996.

1994) ebenso wie für ihre professionelle Selbstbegrenzung (Körber 1994; Schlutz 1994), Voten für (Holzapfel 1994; Axhausen 1994) und gegen (Hufer 1994; Ahlheim 1990, 2008) ihre subjektive Wende usw. Der Grundton der Appelle variiert mit der Entfernung zur Praxis: Sie klingen markig (Brumlik 1994; Glotz 1994), trotzig-realistisch (Ahlheim 1990, 2008) oder auch desillusioniert-nüchtern (Hufer 1992), je näher die Autoren der Praxis politischer Bildung stehen.

Diese Debatten können hier nicht angemessen nachgezeichnet werden. Sie helfen auch nur eingeschränkt, einen empirisch tragfähigen Begriff von politischer Bildung zu entwickeln. In dieser Untersuchung wurden zu diesem Lernbereich solche Veranstaltungen gezählt, in denen die Teilnehmenden Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben können, um sich in mündiger Weise an der öffentlich praktizierten Organisation des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der institutionellen Gestaltung, Verteilung und Legitimität von Macht und Autorität zu beteiligen (vgl. Hilligen 1986, S. 362; Körber 1994, S. 13ff.). Für eine solch enge, an politischen Institutionen *(polity)* und politischem Handeln *(politics)*, also am Leben in und mit der Politik orientierte Auslegung des Politischen und der politischen Bildung sprachen zunächst methodische Gründe: Die Zuordnung von Veranstaltungen zu bestimmten Themenfeldern konnte sich in dieser Untersuchung lediglich auf die manifesten Informationen stützen, die den Ankündigungstexten zu entnehmen waren, so dass Anteile politischer Bildung in Veranstaltungen anderer Fachbereiche, die nur bei Kenntnis der Veranstaltungskonzepte zu identifizieren gewesen wären, nicht berücksichtigt werden konnten. Zudem erlaubt allein ein solch enger Politikbegriff den Vergleich der vorliegenden Daten mit anderen empirischen Erhebungen wie dem Berichtssystem Weiterbildung, mit verbreiteten Statistiken, z.B. des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, und mit den Dokumentationen des bremischen Landesamtes für Weiterbildung.

Dass es angesichts verbreiteter Krisendiagnosen (Hufer 1994, S. 115), angesichts der Fülle vermeintlich oder tatsächlich hemmender Rahmenbedingungen und angesichts der schwierigen Aufgabe überhaupt noch Veranstaltungen der politischen Weiterbildung gibt, könnte überraschen. Zwar ist sie ganz offensichtlich nicht, wie in Bremen angestrebt, zur Breitenbildung geworden. Dies zeigt sich auch an bundesweiten Zahlen (von

Rosenbladt/Bilger 2008, S. 39). Schaut man nicht auf die Teilnahmequoten, sondern auf den Anteil am Gesamtangebot, so bietet sich in Bremen dennoch ein etwas positiveres Bild als im Bundesdurchschnitt: Immerhin gehört der Lernbereich der politischen Weiterbildung mit über vier Prozent der Veranstaltungen und etwa ein Prozent der Unterrichtsstunden zu den mittelgroßen Bereichen außerhalb der beruflichen Weiterbildung. Die Vielfalt der angebotenen Themen macht es schwer, einen Überblick zu geben. Greift man die im angelsächsischen Kontext übliche Unterscheidung von *politics* (die prozedurale Dimension der Politik), *policy* (die Gegenstandsbereiche der Politik wie Umwelt, Wirtschaft, Soziales usw.) und *polity* (die institutionelle Dimension von Politik, der Aufbau politischer Systeme usw.) auf, so lässt sich ein erster Überblick gewinnen. Neben (zeit-)geschichtlichen Themen dominieren im Angebot des Jahres 2006 Themen der Umweltpolitik (mit starkem regionalem Bezug: ökologische Probleme der Nordsee, des Wattenmeeres, der Region Weser-Ems), der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik, ergänzt um Fragen der betrieblichen Interessenvertretung aus gewerkschaftlicher Perspektive, schließlich der Europa-, Welt- und Friedenspolitik, seltener der Sozialpolitik (Rentenfrage). Häufig erfolgt die Behandlung dieser Fragen mit einem starken bremischen Bezug. Es handelt sich um Themenstellungen, die nicht tagesaktuell ausgerichtet sind, sondern das politische System über einen Zeitraum von mehreren Jahren begleiten. Von daher dominiert die Behandlung der prozeduralen Dimension der Politik *(politics)*, meist ausgelegt als Analyse des Handelns politischer Akteure, seltener mit dem Ziel der Aktivierung der Teilnehmenden zum eigenständigen politischen Handeln (dann meist mit Regional- oder Lokalbezug). Demgegenüber werden jenseits des europäischen Einigungsprozesses institutionelle Fragen der Politik *(polity)* kaum thematisiert. An dem sehr breiten Themenspektrum lässt sich ablesen, dass es in Teilbereichen in der Tat zu einer Ausweitung politischer Handlungsfelder gekommen ist, z.B. in der Umwelt- und Technologiepolitik.

Bei einer Bewertung dieses Angebots muss bedacht werden, dass politische Weiterbildung nur *eine* Möglichkeit darstellt, politische Auffassungen und politisches Handeln zu verändern, neben den Angeboten der Medien (Sarcinelli 1994) und dem selbstgesteuerten und informellen Lernen im Alltag vermutlich nicht einmal die wichtigste. Gerade in diesen Themenfel-

dern dürften die Angebote der Medien, der Zeitungen, in Fernsehen und Rundfunk und mehr und mehr auch im Internet eine große Konkurrenz für traditionelle politische Bildungsangebote darstellen. Welchen Einfluss jenseits der Mediatisierung der gesellschaftlichen Wissenskonstruktion der behauptete Vertrauensverlust gegenüber der politischen Klasse, die Praxis der Programmplanung bzw. die prekäre Situation vieler der Lehrkräfte haben, kann hier nicht beurteilt werden.

9.3 Das Angebot an beruflicher Weiterbildung

Standen in der Zeit der Bildungsreform noch die allgemeine und politische Weiterbildung im Zentrum der Aufmerksamkeit, so erfährt bereits mit dem Beginn der 1980er Jahre vor allem die berufliche Weiterbildung öffentliche Wertschätzung (EU-Memorandum zum Lebenslangen Lernen) und Kritik (so z.B. in der Standortdebatte bei Ahlheim/Bender 1996). Die berufliche, insbesondere die betriebliche Weiterbildung war es auch, von der die Qualitätsdebatte ihren Ausgang genommen und nachfolgend die Diskussion in der Erwachsenenbildung insgesamt bestimmt hat. Es sind unterschiedliche Blickwinkel, unter denen dieser Handlungsbereich in öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten betrachtet wird: Ordnungspolitische Auseinandersetzungen drehen sich um die Gestaltung beruflicher Weiterbildung in öffentlicher und/oder privater, d.h. betrieblicher Verantwortung; in arbeitsmarktpolitischer Hinsicht wird nach ihrem Beitrag zur Bewältigung der durch den Strukturwandel verschärften Passungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem gefragt; stärker theoretisch interessierte Diskussionen kreisen um die These vom Ende des Berufs bzw. der Arbeitsgesellschaft oder um die Entberuflichung beruflicher Weiterbildung.

Diese drei Diskussionsfelder berühren ganz unterschiedliche Bereiche, die in der öffentlichen wie auch in der Fachdebatte häufig undifferenziert mit dem Begriff der beruflichen Weiterbildung belegt werden, obwohl damit sehr unterschiedliche Anbieter und Angebote, mithin unterschiedliche Funktionen und Handlungslogiken (Harney 1998b) verknüpft sind. Wir können in Deutschland als einem konservativen Wohlfahrtsstaat mindestens drei Bereiche beruflicher Weiterbildung unterscheiden: Zum einen

die berufliche Weiterbildung im engeren Sinne, die sich am Berufskonzept orientiert, in tripartistischer Kooperation von Bund, Ländern und Kammern geregelt wird und öffentlich-rechtlich anerkannte Zertifikate für längerdauernde Aufstiegsfortbildungen vergibt; sodann die betriebliche Weiterbildung, die von Unternehmen organisiert oder finanziert wird, sich auf kurzzeitige Anpassungsqualifizierungen konzentriert und i.d.R. lediglich Teilnahmebestätigungen ausstellt; schließlich die ordnungspolitisch eigentlich nicht vorgesehene Qualifizierung von Arbeitslosen bzw. von Arbeitslosigkeit Bedrohten, die von der Bundesagentur für Arbeit finanziert wird und die sich in den vergangenen Jahrzehnten insofern gewandelt hat, als sie die Berufs- zugunsten einer starken Betriebsorientierung aufgegeben hat (u.a. Allmendinger 2003a, 2003b). Während die berufliche Aufstiegsfortbildung z.B. durch das Arbeitsförderungsgesetz bzw. das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz geregelt wird, ist die betriebliche Weiterbildung von öffentlich-rechtlichen Regelungen weitgehend freigehalten und wird derzeit allein auf der Grundlage privat-rechtlicher Regelungen (Tarif- und Arbeitsverträge) zum Gegenstand von Steuerungsversuchen durch Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Die Förderung von Weiterbildung der Bundesagentur richtet sich nach den (häufig wechselnden) Regelungen des SGB III bzw. des SGB II. Obwohl die Funktionsverschiebungen zwischen diesen drei Bereichen vor dem Hintergrund des ökonomischen und demographischen Wandels bzw. der bildungspolitischen Interventionen in der Geschichte der Bundesrepublik bzw. seit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre ein interessantes Forschungsthema wären, soll hier der Blick zunächst nur auf die Struktur und den Wandel des Angebots an beruflicher Weiterbildung gerichtet werden. Die skizzierten Fragen müssen anschließenden Untersuchungen vorbehalten bleiben.

Was also soll hier als berufliche bzw. als erwerbsbezogene Weiterbildung behandelt werden? Um eine möglichst große Anschlussfähigkeit an die öffentliche Diskussion zu sichern, verwende ich beide Begriffe im Folgenden weithin synonym.

Um die Gesamtheit des Angebots abbilden zu können, schlage ich ein weites Verständnis beruflicher Weiterbildung vor und zähle dazu alle Veranstaltungen, die der Herstellung, Sicherung und Weiterentwicklung von Beschäftigungsfähigkeit dienen. Ich zähle dazu also all jene Veranstaltungen,

in denen Teilnehmende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, um ihre Erwerbstätigkeit zu sichern, zu verbessern oder um einen (Wieder-) Einstieg in das Erwerbssystem zu finden. Die folgende Darstellung orientiert sich also nicht primär an den Funktionen, sondern an den Tätigkeits- und Berufsbereichen, für die Angebote gemacht werden. Dabei unterscheide ich Angebote für den primären, den sekundären und den tertiären Sektor.

Fachbereiche	Veranstaltungen (%)	Stunden (%)
Allgemeine Weiterbildung	56,8	25,2
Politische Bildung	4,1	1,4
Berufliche Weiterbildung	39,1	73,4
EDV-Grundbildung	7,0	3,1
EDV-Spezialwissen	8,0	6,6
Umweltschutz-, Gartenbau-Berufe	0,4	0,7
Gewerblich-technische Berufe	2,5	10,1
Handwerk, Baugewerbe	3,6	11,3
Naturwissenschaftlich-technische Berufe	0,2	0,8
Kaufmännisch-verwaltende Berufe	6,0	16,6
Lager, Handel, Verkehr	1,0	4,0
Soziale, päd., psychol. Berufe	7,3	12,9
Sonstige Dienstleistungsberufe	1,4	1,9
Arbeit, berufliche WB – Sonstiges	1,7	5,3
Gesamt (n)	20.214	976.978

Tabelle 10: Fachbereiche der erwerbsbezogenen Weiterbildung und Gesamtangebot 2006

Der Gesamteindruck von Tabelle 10 bestätigt den bereits bekannten Befund, dass die Fachbereiche der allgemeinen Weiterbildung eher durch hohe Veranstaltungszahlen und diejenigen der erwerbsbezogenen Weiterbildung eher durch ein hohes Stundenvolumen geprägt sind. Es ergeben sich unterschiedliche Rangordnungen, je nachdem ob stärker auf die Veranstaltungszahlen oder mehr auf das Stundenvolumen geachtet wird. Betrachtet

man die Fachbereiche der erwerbsbezogenen Weiterbildung im Blick auf die Frage, ob sie sich an Berufe und Tätigkeiten aus dem primären Sektor wenden, so entfallen auf alle drei Sektoren im Blick auf die Veranstaltungen und die Unterrichtsstunden vergleichbare Anteile.

Die EDV-Grundbildung weist die höchsten Veranstaltungszahlen, aber nur ein mittleres Stundenvolumen auf, da Veranstaltungen hier i.d.R. maximal eine Woche dauern. Auch der Fachbereich EDV-Spezialwissen gehört zu den großen Fachbereichen, auch im Blick auf das Stundenvolumen. Auf den Bereich Umweltschutz und Gartenbau entfällt nur ein marginales Angebot, das Gleiche gilt für naturwissenschaftlich-technische Berufe und Tätigkeiten. Zu den stundenintensiven Fachbereichen, allerdings mit relativ wenigen Veranstaltungen, zählen Angebote für Berufe und Tätigkeiten in Handwerk und Baugewerbe sowie im gewerblich-technischen Bereich. Zu den großen Fachbereichen sowohl nach Veranstaltungen als auch nach Stundenvolumen zählen zudem Angebote für kaufmännisch-verwaltende Berufe und Tätigkeiten. Das Gleiche gilt für Berufe im sozialen, pädagogischen und psychologischen Bereich. Ein vergleichsweise geringes Angebot entfällt auf die Fachbereiche berufliche Grundbildung und Wiedereingliederung, auf sonstige Dienstleistungen sowie auf Lager, Handel und Verkehr. Die relative Bedeutung von Fachbereichen der beruflichen Weiterbildung entspricht im Großen und Ganzen bundesweiten Zahlen, wie sie durch das Berichtssystem Weiterbildung dokumentiert werden (soweit solche Vergleiche aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsverfahren möglich sind) (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 89, S. 92). Die Abweichungen lassen sich vor dem Hintergrund der Wirtschaftsstruktur des Landes Bremen erklären.

Für zwei der oben unterschiedenen drei Bereiche erwerbsbezogener Weiterbildung, die Aufstiegsfortbildung bzw. die kompensatorische Berufsbildung, existieren spezielle Fördergesetze, die sich unmittelbar auf das Angebot und die Nachfrage nach bestimmten Angeboten erwerbsbezogener Weiterbildung auswirken: Dabei handelt es sich zum einen um das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz sowie die verschiedenen Finanzierungsmöglichkeiten für die Qualifizierung der Risikogruppen des Arbeitsmarktes, nach dem SGB III, nach dem SGB II oder auch nach verschiedenen Möglichkeiten der EU-Förderung. Die Bedeutung solcher Fördermöglichkeiten für das Angebot an beruflicher Weiterbildung zeigt Tabelle 11.

Art der finanziellen Förderung	Angebote der berufl. WB	
	Veranstaltungen (%)	Stunden (%)
EU-Förderung, Förderung nach SGB II und III oder durch andere Träger wie Berufsgenossenschaft, Krankenkasse (früher AFG)	3,1	18,1
Förderung wurde/ist beantragt	0,1	0,2
AFBG-Förderung (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz = „Meister-BAföG“)	0,8	6,5
keine Angabe	96,1	75,2
Gesamt (n)	7.901	717.369

Tabelle 11: Bedeutung öffentlicher Förderung für erwerbsbezogene Weiterbildung 2006

Danach ist für ca. 6,5 Prozent des Stundenvolumens der erwerbsbezogenen Weiterbildung eine AFBG-Förderung möglich, für immerhin 18 Prozent der Unterrichtsstunden eine Förderung nach SGB III oder vergleichbaren Finanzierungsquellen. Wie in Kapitel 8.2 gezeigt wurde, ist die Höhe der Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit in den vergangenen Jahren deutlich eingeschränkt worden; damit geht ein Wandel in der Ansprache unterschiedlicher Arten von Risikogruppen einher: Es fand eine Konzentration der Förderung auf jene Gruppen statt, bei denen die Chancen auf den Wiedereintritt in den ersten Arbeitsmarkt als relativ hoch eingeschätzt wurden.

Auch für den Lernbereich der erwerbsbezogenen Weiterbildung sollen hier die erfassten Fachbereiche kurz charakterisiert werden. Die Auflistung in Tabelle 10 folgt dabei grob der Unterscheidung von primärem, sekundärem und tertiärem Sektor, wobei noch einmal zwischen primären und sekundären Dienstleistungen unterschieden wird (vgl. Kapitel 8.1).

Zum Fachbereich EDV-Grundbildung wurden alle Veranstaltungen gerechnet, in denen informationstechnische Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten erworben werden können. Mit etwa sieben Prozent der Veranstaltungen und etwa drei Prozent der Unterrichtsstunden ist dieser Fachbereich einer der größten in dieser Untersuchung. Es handelt sich zum großen Teil um Kompetenzen, die Dieter Mertens einst als „Vintage-Faktoren“ beschrieben hat, bei denen es für die ältere Generation darum geht, Kompetenzen

nachholend zu erwerben, die Jüngere bereits in der Schule, in der Ausbildung oder im (angeleiteten) Selbststudium erworben haben (Mertens 1974). Diese Angebote werden hier zur erwerbsbezogenen Weiterbildung gezählt, da sie heute überwiegend (noch) vor dem Hintergrund beruflicher Verwertungsinteressen genutzt werden. Dafür spricht die Präsenz zahlreicher, auf berufliche Weiterbildung spezialisierter Anbieter und auch der Betriebe.

Innerhalb dieses Fachbereichs können drei Themenfelder unterschieden werden: Grundlegende EDV-Kenntnisse werden in ca. 23 Prozent der Veranstaltungen vermittelt. Es handelt sich um die Vermittlung grundlegenden Bedienerwissens, um Fertigkeiten in der Benutzung der Tastatur oder um Hilfestellungen und Beratungen bei Kaufentscheidungen und Konfigurationen. Die zweite, kleinere Gruppe von Veranstaltungen (6%) führt in die verbreiteten Betriebssysteme ein (2006 sind das zumeist Windows 2000, Windows XP oder auch LINUX). Meist handelt es sich um Einführungen in die Betriebssysteme des Marktführers Microsoft. Kleinere Anteile entfallen auf die Betriebssysteme UNIX, die Macintosh-Systeme oder – meist innerbetrieblich angeboten – auf Betriebssysteme in Großrechenanlagen. Die dritte, größte Gruppe innerhalb dieses Fachbereichs mit ca. 60 Prozent der Veranstaltungen entfällt auf Angebote zu den verbreiteten Standardanwendungen in der Textverarbeitung, in der Tabellenkalkulation, in der Geschäfts- und Präsentationsgrafik.

Von der EDV-Grundbildung wurden Veranstaltungen der EDV-Spezialbildung unterschieden, in denen spezifische, grundlegendes Bedienerwissen übersteigende Kompetenzen z.B. für die Betreuung und Nutzung von Netzwerken, für branchenbezogene Anwendungen z.B. im gewerblich-technischen oder im kaufmännisch-verwaltenden Bereich oder in der Programmierung von Klein- und Großrechnern vermittelt werden. Auf diesen Fachbereich entfallen inzwischen sogar etwas mehr Veranstaltungen als auf die EDV-Grundbildung, insgesamt ca. acht Prozent der Veranstaltungen und ca. sieben Prozent der Unterrichtsstunden. Die größten Anteile an Veranstaltungen in diesem Fachbereich entfallen auf Rechnernetze (ca. ein Drittel der Veranstaltungen), Programmierung und Datenbanken (ca. 30% der Veranstaltungen) sowie Softwareentwicklung (ca. 11%). Der Rest des Angebots entfällt auf Themen aus dem kaufmännisch-verwaltenden (SAP) oder gewerblich-technischen Bereich (CAD, CAM).

Als Angebote für Tätigkeiten und Berufe im primären Sektor können solche in Gartenbau, Umweltschutz und Abfallwirtschaft zählen. Angesichts der Wirtschaftsstruktur Bremens ist es nicht verwunderlich, dass hier weniger als ein Prozent des Gesamtangebots angekündigt wird. Etwa drei Viertel dieses Angebots entfällt auf die Umweltschutzberufe, das restliche Viertel auf Gartenbauer. Neben Lehrgängen (Meister Abfallwirtschaft der IHK) handelt es sich meist um Anpassungsqualifizierungen, die durch gesetzliche Vorschriften zum Umgang mit Schadstoffen oder zur Entsorgung von Abfällen vorgeschrieben sind, zumeist Mehrtagesseminare, für Mitarbeiter in Betrieben, die z.T. gesetzlich vorgeschrieben sind, u.a. im Kreislaufwirtschafts- und Abfallgesetz.

Der sekundäre Sektor beginnt mit Angeboten für gewerblich-technische Weiterbildung. Mit etwa drei Prozent der Veranstaltungen und immerhin knapp zehn Prozent der Unterrichtsstunden zählt dieser Fachbereich zu den größeren in der beruflichen Weiterbildung. Es handelt sich vornehmlich um Angebote für Metallberufe, Mechaniker, Schlosser, Kunststoffverarbeiter und Industrietechniker. Nach Veranstaltungszahlen überwiegen die Angebote zur Anpassungsqualifizierung, nach Unterrichtsstunden deutlich Maßnahmen zur Aufstiegsfortbildung und zur kompensatorischen, SGB-III-geförderten Berufsbildung, letztere aber mit deutlich geringerem Anteil als noch 1996.

Für Berufe und Tätigkeiten in Handwerk und Baugewerbe wurden etwa drei Prozent der Veranstaltungen und immerhin etwa acht Prozent der Unterrichtsstunden erfasst. In diesem Fachbereich liegt ein klarer Schwerpunkt auf den Bauberufen, dazu kommen etwa 15 Prozent der Veranstaltungen für Elektriker, der Rest verteilt sich auf andere Handwerksberufe. Der vergleichsweise hohe Anteil an Veranstaltungsstunden ist Folge einer großen Zahl von stundenintensiven Aufstiegsfortbildungen in Form von Teilzeit- und Vollzeit-Lehrgängen, aber auch von Maßnahmen der kompensatorischen Berufsbildung (Umschulungen, Arbeitserprobungen etc.), letztere aber wiederum deutlich seltener als noch 1996. Die fachlichen Anforderungen in diesen Berufen und Tätigkeitsfeldern machen diesen Fachbereich zugleich zu einem bevorzugten Handlungsfeld für Umschulungen oder Integrationsmaßnahmen auch für die sogenannten Problemgruppen des Arbeitsmarktes. An Aufstiegsfortbildungen findet sich das gesamte Angebot für die einschlägigen Handwerks- und Bauberufe.

Ein sehr kleines Veranstaltungsangebot mit weniger als ein Prozent der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden wird für naturwissenschaftlich-technische Berufe und Tätigkeiten angekündigt. Es handelt sich einerseits um Mehrtagesseminare für Klebefachkräfte, mit den höchsten Gebührensätzen in der beruflichen Weiterbildung, die vermutlich in der Regel von den entsendenden Betrieben übernommen werden, sodann um Meisterlehrgänge zum Industriemeister Chemie.

Im tertiären Sektor lassen sich zunächst Angebote für kaufmännisch-verwaltende Berufe und Tätigkeiten zusammenfassen. Dieser Fachbereich gehört mit ca. 17 Prozent der Unterrichtsstunden und ca. sechs Prozent der Veranstaltungen zu den größten in der beruflichen Weiterbildung. Nach Unterrichtsstunden ist es gar der größte Fachbereich. Die Themenfelder mit der größten Zahl von Veranstaltungen betreffen (1) das Finanz- und Rechnungswesen, Buchhaltung und Controlling, (2) Fragen der Personalverwaltung und des Personalmanagements, (3) grundlegende Themen vor allem aus der Betriebs-, seltener aus der Volkswirtschaft sowie (4) des Managements und der Unternehmensführung. Hinzu kommt ein – quantitativ deutlich geringerer – Anteil von Fortbildungen für Büro- sowie für Verwaltungsberufe. Innerhalb dieser Themengruppen mit einer Vielzahl von Veranstaltungstypen, Zielgruppen und Weiterbildungsanbietern haben kurzzeitige Anpassungsqualifizierungen und längerdauernde Umschulungen (u.a. für Büro- und Verwaltungsberufe, z.B. für Berufsrückkehrerinnen) oder Aufstiegsfortbildungen einen unterschiedlichen Stellenwert. Bei den Veranstaltungen, die der Anpassungsqualifizierung dienen, kommt den innerbetrieblichen Angeboten von Banken und Sparkassen ein großer Stellenwert zu. Auch gemeinnützige Körperschaften, soziale Organisationen und Unternehmen beschäftigen sich intensiver mit Kosten- und Leistungsrechnung, mit dem Rechnungswesen allgemein, mit der Abrechnung öffentlicher Fördermittel im Besonderen oder mit Fragen des Steuerrechts für gemeinnützige Körperschaften. Betriebswirtschaftliches Denken macht auch vor den Toren der öffentlichen Verwaltung nicht halt, wie sich an entsprechenden Angeboten der Senatskommission für das Personalwesen ablesen lässt. Im kaufmännisch-verwaltenden Bereich werden aber nicht nur zahlreiche Anpassungsqualifizierungen für Beschäftigte in den verschiedenen Arbeitsmarktsegmenten angeboten,

sondern auch Übungswerkstätten, Umschulungen oder Fortbildungen in neu konzipierten Berufsbildern für solche Adressaten, die einen (Wieder-)Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt suchen. Dieses Angebotssegment wird aber deutlich eingeschränkter angeboten als noch 1996. Traditionell kommt auch den Aufstiegsfortbildungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich eine große Bedeutung zu.

Der Fachbereich Lager, Handel und Verkehr gehört mit ca. ein Prozent der Veranstaltungen und ca. vier Prozent der Unterrichtsstunden im Blick auf die Veranstaltungszahlen zu den kleineren, im Blick auf die Unterrichtsstunden zu den mittleren innerhalb der beruflichen Weiterbildung. Fast 80 Prozent der Veranstaltungen entfallen auf die Bereiche Logistik und Verkehr, danach folgen die Angebote für Lagerverwalter, schließlich die Angebote für Handelsberufe (Aufstiegsfortbildung zum Handelsfachwirt der IHK). Angeboten werden nahezu ausschließlich Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierungen, SGB-III-geförderte Maßnahmen findet man allenfalls im Lagerbereich. Die Anpassungsqualifizierungen, die z.T. gesetzlich vorgeschrieben sind und zumeist in Tages- oder Mehrtagesform stattfinden, beschäftigen sich im Handel u.a. mit dem Zollrecht oder dem Außenhandelsrecht; im Verkehrsbereich handelt es sich z.B. um Schulungen für den Abfalltransport oder für Gefahrgutbeauftragte, differenziert nach den verschiedenen Stoffklassen; auch Ausbildungen zum Berufskraftfahrer können besucht werden. Im Lagerbereich werden Fortbildungen für Kranführer oder Gabelstaplerfahrer angeboten. Hinzu kommen längerdauernde Lehrgänge für Logistikfachkräfte vom BWU oder Berufsausbildungen zum Fachkaufmann Einkauf/Logistik IHK. In diesem Fachbereich treffen wir zudem auf eine Fülle von Aufstiegsfortbildungen, u.a. zum Handelsfachwirt, Verkehrsfachwirt oder zum Fachwirt Bahnbetrieb oder zum Meister für die Lagerwirtschaft.

Mit Angeboten für medizinische, soziale, pädagogische und psychologische Berufe und Tätigkeiten beginnt der sogenannte sekundäre tertiäre Sektor. Der Fachbereich bildet mit ca. sieben Prozent der Veranstaltungen und immerhin über zwölf Prozent der Unterrichtsstunden – betrachtet man beide Indikatoren zusammen – den größten Fachbereich in dieser Untersuchung. Das Angebot verteilt sich auf vier Schwerpunkte: auf Fort- und Weiterbildungen für medizinische Berufe; auf Weiterbildungen für psycho-

therapeutische Berufe und für Pflegeberufe; auf Angebote für pädagogische Berufe bis hin zu Fortbildungsangeboten für betriebliche Ausbilder und Dozenten der Erwachsenenbildung (als vierte und kleinere).

Die beiden größten Gruppen bilden die Angebote für medizinische ((Zahn-)Ärzte, Apotheker usw.) sowie für Pflege- und Gesundheitsdienstberufe (Arzthelferinnen, Heilpraktiker). Besonders stundenintensiv sind die Ausbildungen zum Heilpraktiker, die in Bremen von verschiedenen, teils bundesweit tätigen Weiterbildungsinstituten als Teilzeit- oder Vollzeitlehrgänge angeboten werden. Hinzu kommt das breite Spektrum an berufsbegleitenden Fortbildungen in den verschiedenen Behandlungsmethoden aus dem Bereich der Alternativ- bzw. Komplementärmedizin. Darüber hinaus gehören zu diesem Themenfeld Aus- und Fortbildungen für Arzt- oder Schwesternhelferinnen, für Sanitätshelfer, Sanitäter und für Betriebs- und Rettungssanitäter. Umfangreich ist auch das Angebot an Aus- und Fortbildungen in der Altenpflege.

Bei den psychotherapeutischen Berufen stehen Angebote für Psychologen im Zentrum, die sich nach Abschluss ihres Studiums zum Psychoanalytiker oder zum Verhaltenstherapeuten weiterqualifizieren wollen. Diese Angebote werden von den entsprechenden Berufsverbänden organisiert (Psychoanalytisches Institut, Norddeutsches Institut für Verhaltenstherapie). Aber auch für weniger verbreitete bzw. anerkannte Therapieverfahren finden sich unterschiedliche Fortbildungsangebote, so z.B. in Gestalttherapie und in der lösungsorientierten Kurzzeittherapie. Hinzu kommen Ausbildungen zum psychologischen Berater bzw. zum heilkundlichen Psychotherapeuten nach dem Heilpraktikergesetz sowie die entsprechenden Supervisionsangebote für Praktiker und Auszubildende.

Zum vierten Themenfeld gehören Fortbildungsangebote für erzieherische Berufe und für Dozenten und Trainer in der Erwachsenenbildung. Dazu zählen meist kürzere Fortbildungsangebote für Erzieherinnen, Tanzpädagogen oder Leiterinnen von Schwangerschafts-, von Geburtsvor- und -nachbereitungskursen. Das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung ist gering, es beschränkt sich auf Informationsveranstaltungen oder sehr kurze, wenige Stunden dauernde grundlegende Einführungen in die Arbeit bestimmter Anbieter, mit bestimmten Zielgruppen oder zu bestimmten Themen. Allein die Universität Bremen bietet eine um-

fassendere, grundlegende und didaktisch-methodisch akzentuierte Qualifizierung für Lehrende in der Erwachsenenbildung im Umfang von acht Semesterwochenstunden.

Ebenfalls nur eine geringe Zahl von Veranstaltungen (etwa 1%) und Unterrichtsstunden (knapp 2%) entfällt auf den Fachbereich, in dem Fortbildungsangebote für sonstige Dienstleistungsberufe zusammengefasst wurden. Etwa 70 Prozent der Veranstaltungen richten sich an Juristen bzw. an Beschäftigte, die mit juristischen Themen konfrontiert werden. Es handelt sich überwiegend um berufsbegleitende fachliche Weiterbildungen, die zumeist in Tagesform vom Bremischen Anwaltsverein angeboten werden. Das übrige Angebot verteilt sich auf Veranstaltungen für Beschäftigte im Sicherheitswesen bzw. in der Hauswirtschaft. Nur jeweils sehr wenige Angebote finden sich für Körperpfleger, für Reinigungsberufe oder für Beschäftigte im Sicherheitswesen. Während insgesamt Anpassungsqualifizierungen überwiegen, werden Aufstiegsfortbildungen u.a. für Touristikfachwirte sowie zum Fachwirt in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft angeboten.

In den letzten der hier unterschiedenen Fachbereiche wurden solche Veranstaltungen eingeordnet, die der beruflichen Grundbildung, der Orientierung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt dienen. Dieser Fachbereich wird dominiert von SGB-III-geförderten Maßnahmen. Es handelt sich nur um ca. zwei Prozent der Veranstaltungen, die aber in der Regel sehr stundenintensiv sind, so dass immerhin ca. fünf Prozent der Unterrichtsstunden gezählt wurden. Etwa drei Viertel der Veranstaltungen zielen auf die Berufsvorbereitung bzw. auf die berufliche Wiedereingliederung, oft für arbeitslose (ausländische) Jugendliche, knapp 20 Prozent sollen auf die Existenzgründung vorbereiten. Darüber hinaus finden sich als Folge der Hartz-IV-Reformen zahlreiche Angebote zur psychologischen Eignungsuntersuchung.

9.4 Die Differenzierung des Angebots nach didaktischen Prinzipien

Will man die bisherigen Darstellungen resümieren, so zeigt sich das folgende absolute und relative Gewicht der drei Lernbereiche.

Lernbereich	Veranstaltungen (%)	Veranstaltungsstunden (%)
Allgemeine Weiterbildung	56,8	25,2
Politische Weiterbildung	4,1	1,4
Berufliche Weiterbildung	39,1	73,4
Gesamt (n)	20.214	976.978

Tabelle 12: Weiterbildungsangebot nach Lernbereichen 2006

Tabelle 12 bestätigt den vielfach belegten Sachverhalt, dass die berufliche Weiterbildung nach Unterrichtsstunden überwiegt (fast 75%), während die allgemeine Weiterbildung bei der Zahl der Veranstaltungen vorn liegt (über 50%). Das Angebot an politischer Weiterbildung scheint aufgrund privilegierter Förderung mit immerhin etwa vier Prozent der Veranstaltungen und etwa ein Prozent der Unterrichtsstunden etwas über dem Bundesdurchschnitt zu liegen, den das Berichtssystem Weiterbildung z.B. für das Erhebungsjahr 1996 mit etwa drei Prozent der Teilnahmefälle und des Weiterbildungsvolumens auswies (vgl. Kuwan u.a. 1996, S. 265; für die Erhebung 2007 werden keine vergleichbaren Zahlen angegeben; vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 66ff.).

Wenn man einschätzen möchte, ob die hier sichtbar werdenden Gewichtungen zwischen den drei Lernbereichen brementypisch oder verallgemeinerbar sind, bietet sich ein wenn auch nicht unproblematischer Vergleich mit den Daten des Berichtssystems Weiterbildung an. Auf den ersten Blick scheinen danach die Strukturen des bremischen Weiterbildungsangebots im Großen und Ganzen den gesamtdeutschen zu entsprechen: Sowohl bundesweit als auch in Bremen überwiegt die berufliche Weiterbildung nach Stunden, vor allem wegen stundenintensiver Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen, die allgemeine Weiterbildung nach Veranstaltungs-

zahlen und damit nach Teilnahmefällen. Auch die Größenverhältnisse zwischen beiden Bereichen scheinen vergleichbar. Für Bremen muss allerdings berücksichtigt werden, dass das innerbetriebliche Weiterbildungsangebot in dieser Untersuchung nur anhand exemplarischer Betriebe erfasst wurde, seine tatsächliche Bedeutung als nach Veranstaltungszahlen wichtigster Bereich der beruflichen Weiterbildung also unterschätzt wird. Hinzu kommt, dass Teile des Angebots an Fremdsprachen und formalen Schlüsselqualifikationen, die hier der allgemeinen Weiterbildung zugeschlagen wurden, im Berichtssystem Weiterbildung aufgrund der Angaben der Befragten i.d.R. der beruflichen Weiterbildung zugerechnet wurden (vgl. z.B. Kuwan u.a. 1996, S. 265, S. 281). Zusammengenommen stützt Tabelle 12 also den Eindruck, dass das Weiterbildungsangebot in Bremen mit einem deutlichen Übergewicht an beruflicher Weiterbildung und dem hohen Stellenwert von Maßnahmen der Arbeitsverwaltung (vgl. dazu Kapitel 8.2) insgesamt den Entwicklungen im Bundesgebiet entspricht, wenn auch eher denen in den neuen als in den alten Bundesländern.

Das zuvor in groben Umrissen skizzierte Gesamtangebot an Weiterbildung richtet sich selbstverständlich nicht an die erwachsene Bevölkerung Bremens insgesamt, sondern in Teilen an mehr oder weniger eindeutig benannte Ziel- und Adressatengruppen. Explizit werden Gruppen dann angesprochen, wenn ihre persönlichen, sozialen oder regionalen Gemeinsamkeiten ausdrücklich erwähnt oder wenn notwendige Vorkenntnissen oder Vorerfahrungen benannt werden. Implizit könnte eine Ansprache von Adressaten- und Zielgruppen über Veranstaltungsorte, Veranstaltungsformen oder über milieuspezifische Sprachspiele erfolgen (Barz/Tippelt 2004, 2007). Die Differenzierung des Angebots nach der Höhe der Gebühren und Preisen nimmt vermutlich eine Mittelstellung ein. In dieser Untersuchung beschränke ich mich auf die *explizite* Ansprache von Adressaten- und Zielgruppen bzw. anderer Zugangsvoraussetzungen. In der Art der Differenzierung zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Fachbereichen, die auf unterschiedliche Anforderungen und Praxen makrodidaktischer Programmplanung schließen lassen.

Ansprache von Ziel- und Adressatengruppen

Wenn wir uns an die Programmatik der Bildungsreform erinnern, so hat die Ansprache sogenannter Zielgruppen in der Erwachsenenbildung eine große

Tradition. Sie war insbesondere von der Hoffnung getragen, damit die sozialen Defizite in der Weiterbildung ausgleichen zu können (vgl. Kapitel 3). In dieser Untersuchung wird der Zielgruppenbegriff weit gefasst und für alle Adressatengruppen verwandt, die aufgrund persönlicher, beruflicher, sozialer oder regionaler Merkmale angesprochen werden. Damit werden sowohl bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Motive berücksichtigt als auch der Wunsch nach homogenen Lerngruppen. Tabelle 13 zeigt, zu welchen Ergebnissen dies führt.

Zielgruppen	**Nennungen (n = 11.560)**	**Veranstaltungen in % (n = 8.924)**
Zielgruppe definiert über soziale Lage	1.227	13,7
Deutsche	1	0,0
Ausländer, Nicht-Deutsche	177	2,0
Frauen	909	10,2
Männer	65	0,7
Asylbewerber	6	0,1
Aussiedler, Flüchtlinge	67	0,8
Sozialhilfeempfänger, -berechtigte	2	0,0
Inhaftierte	0	0,0
Zielgruppe definiert über persönliche Merkmale/Risiken	1.998	22,4
Alleinstehende	12	0,1
Alleinerziehende	0	0,0
Eltern, Familien, Angehörige	238	2,7
Behinderte	102	1,1
Homosexuelle	0	0,0
Nichtbehinderte	0	0,0
Jugendliche, Kinder	824	9,2
Paare	3	0,0
Junge	47	0,5

Zielgruppen	Nennungen (n = 11.560)	Veranstaltungen in % (n = 8.924)
regionale Zielgruppe	266	3,0
Analphabeten	4	0,0
Alte, Senioren, Ältere, Junge Alte	502	5,6
Zielgruppe definiert über homogene Lernvoraussetzungen	8.063	90,4
Soldaten, Reservisten	0	0,0
Arbeitnehmer/innen	1.778	19,9
Arbeitslose, Berufsrückkehrer/innen	304	3,4
Berufsgruppen	2.792	31,3
Auszubildende, Umschüler	203	2,3
Funktions-, Statusgruppen	1.300	14,6
Gewerkschaftler, Funktionäre	3	0,0
Mitarbeiter, Kollegen	1.334	14,9
Studierende	115	1,3
Schüler	79	0,9
nur Ang. der Branchen, Dachverbände	155	1,7
sonstige Zielgruppen	272	3,0
n.e., n.k.	1	0,0
Sonstige	271	3,0

Tabelle 13: Adressaten- und Zielgruppen der Weiterbildung 2006

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass Veranstaltungen sich an mehrere Zielgruppen zugleich wenden können (z.B. ausländische Frauen). In solchen Fällen wurden alle erwähnten Zielgruppen (bis maximal 5) codiert. Für über 44 Prozent der hier erfassten Veranstaltungen wurden Angaben zu bestimmten Adressaten- und Zielgruppen gemacht; meist wird nur eine einzige Gruppe angesprochen, gelegentlich sind es auch zwei, selten mehr als drei zugleich (im Durchschnitt 1,3). Zwei Ergebnisse sollen herausgestellt werden. Zunächst erfolgt die Ansprache von Ziel- und Adressatengruppen am häufigsten im Blick auf homogene Lernvorausset-

zungen, definiert z.B. über gemeinsame berufliche Merkmale (Status, Funktion). Demgegenüber werden Zielgruppen, die über persönliche Merkmale und Risiken definiert sind (Eltern, Behinderte, Alleinstehende), deutlich weniger häufig angesprochen, noch seltener schließlich Zielgruppen, die über ihre soziale Lage definiert sind (Frauen, Arbeitslose, Ausländer, Aussiedler). Wenn auch vielleicht geringer als erwartet, so schlagen hier doch die Traditionen der bremischen Weiterbildungspolitik durch, einschließlich eingefahrener Fixierungen: Alte werden nicht oft, aber immer noch häufiger angesprochen als Junge, Arbeitnehmer häufiger als Eltern und Familien usw.[78] Auch für Aussiedler und Asylbewerber, für Analphabeten oder regional definierte Zielgruppen wird nur ein geringfügiges Angebot bereitgehalten. Angesichts der didaktischen und bildungspolitischen Bedeutung, die Zielgruppenorientierung für die Erwachsenenbildung, zumal in Bremen,[79] gehabt hat, mag das geringe und für die traditionellen Zielgruppen wenig profilierte Angebot überraschen oder auch beklagt werden.

Inhaltliche Differenzierung: Zugangsvoraussetzungen, weiterführende Veranstaltungen, Bausteinsysteme

Die Ansprache bestimmter sozialer Gruppen ist *eine* Möglichkeit, das Veranstaltungsangebot aus bildungspolitischen oder didaktischen Gründen zu differenzieren. Weitere Möglichkeiten ergeben sich aus der Angabe von Zugangsvoraussetzungen, durch den Hinweis auf weiterführende Veranstaltungen, die unterschiedliche Lernniveaus berücksichtigen, oder durch die Ankündigung ergänzender Veranstaltungen. Mit der Professionalisierung der Erwachsenenbildung war der Anspruch verknüpft, die Qualität des Lernangebots vor allem dadurch zu verbessern, dass nicht nur okkasionelle, sondern auch längerfristig angelegte, systematisch aufeinander aufbauende oder miteinander zu kombinierende Lernangebote bereitzuhalten seien, kurz: die Weiterbildungsprogramme also makrodidaktisch fundiert

78 Dass die Zielgruppe „Jugendliche, Kinder“ so häufig angesprochen wird, liegt daran, dass hier viele Angebote „für Eltern und Kinder“ berücksichtigt wurden.

79 Mitte der 1970er Jahre, anknüpfend an die Zielvorgaben des bremischen Weiterbildungsgesetzes, versuchte die VHS Bremen eine „Umsteuerung“ des Programms auf „benachteiligte Zielgruppen“, bis hinein in die Gliederung des Programmheftes; vgl. Schlutz 1995, S. 56ff. Diese Umsteuerung wurde später unter heftigen Konflikten wieder rückgängig gemacht, u.a. weil die Nachfrage zurückging.

sein sollten. Dies schloss die selbstverständlicher praktizierte Bereitschaft ein, für erfolgreich abgeschlossene, durch Systematisierung vergleichbar gemachte Lernprozesse auch Zeugnisse, Zertifikate oder Bescheinigungen zu vergeben, was lange Zeit als dem Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung widersprechend betrachtet wurde und verpönt war (s.o.).

Um eine didaktisch begründete Differenzierung des Angebots abzubilden, wurden daher über die Zielgruppenangaben hinaus drei weitere Merkmale erfasst: die Angabe von obligatorischen oder erwünschten Zugangsvoraussetzungen, mit denen von den Adressaten Kompetenzen, Erfahrungen oder Leistungen (z.B. die Teilnahme an Eingangsprüfungen oder Beratungsgesprächen) erwartet werden; der Hinweis auf weiterführende Veranstaltungen; die Kennzeichnung der Veranstaltung als Teil eines Bausteinsystems, das unterschiedliche Lernniveaus oder auch unterschiedliche Lernfelder miteinander verknüpft. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 14.

	Prozentualer Anteil an Veranstaltungen …			
Fachbereich	**mit Zielgruppenangabe**	**mit Angaben zu Zugangsvoraussetzungen**	**mit Hinweisen zu weiterführenden Veranstaltungen**	**aus Bausteinsystemen**
Alphabetisierung	28,4	*81,3*	*49,8*	6,0
Schulabschlüsse	14,3	*100,0*	0,0	0,0
Schlüsselqualifikationen	*53,5*	34,3	8,3	4,0
Fremdsprachen	29,2	*73,0*	*48,7*	*23,5*
Kulturelle Bildung	28,5	39,4	2,4	0,3
Freizeit, Sport, Urlaub	25,1	25,8	5,6	2,7
Mathematik, Naturwissenschaft, Technik	29,5	34,1	0,6	0,0
Haushalt und Umwelt	26,2	*47,0*	2,5	0,0
Gesundheit	36,1	45,0	5,8	0,8
Personale Bildung	36,0	22,5	4,1	5,6
Soziale Bildung	55,0	26,6	2,0	0,3
Politische Bildung	41,4	14,6	2,2	0,1
EDV-Grundbildung	43,5	*56,5*	*43,9*	*9,8*
EDV-Spezialwissen	*62,5*	38,8	10,4	5,4

Fachbereich	Prozentualer Anteil an Veranstaltungen … mit Zielgruppenangabe	mit Angaben zu Zugangsvoraussetzungen	mit Hinweisen zu weiterführenden Veranstaltungen	aus Bausteinsystemen
Umweltschutz-, Gartenbau-Berufe	*73,4*	30,4	*24,1*	*7,6*
Gewerblich-technische Berufe	75,3	65,7	16,6	7,7
Handwerk, Baugewerbe	*67,5*	30,5	15,4	7,2
Naturwissenschaftlich-technische Berufe	71,4	77,1	37,1	57,1
Kaufmännisch-verwaltende Berufe	67,0	49,8	21,2	14,1
Lager, Handel, Verkehr	68,3	46,8	32,7	40,0
Soziale, päd., psychol. Berufe	*54,2*	*53,8*	14,9	*13,9*
Sonstige Dienstleistungsberufe	*54,3*	39,4	15,6	*13,1*
Arbeit, berufliche WB – Sonstiges	*77,2*	34,3	0,0	*9,2*
Gesamt (n = 20.214)	44,1	45,3	16,1	7,6

Tabelle 14: Inhaltliche Differenzierung des Angebots nach Fachbereichen 2006

Als erstes zeigen die Ergebnisse: Je höher der makrodidaktische Planungsaufwand, umso geringer ist die absolute und relative Bedeutung der hier unterschiedenen Differenzierungsmerkmale: Während sich noch je mehr als etwa 40 Prozent der Veranstaltungen an bestimmte Zielgruppen wenden oder obligatorische Zugangsvoraussetzungen nennen, enthält etwa jedes sechste Weiterbildungsangebot einen Hinweis auf weiterführende Veranstaltungen und nur noch jede dreizehnte Veranstaltung wird als Teil eines, hier im Unterschied zur programmatischen Literatur sehr weit definierten, Bausteinsystems angekündigt. Einen nennenswerten Umfang erreichen bausteinartige Veranstaltungsstrukturen jenseits einiger Fachbereiche der beruflichen Weiterbildung (Naturwissenschaft/Technik bzw. Lager, Handel und Verkehr) allein im Bereich der Fremdsprachen, deutlich seltener in der EDV-Grundbildung, wo z.B. die gängigen Office-Programme

(Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Grafikanwendungen) zu einem EDV-Anwenderpass kombiniert werden können. Ein Blick auf dieses Veranstaltungsangebot zeigt auch, dass die Veranstaltungen meist innerhalb einzelner Themenfelder verbleiben, nicht aber unterschiedliche Themenfelder miteinander kombinieren, wie es im Schulenbergplan ursprünglich vorgedacht war. Diese würde eine differenzierte curriculare Analyse (im Sinne Robinsohns) von möglichen Verwendungssituationen im beruflichen, öffentlichen und privaten Bereich voraussetzen.

Als zweites zeigt Tabelle 14, dass sich die Fachbereiche im Blick auf die bevorzugten Differenzierungsstrategien und damit vermutlich auch im Blick auf die bevorzugten Strategien makrodidaktischer Planung unterscheiden. Zur besseren Lesbarkeit von Tabelle 14 sind die Prozentangaben kursiv hervorgehoben, die eine überdurchschnittliche Bedeutung der einzelnen Merkmale innerhalb der Fachbereiche zum Ausdruck bringen.[80] Zunächst fällt eine Gruppe von Fachbereichen auf, für die eine Ansprache von Zielgruppen eine besondere Bedeutung hat, ohne dass das Veranstaltungsangebot zugleich nach Lernniveaus differenziert ist oder unterschiedliche Inhaltsbereiche kombiniert. Dazu zählt vor allem die soziale, in geringerem Ausmaß auch die politische Bildung. Für das Planungshandeln dürften vor allem direkte oder über Kontaktpersonen (Schlüsselpersonen) vermittelte Zugänge zu den Lebenswelten der Adressaten bedeutsam sein, die für eine aufsuchende und motivierende Bildungsarbeit z.T. als benachteiligt geltender Gruppen unerlässlich sind.

Für eine zweite Gruppe von Fachbereichen hat die Ansprache von Zielgruppen eine vergleichsweise geringe Bedeutung, während die Gliederung des Angebots nach Lernniveaus (bausteinartige und weiterführende Veranstaltungen) überdurchschnittlich oft erfolgt. Dazu gehören u.a. jene Fachbereiche, die sich der Vermittlung von Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten widmen, aber auch der kompensatorischen Allgemeinbildung: Das Fremdsprachenangebot, vor allem für die modernen, größeren Sprachen, sowie die EDV-Grundbildung, im Grunde aber auch das Angebot zur Alphabetisierung und zum Nachholen von Schulabschlüssen. Es handelt sich um solche Angebote, die im Wesentlichen dem Nachho-

80 Referenzwerte sind hier die Gesamtanteilswerte.

len oder Erweitern von Kompetenzen dienen, die im allgemeinbildenden Schulwesen vermittelt werden. Damit geht einher, dass Lernniveaustufen vergleichsweise eindeutig benannt werden können. Dies erfordert von den Planenden einerseits fachdidaktische Kompetenzen, andererseits eine intensive Abstimmung mit den Lehrenden. An Abschlüssen werden qualifizierte Zertifikate des Anbieters oder allgemein anerkannte vergeben, bei den Schulabschlüssen auch staatliche Abschlüsse. Auch im Unterricht der europäischen Fremdsprachen bildet der Europäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen die konzeptionelle Klammer, es finden sich aber auch noch zahlreiche anbieterspezifische Stufungsvorschläge.

Eine dritte Gruppe bilden Fachbereiche, die sowohl zielgruppenorientiert als auch lernstufenorientiert ausgerichtet sind. Dies gilt im Großen und Ganzen für die Fachbereiche der beruflichen Weiterbildung, bei denen die Ansprache von Berufsgruppen als Zielgruppen aber im Grunde ein didaktisches Planungskriterium im engeren Sinne darstellt und bei denen die Angabe der Veranstaltungsinhalte einen zusätzlichen, großen Informationswert hat. Insofern ist diese Gruppe von Fachbereichen der zweiten sehr ähnlich. Innerhalb der beruflichen Weiterbildung lassen sich noch einmal ältere Fachbereiche mit etablierten Möglichkeiten zur Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung (kaufmännisch-verwaltende, gewerblich-technische Weiterbildung, im Grunde auch bereits die EDV-Spezialbildung) von jüngeren unterscheiden (Umweltbildung, soziale, pädagogische, psychologische Berufe), die in geringerem Ausmaß nach Niveaustufen differenziert sind. Für das Planungspersonal dürfte es vor allem darum gehen, einerseits sich ändernde Arbeitsplatzanforderungen und Qualifikationsprofile zu identifizieren, andererseits etablierte Fortbildungsregelungen zu beachten. An Abschlüssen werden im Fremdsprachenbereich, in der EDV-Grundbildung und in den Fachbereichen der beruflichen Weiterbildung vor allem allgemein anerkannte Zertifikate und öffentlich-rechtliche Abschlüsse genannt.

Eine vierte Gruppe von Fachbereichen bilden jene, deren Angebot sich weder überdurchschnittlich oft an ausgewählte Zielgruppen richtet noch nach Anspruchsstufen differenziert ist. Dies sind Fachbereiche, die auf die Verhaltens- und Wissensausstattung für die besonderen Rollen und Lebensbereiche Erwachsener zielen und für die eher okkasionell als mittelfristig geplant gelernt wird. Dazu zählen z.B. die Fachbereiche Haushalt und

Umwelt, Kultur, Gesundheit (wo allerdings Frauen als (implizit angesprochene) Zielgruppe eine große Bedeutung haben), personale Bildung oder Freizeit, Urlaub und Sport. Es handelt sich überwiegend um sehr offene Angebote. Organisatorische Fragen dürften das didaktische Planungshandeln bestimmen, hier wäre am ehesten ein Agenturbetrieb zu erwarten, den eine Professionalisierung der Weiterbildung im Sinne der Bildungsreform gerade verhindern sollte. Zu den erreichbaren Abschlüssen wird entweder gar keine Angabe gemacht, oder es wird auf Teilnahmebestätigungen verwiesen. Der Ertrag solcher Veranstaltungen stellt sich vermutlich bereits mit der Teilnahme ein, nicht erst im Anschluss daran.

Ein weiteres wichtiges Differenzierungskriterium ergibt sich aus der Art der erreichbaren Abschlüsse. Insgesamt ist nur bei etwa jeder dritten Veranstaltung angegeben, welche Art von Abschlussbescheinigung erworben werden kann. In gut 20 Prozent der Veranstaltungen kann eine Teilnahmebestätigung erworben werden und in jeweils drei bis vier Prozent der Fälle ein qualifiziertes Zertifikat des Anbieters, ein qualifiziertes Zertifikat, das allgemein anerkannt wird, oder gar ein öffentlich-rechtlich bzw. staatlich anerkannter Abschluss.

Betrachtet man die zuvor berichteten Ergebnisse zur Differenziertheit des Weiterbildungsangebots im Zusammenhang, so erscheint die didaktische Strukturierung eher gering.[81] Je nach Fachbereich kommen dafür vermutlich unterschiedliche Ursachen in Betracht: die generelle Didaktisierbarkeit von Angeboten in thematischer oder zielgruppenspezifischer Hinsicht, die eher okkasionell oder eher mittelfristig ausgerichteten Lernbedarfe der Adressaten, schließlich die Arbeitsbedingungen und Kompetenzen des haupt- oder nebenberuflichen Planungspersonals. Für unseren Zusammenhang ist die Frage von Interesse, ob Weiterbildungsanbieter, die hauptberufliches Planungspersonal beschäftigen (müssen), innerhalb vergleichbarer Programmsegmente differenziertere Programmangebote erarbeiten als solche Anbieter, bei denen das nicht der Fall ist. Denn man kann unterstellen, dass mit der Differenzierung des Angebots auch der Aufwand für didaktische Planung und Koordinierung steigt. Schließlich könnten sich

81 In das Bild vom geringen Ausmaß an Systematisierung in der Weiterbildung passt, dass nach der Untersuchung von Dröll (1999a, S. 288f.) der Einsatz einheitlicher Lehrpläne oder Lehrmittel gering ist.

auch Differenzen in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen der Organisationen oder der Etablierung von Verfahren der Qualitätssicherung zeigen. Diese Fragen werden in Kapitel 12.3 behandelt.

Veranstaltungsformen und -zeiten

Eine dritte Möglichkeit, Adressatengruppen gezielt anzusprechen, besteht in der Wahl unterschiedlicher Veranstaltungsformen. Hans Tietgens hatte dem Planungspersonal empfohlen, die Veranstaltungsformen als wichtiges didaktisch-methodisches Planungskriterium zu nutzen, um das Veranstaltungsangebot, auch für die Adressaten erkennbar, deutlich zu strukturieren und zu differenzieren (vgl. Tietgens 1981b, S. 67). Mit dem quantitativen Wachstum der Erwachsenenbildung wurden auch die Veranstaltungsformen vielfältiger. Die verwendeten Begriffe sind jedoch weder trennscharf, noch informieren sie die Adressaten hinreichend über mögliche Zielsetzungen oder von ihnen erwartete Lernaktivitäten. In der Regel betonen die Kennzeichnungen der Veranstaltungen mehr die Zeitform (z.B. Kurs, Bildungsurlaub), gelegentlich mehr die Arbeitsform (Vortrag, Exkursion), in wieder anderen Fällen wird beides zugleich angesprochen (Tagesseminar). Insgesamt informiert das entwickelte Kategorienschema sicher besser über die zeitliche Struktur des Angebots als über die geplanten Arbeitsweisen; denn bei der Ankündigung einer Veranstaltung als Tagesseminar kann man sicher davon ausgehen, dass diese Veranstaltung nicht länger als einen Tag dauern wird, nicht jedoch, dass hier ein eng umrissenes (wissenschaftliches) Thema unter der aktiven und diskursiven Beteiligung der Teilnehmenden bearbeitet wird.

Tabelle 15 zeigt die hier unterschiedenen 19 Veranstaltungsformen mit ihrem Anteil am gesamten Veranstaltungsangebot, am Stundenvolumen und mit ihrer mittleren Dauer. Die Reihung der Veranstaltungsformen markiert in gewisser Weise die historische Entwicklung der Arbeits- und Zeitformen der Erwachsenenbildung.

Nach Veranstaltungsformen überwiegen eindeutig zu je etwa 20 Prozent die Kurse sowie die Tages- und Mehrtagesseminare. Danach folgen mit ca. etwa sieben bis acht Prozent Wochenendseminare und Bildungsurlaubsveranstaltungen. Nimmt man noch Vortragsveranstaltungen hinzu, deren Anteil bei 13 Prozent liegt, so sind bereits 70 Prozent des Veranstaltungsangebots beschrieben, aber nur etwa 30 Prozent des Stundenvolumens. Um-

gekehrt entfallen auf Vollzeit- und Teilzeitlehrgänge nur ca. vier Prozent aller Veranstaltungen, aber immerhin über die Hälfte des gesamten Stundenvolumens. Dieser Sachverhalt wird noch einmal sichtbar an der mittleren Unterrichtsdauer einzelner Veranstaltungsformen, wobei hier zum Teil erhebliche interne Varianz besteht.

Veranstaltungsform	Veranstaltungen (%)	Stunden (%)	mittlere Dauer in Std.
Einzelvortrag, Einzelveranstaltung	13,0	0,8	3
Vortragsreihe	0,3	0,1	11
Kurs, 1 Termin, Woche	17,7	8,5	23
Kurs, mehrere Termine, Woche	3,3	5,0	74
Kurs, mit Abend- und WE-Terminen	0,2	0,8	210
Tagesseminar	6,9	1,1	8
Mehrtagesseminar	13,4	5,9	21
Wochenendseminar	8,1	1,9	11
Mehrtagesseminar mit WE-Terminen	2,6	1,1	20
feste Kreise, AGs	2,1	0,5	12
Vollzeit-Lehrgang	1,6	26,6	786
Fernunterricht	0,7	1,7	125
Bildungsurlaub	7,4	5,0	33
Ausstellungen	0,6	0,1	6
Studienreise	1,1	1,2	51
Exkursion, Wanderung	4,3	0,3	4
Teilzeit-Lehrgang	2,6	27,3	499
Beratungsveranstaltung	0,6	0,1	4
Sonstiges	1,6	0,2	6
steht noch nicht fest	2,1	0,7	17
nicht entscheidbar	3,2	4,9	73
keine Angabe	6,4	6,3	47
Gesamt (n)	20.214	976.978	48

Tabelle 15: Veranstaltungsformen in der Weiterbildung 2006

Selbstverständlich hängt die Wahl bestimmter Veranstaltungsformen eng mit den Adressatengruppen und den behandelten Lerninhalten zusammen.

Hier soll nur knapp der Zusammenhang zwischen den drei Lernbereichen und den bevorzugten Veranstaltungszeiten aufgezeigt werden.

	Stundenvolumen (%)			
Veranstaltungszeit	**Gesamt**	**Allgemeine Weiterbildung**	**Politische Weiterbildung**	**Berufliche Weiterbildung**
vormittags	10,7	20,2	25,2	7,2
nachmittags	3,3	10,6	6,8	0,7
abends	15,6	26,3	11,8	12,0
ganztags	39,0	16,5	30,1	46,8
wechselnd	13,7	6,2	19,1	16,2
steht noch nicht fest	1,8	3,5	0,4	1,3
keine Angabe	15,9	16,8	6,5	15,8
Gesamt (n)	976.978	245.978	13.631	717.369

Tabelle 16: Veranstaltungszeiten nach Veranstaltungsstunden und Lernbereichen 2006

Galt Erwachsenenbildung noch bis in die 1960er Jahre hinein im Grunde als eine Abendveranstaltung, so hat sich dies in den vergangenen Jahrzehnten deutlich geändert. Inzwischen werden über 50 Prozent der Veranstaltungsstunden tagsüber angeboten, ganz überwiegend sogar ganztags, zu kleineren Teilen mit dem Schwerpunkt auch vormittags bzw. nachmittags. Abends (d.h. mit dem Beginn nach 17 Uhr) findet zwar noch etwa jede vierte Veranstaltung statt, darauf entfallen aber nur noch ca. 15 Prozent der Veranstaltungsstunden. Während Abendveranstaltungen in der allgemeinen Weiterbildung mit 26 Prozent des Stundenvolumens noch ein beachtliches Gewicht haben, sind sie in der beruflichen Weiterbildung und – überraschenderweise – auch in der politischen Weiterbildung von deutlich geringerer Bedeutung. In der beruflichen Weiterbildung überwiegen wie in der politischen Weiterbildung die ganztägig stattfindenden Veranstaltungen mit knapp der Hälfte bzw. einem Drittel der Veranstaltungsstunden. Sind es in der beruflichen Weiterbildung vor allem die Lehrgänge der kompensatorischen Berufsbildung, der klassischen Aufstiegsfortbildung sowie die überwiegend zwei- bis dreitägigen Seminare der innerbetrieblichen Anpassungsfortbildung (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 81), so ist es in der politischen Weiterbildung vor allem die

dominierende Rolle des Bildungsurlaubs, die dieses Ergebnis erklärt. Vielfach enden Bildungsurlaube heute auch bereits am frühen Nachmittag, so dass sie wegen ihres zeitlichen Schwerpunkts als Vormittagsveranstaltungen klassifiziert wurden. Diese „Veralltäglichung“ erweitert zweifellos die didaktisch-methodischen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung.

9.5 Veränderungen im Weiterbildungsangebot an ausgewählten Aspekten

Da die hier vorgestellte Studie an den Strukturen, aber auch am Wandel der Weiterbildung interessiert ist, sollen im Folgenden einige allgemeine Veränderungen des Angebots behandelt werden. Um Dopplungen in der Darstellung zu vermeiden, gehe ich in dem folgenden Abschnitt vornehmlich, wenn auch nicht ausschließlich auf allgemeine Veränderungen im Weiterbildungsangebot ein. Dabei lassen wir, wie in dem vorangehenden Abschnitt auch, mögliche Wirkungen der hier fokussierten Modernisierungsstrategien zunächst außer Betracht. Sie werden vertiefend erst ab Kapitel 10 behandelt. Daher konzentriere ich mich im Folgenden auf Veränderungen bei Lern- und Fachbereichen, Veranstaltungsformen und -zeiten, insbesondere im Blick auf den Bildungsurlaub, sowie auf die Ansprache von Zielgruppen.

Betrachten wir zunächst den Wandel der absoluten und relativen Bedeutung der Lernbereiche. Um diese Frage zu beantworten, lassen sich auf der Grundlage der vorliegenden Daten unterschiedliche Anbieterstichproben vergleichen: die anerkannten Anbieter für die Jahre 1979, 1992, 1996 und 2006; Anbieter, die sowohl 1992, 1996 als auch 2006 erfasst wurden; Anbieter, die 1996 und 2006 erfasst wurden. Für den Vergleich der Jahre 1992, 1996 und 2006 stehen 59 Anbieter zur Verfügung, für den Vergleich der Jahre 1996 und 2006 immerhin 109 Anbieter. Diese Anbieter repräsentieren jeweils etwa mindestens 70 Prozent der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden des jeweiligen Erhebungsjahres, zumeist auch der Folgejahre. Die 59 Anbieter, die für die letzten drei Erhebungszeitpunkte erfasst wurden, verantworten immer noch über 50 Prozent des Gesamtangebots aus 2006. Daher können auf dieser Grundlage Wandlungsprozesse der Weiterbildung vermutlich gut beschrieben werden.

9.5.1 Wandel des Angebots nach Lernbereichen

	Stunden %			Veranstaltungen (%)		
Lernbereich	**1992**	**1996**	**2006**	**1992**	**1996**	**2006**
Allgemeine WB	33,6	26,7	32,8	65,6	62,6	63,8
Politische WB	3,9	2,5	2,2	10,6	7,8	4,9
Berufliche WB	62,5	70,8	65,0	23,8	29,6	31,2
Gesamt (n)	658.045	857.502	536.783	10.097	11.653	10.473

Tabelle 17: Veränderungen in der Bedeutung der Lernbereiche 1992, 1996 und 2006

Auf der Grundlage der Anbieterstichprobe, die für den Vergleich der Erhebungsjahre 1992, 1996 sowie 2006 gezogen wurde, zeigen sich, insgesamt betrachtet, eine relative Konstanz bei den Veranstaltungen und ein Rückgang des Stundenvolumens nach einem zwischenzeitlichen Anstieg. Diese Entwicklung variiert aber deutlich zwischen den Lernbereichen: Die allgemeine Weiterbildung entwickelt sich absolut eher leicht rückläufig, bleibt aber relativ betrachtet nach einem leichten Einbruch zwischen 1992 und 1996 konstant. Während die Zahl der Veranstaltungen eher stabil bleibt, geht das Stundenvolumen zurück, was zu einem Rückgang der durchschnittlichen Veranstaltungsdauer führt. Demgegenüber beobachten wir bei der beruflichen Weiterbildung einen relativen Bedeutungszuwachs, vor allem im Blick auf die Zahl der Veranstaltungen, absolut jedoch von 1996 bis 2006 einen deutlichen Rückgang des Stundenvolumens nach einem deutlichen Anstieg von 1992 nach 1996. Dies dürfte u.a. auf die veränderte Förderpolitik der Bundesagentur für Arbeit zurückzuführen sein (vgl. Kapitel 8.2). Für die politische Weiterbildung beobachten wir absolut und relativ einen kontinuierlichen Rückgang, sowohl bei den Veranstaltungen als auch bei den Unterrichtsstunden. Diese Befunde sind insoweit mit bundesweiten Daten gut verträglich, als z.B. das Berichtssystem Weiterbildung zeigt, dass sich die Teilnahmequoten in der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten recht ähnlich entwickelt haben (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 38ff.); dies gilt auch für die geschätzten Teilnahmequoten in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, über die in Kapitel 8.3 anhand der Mikrozensus-Daten berichtet wurde.

9.5.2 Wandel des Angebots nach Fachbereichen

Was bedeutet das auf der Ebene der einzelnen Fachbereiche? Dies illustriere ich ebenfalls durch einen Vergleich der Erhebungsjahre 1992, 1996 und 2006.

	Stunden (%)			Veranstaltungen (%)		
Fachbereich	**1992**	**1996**	**2006**	**1992**	**1996**	**2006**
Alphabetisierung	1,3	0,4	4,7	1,2	0,8	2,9
Schulabschlüsse	1,8	1,2	0,0	0,3	0,2	0,0
Schlüsselqualifikationen	1,2	1,4	2,4	3,3	4,2	6,5
Fremdsprachen	16,9	12,8	11,9	22,5	18,4	15,3
Kulturelle Bildung	3,3	2,9	5,1	8,9	9,5	12,3
Freizeit, Sport, Urlaub	0,9	1,4	2,0	2,5	3,5	4,4
Mathematik, Naturwissenschaft, Technik	0,1	0,2	0,6	0,4	0,6	0,9
Haushalt und Umwelt	1,8	1,3	1,1	6,2	5,8	6,1
Gesundheit	3,5	3,2	3,4	11,4	12,6	10,2
Personale Bildung	0,9	0,5	0,5	2,8	2,3	1,6
Soziale Bildung	1,9	1,3	1,2	6,1	4,7	3,5
Politische Bildung	3,9	2,5	2,2	10,6	7,8	4,9
EDV-Grundbildung	3,5	3,8	3,7	7,8	10,0	7,4
EDV-Spezialwissen	5,2	5,7	2,6	2,5	3,4	4,8
Umweltschutz-, Gartenbau-Berufe	2,5	4,1	0,0	0,4	0,9	0,1
Gewerblich-technische Berufe	11,4	6,7	8,1	2,1	1,4	2,8
Handwerk, Baugewerbe	7,0	8,8	8,3	1,0	1,1	1,5
Kaufmännisch-verwaltende Berufe	14,8	19,0	18,1	4,7	6,6	5,4
Lager, Handel, Verkehr	4,8	2,6	3,9	1,6	0,9	0,7
Soziale, päd., psychol. Berufe	5,1	13,4	12,4	2,9	4,4	5,6
Sonstige Dienstleistungsberufe	2,2	3,9	0,8	0,2	0,4	1,2
Arbeit, berufliche WB – Sonstiges	6,1	2,8	7,1	0,7	0,5	1,6
Gesamt (n)	658.045	857.502	536.783	10.097	11.653	10.473

Tabelle 18: Veränderungen in der Bedeutung der Fachbereiche 1992, 1996 und 2006

Ich gehe im Folgenden nur noch auf die Veränderungen in den Fachbereichen der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung ein. Dabei versuche ich, ohne dies immer explizit zu erwähnen, die Veranstaltungs- und Unterrichtsstundenzahlen im Zusammenhang zu betrachten. Für die allgemeine Weiterbildung nutze ich wieder die Unterscheidung der drei Teilbereiche.

In der kompensatorischen Allgemeinbildung beobachten wir bei Angeboten für (funktionale) Analphabeten zwischen 1996 und 2006 einen Anstieg nach Stagnation auf niedrigem Niveau. Demgegenüber ist das Angebot zum Nachholen von Schulabschlüssen rückläufig. Bei den Angeboten zur Vermittlung von Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten beobachten wir bei den Fremdsprachen zunächst eine relative Konstanz, während sie von 1996 bis 2006 absolut und auch relativ an Bedeutung zu verlieren. Bei der Vermittlung formaler Schlüsselqualifikationen beobachten wir demgegenüber einen absoluten und relativen Bedeutungszuwachs im gesamten Erhebungszeitraum. Bei der Vermittlung von Allgemeinwissen und Alltagskompetenzen zeigen sich je nach Fachbereich unterschiedliche Entwicklungen. Für die kulturelle Bildung beobachten wir einen kontinuierlichen absoluten und relativen Bedeutungszuwachs. Das Gleiche gilt für Angebote aus dem Bereich Freizeit, Urlaub und Sport. Das Angebot in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaft, Technik bleibt dauerhaft marginal. Nur geringe Veränderungen beobachten wir im Bereich Haushalt und praktische Ökologie. In der Gesundheitsbildung begegnet uns ein deutlicher, zieht man die Zahlen 1979 ergänzend in Betracht, ein außergewöhnlicher Anstieg bis 1996, dann jedoch ein Bedeutungsrückgang von 1996 bis 2006. Da diese Entwicklung parallel zur Expansion bzw. zum Rückgang des Angebots verläuft, ändert sich an der relativen Bedeutung dieses Fachbereichs recht wenig. Eindeutig ist der Trend bei den Angeboten für personale und soziale Bildung: Hier zeigt sich ein absoluter und relativer Bedeutungsrückgang.

In der erwerbsbezogenen Weiterbildung ist vor allem der relative Bedeutungsgewinn der Angebote für medizinische, soziale, psychologische und pädagogische Berufe zu erwähnen, auch hier allerdings von 1996 zu 2006 mit einem Rückgang des Stundenvolumens. Zudem ist der kontinuierliche Anstieg der Veranstaltungsangebote bei den sonstigen Dienstleistungsberufen zu betonen. Diese Veränderungen lassen sich vor dem Hintergrund des (verzögerten) Strukturwandels in der Region Bremen (vgl.

Kapitel 8.1) gut erklären. In der Vermittlung von EDV-Grundbildung stellt sich die Situation ähnlich wie in der Gesundheitsbildung dar: Zunächst zeigt sich ein absoluter und relativer Bedeutungszuwachs, dann zwischen 1996 und 2006 aber ein absoluter und relativer Bedeutungsrückgang. In der EDV-Spezialbildung zeigt sich eher ein kontinuierlicher absoluter und relativer Bedeutungszuwachs, wenn auch nur bei der Zahl der Veranstaltungen, nicht bei den Unterrichtsstunden.

9.5.3 Wandel des Angebots nach Veranstaltungsformen

Richten wir den Blick nun auf Veränderungen in den Veranstaltungsformen, die Tabelle 19 dokumentiert.

Veranstaltungsform – gruppiert	Veranstaltungsanteile (%)		
	1992	1996	2006
Vortrag und Vortragsreihe	5,2	5,3	10,6
Kurs	44,2	39,8	29,5
Tages- und Mehrtagesseminar	12,5	12,9	13,2
Wochenendseminar	10,5	13,2	12,5
Bildungsurlaub	16,8	16,7	14,2
Lehrgang	2,6	4,5	3,1
Restgruppe	8,1	7,5	16,9
Gesamt (n)	10.097	11.653	10.473

Tabelle 19: Veränderungen in den Veranstaltungsformen 1992, 1996 und 2006

Für die Veranstaltungsformen beobachten wir vor allem von 1996 bis 2006 einen Anstieg der Vorträge und Vortragsreihen sowie einen Rückgang der traditionellen Kurse. Bei den übrigen Veranstaltungsformen zeigen sich kaum größere Veränderungen, mit Ausnahme des Anstieges sowie des folgenden Rückgangs der Lehrgangsform, die vor allem auf veränderte Finanzierungsbedingungen der Weiterbildungsangebote der Arbeitsverwaltung zurückgehen dürften (vgl. Kapitel 8.2). Für den Zeitraum von 1996 bis 2006 lässt sich zudem, was hier nicht ausgewiesen wird, für fast alle Veranstaltungsformen ein teilweise deutlicher (z.B. bei Lehrgängen der Arbeitsverwaltung) Rückgang in der durchschnittlichen Dauer der Veranstaltung feststellen. Die Weiterbildungsveranstaltungen werden also kompakter und

zeitlich dichter, ein Indikator vermutlich für gestiegene Effizienzerwartungen auf der Seite der Adressaten und Kunden von Weiterbildung.

Als eine spezielle, für bestimmte Angebotsbereiche wie z.B. die politische Bildung eminent wichtige Veranstaltungsform gilt der Bildungsurlaub. Die Veränderungen bei dieser speziellen Veranstaltungsform, deren relatives und absolutes Gewicht zuletzt leicht zurückgegangen ist, dokumentiert Tabelle 20.

	Bildungsurlaubveranstaltungen (%)		
Fachbereich	**1992**	**1996**	**2006**
Alphabetisierung	0,8	0,2	0,5
Schlüsselqualifikation	5,5	5,6	8,1
Fremdsprachen	15,4	17,3	12,4
Kulturelle Bildung	6,0	3,7	7,2
Freizeit/Sport/Urlaub	1,6	3,0	4,3
Mathematik/Naturwiss./Technik	0,4	0,5	2,1
Haushalt/prakt. Ökologie	7,7	4,5	3,9
Gesundheit	9,4	8,9	13,5
Personale Kompetenzen	3,2	2,0	2,1
Soziale Bildung	7,1	5,7	4,2
Politische Bildung	15,1	13,3	16,1
EDV-Grundlagen	17,4	25,0	13,9
EDV-Spezialwissen	4,3	4,7	5,8
Umweltschutz/Gartenbau Berufe	0,1	0,5	--
Gewerblich-technisch Berufe	1,5	1,1	1,1
Handwerk, Baugewerbe	--	--	0,3
Kaufm.-verwaltende Berufe	4,0	3,2	3,5
soziale/päd./psychol. Berufe	0,3	0,6	0,9
sonstige Dienstleistung	--	--	0,1
Sonstige/o.A.	0,1	0,2	--
Gesamt (n)	1.697	1.950	1.486

Tabelle 20: Veränderungen im Angebot an Bildungsurlaubsveranstaltungen 1992, 1996 und 2006

Gravierend ist die Verringerung um fast 500 BU-Veranstaltungen zwischen 1996 und 2006, bei insgesamt knapp 2.000 Veranstaltungen im Jahr 1996 ein massiver Einbruch. Dieser Rückgang führt jedoch nicht zu einer grundlegenden Veränderung des Profils an BU-Veranstaltungen: Die Schwerpunkte liegen unverändert in der allgemeinen und politischen Weiterbildung, wohingegen die Nutzung für Themen der beruflichen Weiterbildung deutlich seltener erfolgt. Diese Schwerpunktsetzung entspricht durchaus den Intentionen maßgeblicher Akteure der bremischen Weiterbildung, von der Bildungspolitik bis zu den Vertretern der anerkannten Weiterbildungseinrichtungen, die durchschnittlich 98 Prozent aller BU-Veranstaltungen planen. Der allgemeine Rückgang des Angebots an Bildungsurlauben zeigt sich vor allem bei Angeboten im Bereich der Fremdsprachen, zuletzt auch in der EDV-Grundbildung. Leichte Zuwächse dagegen weisen die Vermittlung formaler Schlüsselqualifikationen sowie die Gesundheitsbildung auf, zuletzt auch wieder die politische Bildung.

9.5.4 Wandel in der Ansprache von Ziel- und Adressatengruppen

Wenden wir uns nun der Zielgruppenarbeit zu, einem für die bildungspolitische Programmatik der 1960er und 1970er Jahre sehr wichtigen Aspekt. Das Konzept der Zielgruppenorientierung zielte u.a. darauf, die Weiterbildungsbeteiligung von bildungsbenachteiligten Gruppen dadurch zu steigern, dass für sie gezielte und spezielle Angebote entwickelt werden. Zielgruppenorientierung hat wie Teilnehmerorientierung für jene Akteure, die in der Phase der Bildungsreform den Zugang zur Weiterbildung fanden, eine hohe identitätsstiftende Bedeutung. Von daher ist es interessant zu beobachten, wie dieses Konzept in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten praktisch umgesetzt wurde. In Kapitel 7.3 habe ich bereits darauf hingewiesen, dass in dieser Untersuchung für alle Veranstaltungen die Frage gestellt wurde, ob sie für spezifische Ziel- und Adressatengruppen angekündigt wurden. Dabei haben wir zum einen erfasst, ob überhaupt Zielgruppen benannt werden, und zum anderen, welche dies gegebenenfalls sind. Die folgende Darstellung nutzt beide Unterscheidungen.

Angabe von Zielgruppen	Veranstaltungen (%)		
	1992	1996	2006
nein	58,7	58,9	57,5
ja	41,3	41,1	42,5
Gesamt (n)	10.097	11.653	10.473

Tabelle 21: Veränderungen bei der Ansprache von Zielgruppen 1992, 1996 und 2006

Als ersten Befund können wir festhalten, dass in den Jahren 1992, 1996 und 2006 jeweils ca. 40 Prozent aller Veranstaltung für spezielle Adressaten- und Zielgruppen angekündigt werden, knapp 60 Prozent werden demgegenüber offen ausgeschrieben. Dies lässt sich als ein Indikator für die anhaltend hohe „Exklusivität“ der Weiterbildung interpretieren. Diese Einschätzung ändert sich allerdings, wenn man die Zielgruppenfrage differenziert betrachtet, wenn man fragt, wie sich unterhalb dieser allgemeinen Ebene die Ansprache verschiedener Ziel- und Adressatengruppen verändert. Dies zeigt Tabelle 22.

Zielgruppe – gruppiert	Nennungen			Veranstaltungen in %		
	1992	1996	2006	1992	1996	2006
Zielgruppe definiert über soziale Lage	1.416	1.280	815	34,0	26,7	18,3
Zielgruppe definiert über persönliche Merkmale/Risiken	917	1.269	1.032	22,0	26,5	23,2
Zielgruppe definiert über homogene Lernvoraussetzungen	2.558	3.128	3.579	61,3	65,3	80,4
sonstige Zielgruppen	224	162	149	5,4	3,4	3,3
Gesamt (n)	5.115	5.839	5.575	4.170	4.790	4.453

Tabelle 22: Ansprache von Ziel- und Adressatengruppen (gruppiert) 1992, 1996 und 2006

Bei der Interpretation von Tabelle 22 ist zu beachten, dass für jede Veranstaltung mehrere Zielgruppenangaben erfolgen konnten (z.B. ausländische Frauen), die jeweils getrennt codiert und auch bei der Bildung der gruppierten Zielgruppen entsprechend berücksichtigt wurden. Nach den vorliegenden Daten wird deutlich, dass die Ansprache der klassischen Zielgruppen, die durch Merkmale ihrer sozialen Lage definiert sind (Ausländer, Frauen) absolut und relativ an Bedeutung verliert, während der Anteil jener Adressatengruppen, die vor allem über vergleichsweise homogene Lernvoraussetzungen (Status- und Funktionsgruppen) definiert werden, sowohl absolut als auch relativ an Bedeutung gewinnt. Demgegenüber bleibt das Angebot für Gruppen, die über persönliche Merkmale (Behinderung, Familiensituation) definiert sind, absolut und relativ in etwa konstant. Nimmt man zum Vergleich die Stichprobe jener 109 Anbieter, die sowohl 1996 als auch 2006 erfasst wurden, so zeigen sich deutliche Rückgänge z.B. bei Angeboten für Ausländer und für Frauen sowie für Gewerkschafter und Funktionäre, deutliche Zuwächse demgegenüber bei Berufs- und Statusgruppen.

9.6 Zwischenfazit

Will man die wichtigsten Veränderungen im Weiterbildungsangebot pointiert zusammenfassen, so lässt sich folgendes Fazit ziehen: Das Weiterbildungsangebot wird in dem hier beobachteten Zeitraum „alltäglicher“ sowohl im Blick auf die Veranstaltungszeiten als auch im Blick auf die angebotenen Themen und Funktionen; es wird „realistischer“ insofern, als es stärker auf Angebote für erwerbsbezogene Weiterbildung ausgerichtet ist; es wird unpolitischer und unsozialer, insofern als weniger traditionelle Zielgruppenangebote unterbreitet werden; es wird, das ist die andere Möglichkeit der Betrachtung, „inklusiver“ insofern, als traditionelle Zielgruppen seltener gezielt angesprochen werden; es wird „verdichteter“ insofern, als der Wandel der Veranstaltungsformen und -zeiten auf Versuche einer effizienteren Zeitnutzung hindeuten; es erfährt eine Neu-Definition an Inhalten der allgemeinen Weiterbildung, die stärker auf alltägliche Handlungskompetenzen als auf Teilhabe an der (hohen) Kultur ausgerich-

tet werden. An anderer Stelle haben wir vom Kurssturz des traditionellen Bildungswissens, allerdings auch der traditionellen Wissensvermittlung (Schlutz/Schrader 1997) gesprochen. Der Wandel in der erwerbsbezogenen Weiterbildung zeigt in hohem Maße bestimmt einerseits vom Wandel der bremischen Arbeitswelt, insbesondere vom Übergang von der Produktions- zur Dienstleistungsökonomie, andererseits von den Förderpraxen der Bundesagentur für Arbeit. Zu fragen bleibt, ob die hier beobachteten Veränderungen mit den betrachteten Modernisierungsstrategien in Zusammenhang stehen. Die bisherigen Befunde liefern sowohl einige Hinweise auf mögliche Wirkungen von Modernisierungsstrategien (z.B. bei der Differenziertheit des Angebots), aber auch auf mögliche Grenzen (z.B. im Rückgang des Zielgruppenangebots). Auf solche Fragen gehe ich in den folgenden Kapiteln näher ein.

10 Struktur und Wandel auf der Ebene des Weiterbildungssystems

10.1 Fragestellungen und Hypothesen

Nachdem ich im vorangegangenen Kapitel zunächst einen Überblick über Strukturen und Veränderungen im Weiterbildungsangebot gegeben habe, wende ich mich nun der Frage zu, von welchen Anbietern dieses Angebot getragen wird und wie sich die Gesamtheit der Anbieter seit der Bildungsreform gewandelt hat. Beginnend mit dem folgenden Kapitel steht zugleich die Frage nach den Wirkungen der hier behandelten Modernisierungsstrategien im Zentrum.

Die sozialstaatliche Bildungsreform zielte in der Bundesrepublik auf den Aufbau eines öffentlich verantworteten, quartären Weiterbildungsbereichs, in dem der Staat die Verantwortung für die Planung des Bildungswesens übernahm und sich zur (subsidiären) Trägerschaft von Bildungsorganisationen verpflichtete. Als zentrale Instrumente dienten ihm dabei die Weiterbildungsgesetze der Bundesländer. Die Förderung und Reglementierung der beruflichen Weiterbildung wurden mit Hilfe des Berufsbildungs- und des Arbeitsförderungsgesetzes angestrebt. Die erste Leitfrage dieser Studie lautete, welche Struktur (regionale) Weiterbildungs-„Märkte“ heute aufweisen. Wir lenken unseren Blick daher zunächst auf die Strukturen und Wandlungen des Weiterbildungssystems. Für die vorliegende Studie bedeutet das vor allem, nach dem Beitrag unterschiedlicher Anbietertypen zum Gesamtangebot zu fragen, insbesondere nach der Rolle, die öffentlich anerkannte und geförderte Weiterbildung (noch) spielt.

Welche theoretisch oder empirisch begründeten Annahmen lassen sich zur Wirksamkeit rechtlicher Regelungen formulieren, inwieweit also ist aus der Programmatik der Bildungsreform Realität geworden ist? In Kapitel 6.3 wurden vor allem institutionalistisch ausgerichtete Theorien vorgestellt, um Hypothesen zu Struktur und Wandel der Weiterbildung zu formulieren. Die Gesetzgebung zur Weiterbildung der 1960er und 1970er Jahre stellt im Sinne des historischen Institutionalismus einen *critical juncture* dar, mit dem ein neuer Entwicklungspfad beschritten wurde. Folgt man der Grundannahme: *institutions matter* (vgl. Schmid 2010, S. 47ff.), dann

sollte der damit beschrittene Entwicklungspfad die Struktur des Weiterbildungssystems prägen und auch die Programmprofile öffentlich anerkannter Weiterbildungsanbieter. Darüber hinaus nehme ich an, dass sich die auf Dauer angelegten rechtlichen Reglementierungen als wirksamer erweisen als die wechselnden Haushaltslagen angepasste finanzielle Förderung von Organisationen und Programmen. Diese Annahme ergibt sich dann, wenn der Institutionenbegriff nicht eng, wie in der politikwissenschaftlichen Forschung üblich, verwendet und auf Organisationen beschränkt wird. Vielmehr führt ein weiterer Institutionenbegriff zu der Annahme, dass rechtliche Reglementierungen generalisierte Verhaltenserwartungen für die Akteure des Weiterbildungssystems erzeugen (vgl. ebd., S. 47): Gesetzliche Regelungen vermitteln einen spezifischen „Geist" bzw. soziale Agentschaften, der das Handeln der Akteure auch dann strukturiert, wenn die finanziellen Voraussetzungen zur Umsetzung der rechtlichen Vorgaben eingeschränkt werden. Im Sinne des historischen Institutionalismus werden institutionelle Arrangements durch ein „positives Feedback"[82] verstärkt; dieses Feedback erzeugen Akteure, die ihr Handeln durch institutionelle Regeln bestimmen lassen und diese dadurch zugleich stärken.

Welche Annahmen lassen sich zum Wandel des Weiterbildungssystems formulieren? Im Sinne des historischen Institutionalismus gehen wird davon aus, dass der Wandel der Weiterbildung sich pfadabhängig vollzieht: Solange keine anderen *critical junctures* eintreten, ist eine relative Stabilität des korporativ-pluralen Weiterbildungssystems zu erwarten, das durch die Weiterbildungsgesetzgebung im Sinne einer konservativen Modernisierung teils verstetigt, teils erzeugt wurde. Darüber hinaus nehme ich an, dass die institutionelle Struktur des Weiterbildungssystems stabiler ist als die Struktur der Programme und Angebote, die wechselnden Nachfragen unterworfen sind. Die hier formulierten Annahmen und Hypothesen werden durch empirische Befunde der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung gestützt (vgl. Kapitel 6.3).

82 Andere Theorietraditionen sprechen in solchen Fälle von „organisationalen Scripts" (Gioia/Poole 1984) bzw. einem „professionellen Habitus" (Gieseke 1989). Das Script-Konzept wurde ursprünglich in der kognitiven Psychologie entwickelt, um die Speicherung und den (schnellen) Abruf von Handlungsmustern zu beschreiben, und wurde von dort aus auch für die Organisations- und die Professionsforschung genutzt.

10.2 Empirische Befunde zum Strukturwandel des Weiterbildungssystems[83]

Bevor die Befunde der vorliegenden Studie vorgestellt werden, soll zunächst der Forschungsstand zu Struktur und Wandel der Weiterbildung skizziert werden. Dabei beschränke ich mich auf eine knappe Darstellung zentraler Befunde exemplarischer Studien, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Bei der Sichtung des Forschungsstandes wird unmittelbar evident, dass der Institutionalisierungsprozess der Weiterbildung selbst auf regionaler Ebene noch unzureichend dokumentiert ist. Noch lückenhafter wird der Forschungsstand, wenn man an den Wirkungen von (politischen) Interventionen in die Weiterbildung interessiert ist, seien es rechtliche, finanzielle oder wissensbasierte.

Einen großen Teil unserer Einsichten in Strukturen und Entwicklungen des Weiterbildungssystems verdanken wir einer Reihe sogenannter Systemevaluationen, die seit dem Ende der 1980er Jahre durchgeführt wurden (Überblick bei Nuissl/Schlutz 2001a). Den Ausgangspunkt bildet die wachsende Schere zwischen der Expansion der Weiterbildung und den Mittelaufwendungen der Politik (vgl. Nuissl/Schlutz 2001b, S. 17). Es handelt sich um zumeist durch Landesregierungen beauftragte Evaluationen der Weiterbildungsgesetzgebung bzw. der Weiterbildungsförderung in ausgewählten Bundesländern und Regionen. Dazu zählen die Länderstudien zu Hessen (Faulstich u.a. 1991), Bremen (Körber u.a. 1995), Schleswig-Holstein (Faulstich/Teichler/Döring 1996) und Nordrhein-Westfalen (Gieseke u.a. 1997). Hinzu zählen könnte man noch eine Regionalstudie zur Stadt Braunschweig (Gnahs u.a. 1994; Gnahs 2001). Jüngere Beispiele stammen, nachdem das Interesse an dieser Art von Studie verflacht zu sein schien, (erneut) aus Hessen (Faulstich 2008; Schemmann/Seitter

83 Die Darstellung vorliegender empirischer Befunde zur Umsetzung und zu den Wirkungen von Modernisierungsstrategien folgt den Handlungsebenen, auf die sie primär gerichtet sind. Damit soll keineswegs behauptet werden, dass diese Strategien sich nur auf diesen Ebenen auswirken (können). So zielt die rechtliche Reglementierung der Weiterbildung nicht nur auf das Gesamtsystem, sondern auch auf die Programmprofile anerkannter Weiterbildungsanbieter. Die fokussierte Art der Darstellung wurde gewählt, um die hier gewählte Akzentuierung der Fragestellungen zu verdeutlichen, Wiederholungen zu vermeiden und die Nachvollziehbarkeit der Argumentation zu erhöhen.

2010) sowie aus Nordrhein-Westfalen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2011). Einen expliziten Vergleich zwischen Bremen und Bochum bieten Henning Feldmann und Michael Schemmann (2008). Aus der Auftragsstellung dieser Studien ergibt sich zwar, dass Entwicklungen der Weiterbildung vor dem Hintergrund öffentlicher Steuerung im Zentrum stehen. Interessanterweise wird aber den Formen und Inhalten (veränderter) politischer Interventionen, insbesondere aber ihren Wirkungen kaum systematisch nachgegangen. Auf der einen Seite legen die Systemevaluationen ihre Wirkungsannahmen selten explizit offen, auf der anderen Seite formulieren sie häufig Empfehlungen, deren Wirksamkeit im Blick auf die angestrebten Ziele ungesichert ist.

Alle diese Studien ringen mit der Schwierigkeit, das Feld der Weiterbildung im Blick auf die Betriebsförmigkeit der Organisationen, die Kontinuität der Arbeit, die Behandlung von Weiterbildung als Kernaufgabe oder die Eingrenzung von Form und Inhalt der angebotenen Leistungen eindeutig zu umreißen (vgl. Nuissl/Schlutz 2001a, S. 26). Für das methodische Vorgehen ist eine Mischung aus gutachterlicher Stellungnahme, Sekundäranalysen vorliegender Daten sowie mehr oder weniger weit reichenden eigenen empirischer Erhebungen charakteristisch, immer mit dem Ziel der Politik-, seltener der Praxisberatung, gelegentlich auch der (notwendigen) Legitimationsbeschaffung von Politik und Praxis. Die Studien stützen sich auf mehr oder weniger selektive Stichproben (in Nordrhein-Westfalen 1997 z.B. nur anerkannte Anbieter), da die Grundgesamtheit des Weiterbildungssystems nicht bekannt ist bzw. darüber keine Einigkeit besteht. Sofern eigene empirische Erhebungen durchgeführt wurden, z.B. als standardisierte Befragungen oder auch als Programmanalysen, sind sie zumeist auf das *Angebot* der Weiterbildung gerichtet, wohingegen die Teilnahme bzw. der Zusammenhang zwischen beidem kaum behandelt wird. Die Befunde dieser Studien sind einerseits gut dokumentiert, andererseits so vielfältig und differenziert, dass sie hier weder vollständig wiedergegeben werden können noch sollen. Daher beschränke ich mich auf einige zentrale Aspekte: Die Studien belegen einen Bedeutungszuwachs und damit einhergehend einen fortschreitenden Prozess der Institutionalisierung (nicht der De-Institutionalisierung!) von Weiterbildung. Im Zuge des als neoliberal kritisierten Umbaus des Wohlfahrtsstaates kommt es zu einer Stagnation

bzw. zum Rückgang öffentlicher Förderung sowie zu einem veränderten Steuerungsinteresse, das die Privatisierung öffentlicher Aufgaben (wie exemplarisch bei Bahn und Post) und neue Steuerungsmodelle auch in der Weiterbildung erprobt und den Staat eher in der Mit-Verantwortung denn als Garant der Weiterbildung sieht. Gleichwohl expandiert die Weiterbildung, auch jene in öffentlicher Verantwortung, vor allem aber die von marktorientierten Anbietern. Die wachsende soziale Selektivität der Weiterbildung wird oft behauptet, kann aber nur selten empirisch belegt werden. Mit dem Anspruch, die Begrenztheiten singulärer Evaluationsstudien zu überschreiten, wurde jüngst ein Vorschlag unterbreitet, „vom regionalen Gutachten zum strategischen Monitoring" vorzudringen, das die Leistungsfähigkeit der Weiterbildung sowie ihre Innovationsfähigkeit und ihren Innovationsbedarf anhand gezielter Indikatoren regelmäßig dokumentiert (Grotlüschen/Beier 2008). Die Etablierung eines solchen regelmäßigen Bildungsmonitorings steht allerdings noch aus.

Ergänzend zu der zusammenfassenden Darstellung ausgewählter Befunde der Systemevaluationen sollen im Folgenden zwei Studien etwas ausführlicher vorgestellt werden, die als eigenständige empirische Studien jenseits einer Beauftragung durch die Politik durchgeführt wurden. Zum einen illustrieren sie die Schwierigkeiten der Erforschung von Struktur und Wandel der Weiterbildung, zum anderen nehmen sie stärker als die Systemevaluationen das Gesamtsystem der Weiterbildung in den Blick und nicht nur den öffentlich verantworteten Bereich. Damit geraten auch Phänomene von Markt und Konkurrenz in den Blick.

Die erste Untersuchung wurde von Rudolf Tippelt und seinen Mitarbeitern für die Region Freiburg durchgeführt und fragte nach der Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. In einer Teiluntersuchung, die von Thomas Eckert bearbeitet wurde, ging es vor allem um die institutionelle Struktur dieses regionalen Weiterbildungsmarktes.[84] Dazu wurden zahlreiche, in der Region ansässige Weiterbildungsanbieter mit Hilfe eines Fragebogens erfasst, die hauptsächlich oder

84 So hatte auch Faulstich angeregt: „Da im ersten Zugriff sicherlich keine bundesweite, vollständige Erfassung möglich ist, wäre die Forschung schon einen erheblichen Schritt weiter, wenn der Transformationsprozess der Institutionen der Erwachsenenbildung wenigstens für einige Regionen genauer beleuchtet würde" (Faulstich 1997b).

gelegentlich Veranstaltungen durchführen und sich mit dem ausdrücklichen Ziel an Erwachsene wandten, diese weiterzubilden (Eckert 1996, S. 51).

Ausgeklammert blieb informelles Lernen in Initiativen und auch die innerbetriebliche Weiterbildung. Diesen Institutionen wurde 1995 ein Fragebogen zugeschickt, der u.a. die Rechtsform der Einrichtung, die Zahl und Art der beschäftigten Personen, die Finanzierung der Veranstaltungen und die Teilnehmergebühren, die Ausstattung und Nutzung von Räumlichkeiten, den Umfang der Veranstaltungen und deren Organisationsform, die vergebenen Abschlusszertifikate und die Ansprache besonderer Zielgruppen bzw. Bildungsschwerpunkte erfasste. Von den angeschriebenen über 600 potenziellen Weiterbildungsanbietern der Region Freiburg lagen am Ende 189 auswertbare Fragebogen vor.[85]

Diese Fragebogen wurden unter drei Hauptfragestellungen analysiert: Welche institutionenbezogenen Veränderungen lassen sich auf dem Weiterbildungsmarkt der Region Freiburg i.Br. rückblickend beobachten? Inwiefern finden sich Anhaltspunkte, die für oder gegen eine zunehmende Wettbewerbsorientierung und/oder eine zunehmende Segmentierung des Marktes sprechen? Welche Hinweise auf Veränderungen der Weiterbildungsinhalte, der Angebotsschwerpunkte und der angesprochenen Zielgruppen finden sich in den Angaben der Weiterbildungsanbieter? Welche Aussagen über Weiterbildungsbedingungen und -qualität lassen sich anhand des Materials treffen? (vgl. Eckert 1996, S. 52f.).

Die Befragungsdaten zeigen anhand der Gründungsdaten der Einrichtungen zunächst, dass in den vergangenen fünf Jahrzehnten in Freiburg nicht nur die Zahl der Weiterbildungsanbieter, sondern auch die Wachstumsraten angestiegen waren (vgl. ebd., S. 53). Der für die Untersuchung zentralen Frage, ob sich daraus auch eine zunehmende Wettbewerbsorientierung bzw. Ökonomisierung der Weiterbildung ergibt, ging Eckert mit Hilfe von drei Teilfragen nach. So fragte er erstens nach der Rechtsform der Einrichtungen bzw. der Träger, zweitens nach der Bedeutung der Bildungswerbung und schließlich drittens nach der Finanzierung der Angebote. Bei der Rechtsform der Träger wurden zwischen öffentlich-recht-

85 Der Autor versucht leider nicht, mögliche Gründe für diese doch erhebliche Diskrepanz anzuführen.

lichen Trägern, Vereinen und Unternehmen unterschieden. Die Befragung zeigte einen Rückgang der relativen Bedeutung „öffentlich-rechtlicher" Weiterbildungsträger und der Vereine zugunsten von Weiterbildungsunternehmen. Allerdings ließ sich dieser Befund nur eingeschränkt als Indiz für die Kommerzialisierung von Weiterbildung deuten, da, wie Eckert zu Recht anmerkt, aus der Rechtsform nicht zwingend auf eine Gewinnerzielungsabsicht geschlossen werden kann (vgl. ebd., S. 55f.). Als Beleg für eine „zunehmende Tendenz zum Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt" (vgl. ebd., S. 58f.) wertete Eckert die wachsende Bedeutung, die Weiterbildungsanbieter der Bildungswerbung zumessen, die erwartungsgemäß vor allem von den Bildungsunternehmen betont wurde. Als drittes Indiz für die wachsende Ökonomisierung des Weiterbildungsmarktes betrachtete Eckert einerseits, dass die Zahl derjenigen Weiterbildungsanbieter zunahm, die ohne finanzielle Unterstützung durch Staat, Trägervereine oder Unternehmen auskommen mussten, und andererseits die wachsende Zahl von Anbietern, die sich ausschließlich aus Teilnehmergebühren finanzierten (vgl. ebd., S. 59ff.). Bei der Darstellung wird allerdings nicht recht klar, was jeweils mit Wettbewerb, Konkurrenz, Kommerzialisierung und Ökonomisierung gemeint ist und ob und wie sich diese Phänomene zueinander verhalten.

Die zweite zentrale Fragestellung der Untersuchung richtete sich auf Veränderungen der Weiterbildungsinhalte (vgl. ebd., S. 64ff.). Hier zeigte sich, dass die meisten Anbieter einen Schwerpunkt in der beruflichen Weiterbildung gelegt hatten. Mit Hilfe einer latenten Klassen-Analyse ließen sich fünf Typen von Weiterbildungsanbietern unterscheiden: (1) solche mit Schwerpunkten in der beruflichen Weiterbildung allgemein, (2) mit Schwerpunkten in EDV oder Management, (3) in körperlicher oder seelischer Gesundheit, die in den 1980er und 1990er Jahren besonders zugenommen hatten, (4) in der sprachlichen Weiterbildung und (5) in anderen, mehr privaten Weiterbildungsinteressen. Über Strukturen und Veränderungen im Angebot geben diese Zahlen aber nur bedingt Auskunft, da dazu keine detaillierten Angaben erfasst werden konnten. Auf der Grundlage seiner Befunde formulierte Eckert die Prognose, dass der Verzicht auf bildungspolitische Intervention zu einer weiteren Segmentierung und Ökonomisierung der Weiterbildung führen werde. Dem stellte er programmatisch Dohmens

Konzept eines integrativen Pluralismus gegenüber, ohne dieses allerdings weiter auszuführen (vgl. Dohmen 1991, S. 138).

Eine weitere Regionalstudie stammt von Hajo Dröll, der den Weiterbildungsmarkt der klassischen Dienstleistungsmetropole Frankfurt am Main untersucht hat. Nachdem er Anfang der 1990er Jahre bereits den Frankfurter Sprachschulmarkt empirisch durchleuchtet hatte (Dröll 1994), weitete er seine Untersuchungen wenig später über die Fremdsprachenanbieter hinaus aus und aktualisierte sie damit zugleich für diese Gruppe. Bereits der Titel der zweiten Studie macht deutlich, dass diese Arbeit ausdrücklich als „Marktstudie" angelegt ist: „Weiterbildung als Ware" (Dröll 1999b) will die Defizite herausarbeiten, die sich bei einer „Vermarktlichung" der Weiterbildung ergeben. Damit sollen die Folgen einer Politik aufgezeigt werden, die Bildung zur Ware macht (Dröll 1999b, S. 49). Dazu eigne sich die Weiterbildung in besonderer Weise, da dieser Bereich überwiegend marktmäßig betrieben werde. Im Einzelnen interessierte sich Dröll für folgende Fragen:

> Welche Bedürfnisse bedient der Weiterbildungsmarkt? Welche Bedürfnisse herrschen vor, wenn die Nutzer für Weiterbildung zahlen müssen, welche werden an den Rand gedrückt? Worin besteht der Anreiz für die zunehmende Vermarktwirtschaftlichung von Weiterbildung? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Privatisierung und Qualität? Welche Auswirkungen hat die Privatisierung von Weiterbildung auf die Chancengleichheit? Welchen Einfluß nimmt die öffentliche Finanzierung auf die Angebote, die auf dem Markt gehandelt werden? Welche Strukturen bilden sich heraus, wenn der Markt weitgehend sich selbst überlassen wird? Wie verfestigt ist der Markt? Wie kann regulierend Einfluß genommen werden? (Dröll 1999b, S. 51)

Vor diesem Hintergrund geht Dröll davon aus, dass die marktwirtschaftlich geprägte Expansion der Weiterbildung aus Gründen der Kostensenkung präferiert werde (vgl. ebd., S. 46). An dem Begriff des Marktes hält Dröll fest, da Weiterbildung als Ware gegen Geld gehandelt werde; dass dieser Markt aufgrund einer Reihe von „Funktionsstörungen" nur „unvollkommen" ist, wird aber durchaus gesehen (ebd., S. 147). Drölls Studien beruhen im Wesentlichen, ähnlich wie die Arbeit von Rudolf Tippelt und Mitarbeitern, auf standardisierten Befragungen von Weiterbildungseinrichtungen, die durch die Auswertung einer Vielzahl zusätzlicher Statistiken ergänzt

werden. Erfasst wurden Angaben zur Einrichtung, zu den Angeboten, den Teilnehmenden und zur Finanzierung sowie zum Personal. Abschließend wurde um eine Bewertung verschiedener Initiativen zur Regulierung der Weiterbildung gebeten. Es handelt sich im Kern um eine Studie über Anbieter, aus deren Perspektive dann die Angebote, die Teilnehmenden, die Finanzierung und das Personal in den Blick geraten.

Da grundlegende Kenntnisse und Dokumentationen über regionale Weiterbildungsmärkte immer noch fehlen und daher Stichprobenziehungen nicht begründet möglich sind, entschied sich Dröll für eine Gesamterhebung. Insgesamt ging er 695 Hinweisen auf Weiterbildungseinrichtungen in Frankfurt nach, die aus Datenbanken, Verzeichnissen oder der Presse stammten. In die Untersuchung sollten alle Einrichtungen einbezogen werden, die im Frankfurter Stadtgebiet *regelmäßig* Weiterbildung in Form von Veranstaltungen unterschiedlicher Art präsentierten. Ausgeschlossen blieben Einrichtungen, die nicht regelmäßig arbeiteten oder nur ein geringfügiges Angebot machten, die kostenfrei Weiterbildung anboten (z.B. verbands- oder kammerintern), die ausschließlich innerbetrieblich arbeiteten, die sich an Kinder und Jugendliche richteten, die keine betriebliche Organisation hatten (z.B. Einzeltrainer oder Dozenten) und die nicht im Frankfurter Stadtgebiet anboten; zudem blieben Herstellerschulungen, Fernunterricht, esoterische Angebote und alle Formen von Nachhilfe oder Repetitorien unberücksichtigt (Dröll 1999b, S. 57f.). 283 Institutionen konnte schließlich ein Fragebogen zugesandt werden, der von 196 (ca. 70%) beantwortet wurde (vgl. ebd., S. 60). Auffällig war bei den Recherchen, dass der Weiterbildungsmarkt stark in Bewegung war, dass ständig Neugründungen erfolgten und andere Anbieter wieder verschwanden. Alle Angaben der Einrichtungen beziehen sich auf das Jahr 1994.

Da ihm die verbreiteten trägerbezogenen Klassifikationen unzureichend erschienen, gliederte Dröll die Darstellung seiner Befunde nach überwiegend thematisch gebildeten sogenannten Sparten, die sich als zentrales Gliederungsmerkmal durch die gesamte Arbeit ziehen (vgl. ebd., S. 63ff.). Er unterschied drei Querschnittssparten und 16 teils sehr weit gefasste themenbezogene Sparten (z.B. EDV, Fremdsprachen, Gesundheitsbildung usw.), denen jeder Anbieter aufgrund seines Arbeitsschwerpunktes zugeordnet wird. Da Volkshochschulen und Bildungswerke (z.B. der Kirchen

oder gewerkschaftlicher Träger) wegen ihres breiten Angebotsspektrums nur schwer einer bestimmten Sparte zuzuweisen waren, wurden sie als sogenannte Querschnittssparten gesondert behandelt. Zu den Querschnittsanbietern wurden auch Frauenbildungseinrichtungen gerechnet, mit der Begründung, dass sie ihre Arbeit nicht an bestimmten Angeboten, sondern am weiblichen Lebenszusammenhang ausrichteten.[86]

Gruppierte man die Einrichtungen nach ihrer Rechtsform, so dominierte eindeutig der eingetragene Verein, gefolgt von der GmbH, während öffentlich-rechtliche Rechtsformen in der Minderheit waren. Insgesamt hielten sich „gemeinnützige" und kommerzielle Trägerschaften aber noch etwa die Waage, wobei die kommerziellen Anbieter im Durchschnitt deutlich jünger waren (vgl. ebd., S. 179ff.). Kooperation zwischen den Einrichtungen ließ sich zwar beobachten, zumeist innerhalb derselben Sparte, sie schien aber nur schwach ausgeprägt (vgl. ebd., S. 185ff.). Neben einer Vielzahl sehr kleiner, ausschließlich regional arbeitender Einrichtungen gab es in bestimmten Sparten auch verstärkt überregional agierende Weiterbildungsanbieter (vgl. ebd., S. 188f.). Die meisten Anbieter operierten auf dem Markt weitgehend isoliert: Nur etwa die Hälfte schien organisiert, verteilte sich aber auf etwa 90 verschiedene Verbände, so dass eine einheitliche Interessenvertretung kaum möglich war (vgl. ebd., S. 196). In der Weiterbildung ist also nicht nur die Interessenvertretung der Teilnehmenden und Berufstätigen gering, dasselbe gilt auch für die Weiterbildungsanbieter. In dieses Bild passt, dass die Weiterbildungsanbieter kaum politischen Regulierungsbedarf für die Weiterbildung sahen, allenfalls erhoffte man sich mehr Kontinuität in der Finanzierung (vgl. ebd., S. 357f.).

Die Konkurrenz unter den Einrichtungen war unterschiedlich ausgeprägt: Sie war scharf z.B. bei den Fremdsprachen, im EDV-Bereich, in der kaufmännischen Weiterbildung, bei Heilpraktikerschulen, aber auch im Kampf um AFG-Fördermittel, um die etwa Bildungswerke und „Frauenbetriebe" konkurrierten; nur schwach war die Konkurrenz z.B. in der Familienbildung und bei beruflichen Fortbildungen im Sozialbereich, wo je-

86 Das gilt tatsächlich aber nur für einen Teil dieser Anbieter, manche haben ein eindeutiges Profil in Feldern der beruflichen Weiterbildung, nicht zuletzt, weil Frauen zu einer herausgehobenen Zielgruppe der Arbeitsmarktpolitik geworden sind (vgl. Dröll 1999b, S. 105, S. 399-404).

weils eine unterschiedliche Klientel bedient wurde, ebenso wie in anderen Teilbereichen der beruflichen Weiterbildung, die stark segmentiert waren (vgl. ebd., S. 149ff.). Kürzungen im AFG-Bereich machen sich für Anbieter dann in drastischer Form bemerkbar, wenn sie zu 100 Prozent von diesem Finanztopf abhängig sind.

Typisch für die Anbieter war in aller Regel eine Mischfinanzierung. Die Finanzierungsanteile der Arbeitgeber waren besonders hoch in der beruflichen Weiterbildung, insbesondere in der EDV, in der Technik, im Bereich Recht und Steuern, in der kaufmännischen Weiterbildung und im Bereich Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit. Öffentliche Gelder bestimmten die Umsätze vor allem der Frauenbildungseinrichtungen, der VHS und der Bildungswerke; die Teilnehmenden prägten die Umsätze der Anbieter in den Sparten Gymnastik, Tanz und Schauspiel, Kosmetik, Mode und Bekleidung, Ernährung und Hauswirtschaft, Gesundheitswesen, Kunst und Kultur und auch Fremdsprachen (vgl. ebd., S. 206ff.).

Drölls Studien gewähren einen differenzierten Einblick in die Strukturen eines regionalen Weiterbildungsmarktes. Das gilt auch dann, wenn die Befragungsbefunde und die sich darauf stützenden Berechnungen und Schätzungen manche Unschärfe aufweisen. Die Arbeit leidet allerdings unter einer dichotomen Betrachtungsweise der Weiterbildungspraxis, der diese nicht (mehr) entspricht: So wird etwa behauptet, dass sich in ordnungspolitischer Hinsicht nach wie vor die Grundpositionen der Sozialstaats- und der Marktverfechter gegenüberstanden (vgl. ebd., S. 147); es wird unterstellt, Weiterbildung diene entweder der (Persönlichkeits-)Bildung oder leiste „platte Anpassungsqualifizierungen“ (ebd., S. 281), es gehe also entweder um „Teilnehmerorientierung“ oder um „Kapitalverwertungsinteressen“ (ebd., S. 290). Schon seine eigene Untersuchung enthält eine Reihe von Befunden, die dagegen sprechen, dass die Kostenfrage den Weiterbildungsmarkt tendenziell auf eine Ausbildungsabteilung im Standortwettbewerb reduziere oder dass die Bildung des Subjekts dramatisch ins Hintertreffen gerate (vgl. ebd., S. 277). Dieses Lagerdenken hinderte Dröll gelegentlich auch daran, Befunde zur Kenntnis zu nehmen, die ihm aus gewerkschaftlicher Sicht eigentlich recht sein mussten, die er zugleich aber aus bildungspolitischen Gründen ablehnt. So zeigen seine Daten etwa, dass in den vergangenen Jahren gerade die Kommerzialisierung der Weiterbildung ihre Verberuflichung vorangetrieben hatte.

Fasst man die referierten Studien knapp zusammen, so belegen sie einen fortschreitenden Prozess der Organisationsbildung, der aber nicht allein von öffentlich anerkannten, sondern mehr und mehr von kommerziellen Anbietern getragen wird. Innerhalb des begrifflich und damit empirisch schwer abgrenzbaren Gesamtbereichs lassen sich Segmente identifizieren, die in unterschiedlicher Weise von Konkurrenz und Segmentation betroffen sind. Je nach Kontextbedingungen unterscheiden sich die Finanzierungspraxen der Organisationen ebenso deutlich voneinander wie ihre Programmschwerpunkte und ihre Größe. Weithin geteilte Deutungen charakterisieren diese Entwicklungen als Ökonomisierung, Privatisierung und Kommerzialisierung der Weiterbildung. Diese oft synonym gebrauchten Begriffe in der Annahme eines (meist kritisch bewerteten) Bedeutungsverlustes der öffentlich anerkannten Weiterbildung überein, implizit damit auch in der Annahme einer nachlassenden Steuerungswirkung öffentlicher Interventionen. Auffallend ist, dass es sich durchgehend um deskriptive Studien handelt, die Zusammenhangsannahmen oft ad hoc formulieren und Wirkungsannahmen kaum explizieren.

10.3 Strukturen des Weiterbildungssystems

Folgt man dem hier skizzierten Forschungsstand, so lässt sich der Wandel des Weiterbildungssystems – verkürzt und zugespitzt formuliert – vor allem mit den Begriffen der Kommerzialisierung, Privatisierung, Ökonomisierung und Entstaatlichung zum Ausdruck bringen (zusammenfassend für mehrere Bundesländer in Faulstich/Vespermann 2002). Diese Begriffe bestimmen die wissenschaftliche und auch die öffentliche Wahrnehmung der Weiterbildung. Auffallend an den vorliegenden Studien ist, dass sie sich vornehmlich am Wandel interessiert zeigen, noch bevor die je vorhandenen Strukturen „auf den Begriff“ gebracht wurden. Daher ist auch nicht immer klar, was mit den jeweiligen Schlagworten gemeint ist. Vor diesem Hintergrund wenden wir uns im Folgenden zunächst der Struktur des Weiterbildungssystems zu, bevor wir im nächsten Schritt ausgewählte Aspekte seines Wandels darstellen werden.

Anbieter und Reproduktionskontexte

Wie in Kapitel 7.2 erläutert, konnten für das Jahr 2006 in der Stadt Bremen insgesamt 241 Weiterbildungsanbieter erfasst werden.[87] Darunter sind sieben innerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen, die hier nur exemplarisch erfasst wurden, um einen Einblick in die Angebotspraxis von Unternehmen zu gewinnen. Um die Spannbreite des Angebots betrieblicher Anbieter zu erfassen, haben wir sowohl Unternehmen aus dem sekundären als auch aus dem tertiären Sektor (inklusive der öffentlichen Verwaltung) berücksichtigt. Für eine vollständige Erfassung des Angebots innerbetrieblicher Weiterbildung über die vier Erhebungsjahre (1979, 1992, 1996, 2006) standen weder in der aktuellen noch bei den vorangegangenen Erhebungen genügend Mittel zur Verfügung. Die Gesamtzahl der Anbieter war zu erwarten, wenn man die vorangehenden Studien, aber auch die Freiburger bzw. die Frankfurter Erhebungen als Referenz nimmt.

Nimmt man die Stichproben der vorangegangenen Erhebungsjahre zum Vergleich, so fällt auf, dass fast 100 Anbieter mehr als im Jahre 1996 (148 Anbieter) erfasst wurden. Wie ist diese Differenz zu erklären? Wir können anhand der vorliegenden Daten zeigen (vgl. Kapitel 7.2), dass es sich nicht primär um Neugründungen handelt (die selbstverständlich in diesem Zeitraum auch stattfanden), sondern dass der weit überwiegende Teil der in 2006, nicht aber 1996 erfassten Anbieter auch im Jahr 1996 bereits existierte, seinerzeit aber bei den Recherchen nicht „entdeckt“ wurde, vermutlich auch, weil die Internetpräsenz der Anbieter weniger ausgeprägt war. Dass im Jahre 2006 trotz vergleichbarer Suchstrategien mehr Anbieter identifiziert wurden als im Jahre 1996, führe ich auf die bessere Ausgangssituation, den höheren Aufwand und die höhere Qualität der Begleitung der studentischen Hilfskräfte (Schulung und Beratung) zurück, den wir 2006 leisten konnten.

Wie ist die veränderte Grundgesamtheit im Blick auf die Aussagekraft zur Anbieter- und Angebotsstruktur der Jahre 1996 und 2006 zu bewerten? Ein Blick in die Grunddaten zeigt, dass vor allem die Zahl der Anbieter gestiegen ist und damit auch die Zahl Veranstaltungen (Zuwachs von ca. einem Drittel), während das erfasste Stundenvolumen annähernd gleich ge-

87 Nach der Studie von Dietrich/Schade/Behrensdorf (2008, S. 39) verfügt Bremen über eine vergleichsweise große Dichte an Anbietern.

blieben ist (u.a. aufgrund des Rückgangs der von der Arbeitsverwaltung finanzierten Weiterbildung). Während die anerkannten Anbieter in beiden Erhebungsjahren vollständig erfasst wurden und auch die ausgewählten Betriebe, sofern sie noch existierten, verteilen sich die Zugewinne auf alle übrigen Anbietertypen. Gleichwohl zeigen sich Schwerpunkte: Die gründlichere Recherche führte vor allem dazu, dass kleinere (Sparten-)Anbieter aus dem Marktkontext, häufig Ein-Personen-Unternehmen (freiberufliche Tätigkeit), vollständiger erfasst wurden als im Jahr 1996.

Eine grundlegende Schwierigkeit der Anbieterforschung besteht darin, die Fülle und Unterschiedlichkeit von Organisationen der Weiterbildung trennscharf, erschöpfend und theoretisch befriedigend (d.h. auf der Grundlage zentraler und nicht marginaler oder gar irrelevanter Merkmale) zu klassifizieren. Das wurde bei dem referierten Forschungsstand erneut deutlich. In Kapitel 6.2 wurde dazu ein Modell vorgestellt, das Organisationen der Weiterbildung danach unterscheidet, auf welcher Grundlage sie sich Ressourcen und Legitimationen beschaffen. Als grundlegende Dimensionen der Zuordnung von Anbietern zu Kontexten diente die Frage, ob ein Weiterbildungsanbieter sich Ressourcen auf der Grundlage von Verträgen oder auf der Grundlage von Aufträgen verschafft; die zweite Frage richtete sich darauf, ob ein Weiterbildungsanbieter vornehmlich im öffentlichen oder vornehmlich im privaten Interesse arbeitet. Auf dieser Grundlage wurden die Kontexte der Gemeinschaften, des öffentlich-rechtlichen Sektors, der Unternehmen und des Marktes unterschieden. Die vier großen Kontexte wurden sodann noch einmal intern differenziert: im Kontext der Gemeinschaften Anbieter von Interessen- bzw. von Wertgemeinschaften; im öffentlich-rechtlichen Kontext die nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Anbieter von anderen staatlichen, von Bund, Land oder Kommune getragenen Anbietern; im Kontext der Unternehmen innerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen von Anbietern, die von mehreren Unternehmen getragen werden und sich in der Regel an die Mitarbeiter mehrerer Betriebe wenden; schließlich im Kontext des Marktes Anbieter, die sich an individuelle Kunden wenden, von solchen, die sich vornehmlich an institutionelle Kunden wenden, vor allem die Arbeitsverwaltung. Diese Differenzierung verweist für bestimmte Kontexte auch auf die unterschiedlichen Grade an Offenheit von Weiterbildungsanbietern.

Angesichts der hier vorliegenden Daten, die sich im Kern auf eine Inhaltsanalyse von Veranstaltungsankündigungen von Organisationen der Weiterbildung stützen, ist zu fragen, anhand welcher Merkmale Anbieter den unterschiedenen Reproduktionskontexten zugewiesen werden können, in welchen Kontexten sie am ehesten beheimatet sind (ohne auf diesen Kontext fixiert zu sein). Die erste Einschränkung ergibt sich aus der Tatsache, dass die Zuordnung sich auf Informationen stützt, die öffentlich zugänglichen Programmheften, Selbstdarstellungen und sonstigen Unterlagen der Anbieter entnommen werden können. In Einzelfällen wurden zusätzliche Recherchen angestellt. Insgesamt waren wir aber auf von außen sichtbare Daten angewiesen; dass ein Blick in Satzungen oder Gesellschaftsverträge gelegentlich zu einer abweichenden Zuordnung geführt hätte, können wir nicht ausschließen. Die zweite Einschränkung betrifft die Tatsache, dass wir auf die Kernelemente des Gründungsakts einer Weiterbildungsorganisation abstellen, gleichsam auf die Geburtsurkunde (und die damit gegebene institutionelle Verortung), nicht auf die alltägliche und gegebenenfalls variable Reproduktionspraxis, die selbstverständlich zur Abwicklung der Dienstleistungen das Eingehen unterschiedlichster Vertrags- und Auftragsbeziehungen mit möglicherweise wechselnden Orientierungen an öffentlichen oder privaten Interessen erfordern kann. Bei anerkannten Anbietern betrachte ich die Anerkennung als einen solchen Gründungsakt.

Eindeutig war die Zuordnung der nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Anbieter. Das Gleiche gilt für innerbetriebliche Einrichtungen. Für die Zuweisung der übrigen Anbieter stützten wir uns im Wesentlichen auf Angaben zum Träger und zur Rechtsform.[88] Um die vorgenommenen Zuordnungen und Entscheidungen zu erläutern, sollen zunächst die Grundauszählungen der angesprochenen Variablen dokumentiert werden.

88 Dabei ist zu beachten, dass nicht jede Einrichtung der Weiterbildung einen Träger im traditionellen Sinn (eine Kommune, Kirche oder Gewerkschaft) hat, sondern dass einige Einrichtungen gleichsam „sich selbst tragen“ (als Verein oder Kapitalgesellschaft). Daher kommt es zu einer Verdopplung der Merkmalsausprägungen beider Kategorien, insofern z.B. ein Verein oder eine Kapitalgesellschaft mal als Träger und mal als Rechtsform in Erscheinung treten kann.

Träger	%	kumulierte %
Kommune, Land, Bund	7,5	7,5
Uni, Bundesanstalt, Forschungsinstitut	3,7	11,2
Kirchen	3,3	14,5
Berufsverbände, Innungen, Kammern	4,6	19,1
Arbeitgeberverbände, Unternehmen	3,7	22,8
Gewerkschaften, Arbeitnehmerkammern	2,9	25,7
Wohlfahrts-, Sportverbände, Stiftungen	5,4	31,1
Initiativen, Vereine	24,9	56,0
Kapital-, Personengesellschaften	41,1	97,1
Betriebe	2,9	100,0
Gesamt (n = 241)	100,0	

Tabelle 23: Weiterbildungsanbieter in Bremen nach Trägern 2006

Rechtsform	%
Behörde, Amt, Eigenbetrieb, Abteilung einer öffentlichen Einrichtung	15,8
Abteilung innerhalb eines Unternehmens	3,7
rechtsfähige Stiftung	2,5
eingetragener Verein (e. V.)	29,5
gGmbH	5,0
Personengesellschaft (GbR, OHG, KG)	6,2
Kapitalgesellschaft (AG, GmbH, GmbH & Co. KG)	15,4
freiberufliche Tätigkeit	18,7
nicht entscheidbar	3,3
Gesamt (n = 241)	100,0

Tabelle 24: Weiterbildungsanbieter in Bremen nach Rechtsform 2006

Zunächst zu den Trägern der hier erfassten Anbieter. In den ordnungspolitischen Debatten zur Weiterbildung war und ist die Frage nach dem Träger einer Einrichtung stets von besonderer Bedeutung, da mit der Trägerschaft zumeist spezifische, gegebenenfalls auch weiterbildungsfremde Interessen verbunden sind bzw. unterstellt werden. Daher gruppiert Tabelle 23 die 241 Weiterbildungseinrichtungen in einem ersten Zugriff nach relevanten staatlichen (Kommune, Land, Bund), öffentlich-rechtlichen (Kirchen, Kammern) und privatrechtlichen Organen und Organisationen, Gruppen oder Vereinigungen (Verbände, Vereine, Kapital- und Personengesellschaften). Dabei bleibt die Rechtsform der Einrichtung selbst noch unbeachtet.

Es zeigt sich: Die Gruppe der privatrechtlichen Träger überwiegt die Gruppe der staatlichen bzw. der öffentlich-rechtlichen deutlich, und zwar etwa im Verhältnis 3:1. Vielleicht wird es bildungspolitisch interessierte Beobachter überraschen, dass selbst in Bremen, wo der Begriff der öffentlichen Verantwortung wie auch in Nordrhein-Westfalen eher weit ausgelegt wurde, inzwischen die Kapital- oder Personengesellschaften (i.d.R. GmbHs und GbRs, seltener AGs) die größte Gruppe unter den relevanten Trägern von Weiterbildungseinrichtungen stellen. Gemeinsam mit Vereinen und Initiativen (i.d.R. in der Rechtsform des eingetragenen Vereins) stellen sie etwa zwei Drittel aller Träger der hier erfassten Organisationen. Bei den Regionalstudien für Freiburg und Frankfurt zeigten sich vergleichbare Befunde. Eine dritte große Trägergruppe entfällt auf die Berufsverbände (als eingetragene Vereine, Kammern oder Innungen), die für ihre tatsächlichen oder potenziellen Mitglieder Fortbildungsangebote unterbreiten. Darin spiegelt sich die starke Berufsorientierung der erwerbsbezogenen Weiterbildung in Deutschland als einem konservativen Wohlfahrtsstaat (Harney 1998b), wie sie zuletzt z.B. im Berufsbildungs- bzw. im Arbeitsförderungsgesetzt oder, bereits früher, in der Handwerksordnung fixiert wurden. Im Blick auf die oben eingeführte Unterscheidung gehe ich davon aus, dass Weiterbildungseinrichtungen, die von Vereinen, Verbänden oder von Kapital- und Personengesellschaften getragen werden, auf eher lang- oder eher kurzfristigen, neo-klassischen oder klassischen Verträgen beruhen, während Einrichtungen von staatlichen oder betrieblichen Trägern eher der Logik von Aufträgen folgen.

Als zweites klassifizierendes Merkmal nutze ich die Rechtsform einer Einrichtung. Ich gehe davon aus, dass Weiterbildungseinrichtungen, die in der Rechtsform eines Vereins, einer gemeinnützigen GmbH oder als Amt, Abteilung oder Eigenbetrieb eines staatlichen oder öffentlich-rechtlichen Trägers agieren, in der Regel öffentliche Interessen verfolgen. Demgegenüber nehme ich bei Personen- oder Kapitalgesellschaften, bei Abteilungen eines privatwirtschaftlichen Unternehmens oder bei freiberuflicher Tätigkeit an, dass diese Einrichtung in der Regel private Interessen verfolgt. Tabelle 24 zeigt, wie sich alle 241 Anbieter auf die genannten Rechtsformen verteilen.

Auf der Grundlage dieser Informationen, gegebenenfalls ergänzt durch eine Durchsicht des Themenangebots, der angesprochenen Adressaten- und Zielgruppen und des Gebühren- bzw. Preisniveaus, haben wir für jeden einzelnen Anbieter eine Zuordnung zu den vier bzw. acht unterschiedenen Reproduktionskontexten vorgenommen (vgl. Kapitel 6.2). Grundlegend waren die Entscheidungen zweier unabhängig voneinander arbeitender, mit dem Modell der Reproduktionskontexte gut vertrauter Codierer. Bei abweichenden Codierungen wurde der Einzelfall diskutiert und eine einvernehmliche Entscheidung getroffen.

Kontext – differenziert	**Anbieter (%)**	**Veranstaltungen (%)**	**Stunden (%)**
Wertegemeinschaften	20,7	12,7	3,4
Interessengemeinschaften	16,2	11,9	11,0
öffentlich-rechtlicher Kontext – staatlich anerkannte Einrichtungen	5,0	36,5	34,3
öffentlich-rechtlicher Kontext – andere Einrichtungen	11,6	14,3	5,2
Unternehmen – gemeinsame Einrichtungen	2,9	1,7	5,3
Unternehmen	2,9	5,0	5,9
Markt – individuelle Adressaten	38,2	17,7	29,8
Markt – institutionelle Adressaten	2,5	0,3	5,2
Gesamt (n)	241	20.214	976.978

Tabelle 25: Anbieter, Veranstaltungen und Unterrichtsstunden nach Kontexten 2006

Welche Bedeutung kommt den auf diese Weise unterschiedenen Kontexten mit den je spezifischen Organisationstypen heute zu? Tabelle 25 zeigt ihren Stellenwert in der bremischen Weiterbildung. Dabei berücksichtige ich nicht nur wie bis hierher die Zahl der Anbieter, sondern stelle auch ihren Anteil am Angebot in Rechnung, gemessen in Veranstaltungen sowie in Unterrichtsstunden.

Für das Jahr 2006 konnten 241 Anbieter und mehr als 20.000 Veranstaltungen und (geschätzt) knapp eine Million Unterrichtsstunden erfasst werden. Tabelle 25 zeigt, dass Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext das Gesamtangebot nach wie vor prägen: Sie stellen zwar nur etwa 17 Prozent aller Anbieter, verantworten aber ca. die Hälfte aller Veranstaltungen und knapp 40 Prozent der erfassten Unterrichtsstunden. Nimmt man nur die nach dem WBG anerkannten Anbieter, so entfällt auf diese Gruppe von fünf Prozent der Anbieter jeweils gut ein Drittel der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden im Jahr 2006. Gleichzeitig dokumentiert die Tabelle das große Gewicht marktorientierter Anbieter: Sie stellen etwa 40 Prozent der Anbieter und realisieren knapp ein Fünftel aller Veranstaltungen und mit etwa einem Drittel aller Unterrichtsstunden inzwischen ein ähnliches Volumen wie die Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext. Mehr als ein Drittel aller Anbieter wurde hier dem Kontext der Wert- und Interessengemeinschaften zugeordnet. Bei etwa einem Viertel aller Veranstaltungen entfallen auf diese Anbieter ca. 15 Prozent der erfassten Unterrichtsstunden. Hier ist noch einmal zwischen Anbietern von Werte- und Interessengemeinschaften zu unterscheiden, wobei bei annähernd vergleichbaren Anteilen an Anbietern und Unterrichtsstunden die (beruflich orientierten) Interessengemeinschaften (Berufsverbände, Kammern, Innungen) ein deutlich größeres Stundenvolumen realisieren.

Die Weiterbildungseinrichtungen aus dem Kontext der Unternehmen, etwa zu gleichen Teilen innerbetriebliche Einrichtungen bzw. gemeinsam von mehreren Unternehmen getragene und für Mitarbeiter mehrerer Unternehmen offene Anbieter, sind für sieben Prozent der Veranstaltungen und für ca. elf Prozent der Unterrichtsstunden verantwortlich. Während ihr Anteil am Gesamtangebot an Weiterbildung hier aufgrund der Art der Stichprobenziehung (nur selektive Berücksichtigung betrieblicher Anbieter) deutlich unterschätzt wird, wird der Anteil der drei übrigen Kontexte ent-

sprechend überschätzt. Eine Kombination der hier verfügbaren Daten mit den BSW-Daten, die im folgenden Abschnitt dargestellt wird, erlaubt eine Beurteilung des Grades der Verzerrung der hier vorliegenden Stichprobe.

Formale Merkmale von Anbietern in Reproduktionskontexten

Einleitend war erläutert worden, welche Merkmale von Trägern und Anbietern genutzt wurden, um die Einrichtungen den hier unterschiedenen Reproduktionskontexten zuordnen zu können. Bevor erläutert wird, welche Weiterbildungsangebote auf der Grundlage von Verträgen und Aufträgen bzw. orientiert an primär öffentlichen oder primär privaten Interessen jeweils unterbreitet werden, soll zunächst die Vielfalt der Anbieter innerhalb der Kontexte genauer beschrieben werden. Es ist zu erwarten, dass die Kontextzugehörigkeit einen spezifischen Typ von Organisationen institutionell erzeugt, also Einfluss auf die Größe, die Breite des Angebotsspektrums und den Stellenwert von Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe hat.

Um einen Eindruck von der Größe unterschiedlicher Weiterbildungseinrichtungen zu vermitteln, wurden die Anbieter nach ihrem Angebotsvolumen in vier Gruppen eingeteilt. Da eine gegenstandsbezogene Begründung dafür, ab welchem Volumen eine Einrichtung als klein oder groß bezeichnet werden kann, schwierig ist, wurden Quartilswerte der Verteilung des Angebotsvolumens nach Veranstaltungen und Unterrichtsstunden zum Ausgangspunkt genommen. Dabei wurden für die Fälle, bei denen Anbieter nach Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in unterschiedliche Gruppen fielen, eine Zuordnung zu der jeweils niedrigeren Gruppe vorgenommen, oder, wenn die Zuordnung um mehr als eine Gruppe divergierte, die mittlere Gruppe gewählt.

Als kleine Anbieter wurden diejenigen bezeichnet, die, gerechnet auf das Erhebungsjahr, neun oder weniger Veranstaltungen oder bis zu 171 Unterrichtsstunden angeboten haben. Die insgesamt 74 Anbieter realisieren fast 3,5 Prozent bzw. und knapp ein Prozent des hier erfassten Gesamtangebots an Veranstaltungen und Unterrichtsstunden. Als mittlere Anbieter gelten diejenigen, die zwischen zehn und 27 Veranstaltungen und mindestens zwischen 172 und 560 Unterrichtsstunden pro Jahr ankündigten. Dazu zählen 61 Anbieter, die etwa acht Prozent aller Veranstaltungen und rund 3,5 Prozent der Unterrichtsstunden realisieren. Als große Anbieter

werden diejenigen bezeichnet, die zwischen 28 und 71 Veranstaltungen und zwischen 561 und 2.025 Unterrichtsstunden pro Jahr planen. Diese 71 Anbieter kündigten etwa ein Viertel des hier erfassten Gesamtangebots an Veranstaltungen und Unterrichtsstunden an. Zur letzten Gruppe der sehr großen Weiterbildungsanbieter wurden diejenigen gerechnet, die mehr als 72 Veranstaltungen und zugleich mehr als 2.025 Unterrichtsstunden pro Jahr ankündigten. Auf diese immerhin noch 35 bremischen Weiterbildungsanbieter, darunter immerhin sieben anerkannte Einrichtungen, entfallen ca. 65 bis über 70 Prozent des erfassten Gesamtangebots an Veranstaltungen und Stunden. Diese Vielzahl „großer" Weiterbildungsanbieter ist vermutlich eine Besonderheit, die auf das bremische Weiterbildungsgesetz zurückgeht. Das zeigt sich bei einem Vergleich der bremischen Weiterbildungslandschaft mit der in Dortmund bzw. Bochum, Städten, die in sozialer und ökonomischer Hinsicht durchaus vergleichbar sind (vgl. Gieseke u.a. 1997, S. 45ff.; Feldmann/Schemmann 2008). Insgesamt aber überwiegen, wie auch andere Studien zeigen, kleinere Anbieter (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2010, S. 44).

Mit der Größe einer Einrichtung korrespondiert selbstverständlich das Spektrum des Programmangebots in thematischer Hinsicht. Dazu wurden drei Gruppen von Anbietern nach der Breite ihres Angebots unterschieden, dokumentiert in der Zahl der abgedeckten Fachbereiche. Als Allround-Anbieter werden solche Einrichtungen bezeichnet, deren Angebot sich auf mindestens 13 Fachbereiche mit jeweils einer größeren Zahl von Veranstaltungen verteilt. Dies trifft in insgesamt nur vier Fällen zu, wobei jeweils alle drei traditionellen Lernbereiche (der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung) abgedeckt wurden. Als Mehr-Sparten-Anbieter gelten solche Anbieter, deren Angebot sich auf mindestens vier und maximal zwölf unterschiedliche Fachbereiche verteilte. Dies trifft für etwa jeden vierten (69) der hier erfassten Anbieter zu. Schließlich werden als Sparten-Anbieter oder „Spezialisten" diejenigen betrachtet, die maximal drei Fachbereiche abgedeckt hatten. In einigen wenigen Ausnahmefällen wurden auch solche Anbieter zu dieser Gruppe gezählt, deren Angebote zwar aus vier oder fünf Fachbereichen stammten, die aber mehr als 75 Prozent ihrer Veranstaltungen in einem oder maximal zwei Fachbereichen realisierten. 168 der erfassten Anbieter wurden als Sparten-Anbieter kategorisiert.

Zuletzt wurden die erfassten Anbieter noch danach unterschieden, ob sie Weiterbildung als eine Haupt- oder (lediglich) als eine Neben-Aufgabe ergänzend zu einer anderen Hauptaufgabe (wie z.B. der Organisierung berufsständischer Interessen, der Entwicklung von EDV-Software, der sozialen Arbeit usw.) betrieben.[89] Soweit eine solche Einschätzung aufgrund der hier verfügbaren Informationen – Programmhefte, Selbstdarstellungen, Daten aus vorangegangenen Untersuchungen – möglich war, ist Weiterbildung bei zwei Dritteln aller hier erfassten Einrichtungen die Hauptaufgabe, für das übrige Drittel ist es lediglich eine Aufgabe unter (zumeist wichtigeren) anderen. Vereinfacht lässt sich sagen, dass alle anerkannten und der überwiegende Teil der erwerbswirtschaftlichen Einrichtungen Weiterbildung als ihre Hauptaufgabe begreifen. Bei gemeinnützigen, aber nicht anerkannten Anbietern ist für 60 Prozent Weiterbildung die Hauptaufgabe, während die übrigen 40 Prozent der Anbieter noch anderen Aufgaben (der Sozialarbeit, der Interessenvertretung usw.) nachgeht und Weiterbildung lediglich als Nebenaufgabe betreiben.

Nach der Beschreibung einiger grundlegender Merkmale der Weiterbildungsanbieter soll im Folgenden erläutert werden, wie diese Merkmale mit der Kontextzugehörigkeit eines Anbieters zusammenhängen. Dazu werden die Anbietergruppen innerhalb der jeweiligen Kontexte knapp charakterisiert.

Tabelle 26 gibt einen Überblick über die wichtigsten Befunde.

89 Während Dieter Nittel vorgeschlagen hat, zwischen Anbietern mit „implizitem“ oder „explizitem“ Bildungsauftrag zu unterscheiden (Kade/Seitter/Nittel 2007), stellt die hier vorgeschlagene Begrifflichkeit auf die Organisation von Weiterbildung ab. Denn selbstverständlich ist in einem Betrieb, der Produkte oder Dienstleistungen herstellt, der Auftrag an die Weiterbildungsabteilung, die Mitarbeiter weiter zu bilden, auch „explizit“, wenn auch nicht die primäre Aufgabe des Unternehmens.

Anbietermerkmale		Anteil (% je Anbietermerkmal)			
		Gemein-schaften	öffentl.-rechtl. Kontext	Unternehmen	Markt
Größe	kleine Anbieter (n = 74)	27,0	25,0	--	40,8
	mittelgroße Anbieter (n = 61)	34,8	10,0	7,1	25,5
	große Anbieter (n = 71)	31,5	27,5	57,1	24,5
	sehr große Anbieter (n = 35)	6,7	37,5	35,7	9,2
Inhaltliche Breite	Allround-Anbieter (n = 4)	--	10,0	--	--
	Mehrsparten-Anbieter (n = 69)	40,4	32,5	50,0	13,3
	Sparten-Anbieter (n = 168)	59,6	57,5	50,0	86,7
WB als …	Hauptaufgabe (n = 159)	56,2	80,0	78,6	67,3
	Nebenaufgabe (n = 82)	43,8	20,0	21,4	32,7
Gesamt (n)		89	40	14	98

Tabelle 26: Formale Merkmale von Anbietern nach Kontexten 2006

Anbieter aus dem Kontext der Gemeinschaften

Wie gesehen, stammt mehr als ein Drittel aller Anbieter aus dem Kontext der Gemeinschaften. In diesem Kontext begegnen uns sowohl kleine als auch mittelgroße, große und sehr große Anbieter, Anbieter, die nur einige wenige Fachbereiche, als auch solche, die eine größere Zahl von Fachbereichen als Mehr-Sparten-Anbieter abdecken. Etwas mehr als die Hälfte der Anbieter betrachtet Weiterbildung als Haupt-, die übrigen begreifen Weiterbildung als Nebenaufgabe. Als Rechtsform überwiegen Vereine, Behörden und Ämter (bzw. Abteilungen davon), gemeinnützige GmbHs und Stiftungen.

Dem Kontext der Gemeinschaften wurden Weiterbildungseinrichtungen zugeordnet, die überwiegend im öffentlichen Interesse arbeiten. Damit geht in aller Regel einher, dass ihre Arbeit als gemeinnützig anerkannt ist. Was in der Weiterbildung ein gemeinnütziger Anbieter ist, ist oft nicht leicht zu entscheiden. In Deutschland existiert weder eine juristische, materiell gefasste, noch eine politisch begründete Definition von Gemeinnützigkeit. In rechtlicher Hinsicht taucht der Begriff der Gemeinnützigkeit einerseits im Strafrecht auf (bei der Verurteilung von Straffälligen zu gemeinnützigen Arbeiten), andererseits im Steuerrecht. In der Abgabenordnung sind die Regelungen zur Gemeinnützigkeit festgelegt; danach ist es gemeinnützigen Einrichtungen nur unter strengen Auflagen gestattet, einen steuerpflichtigen wirtschaftlichen Geschäftsbetrieb zu führen. Die Anerkennung der Gemeinnützigkeit muss beim zuständigen Finanzamt beantragt werden, das sich bei der Prüfung vor allem an die enumerative Legaldefinition von § 52 Abgabenordnung hält. Dort heißt es:

> (1) Eine Körperschaft verfolgt gemeinnützige Zwecke, wenn ihre Tätigkeit darauf gerichtet ist, die Allgemeinheit auf materiellem, geistigem oder sittlichem Gebiet selbstlos zu fördern. […] (2) Unter den Voraussetzungen des Absatzes 1 sind als Förderung der Allgemeinheit anzuerkennen insbesondere: 1. die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung, Kunst und Kultur, der Religion, der Völkerverständigung, der Entwicklungshilfe, des Umwelt-, Landschafts- und Denkmalschutzes, des Heimatgedankens, 2. die Förderung der Jugendhilfe, der Altenhilfe, des öffentlichen Gesundheitswesens, des Wohlfahrtswesens und des Sports […], 3. die allgemeine Förderung des demokratischen Staatswesens im Geltungsbereich des Grundgesetzes […].

In § 55 Abgabenordnung wird genauer festgelegt, was mit „selbstlos" gemeint ist: Als selbstlos wird eine Förderung und Unterstützung gemeinnütziger Zwecke dann betrachtet, „wenn dadurch nicht in erster Linie [!] eigenwirtschaftliche Zwecke – zum Beispiel gewerbliche Zwecke oder sonstige Erwerbszwecke – verfolgt werden". Das bedeutet insbesondere, dass Mittel der Körperschaft nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwandt werden dürfen. Der Status der Gemeinnützigkeit schließt also weder faktisch noch juristisch aus, dass eine Einrichtung mit ihrer Bildungsarbeit – in

Teilbereichen oder auch durchgehend – Überschüsse bzw. Gewinn erzielt. Daher wurde in der Vergangenheit bereits zahlreichen Weiterbildungseinrichtungen bzw. ihren Trägern der Status der Gemeinnützigkeit aberkannt. Für diese Untersuchung kann somit nicht abschließend beurteilt werden, ob der rechtliche Status noch gerechtfertigt ist.

Die Gruppe gemeinnütziger, aber nicht anerkannter Weiterbildungseinrichtungen ist sehr viel heterogener als die der anerkannten oder der marktorientierten Einrichtungen. Die bei weitem größte Trägergruppe stellen die eingetragenen Vereine, die nächst größere Gruppe wird von berufsbezogenen Vereinigungen getragen, die je nach Berufsstand bzw. Profession in Verbänden (z.B. Makler, Psychotherapeuten), Innungen (z.B. einige Handwerksberufe) oder Kammern (z.B. Ärzte, Apotheker) organisiert sind. Als gemeinnützig anerkannt wird darüber hinaus i.d.R. die Weiterbildungsarbeit von Wohlfahrts- und Sportverbänden, von Kammern, von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden, von staatlichen Stellen (Kommune, Land, Bund), schließlich von Universitäten und Bundesanstalten. Vor allem bei vielen gemeinnützigen Anbietern – ob nach dem Weiterbildungsgesetz anerkannt oder nicht – dürften sich Probleme aus der „institutionellen Staffelung“ (Tietgens 1995) zwischen Träger und Einrichtung einstellen, da die Interessen der (gegebenenfalls gesetzlich verpflichteten) Einrichtung bzw. die Interessen des Trägers miteinander in Konflikt geraten können, etwa dann, wenn eine Einrichtung ihrem bildungspolitischen Auftrag der besonderen Zuwendung zu bildungsbenachteiligten Gruppen nachkommen und der Träger den Grad der Kostendeckung möglichst hoch halten möchte. Gerade in dieser Anbietergruppe sind die historischen Wurzeln der Weiterbildung, ihre enge Verknüpfung mit der Entstehung und Selbstbehauptung sozialer Gruppen, mit beruflicher, sozialer und politischer Beteiligung, mit der „Volkswohlfahrt“ in einem weiten Sinn deutlich spürbar (vgl. Kapitel 2.1).

Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext

Die Weiterbildungsgesetze der Länder setzten in vieler Hinsicht um, was in den bildungspolitischen Dokumenten z.B. des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und des Deutschen Bildungsrates gefordert worden war: die prinzipiell gleichberechtigte finanzielle Förderung pluraler Träger, orientiert an einem institutionellen Pluralismus „freier“

und „gebundener“ Erwachsenenbildung. Da die tatsächliche Gestalt des bremischen Weiterbildungsgesetzes nicht zuletzt durch Initiativen der Angestellten- und Arbeiterkammer beeinflusst worden war, wird die besondere Förderung gewerkschaftlicher und arbeitnehmernaher Träger und Einrichtungen verständlich. Zur Begründung wurde zumeist darauf verwiesen, dass der „Monopolist“ Volkshochschule die abhängig beschäftigten Arbeitnehmer nur unzureichend erreicht habe.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren in Bremen zwölf Weiterbildungseinrichtungen anerkannt und wurden nach dem Weiterbildungsgesetz finanziell gefördert; im Einzelnen sind dies die Volkshochschule, die von der Stadt Bremen getragen wird; die Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen gGmbH (vor 2001 noch getrennt als Bildungswerk der Arbeiter- bzw. der Angestelltenkammer arbeitend); das Evangelische Bildungswerk und das Bildungswerk der Katholiken, inzwischen eng kooperierend; das Berufsfortbildungswerk des DGB; die Bildungsgemeinschaft Arbeit und Leben; das Bildungswerk der Deutschen Angestellten Akademie; das Berufsförderungszentrum der Handwerkskammer; das Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet; die Bildungswerke des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes und des Landessportbundes und das ibs Institut für Berufs- und Sozialpädagogik e.V., wobei letztes seit 1996 als anerkannte, jedoch nicht institutionell geförderte Einrichtung erst hinzugekommen war. Die evangelische Familienakademie, die aus einer Initiative aus dem Umfeld der evangelischen Kirche hervorgegangen war, existierte 2006 nicht mehr.

Das Besondere der Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext besteht darin, dass hier vor allem große und sehr große Anbieter agieren, die zumeist in der Rechtsform von Behörden, Ämtern und Eigenbetrieben sowie gemeinnützigen GmbHs arbeiten. Für die anerkannten Anbieter ist Weiterbildung (laut Gesetz) die Hauptaufgabe. Bei anderen Anbietern aus diesem Kontext ist Weiterbildung dagegen teilweise nur eine Nebenaufgabe, z.B. bei der Stadtbibliothek Bremen, dem Fraunhofer Institut für Angewandte Materialforschung oder dem Institut für Informatik und Automation der Hochschule Bremen.

Das bremische Weiterbildungsgesetz verpflichtete die anerkannten Einrichtungen, Angebote aus mindestens zwei der traditionellen Lernbereiche

zu machen, um das gesetzlich fixierte Integrationspostulat realisieren zu können. Bildungspolitisch wollte man auf diese Weise verhindern, dass solche Anbieter von öffentlicher Förderung profitieren, die sich z.B. ausschließlich auf die berufliche Weiterbildung konzentrieren. Die folgenden Befunde zeigen, dass sich mindestens die erste Zielsetzung des Gesetzes, die Integration von beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung, prägend auf das Weiterbildungsangebot anerkannter Anbieter ausgewirkt hat. Die überwiegende Mehrheit der zwölf anerkannten Weiterbildungseinrichtungen kann als Mehr-Sparten-Anbieter betrachtet werden, zwei wurden als sogenannte Allround-Anbieter klassifiziert. Neben dem klassischen Vertreter dieses Typs, der Volkshochschule, ist dies die Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer, im Programmprofil der Volkshochschule sehr ähnlich.

Anbieter aus dem Kontext der Unternehmen

Bei Anbietern aus dem Kontext der Unternehmen handelt es sich um große und sehr große Mehrsparten- bzw. Sparten-Anbieter. Als Rechtsform finden wir vornehmlich die Abteilung eines Unternehmens, bei den von verschiedenen Unternehmen getragenen Einrichtungen sowohl Stiftungen als auch gemeinnützige GmbHs. Sowohl bei den innerbetrieblichen Anbietern als auch bei den von mehreren Unternehmen getragenen Anbietern ist Weiterbildung die Hauptaufgabe.

Anbieter aus dem Kontext des Marktes

Auch bei den Marktanbietern finden wir das gesamte Spektrum von kleinen (z.B. Ein-Personen-Unternehmen) bis hin zu sehr großen Anbietern (z.B. Aktiengesellschaften). Hier überwiegen eindeutig die Spartenanbieter, d.h. Anbieter, die sich auf einige wenige Fachbereiche konzentrieren. Allerdings können auch einige Anbieter der Gruppe der Mehr-Sparten-Anbieter zugeteilt werden. Als Rechtsform werden Kapital- und Personengesellschaften gewählt. Für zwei Drittel der Anbieter ist Weiterbildung die Hauptaufgabe; wenn Weiterbildung als Nebenaufgabe betrieben wird, kommen andere, kommerziell vertriebenen Dienstleistungen oder Produkte hinzu. Erwerbswirtschaftlichen Zwecken kann man offenbar nur dann erfolgreich nachgehen, wenn man sich auf ein eng begrenztes

Angebotsspektrum konzentriert und hierin eine anerkannte Kompetenz aufbaut, die entsprechend hohe Teilnehmergebühren als gerechtfertigt erscheinen lässt, z.B. im Sprachenbereich, in der EDV, in AFG-geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Darauf komme ich an späterer Stelle zurück.

Die Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen: Segmentierungen und Konkurrenzen in der Weiterbildung

In den vorangegangenen Abschnitten wurde erläutert, wie Organisationen der Weiterbildung vornehmlich aufgrund ihrer Trägerschaft bzw. ihrer Rechtsform den in Kapitel 6.2 entwickelten Reproduktionskontexten zugeordnet wurden. Bei den weiteren Analysen zeigte sich, dass die Kontextzugehörigkeit offensichtlich Einfluss auf formale Merkmale wie die Größe, die thematische Breite des Angebots sowie die Betrachtung von Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe der Einrichtungen hat. Im Folgenden wird untersucht, ob sich darüber hinaus kontextspezifische thematische Schwerpunkte und Programmprofile identifizieren lassen, wie es der Forschungsstand nahelegt. Diese Frage richtet sich insbesondere an die öffentlich anerkannten Weiterbildungsanbieter, die im Zentrum der sozialstaatlich motivierten Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre standen.

Die vorangehenden Ausführungen boten nur einen ersten Überblick zur Aufteilung des Weiterbildungs-„Marktes“. Aufgrund der Kontextzugehörigkeit ist zu erwarten, dass die Anbieter sich angesichts ihrer Orientierung an Verträgen und Aufträgen bzw. an primär öffentlichen oder primär privaten Interessen in der Art der angebotenen Dienstleistungen unterscheiden. Dieser Aspekt soll jetzt im Blick auf die Angebotsbereiche untersucht werden. Abbildung 11 und Abbildung 12 zeigen, dass das Angebot institutionell geprägt ist.

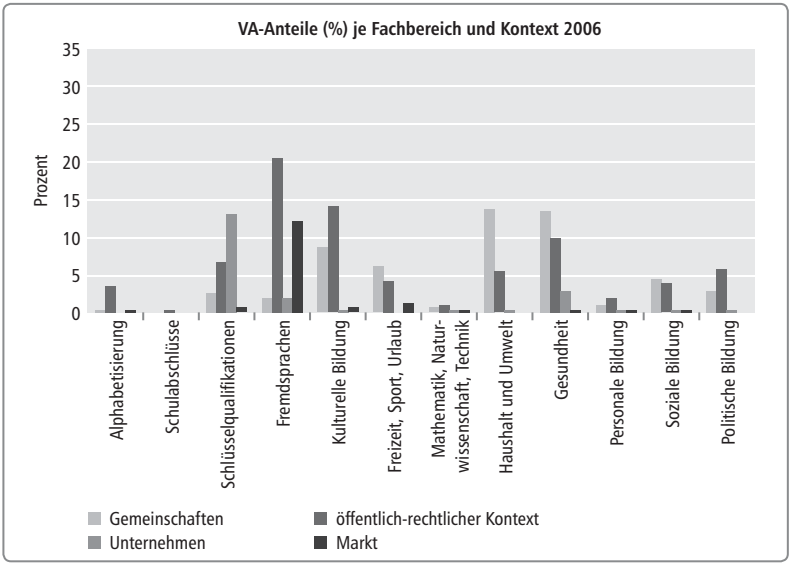

Abbildung 11: Kontextspezifische Angebotsprofile 2006 – Teil 1

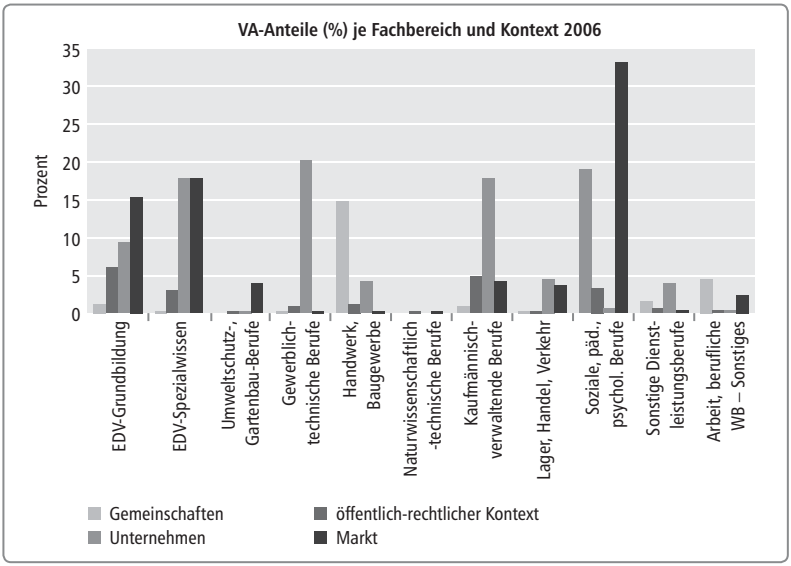

Abbildung 12: Kontextspezifische Angebotsprofile 2006 – Teil 2

Abbildung 11 und Abbildung 12 sollen auf zwei Aspekte hin betrachtet werden: im Blick auf kontextspezifische Schwerpunktsetzungen (Welche Organisationen aus welchen Kontexten agieren in welchen Fachbereichen?) sowie im Blick auf Konkurrenzen und Segmentierungen (In welchen Fachbereichen agieren welche Organisationen aus welchen Kontexten?). Diese Betrachtungsweise schließt zwei Fragen ein: Für welche Angebotsbereiche fühlen sich Anbieter zuständig (aufgrund ihrer Auftragssituation, etwa fixiert in Weiterbildungsgesetzen), die aufgrund ihrer Kontextzugehörigkeit erwarten lassen, dass sie (auch) im öffentlichen Interesse arbeiten? Auf welche Angebotsbereiche konzentrieren sich Anbieter, die überwiegend private Interessen verfolgen? Dabei ist es vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 nachgezeichneten Debatte zur wohlfahrtsstaatlichen Modernisierung der Weiterbildung von besonderem Interesse, welcher Stellenwert der nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Weiterbildung (noch) zukommt.

Abbildung 11 und Abbildung 12 zeigen zunächst, dass die Anbieter aus dem Kontext der Gemeinschaften ein sehr breites Themenspektrum abdecken, das Schwerpunkte sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Weiterbildung hat und gelegentlich auch Angebote zur politischen Bildung einbezieht. Hier ist zu bedenken (was in den Grafiken nicht sichtbar ist), dass sich Anbieter aus dem Bereich der Wertegemeinschaften von denen der Interessensgemeinschaften deutlich unterscheiden: Erstere haben Schwerpunkte in der kulturellen Bildung, in Angeboten aus den Fachbereichen Gesundheit, Freizeit, Urlaub, Sport und Haushalt und Umwelt sowie in der sozialen (Angebote für bestimmte Zielgruppen) und der politischen Bildung. Angebote der Interessengemeinschaften (wesentlich Berufsverbände, Kammern und Innungen) decken unterschiedliche Bereiche der beruflichen Weiterbildung ab. Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext unterbreiten Angebote in allen Fachbereichen der allgemeinen Weiterbildung, mit Scherpunkten in der kulturellen Bildung und der Vermittlung von Fremdsprachen. In der beruflichen Weiterbildung sind sie neben der EDV-Grund- und Spezialbildung am ehesten noch bei Angeboten für bestimmte Dienstleistungsberufe (kaufmännisch-verwaltende und soziale Berufe) präsent. Das Profil der Anbieter aus dem Kontext der Unternehmen wird bestimmt durch Angebote in der beruflichen Weiter-

bildung (zumeist Anpassungsqualifizierungen), aber auch in der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen oder von Fremdsprachenkenntnissen, teilweise auch in der Gesundheitsbildung. Marktorientierte Anbieter haben Schwerpunkte in den Bereichen EDV-Grund- und Spezialbildung, in den Fremdsprachen, in der Weiterbildung für soziale Berufe sowie in der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Soweit eine knappe Skizze der kontextspezifischen Angebotsprofile.

Die zweite Frage betrachtet den Zusammenhang von Kontextzugehörigkeit und Angebotsspektrum aus der umgekehrten Perspektive und fragt aus der Sicht der Fachbereiche, welche Gruppen von Anbietern jeweils präsent sind. Während die erste Frage auf die Aufteilung des gesamten Weiterbildungsangebotes zielt, richtet sich die zweite Frage auf Segmentierungen und/oder Konkurrenzen in bestimmten Fach- und Themenbereichen. Vom wissenschaftlichen Interesse aus betrachtet sind beide Fragestellungen in gleicher Weise relevant. Außerhalb der Wissenschaft dürfte die erste Frage eher die Bildungspolitikerin interessieren, die zweite dagegen eher den Fachbereichsleiter einer Weiterbildungseinrichtung. Bereits auf den ersten Blick wird deutlich, dass sowohl Indikatoren für Konkurrenz als auch für Segmentierung auf dem Weiterbildungs-„Markt“ erkennbar sind. Manche Fachbereiche werden eindeutig von Anbietern aus einem bestimmten Kontext bestimmt. Das gilt vor allem für Fachbereiche der beruflichen Bildung. In der allgemeinen Weiterbildung ist augenfällig, dass es Angebote zum Nachholen von Schulabschlüssen, fehlenden Deutschkenntnissen oder für (funktionale) Analphabeten, denen angesichts dauerhaft drohender Exklusionsrisiken allgemein besondere Dringlichkeit zugeschrieben wird (Kronauer 2010b), ohne Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext praktisch nicht gäbe. Daneben finden wir Fachbereiche, in denen sich Anbieter aus mehreren Kontexten bewegen, so z.B. die am öffentlichen Interesse orientierten Anbieter aus dem Kontext der Gemeinschaften bzw. aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext bei Angeboten zur kulturellen, freizeitbezogenen, sozialen oder politischen Bildung. Schließlich existiert nur eine vergleichsweise kleine Zahl von Fachbereichen, in denen Anbieter aus allen vier Kontexten mit einem nennenswert großen Angebot agieren. Dies gilt für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, von Fremdsprachen und EDV-Grundbildung (eingeschränkt), für die Weiterbildung in kaufmännisch-verwaltenden Berufen.

Zur Rolle der öffentlich anerkannten Weiterbildungsanbieter

Für die bisherigen Analysen habe ich die Unterscheidung nach vier Reproduktionskontexten genutzt, um die Struktur des Weiterbildungssystems zu erfassen. Für die Steuerungswirkung des Weiterbildungsgesetzes (Sicherung eines niedrigschwelligen und grundbildenden Weiterbildungsangebots) ist es aber von besonderer Bedeutung, welches Profil und gegebenenfalls welche Profilveränderungen auf jene Anbieter entfallen, die nach dem bremischen WBG anerkannt sind. Im Jahre 2006 waren das insgesamt elf Anbieter, die zugleich institutionelle und Programm-Förderung erhielten, sowie ein Anbieter (Institut für Berufs- und Sozialpädagogik e.V.), der zwar anerkannt war, aber keine (institutionelle) Förderung erhielt. Für die folgende Auswertung beschränke ich mich auf die zwölf anerkannten und geförderten Anbieter. Das bremische Weiterbildungsgesetz weist, wie erwähnt, gegenüber den Gesetzen anderer Bundesländer zwei Besonderheiten auf: die Verpflichtung der anerkannten Anbieter auf eine Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung und auf die besondere Förderung der Weiterbildung von Arbeitnehmern. Die Förderung beruflicher Weiterbildung gehörte nicht zu den Prioritäten des Gesetzes, zudem wollte man verhindern, berufliche Spezialanbieter fördern zu müssen. Die folgende Darstellung wird zeigen, dass mindestens die erste Zielvorgabe des Gesetzes, die Integration von allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung, das Programmprofil anerkannter Anbieter mitbestimmt hat.

Die Vielzahl, Unterschiedlichkeit und thematische Breite der Profile anerkannter Weiterbildungseinrichtungen führt insgesamt dazu, dass diese Gruppe in allen Fachbereichen der allgemeinen, politischen und auch der beruflichen Weiterbildung präsent ist. Gleichwohl ist ihr Beitrag zum Gesamtangebot in der allgemeinen und politischen in aller Regel größer als in der beruflichen Weiterbildung. In manchen Fachbereichen wird das Angebot allein von (einigen) anerkannten Einrichtungen bestritten, z.B. in der Alphabetisierung. Vereinfacht lässt sich sagen, dass ihre Bedeutung überall dort überdurchschnittlich groß oder gar exklusiv ist, wo nicht kostendeckend gearbeitet werden kann. Darauf komme ich später noch zurück. Umgekehrt formuliert: In diesen Bereichen gäbe es ohne anerkannte und mit öffentlichen Mitteln in Form von Programm- oder Personalzuschüssen geförderte Weiterbildungseinrichtungen gar kein oder nur ein deutlich

reduziertes Angebot. Dies entspricht in der Tat den Intentionen des bremischen Weiterbildungsgesetzes.

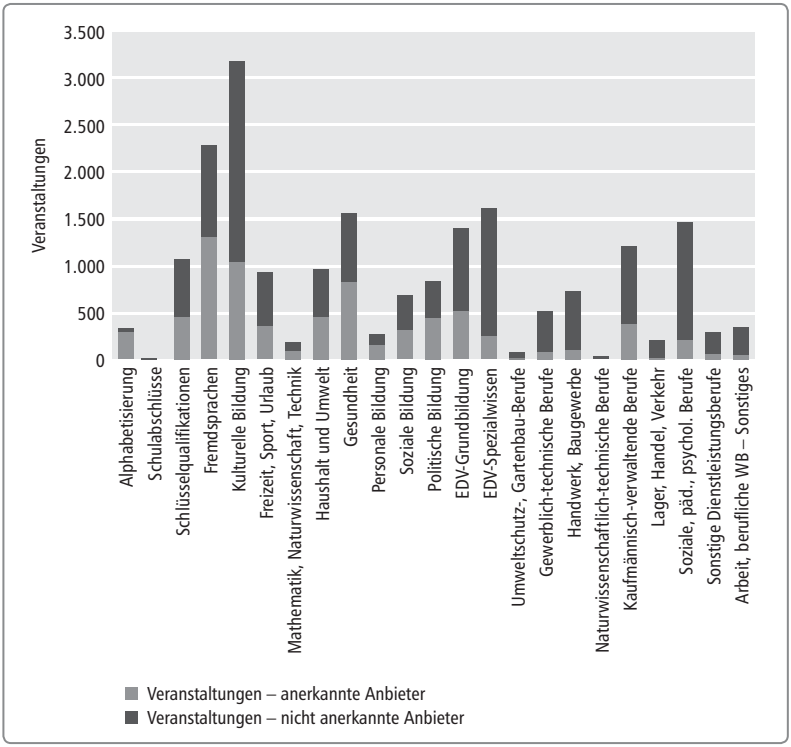

Abbildung 13: Anteil anerkannter Anbieter am Gesamtangebot nach Fachbereichen 2006

Betrachtet man die Gruppe anerkannter Anbieter nicht nur insgesamt, sondern auch je einzeln, dann ergibt sich folgender Befund: Wie wir bereits gesehen haben, sind die anerkannten Anbieter zumeist große oder gar sehr große Anbieter und in thematischer Hinsicht zumeist Mehr-Sparten- oder gar Allround-Anbieter. Diese prinzipielle Offenheit schließt allerdings nicht aus, dass sich einzelne Anbieter mit größeren oder kleineren Teilen ihres Gesamtangebots auf mehr oder weniger deutlich erkennbare Zielgruppen konzentrieren. Betrachtet man die Angebote der anerkannten Anbieter unter dieser Perspektive, so stellt man fest, dass sich fünf von ihnen in der Tat

überwiegend an die breite Allgemeinheit, an individuelle, vor Veranstaltungsbeginn weitgehend unbekannte Teilnehmer wenden (die Volkshochschule, die Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer, die Bildungswerke der Kirchen und des Landessportbundes); weitere sechs jedoch konzentrieren sich auf mehr oder weniger eng umrissene Berufsgruppen, während ein Anbieter (Arbeit und Leben) schließlich ein Angebot präsentiert, das nahezu ausschließlich für (gewerkschaftlich organisierte) Arbeitnehmer bzw. Interessenvertreter geplant wird. Selbstverständlich hat auch die Arbeitsverwaltung eine große Bedeutung als Auftraggeber für mehrere anerkannte Weiterbildungseinrichtungen. Allerdings dominiert dieses wichtige Veranstaltungssegment lediglich bei zwei anerkannten Anbietern (dem Berufsfortbildungswerk des DGB sowie dem Paritätischen Bildungswerk).

10.4 Wandel des Weiterbildungssystems

Nachdem einleitend einige strukturelle Merkmale der Weiterbildungssystems skizziert wurden, soll im Folgenden die Frage aufgegriffen werden, ob und inwieweit sich diese Struktur in den letzten Jahren und Jahrzehnten gewandelt hat.

Der Wandel des Weiterbildungssystems als Veränderung der Bedeutung unterschiedlicher Kontexte

In der wissenschaftlichen und öffentlichen Debatte hat der Stellenwert der öffentlich anerkannten Weiterbildung am Gesamtangebot von Weiterbildung immer besondere Beachtung gefunden. Die Diagnosen der letzten Jahre stimmen, wie wir gesehen haben, darin überein, dass die öffentlich anerkannte Weiterbildung (deutlich) an Bedeutung verliert und die marktorientierte und innerbetriebliche Weiterbildung an Bedeutung gewinnen. Diese Diagnosen wurden mit z.T. dramatisierenden Formulierungen vorgetragen, die von der Marginalisierung, der Kommerzialisierung und Ökonomisierung oder der Entstaatlichung der (öffentlichen) Weiterbildung sprechen. Die Längsschnittdaten der hier vorliegenden Untersuchung erlauben es, solche Diagnosen zu prüfen. Dazu nutze ich zunächst die Daten aus

der Bremer Studie. So konnten wir insgesamt 109 Anbieter erfassen, die sowohl 1996 als auch 2006 Angebote entwickelt hatten. Diese Anbieter repräsentieren im Jahr 1996 fast 90 Prozent des jeweiligen Gesamtangebots, im Jahr 2006 rund 70 Prozent.

	Veranstaltungen (%)		Stunden (%)	
Kontext	**1996**	**2006**	**1996**	**2006**
Gemeinschaften	19,6	23,6	22,7	16,4
öffentlich-rechtlicher Kontext	64,8	60,9	61,9	52,0
Unternehmen	8,2	8,4	7,7	15,3
Markt	7,5	7,1	7,7	16,3
Gesamt (n)	13.776	13.744	938.462	690.132

Tabelle 27: Wandel der Bedeutung der Kontexte 1996–2006

Die Daten bieten zwei Befunde: Während das Gesamtangebot bezogen auf die Zahl der Veranstaltungen in etwa stabil bleibt, beobachten wir einen deutlichen Rückgang des Unterrichtsvolumens, der im Wesentlichen auf die Verringerung zeitintensiver Umschulungsangebote, finanziert durch die Arbeitsverwaltung, zurückgeht. Dieser bremische Trend stimmt mit den allgemeinen Bundestrend überein, wie er sowohl durch teilnehmer- als auch durch anbieterbezogene Formen der Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung dokumentiert wird. Der zweite Befund bestätigt im Großen und Ganzen die in der Literatur behaupteten Trends, ohne aber die damit oft einhergehende Dramatisierung stützen zu können: einen relativen Bedeutungsverlust von Anbietern aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext (nicht nur anerkannte Anbieter!) und einen relativen Bedeutungsgewinn marktorientierter und innerbetrieblicher Anbieter.

Um zu überprüfen, ob es sich hier um eine bremische Besonderheit handelt, die z.B. auf eine andauernd weite Interpretation von öffentlicher Verantwortung schließen ließe, haben wir die bundesweiten Daten des Berichtssystems Weiterbildung re-analysiert, indem wir die dort erfassten Anbietergruppen den in dieser Untersuchung unterschiedenen Reproduk-

tionskontexten zugeordnet haben. Dies war in aller Regel eindeutig möglich, indem Vereine, Berufsverbände und Kammern zum Kontext der Gemeinschaften, Volkshochulen und Fachschulen zum öffentlich-rechtlichen Kontext, private Institute zum Kontext des Marktes, Arbeitgeber und Betriebe und Einrichtungen der Wirtschaft zum Kontext der Unternehmen usw. gezählt und die Veränderung der für unterschiedliche Erhebungsjahre dokumentierten Teilnahmequoten errechnet wurden. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 28.

	Beteiligungsquoten an allgemeiner und beruflicher WB nach BSW/AES in %			
Kontexte	**1979***	**1991**	**1997**	**2006****
Kontext der Gemeinschaften	12	27	27	12
Öffentlich-rechtlicher Kontext	10	23	24	17
Kontext der Unternehmen	50	25	27	57
Kontext des Marktes	7	12	11	14
Sonstiges/keine Angabe			11	

* 1979 nur Beteiligung an beruflicher WB; Stichprobenausschöpfung ca. 80 Prozent
** inkl. Adult Education Survey-Erweiterung der Anbieterbezeichnungen aus BSW

Tabelle 28: Wandel der Teilnahmequoten nach Kontexten 1979, 1991, 1997 und 2006

Dieser Vergleich unterliegt allerdings drei Einschränkungen: Zum einen wird die Bedeutung der innerbetrieblichen Weiterbildung Bremens in der vorliegenden Studie aufgrund der Stichprobenziehung unterschätzt; die Zuordnung von Anbietern zu Kontexten beruht auf unterschiedlichen Informationen; schließlich sind bei den Daten des Jahres 2006 die Anpassungen an die Systematik des Adult Education Survey zu beachten. Wagt man trotz dieser Einschränkungen dennoch eine Interpretation, so lassen sich zwei Sachverhalte herausstellen: Die Daten bestätigen im Grundsatz die hier vorgestellten Befunde: den Rückgang in der Bedeutung der Weiterbildung im öffentlich-rechtlichen Kontext und den Bedeutungsgewinn der marktorientierten und innerbetrieblichen Weiterbildung; zudem sprechen

die Daten eher für langsame, pfadabhängige Entwicklungen als für dramatische Umbrüche.

Veränderung des Profils anerkannter Anbieter

Will man den Wandel der Bedeutung der anerkannten Weiterbildungsanbieter beurteilen, so reicht es nicht aus, den Stellenwert des Weiterbildungsangebots im öffentlich-rechtlichen Kontext insgesamt zu betrachten. Vielmehr ist es dann erforderlich, nur die nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Anbieter zu untersuchen. Über ihren Stellenwert informiert Tabelle 29.

	Veranstaltungen (%)			Stunden (%)		
Status des Anbieters	**1992**	**1996**	**2006**	**1992**	**1996**	**2006**
anerkannt	72,0	72,0	70,4	70,1	65,1	62,4
nicht anerkannt	28,0	28,0	29,6	29,9	34,9	37,6
Gesamt (n)	10.097	11.653	10.473	658.045	857.502	536.783

Tabelle 29: Wandel der Bedeutung anerkannter Anbieter 1992, 1996 und 2006

Bereits Tabelle 29 zeigte einen relativen Verlust bei annähernder absoluter Konstanz der Bedeutung anerkannter Anbieter bzw. der Anbieter aus dem Kontext des öffentlich-rechtlichen Sektors, der vor allem in einem Rückgang des Stundenvolumens, weniger in einem Rückgang der Veranstaltungszahlen zum Ausdruck kommt. Die Betrachtung des Gesamtangebots könnte allerdings Verschiebungen im Programmprofil bzw. in den thematischen Schwerpunkten anerkannter Anbieter verdecken, die häufig behauptet werden und die vor dem Hintergrund der Programmatik der Bildungsreform kritisch zu beurteilen wären. Dies träfe z.B. dann zu, wenn sich zeigen würde, dass die anerkannten Weiterbildungsanbieter vor allem oder nur noch in jenen Bereichen expandierten, die marktgängig sind, während in Angebotsbereichen „von besonderem öffentlichen Interesse“ (Gieseke u.a. 1997; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004) Stagnation oder gar Rückgang zu beobachten wäre. Daher ist zu fragen, ob mit dem relativen Bedeutungsverlust auch

eine Änderung des Profils anerkannter Weiterbildungsanbieter bzw. der Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext einhergeht. Um diese Frage zu beantworten, soll hier der Wandel des Programmprofils anerkannter Anbieter über alle vier Erhebungszeitpunkte von 1979 bis 2006 betrachtet werden.

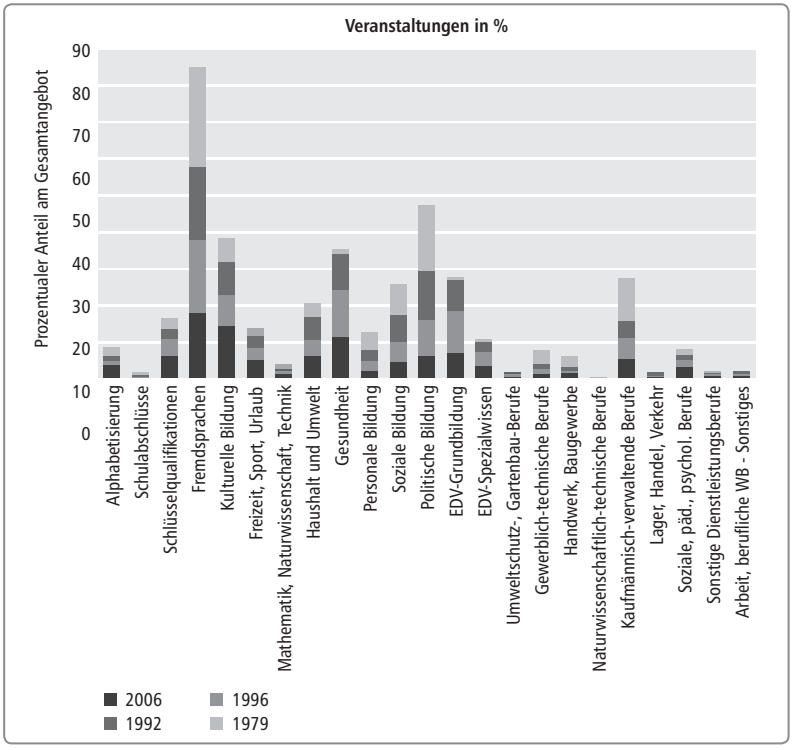

Abbildung 14: Veränderung des Profils anerkannter Anbieter 1979, 1992, 1996, 2006; Veranstaltungen nach Fachbereichen

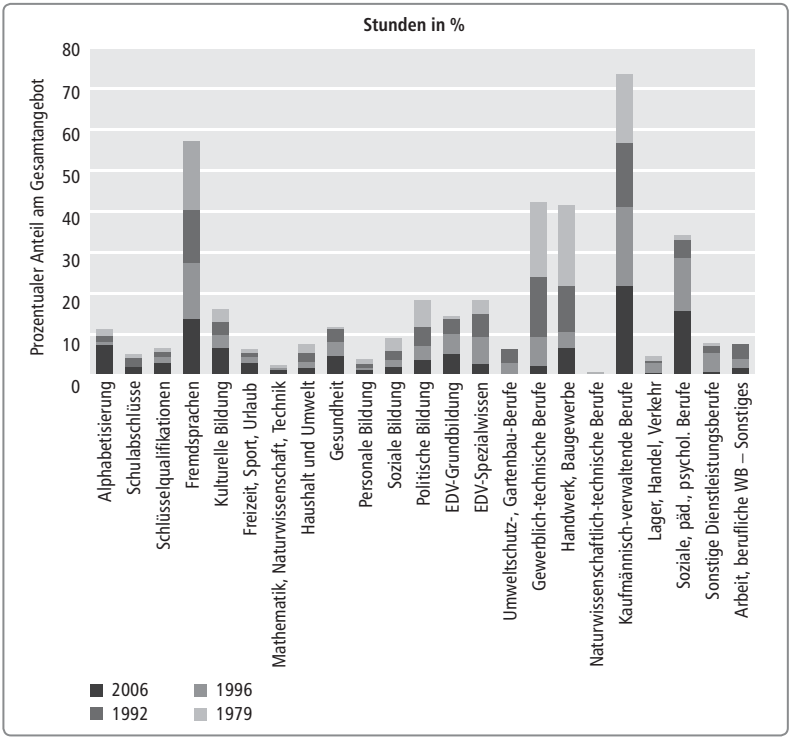

Abbildung 15: Veränderung des Profils anerkannter Anbieter 1979, 1992, 1996, 2006; Unterrichtsstunden nach Fachbereichen

Eine Änderung des Profils anerkannter Anbieter – bei einem absolut bis 1996 steigenden, dann rückläufigen Angebot – findet ganz offensichtlich statt, und zwar, vereinfacht gesagt, ganz gegen die Intentionen der Mütter und Väter des bremischen Weiterbildungsgesetzes. Vergleicht man das Programmprofil der anerkannten Anbieter für die Jahre 1979, 1992, 1996 und 2006, so lassen sich folgende Trends mehr oder weniger eindeutig identifizieren: ein kontinuierlicher Bedeutungsverlust des Angebots an politischer und sozialer Bildung; ein Bedeutungsgewinn des Angebots an kultureller Bildung; ein Bedeutungsgewinn des Angebots für Freizeit, Sport, Urlaub; eine geringfügige Steigerung des Angebots in der Alphabetisierung und Grundbildung, zurückzuführen auf eine intensivere Werbung einerseits,

Finanzierungsangebote für das Bundesamt für Migration andererseits (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2010, S. 119ff.); ein Rückgang (nach deutlichen Expansionsphasen bis zum Ende der 1990er Jahre) an EDV-Grundbildung; eine anhaltend hohe Bedeutung des Angebots an Gesundheitsbildung nach einer deutlichen Expansion schon bis zum Beginn der 1990er Jahre; ein kontinuierlicher Rückgang des Angebots an Fremdsprachen; ein leichter Rückgang des ohnehin schwach ausgebildeten „Profils" in der beruflichen Weiterbildung. Zugespitzt formuliert könnte man sagen: Anerkannte Anbieter bieten insgesamt weniger am Gemeinwohl und an der politischen Gemeinschaft orientierten Sinn, statt dessen mehr zur Unterhaltung und zum persönlichen Wohlbefinden. Die hier beobachtbaren Veränderungen entsprechen, bei einigen Differenzierungen, im Wesentlichen bundesweiten Trends (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2010, S. 93ff.).

Auf der einen Seite zeigen Abbildung 14 und Abbildung 15 für das Profil anerkannter Anbieter ein etwas größeres Ausmaß an Veränderungen als der Blick auf ihre Bedeutung im Gesamtsystem der Weiterbildung. Während die Steuerungswirkungen rechtlicher Reglementierungen auf der Ebene noch vergleichsweise groß sind, scheinen sie auf der Ebene des Programms schwächer ausgeprägt. Die beobachteten Themenkonjunkturen vollziehen sich relativ unabhängig von politischen Steuerungsinteressen. Als relativ bezeichne ich diese Unabhängigkeit, weil am Beispiel der politischen Bildung eine begrenzte Steuerungswirkung – Verhinderung ihrer weitgehenden Marginalisierung wie im Bundesdurchschnitt – durchaus belegt werden kann, aber um den Preis, dass ein großer Teil der ohnehin knappen institutionellen Förderung der politischen Bildung zugute kam. Relativ zudem deshalb, weil große Teile insbesondere der kompensatorischen Berufsbildung sehr direkt durch politische Steuerungsinteressen der Arbeitsverwaltung beeinfluss wurden und werden. Unabhängig von politischen Steuerungsinteressen sind die Profilveränderungen insofern, als die gravierenderen Veränderungen – in der Gesundheitsbildung, in der EDV-Grundbildung, in der kulturellen Bildung – politisch insofern nicht „gewollt" sind, als sie nicht durch entsprechende Programme oder privilegierte Förderinstrumente unterstützt wurden, während umgekehrt jene Fach- und Angebotsbereiche, die politisch durchaus gewollt – rhetorisch und/oder materiell – wurden,

sich nicht im gewünschten Sinn entwickelt haben. Wodurch solche Veränderungen im Profil anerkannter Anbieter zu erklären sind, welche Bedeutung gezielten Modernisierungsstrategien im Vergleich zu Faktoren des sozialen Wandels (der Alterung und Schrumpfung der bremischen Gesellschaft, der Migration, des ökonomischen Strukturwandels, des allgemein gestiegenen Bildungsniveaus usw.) zukommt, muss späteren Analysen vorbehalten bleiben. Hier können nur einige Vermutungen angestellt werden. So könnte der Rückgang des Angebots an politischer Bildung, das wesentlich von arbeitnehmernahen anerkannten Weiterbildungseinrichtungen getragen wird, mit dem Bedeutungsverlust des industriellen Sektors zu tun haben, der die Gruppe der Adressaten solcher Angebote schrumpfen lässt. Der Bedeutungszuwachs kultureller Bildung könnte mit der demographischen Alterung und der dadurch wachsenden Klientel in Zusammenhang gebracht werden. Der Rückgang der Nachfrage an EDV-Grundbildung ließe sich als Folge einer wachsenden Computer Literacy auch unter Erwachsenen interpretieren. Hierbei handelt es sich jedoch lediglich um Vermutungen, für deren empirische Prüfung verlässliche Indikatoren fehlen.

10.5 Zwischenfazit

Die zentrale Frage dieses Kapitels richtete sich auf die Wirkungen der institutionellen Reglementierungen, wie sie mit der sozialstaatlichen Reform des quartären Sektors intendiert waren. Wie stellen sich Struktur und Wandel des Weiterbildungssystems auf der Grundlage der vorliegenden Daten dar? Wir sind von der institutionalistisch geprägten Annahme ausgegangen, dass die Gesetzgebung zur Weiterbildung einen „critical juncture“ darstellt, mit dem ein quartärer Bildungsbereich etabliert werden sollte, in dem korporativ-plurale Anbieter ein flächendeckendes und bedarfsdeckendes Grundbildungsangebot bereithalten. Die rechtlichen Regelungen sollten sich dabei als wirksamer erweisen als die (darauf beruhende) finanzielle Förderung. Wir sind zudem davon ausgegangen, dass die weitere Entwicklung des Weiterbildungssystems sich in diesem „Pfad“ vollzieht.

Die empirischen Befunde bestätigen im Großen und Ganzen diese Annahmen. Als Fazit können wir festhalten, dass die Wirkungen der Wei-

terbildungsgesetzgebung im Sinne einer wohlfahrtsstaatlichen Modernisierung der Weiterbildung nach wie vor deutlich sichtbar sind. Das zeigt sich an der Bedeutung, die dem öffentlich-rechtlichen Kontext (immer noch) zukommt, ebenso wie an der Breite des dort verorteten Angebots sowie an den präferierten Inhaltsbereichen. In theoretischer Hinsicht stützen die Befunde in vieler Hinsicht Annahmen, wie sie in historisch-institutionalistischen Theorien formuliert werden. Mit den vorliegenden Daten können wir nicht beurteilen, ob das Weiterbildungsangebot bedarfsgerecht und bedürfnisweckend ist. Wir können aber sicher sagen, dass die anerkannten Weiterbildungsanbieter einen großen, unersetzbaren Anteil an einem grundbildenden Angebot leisten, das grundsätzlich auch für bildungsferne Bevölkerungsgruppen erreichbar ist. Diese Befunde führen wir vor allem auf die Weiterbildungsgesetzgebung zurück *(institutions matter)*.

Gleichzeitig sprechen die vorgestellten Befunde dafür, dass die rechtliche Reglementierung für Struktur und Wandel des Weiterbildungssystems vermutlich bedeutsamer ist als die Höhe der finanziellen Förderung. Denn wenn man den drastischen Rückgang des Anteils öffentlicher Förderung an der Finanzierung des Stundenvolumens der anerkannten Anbieter bedenkt (vgl. Kapitel 8.3), so müsste der Bedeutungsverlust korporativ-pluraler Anbieter wesentlich größer ausgefallen sein, als es die hier präsentierten Daten (und auch die BSW-Daten) nahelegen. Mindestens sichert die verbliebene Finanzierung noch die Existenz anerkannter Weiterbildungseinrichtungen. Nicht gelungen ist es allerdings, ein quartäres System aufzubauen, das die Struktur des Weiterbildungssystems dominiert. Vielmehr hat die Weiterbildungsgesetzgebung der historisch gewachsenen institutionellen Struktur der Weiterbildung einen weiteren Kontext hinzugefügt. Die Weiterbildungsgesetzgebung hat insofern eher für Kontextdifferenzierung gesorgt als für ein koordiniertes Weiterbildungssystem.

Schaut man dagegen auf die Ebene der Programmprofile dieser Anbieter, so ist ein Nachlassen der steuernden Wirkung finanzieller Förderung deutlicher sichtbar. Hier zeigen sich Anzeichen für eine Erschöpfung des ursprünglich gewünschten Programmprofils. Blickt man auf die Veränderungen im Themenprofil anerkannter Anbieter, so beobachten wir Verschiebungen, die den Intentionen des bremischen Weiterbildungsgesetzes zuwider laufen. Dies gilt z.B. für den absoluten und relativen Bedeutungsverlust der

politischen und sozialen Bildung sowie den relativen Bedeutungszuwachs bei deutlich reduziertem Stundenvolumen in der beruflichen Weiterbildung. Die Mehrzahl der beobachtbaren Veränderungen im Programmprofil ist in dieser Form politisch nicht gewollt. Sie ergeben sich vielmehr aus veränderten Finanzierungsbedingungen sowie aus einer veränderten Nachfrage. Welchem Faktor dabei welches Gewicht zukommt, kann mit den Daten dieser Untersuchung nicht mehr beantwortet werden. Wenn man jedoch in Rechnung stellt, dass die Trends in der Nachfrage sich zwischen Bremen und dem Bund nicht signifikant unterscheiden, sich aber dennoch in Bremen ein charakteristisches Profil anerkannter Anbieter erkennen lässt, so spricht das für die prägende Kraft rechtlicher Reglementierung.

Wir können zudem sehen, dass sich die beobachteten Wandlungsprozesse pfadabhängig bei relativ hoher Stabilität vollziehen (ähnlich Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2010, S. 45ff.). Zu fragen ist aber, um welchen Pfad es sich hierbei handelt: um den Pfad, der zu einem quartären Weiterbildungssystem führt, oder um den Pfad, der die Institutionalisierung der Weiterbildung in einem konservativen Wohlfahrtsstaat prägt? Die sozialstaatliche Bildungsreform der 1960er Jahre hat im Sinne einer konservativen Modernisierung die Institutionalisierung eines Weiterbildungssystems beschleunigt, in dem korporativ-plurale Strukturen, fußend auf einer historisch mächtigen Tradition der Ausdifferenzierung organisierter Weiterbildung aus den Kontexten von Werte- und Interessengemeinschaften, eine immer schon tragende Rolle gespielt haben. Demgegenüber haben sich marktförmige Strukturen historisch später etabliert, gewinnen jetzt aber angesichts des Umbaus des Sozialstaates eine Bedeutung, die sie in liberalen Wohlfahrtsstaaten (was empirisch noch zu prüfen wäre) vermutlich immer schon gehabt haben. Denn die Impulse der sozialstaatlichen Bildungsreform scheinen erschöpft: Weder der Staat noch die großen Korporationen statten ihre Einrichtungen so mit finanziellen Mitteln aus, dass sie sich an der zuletzt mit Rückschlägen versehenen, langfristigen Expansion der Weiterbildung angemessen beteiligen können. Gleichwohl scheint die von Schrader (2001b) aufgeworfene Frage nach dem Ende des korporativen Pluralismus zu früh gestellt. Die Lücken, welche die rückläufige Finanzierung reißt, wurden bisher aber zumindest in Teilen, so nehmen wir im Anschluss an historisch-institutionalistische Theorien an, durch „po-

sitives Feedback“ handelnder Akteure auf die institutionellen Strukturen kompensiert. In einer weniger theoretischen, sondern eher praktisch-politischen Bewertung verdankt die (öffentlich anerkannte) Weiterbildung ihre Strukturen und ihre Wandlungen offensichtlich (auch) dem erheblichen Engagement ihrer Akteure, innerhalb, aber auch außerhalb der sie tragenden Organisationen.

Im nächsten Kapitel werden wir die Frage aufgreifen, wie sich Struktur und Wandel der Weiterbildung auf der Ebene einzelner Organisationen darstellen. Insbesondere geht es um die Frage, welche Wirkungen sich für jene Modernisierungsstrategien nachweisen lassen, die eher als die Verrechtlichung der Weiterbildung die Ebene der einzelnen Organisation adressieren. Das gilt für die Professionalisierung des Personals, vor allem aber für die Einführung von Verfahren des Qualitätsmanagements.

11 Struktur und Wandel auf der Ebene der Weiterbildungsorganisationen

11.1 Fragestellungen und Hypothesen

Die Befunde des vorangegangenen Kapitels stützen unsere Annahmen zu den Wirkungen rechtlicher Reglementierung und finanzieller Förderung als Instrumente der Modernisierung der Weiterbildung seit der Bildungsreform. Zugleich wurden aber auch Hinweise auf ihre Grenzen sichtbar. Wirkungen zeigten sich in der im hier betrachteten Zeitraum anhaltend hohen, wenn auch nachlassenden Bedeutung von Anbietern aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext, Grenzen im Blick auf die Steuerbarkeit der Programmprofile anerkannter Anbieter. Während wir im vorangegangenen Kapitel Struktur und Wandel der Weiterbildung auf der Ebene des Gesamtsystems untersucht, also Gruppen von Anbietern aus bestimmten Kontexten miteinander verglichen haben, wenden wir uns im folgenden Kapitel den Weiterbildungsorganisationen differenzierter zu.

Dabei wird der Blick vor allem auf das thematische Profil von Weiterbildungsanbietern gerichtet. Das Programmprofil betrachte ich insofern als zentrales Organisationsmerkmal, als in ihm die organisationsinternen Entscheidungen ebenso zum Ausdruck kommen wie die Offenheit der Organisation gegenüberüber den Leistungserwartungen der institutionellen Umwelten, in denen sie sich reproduzieren (Dollhausen 2008; Kuper 2001).

Welche Annahmen lassen sich dazu formulieren? Ich greife dazu im Folgenden vor allem die in Kapitel 6.3 vorgestellten institutionalistischen Theorien auf, sodann das Modell der Reproduktionskontexte und schließlich empirische Befunde zur Implementierung von Systemen des Qualitätsmanagements. Im Anschluss an institutionalistische Theorien gehe ich davon aus, dass mit der Bildungsreform ein Pfad gelegt wurde, der die Struktur des Angebots korporativ-pluraler Weiterbildungsorganisationen prägt und es zugleich von Anbietern aus anderen Reproduktionskontexten unterscheidet. Im Blick auf die Wirkung von Verfahren des Qualitätsmanagements erwarte ich im Blick auf die neo-institutionalistische Organisationsforschung zwar Veränderungen in der Aufbau- und Ablauforganisation von Einrichtungen der Weiterbildung (die wir mit den Mitteln einer Programmana-

lyse nicht beobachten können), nicht bzw. nur eingeschränkt aber auf der Ebene der Programme. Im Blick auf den Wandel von Organisationen der Weiterbildung nehme ich an, dass dieser sich zwar langsam und pfadabhängig, aber spür- und sichtbarer als auf der Ebene des Weiterbildungssystems vollzieht, das sich, wie das vorangegangene Kapitel gezeigt hat, als relativ stabil erwiesen hat. Zudem ist davon auszugehen, dass Wandlungsprozesse kontextspezifisch durch je unterschiedliche institutionelle Arrangements geprägt werden. Dazu werde ich vor der Darstellung der Befunde noch differenziertere Annahmen formulieren. Die Wirkungen der Professionalisierung in der Weiterbildung betrachte ich in diesem Kapitel nur am Rande, da diese Modernisierungsstrategie eher auf die interne Struktur als auf das Profil eines Programms zielt. Sie sollte sich also vor allem auf der Ebene des Weiterbildungsangebots bemerkbar machen, die im anschließenden Kapitel thematisiert wird.

11.2 Empirische Befunde zur Implementierung von Konzepten des Qualitätsmanagements

Will man Modernisierungsstrategien im Mehrebenensystem der Weiterbildung verorten, so richtet sich die rechtliche Reglementierung der Weiterbildung einerseits auf die Etablierung eines quartären Bereichs im Gesamtsystems der Weiterbildung, andererseits auf das Profil korporativ-pluraler Anbieter; demgegenüber handelt es sich beim Qualitätsmanagement um eine kontextübergreifende, organisationsbezogene Modernisierungsstrategie, welche die Überlebensfähigkeit von Einrichtungen durch eine verbesserte Kundenorientierung sichern will. Nachdem im vorangegangenen Kapitel empirische Befunde zur Evaluation des Weiterbildungssystems berichtet wurden, sollen hier zunächst dokumentierte Erfahrungen mit der Einführung von Qualitätsmanagement gesichtet werden. Dabei wird deutlich, dass in der bisherigen Erwachsenenbildungsforschung die Wirkungen der Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements auf die Formal- und Aktivitätsstruktur einer Weiterbildungseinrichtung noch selten empirisch erforscht wurden.

Eine Ausnahme stellt die jüngst erschienene Monographie von Stefanie Hartz (2011) dar, die nach der Akzeptanz und der Wirkung des politisch gewollten Qualitätsmanagementsystems LQW im System der Weiterbildung fragt. In ihrer theoretisch fundierten und methodisch anspruchsvollen Mehrebenen-Studie konnte sie zunächst zeigen (vgl. ebd., S. 325ff.), dass das LQW-System nicht in allen Kontexten der Weiterbildung in gleicher Weise Akzeptanz findet, sondern vor allem im öffentlich-rechtlichen Kontext sowie im Kontext der Gemeinschaften. Anbieter aus anderen Kontexten bevorzugen das ISO-Konzept. Über diese generelle Verbreitung im Feld hinaus war Hartz aber insbesondere an der Akzeptanz und Wirkung auf der Ebene der Einrichtungen interessiert. Dabei zeigte sich u.a., dass das Modell von den Einrichtungen sowohl aus Gründen der Effizienzsteigerung (Verbesserung interner Prozesse) als auch aus Gründen des Legitimitätserhalts (Erfüllung von Erwartungen der Umwelt) aufgegriffen wird. Zwar variiert die Motivstruktur kontextspezifisch, gleichzeitig setzt sich jedoch kontextübergreifend eine einheitliche Kommunikation über das LQW-Konzept durch. Schaut man auf die Wirkungen der Einführung von LQW, so zeigen sich diese sowohl auf der organisatorischen als auch auf der Management-Ebene; ein vielfach erhofftes Wachstum der Organisation bleibt jedoch zumeist aus. Kaum Wirkungen zeigt die Einführung jedoch im Blick auf eine Verbesserung der Lehr-Lernprozesse, die das Modell jedoch explizit adressiert. Während auf der Ebene des organisatorischen Handelns Kopplung beobachtbar ist, findet Entkopplung interessanter Weise gerade dort statt, wo das genuin pädagogische Selbstverständnis der Akteure gefordert wäre, das letztlich zur Entscheidung für LQW und gegen andere Managementkonzepte geführt hat. Eine Entkopplung auf dieser Ebene ist aber durchaus rational: Der Anspruch, Qualitätsmanagement so zu betreiben, dass es auch auf der Ebene der Lehr-Lernprozesse wirksam ist, würde vermutlich die Akzeptanz des Modells gefährden, da dies unter den gegebenen Arbeitsbedingungen kaum realisierbar scheint. Eine Entkopplung ist den Einrichtungen auch deshalb möglich, weil sie bei Testierungen nicht moniert wird.

Die übrige Literatur zu den Wirkungen der Einführung von Qualitätsmanagement stützt sich im Wesentlichen auf (Selbst-)Erfahrungsberichte von Anbietern aus dem Bereich der beruflichen und innerbetrieblichen Weiterbildung, zumeist aus den 1990er Jahren. Für ISO-Zertifizierungen liegt

z.B. ein Erfahrungsbericht der Mitarbeiter des Bildungswerkes Ost-West e.V. aus Leipzig vor, das mit etwa 20 Mitarbeitern Angebote zur beruflichen Erstausbildung, zu Fortbildung und Umschulung u.a. in den Themenfeldern Management und Betriebswirtschaft, EDV, CAD und Gebäudesystemtechnik macht. Danach habe die von einem Kooperationspartner aufgezwungene Zertifizierung zum Aufbau eines Qualitätsverständnisses in der Einrichtung beigetragen, das über pragmatisch wirkende Qualitätskriterien in der Weiterbildung deutlich hinausgehe. Gleichzeitig wurde deutlich, dass es vor allem von der einzelnen Mitarbeiterin und eben nicht von organisationalen Merkmalen abhängt, ob dieses Qualitätsbewusstsein auch handlungsrelevant wird (vgl. Bräuer/Hentschel/Müller 1995, S. 180f.). Ähnliche Erfahrungen wurden aus zwei Großbetrieben berichtet, deren Weiterbildungs- und Personalentwicklungsarbeit häufig als vorbildlich herausgestellt wird. Sowohl bei Siemens als auch bei IBM wurden bereits Anfang der 1990er Jahre mehrere Trainings- und Bildungszentren, die (vornehmlich) Angebote für externe Interessenten unterbreiteten, nach den ISO-Normen zertifiziert, auf Druck der der entsendenden Unternehmen als Kunden. Die Einführung eines Qualitätsmanagements habe zwar zur Produktivitätssteigerung beigetragen; gleichwohl wurde aber der Verdacht geäußert, die Zertifizierung werde eher als Marketing- denn als Qualitätsmanagementstrategie betrachtet (so für Siemens Brehm 1995, S. 228). Bei IBM galt die Zertifizierung lediglich als wichtiger Schritt zu einem „umfassenden“ Qualitätssystem, das sich stärker auf die Inhalte als auf die Arbeitsabläufe von Weiterbildungsabteilungen beziehen müsse (vgl. Ischebeck 1995, S. 226). Bei Siemens sah man sich zudem mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass Weiterbildungsveranstaltungen dezentral von etwa 150 Organisationseinheiten durchgeführt wurden, so dass ein einheitliches Qualitätssystem nicht geeignet schien. Daher beauftragte die Zentralabteilung Personal eine Arbeitsgruppe damit, ein neues Qualitätskonzept zu entwickeln, das bestehende Konzepte ergänzen und unterstützen sollte und das sowohl Anforderungen an die Anbieter als auch die Nutzer innerbetrieblicher Weiterbildung (die entsendenden Abteilungen) formulierte (vgl. Brehm 1995, S. 232ff.). Dieses Beispiel zeigt, dass eine ISO-Zertifizierung zum „Ausgangspunkt eines kontinuierlich fortzuentwickelnden Qualitätsmanagements im Unternehmen“ werden kann (Kegelmann 1995,

S. 168). Ein weiterer, recht früher Bericht stammt von Helmut Kuwan und Eva Waschbüsch, die im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung die Erfahrungen von zertifizierten Weiterbildungseinrichtungen in der beruflichen Weiterbildung zusammentrugen, mit den in Gütesiegelverbünden gemachten verglichen und deren Relevanz für die öffentlich geförderte Weiterbildung prüften (Kuwan/Waschbüsch 1996). Positiv hervorgehoben wurden die Impulse für eine Organisationsentwicklung und ein höheres Qualitätsbewusstsein bei den Mitarbeitern; kritisch wurde auf die Gefahr der Bürokratisierung und der Über-Dokumentierung verwiesen. Insgesamt wurde die Wirksamkeit einer Zertifizierung als höher eingestuft als die Vergabe eines (anbieterspezifischen) Gütesiegels.

Zu Beginn der Qualitätsdebatte gingen die Meinungen über die zukünftige Bedeutung der ISO-Normen für die Weiterbildung noch auseinander: Während Josef Siegers von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände behauptete, dass eine ISO-Zertifizierung zunächst noch einen Marktvorteil biete, später aber bereits eine Zugangsvoraussetzung sei (vgl. Siegers 1995, S. 44), sah Dieter Gnahs die Zukunft eher bei solchen Qualitätsmanagementkonzepten, die einen umfassenderen Ansatz als die ISO-Normen verfolgten (vgl. Gnahs 1995b, S. 232).

Inzwischen haben die ISO-Normen wohl von allen Qualitätskonzepten die weiteste Verbreitung gefunden. Die angeführten Praxisbeispiele zeigen: Ob eine Weiterbildungseinrichtung eine Zertifizierung nach den ISO-Normen anstrebt, erweist sich im Wesentlichen als abhängig von der Marktkonstellation, insbesondere von den angebotenen Leistungen, den Kunden und Auftraggebern sowie der Größe der Einrichtung (vgl. u.a. Gnahs/Krekel 1995, S. 158). Die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems wird gelegentlich auch als vertrauensbildende Maßnahme betrachtet, die vorhandene Qualitätsmängel, die man nicht beheben kann oder beheben will, überdecken hilft.

Bei anderen Verfahren wie etwa der Etablierung von Gütesiegeln, die von Zusammenschlüssen von Weiterbildungseinrichtungen vergeben werden (z.B. Hamburger Gütesiegel, Gütesiegel des Verbandes Sächsischer Bildungsinstitute; vgl. zum Letzteren Weiler 1995), zeigte sich bei Befragungen, dass die Einrichtungen selbst die Außenwirkung des Siegels höher einschätzen als seine Binnenwirkung (vgl. Gnahs 1997, S. 179). Gleichzei-

tig sorgten sie auch für eine größere externe als auch interne Transparenz der erbrachten Leistungen, die gelegentlich bestehende Vorbehalte widerlegen konnte (für den ESF-Bildungstest vgl. z.B. Bötel/Merx 1995, S. 201ff.). Für den Wuppertaler Kreis werden positive Erfahrungen im Hinblick auf das Marketing, auf die Organisation der Unternehmen oder das Verantwortungsbewusstsein der Mitarbeiter für Qualität berichtet (vgl. Klüber/Löwe 1995, S. 146f.).

Die vielfältigen Versuche, Qualität in der AFG- bzw. der SGB-III-geförderten Weiterbildung zu sichern, wurden in Kapitel 4.2 dargestellt. Soweit Erfahrungen mit den Qualitätssicherungskonzepten der Bundesanstalt für Arbeit vorliegen, besteht zum einen weitgehend Konsens darüber, dass die Qualität der AFG-geförderten Weiterbildung in der Tat verbessert werden konnte, vor allem, indem unseriöse Anbieter vom Markt ferngehalten wurden (so die Berufsbildungsberichte der Jahre 1994 und 1995, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1994, S. 139, 1995, S. 127). Weiterbildungsanbieter kritisierten aber auch immer wieder, dass die Arbeitsämter im Falle eines Konfliktes zwischen Wirtschaftlichkeit und Qualität mehr und mehr zugunsten der Wirtschaftlichkeit entschieden. Damit überwog die arbeitsmarktpolitische Ausrichtung die ursprünglich pädagogische (vgl. Gnahs 1998, S. 151). Zudem wurde bezweifelt, dass die Arbeitsverwaltungen über die nötigen Kompetenzen verfügen, um etwa die pädagogische Qualität eines Maßnahmekonzeptes zu beurteilen (vgl. zusammenfassend Gnahs 1997, S. 148ff.). Es fehlt bisher leider an gesicherten empirischen Erkenntnissen z.B. über das Entscheidungsverhalten der Mitarbeiter in den Arbeitsämtern oder über die Prüfung von Einrichtungen und Maßnahmen nach den im Wesentlichen unveränderten Anforderungskatalogen.

Der Überblick über ältere und jüngere Erfahrungen mit Wirkungen, die sich durch die Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements in Organisationen der Weiterbildung ergaben, zeigt sowohl Erträge als auch spezifische Grenzen. Dabei zeigen sich im Sinne neo-institutionalistischer Organisationsforschung sowohl Indizien für eine Kopplung als auch für eine Entkopplung von Aktivitäts- und Formalstruktur in Organisationen der Weiterbildung. Vereinfacht gesagt zeigen sich Kopplungen eher auf der Organisations- und Entkopplungen eher auf der Ebene der Veranstaltungen.

11.3 Strukturen von Weiterbildungsorganisationen

Welche Wirkungen dieser und anderer Modernisierungsstrategien sich auf der Ebene der Weiterbildungsorganisationen nachweisen lassen, steht im Mittelpunkt des folgenden Kapitels. In Kapitel 10.3 sind wir bereits ausführlich auf den Zusammenhang zwischen der Kontextzugehörigkeit von Weiterbildungsorganisationen und ihren eher formalen Merkmalen wie der Größe, dem Angebotsspektrum oder dem Stellenwert von Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe eingegangen. Im Folgenden steht das inhaltliche Profil von Anbietern im Mittelpunkt (nicht mehr, wie bisher, von Anbietergruppen, identifiziert anhand ihrer Kontextzugehörigkeit); diese Profile werden in den Zusammenhang von rechtlicher Reglementierung und Qualitätssicherung der Weiterbildung gestellt. Wenn ich im Folgenden von einem inhaltlichen Profil spreche, so meine ich damit das Vorhandensein oder Fehlen bestimmter Themenschwerpunkte. Ich verwende den Profilbegriff also nicht im Sinne des Weiterbildungsmarketings, wo er als Indikator für eine etablierte Marketingstrategie genutzt wird (Möller 2002). Inhaltliche Profile betrachte ich deshalb als zentrales Organisationsmerkmal, weil in ihnen die Leistungsversprechen einer Einrichtung ebenso zum Ausdruck kommen wie die Leistungserwartungen ihrer jeweiligen Umwelten.

In dem vorangegangenen Kapitel wurde die Frage vernachlässigt, ob sich auch auf der Ebene einzelner Anbieter inhaltliche Profile identifizieren lassen und ob solche Profile lediglich kontextspezifisch oder auch kontextübergreifend zu beobachten sind. Aufgrund der hohen Bedeutung der beruflichen Weiterbildung ist die Struktur des ökonomischen Sektors ein zentrales Merkmal der institutionellen Umwelt von Organisationen der Weiterbildung. Dieser Sektor soll hier im Blick auf zwei Merkmale betrachtet werden. Zum einen greife ich, wie in Kapitel 8.1 erläutert, die Unterscheidung eines primären, eines sekundären und eines tertiären Sektors auf. Im tertiären Sektor können wir noch einmal primäre (Handel, Gastgewerbe, Verkehr, Nachrichtenübermittlung) und sekundäre (Beratungs- und Organisationsdienstleistungen, Management, Verwaltung) Dienstleistungen unterscheiden. Der Dienstleistungssektor weist insgesamt eine Reihe von Besonderheiten auf, die sich auch im Angebot und der Nutzung beruflicher Weiterbildung bemerkbar machen: Die Betriebe sind in

der Regel weniger groß und finanzkräftig als im sekundären Sektor, so dass außerbetriebliche Weiterbildung einen höheren Stellenwert hat; dazu sind die beruflichen Aus- und Fortbildungsregelungen weniger reglementiert, insbesondere nicht in den modernen informationstechnischen Arbeitsfeldern. Die Beschäftigten verfügen über ein vergleichsweise hohes Qualifikationsniveau, und auch der Anteil von Frauen und Teilzeitbeschäftigten liegt über dem in den anderen Sektoren. Schließlich findet sich eine hohe Zahl von Arbeitsplatzwechseln. Ein zweites Merkmal des ökonomischen Sektors besteht in dem für Deutschland als einem konservativen Wohlfahrtsstaat spezifischen System von Berufen und einer spezifischen Arbeitsteilung zwischen (tripartistisch reglementierter) beruflicher und (rechtsbasierter Steuerung weitgehend entzogener) betrieblicher Weiterbildung (Harney 1998b). Damit gehen unterschiedliche Orientierungen an öffentlichen oder privaten Interessen bzw. an Auftrags- oder Vertragskonstellationen einher.

11.3.1 Inhaltliche Profile von Organisationen der Weiterbildung

Um anbieterspezifische, inhaltlich bestimmte Profile identifizieren zu können, wurde das Verfahren der Clusteranalyse genutzt. Die Analysen zur Gruppierung der Anbieter wurde in PASW18 mit dem Verfahren TwoStep mit dem Log-Likelihood-Distanzmaß durchgeführt. In die Clusteranalyse gingen für jeden Anbieter die Rangplätze der Fachbereiche auf der Grundlage der jeweils angebotenen Unterrichtsstunden ein. Da wir die Größe einer Einrichtung als gruppenbildendes Merkmal hier nicht berücksichtigen wollten, haben wir uns für die Rangreihe der Fachbereiche und gegen eine Clusteranalyse auf der Grundlage der absoluten Veranstaltungs- und Unterrichtsstunden entschieden. Bei gleichen Rängen erhielten die Fachbereiche den jeweiligen Mittelwert aus den nebeneinanderliegenden Rangplätzen (ein Sachverhalt, der vor allem bei Spartenanbietern auftrat, die nur in wenigen Fachbereichen Angebote platzieren). Somit war der höchste Rangwert bei jedem Anbieter immer 23 (gemäß der Zahl der Fachbereiche), der niedrigste jedoch in Abhängigkeit von gleich oder gar nicht angebotenen Fachbereichen unterschiedlich. Um Verzerrungen beim Clustervorgang zu vermeiden, wurden zwei Fachbereiche aus dem Modell ausgeschlossen, da hier nur von zwei Anbietern Angebote vorhanden waren und diese Variablen somit nicht zur Trennung der Cluster beitragen konnten.

Um die Güte der Clusteranalyse einschätzen zu können, wurden zum einen die für die Two-Step-Clusteranalyse in der Literatur geforderten Voraussetzungen (vgl. Schendera 2009, S. 95ff.) an die Daten getestet. Zum anderen wurde die Stabilität der Clusterzuweisungen über mehrere Clusterlösungen und unterschiedliche Verfahren[90] hinweg betrachtet. Die Prüfung der Unabhängigkeit über bivariate Korrelationen zeigte bis auf zwei Ausnahmen ($r = .57$ und $r = .60$; die beiden Fachbereiche mit EDV-Schulungen bzw. die Fachbereiche für gewerblich-technische und handwerkliche Berufe) keinen bis einen schwachen Zusammenhang zwischen den Variablen. Die Vergleiche der Clustermittelwerte mit den Gesamtmittelwerten deuteten darauf hin, dass fast zwei Drittel der Variablen eine hohe Bedeutung bei der Trennung der einzelnen Cluster haben (vgl. ebd., S. 111ff.). Nur drei Variablen wirkten lediglich bei drei Clustern trennend. Die Voraussetzung der Normalverteilung jeder einzelnen (metrischen) Variablen muss aufgrund der durchgeführten Kolmogorov-Smirnov-Tests als nicht erfüllt angenommen werden. Bei Verletzung der Voraussetzungen wird das Two-Step-Verfahren jedoch insgesamt als robust eingestuft (vgl. ebd., S. 115). Das Two-Step-Verfahren wurde zu Beginn der Analyse ohne feste Clusterzahl durchgeführt. Hier ergab sich für die Anbieter im Jahr 1996 eine 2-Cluster-, für die Anbieter im Jahr 2006 eine 3-Clusterlösung, die jedoch inhaltlich nicht sinnvoll zu interpretieren waren. Anschließende 3-, 4-, 5-, 6-, 7- und 8-Clusterlösungen zeigten eine hohe Stabilität in der Clusterzuweisung einzelner Anbieter, wobei stets diejenigen Cluster, die die größte innere Heterogenität aufwiesen, bei der nächsthöheren Clusterlösung aufgeteilt und die homogeneren Cluster überwiegend beibehalten wurden. Als statistisch gut abgesichert und inhaltlich am besten interpretierbar erwies sich eine Aufteilung der gesamten Anbieterstichprobe in acht Cluster. In Tabelle 30 sind jeweils jene Fachbereiche grafisch hervorgehoben, die in dem betreffenden Cluster bei den meisten Organisationen die höchsten Rangplätze erhielten, die also für das inhaltliche Profil dieses Clusters von besonderer Bedeutung sind. Die in der Tabelle dargestellten Zahlenwerte repräsentie-

90 Sowohl hierarchische Verfahren (z.B. WARD oder Single Linkage) als auch das Two-Step-Verfahren mit dem Euklidischen Distanzmaß ergaben keine sinnvollen (und interpretierbaren) Clusterlösungen, weshalb letztlich nur noch unterschiedliche Clusterlösungen im Two-Step-Verfahren mit dem Log-Likelihood-Distanzmaß verglichen wurden.

ren dabei die Summe aller Einzelränge in diesem Fachbereich der zu diesem Cluster gehörenden Organisationen.

	Cluster							
Fachbereich	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Alphabetisierung	321,5	648,5	92,5	193,5	253,5	399,5	460,5	253,0
Schulabschlüsse	269,5	605,5	86,0	162,0	253,5	399,5	472,0	253,0
Schlüsselqualifikationen	367,5	630,0	207,0	361,0	285,5	540,0	668,5	284,5
Fremdsprachen	429,0	812,5	141,5	248,0	276,0	423,5	460,5	288,0
Kulturelle Bildung	654,0	801,0	94,0	283,0	253,5	475,5	471,0	253,0
Freizeit, Sport, Urlaub	526,0	663,0	93,0	248,0	265,5	469,0	460,5	253,0
Mathematik, Naturwissenschaft, Technik	331,0	594,5	116,5	243,5	253,5	399,5	460,5	253,0
Haushalt und Umwelt	482,5	594,5	97,0	180,5	253,5	441,0	460,5	286,5
Gesundheit	471,0	607,0	133,5	220,5	253,5	633,0	460,5	263,5
Personale Bildung	378,0	594,5	106,0	203,5	263,5	559,5	460,5	253,0
Soziale Bildung	520,0	594,5	117,5	240,0	253,5	585,0	460,5	253,0
Politische Bildung	500,5	731,0	119,0	277,0	253,5	422,5	471,0	253,0
EDV-Grundbildung	342,0	594,5	166,0	312,5	253,5	411,5	460,5	426,5
EDV-Spezialwissen	285,5	594,5	193,5	314,0	253,5	399,5	460,5	453,0
Umweltschutz-, Gartenbau-Berufe	285,0	594,5	149,0	174,0	277,0	399,5	460,5	253,0
Gewerblich-technische Berufe	285,5	594,5	254,0	189,5	323,0	399,5	460,5	253,0
Handwerk, Baugewerbe	306,5	594,5	245,5	181,5	348,0	399,5	460,5	253,0
Naturwissenschaftlich-technische Berufe	269,5	594,5	96,0	162,0	264,0	399,5	483,5	253,0
Kaufmännisch-verwaltende Berufe	298,0	642,0	257,0	337,0	276,5	431,0	645,5	298,0
Lager, Handel, Verkehr	279,5	594,5	154,5	191,5	347,5	399,5	460,5	253,0
Soziale, päd., psychol. Berufe	346,0	594,5	138,5	252,5	253,5	646,5	671,5	253,0
Sonstige Dienstleistungsberufe	309,0	594,5	145,5	285,5	379,5	399,5	515,0	253,0
Arbeit, berufliche WB – Sonstiges	299,0	759,0	109,0	259,5	253,5	455,0	471,0	253,0

Tabelle 30: Inhaltliche Profile von Organisationen der Weiterbildung 2006

Cluster	Anbieter	Veranstaltungen	Stunden
1	12,9	39,9	17,7
2	22,0	9,9	9,1
3	5,0	8,7	31,1
4	8,3	14,6	18,9
5	9,5	4,1	6,7
6	15,8	8,6	5,7
7	17,0	5,7	7,1
8	9,5	8,6	3,6
Gesamt (n)	241	20.214	976.978

Tabelle 31: Prozentuale Verteilung der Anbieter, der Veranstaltungen und der Unterrichtsstunden auf die Profilcluster 2006

Diese acht Cluster werden im Folgenden im Blick auf ihr inhaltliches Profil und weitere Anbietermerkmale hin (Größe, Angebotsspektrum usw.) charakterisiert. *Cluster 1* wird von Anbietern mit einem breiten Themenspektrum in der allgemeinen Weiterbildung bestimmt. Überwiegend handelt es sich um Anbieter mit Schwerpunkten in Fachbereichen der allgemeinen und politischen Weiterbildung und mit deutlich geringeren Angeboten in der beruflichen Weiterbildung. Das Hauptangebot liegt in der kulturellen Bildung, im Bereich Freizeit, Urlaub, Sport, in der sozialen Bildung, in der Bildung in Haushalt und Umwelt bzw. Gesundheit. Dieses Cluster enthält die meisten der anerkannten Anbieter (die Volkshochschule, Arbeit und Leben, die Bildungswerke der Kirchen und des Landessportbundes), dazu kommen Anbieter der Wohlfahrtsverbände (DRK), der Wertegemeinschaften (z.B. aus der Frauen- und Ökologiebewegung) sowie anderer staatlicher Träger mit Angeboten vor allem zur kulturellen Weiterbildung (Museen, Kulturhäuser etc.). Überwiegend agieren hier große und mittelgroße Anbieter, zumeist schon vor 1975 gegründet, die als Mehr-Sparten-Anbieter klassifiziert wurden. Diese Anbieter stammen fast ausschließlich aus dem Kontext der Gemeinschaften (vielfach Initiativen und Vereine) bzw. aus dem öffentlich-rechtlichen Bereich, demgegenüber sind marktorientierte Anbieter bzw. solche aus dem Kontext der Unternehmen hier nicht vertreten.

Das *zweite Cluster* umfasst ebenfalls Anbieter mit Schwerpunkten in der allgemeinen Weiterbildung. Dabei lassen sich drei Teil-Cluster unter-

scheiden: zum einen Spezialanbieter in der Vermittlung von Fremdsprachen (inLingua, Institut francais), z.T. mit gezielten Angeboten für Risikogruppen des Arbeitsmarktes, wie z.B. Berufsrückkehrerinnen, zum anderen Spezialanbieter mit Schwerpunkten in der Freizeit- und kulturellen (Musikschule) oder in der sozialen und politischen Bildung (Landeszentrale für politische Bildung, Zentrum für feministische Studien). Differenzierende Kriterien sind hier Schwerpunkte in der bildenden und darstellenden Kultur auf der einen und der Kulturbetrachtung auf der anderen Seite. In der politischen Bildung orientieren sich die Anbieter an Themen (Frieden, Frauen) oder an politischen Richtungen (Parteien, Bewegungen). Typisch für dieses Cluster ist, dass es sich nahezu ausschließlich um Spartenanbieter mit einem sehr klaren Programmprofil handelt, wobei uns hier sowohl jüngere als auch ältere, jedoch hauptsächlich kleine, aber auch mittelgroße und große Anbieter begegnen. Als Rechtsform dominieren eingetragene Vereine, sodann Behörden sowie Kapitalgesellschaften und Freiberufler (Ein-Personen-Unternehmen). Hauptsächlich sind in diesem Cluster Anbieter aus den Kontexten Markt und Gemeinschaften vertreten, der öffentlich-rechtliche Kontext ist etwas schwächer repräsentiert, die Unternehmen nur mit einem Anbieter. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Spartenanbieter. Anerkannte Anbieter finden wir in diesem Cluster gar nicht.

Cluster 3 fasst Anbieter zusammen, die ein relativ breites Profil in den Fachbereichen der gewerblich-technischen Weiterbildung sowie der Weiterbildung im Handwerk (und im Baugewerbe) haben, also auf den sekundären Sektor ausgerichtet sind. Hinzu kommen (branchenspezifische) Angebote für kaufmännisch-verwaltende Tätigkeiten, anders als in Cluster 4 nicht primär kaufmännisch-verwaltende Berufe. Es handelt sich um Anbieter, die auf die traditionelle, im Umbruch befindliche bremische Industriekultur ausgerichtet sind. Neben den Kernbereichen des Angebots werden Angebote in den Schlüsselqualifikationen, den Fremdsprachen und der EDV-Bildung unterbreitet. Alle wichtigen Repräsentanten der in Deutschland tripartistisch reglementierten Aus- und Weiterbildung in den industriellen Kernsektoren sind hier mit Weiterbildungseinrichtungen und in einer spezifischen, vermutlich eher gewachsenen als ausgehandelten oder über Marktbedingungen regulierten Arbeitsteilung vertreten: die Unternehmen, die Gewerkschaften sowie die Kammern. Bei diesen Anbietern han-

delt es sich fast ausschließlich um große und sehr große Mehr-Sparten-Anbieter mit langer Tradition (überwiegend vor 1975 gegründet). Das Cluster besteht aus Anbietern aus allen Kontexten. Es überwiegen betriebliche Anbieter (Stadtwerke; Stahlwerke; Daimler), dazu kommen Kammern (Handwerkskammer), das Seminar für technische Ausbildung und vergleichbare Anbietern der Arbeitnehmer (bfw des DGB) bzw. der Unternehmen (BWU). Nur vereinzelt finden sich kommerzielle Anbieter, wie z.B. der TÜV Nord.

In *Cluster 4* finden sich überwiegend Anbieter mit einem breiten Themenspektrum in der kaufmännisch-verwaltenden Weiterbildung. Hinzu kommen wenige Anbieter, die sich auf Pflegeberufe bzw. auf Problemgruppen des Arbeitsmarktes konzentrieren, dies aber mit kaufmännisch-verwaltenden Themen realisieren. Alle Anbieter sind auf den tertiären Wirtschaftssektor ausgerichtet, vor allem auf primäre Dienstleistungsberufe. Neben dem kaufmännisch-verwaltenden Schwerpunkt werden auch in diesem Cluster Angebote in vielen weiteren Fachbereichen gemacht, vornehmlich in den formalen Schlüsselqualifikationen, in der EDV-Grund- und Spezialbildung sowie in den (berufsrelevanten) Fremdsprachen. Auch hier existiert eine Anbieterstruktur mit Anbietern aus allen Kontexten, wobei die Gemeinschaften und der öffentlich-rechtliche Bereich am stärksten repräsentiert sind: Betriebe (Sparkasse Bremen, Aus- und Fortbildungszentrum der Freien Hansestadt Bremen), von Unternehmen getragene Einrichtungen (DEKRA), Gewerkschaften (Deutsche Angestelltenakademie) und Kammern (Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer) sowie einige wenige kommerzielle Anbieter. Insgesamt finden wir hier Anbieter aller Größen, größtenteils Mehr-Spartenanbieter, wenige Sparten- oder Allround-Anbieter. Das Alter der Einrichtungen reicht von älteren bis hin zu jüngeren Einrichtungen. Auch in diesem Cluster zeigen sich ähnliche, durch tripartistische Traditionen geprägte Strukturen wie in Cluster 3.

Cluster 5 besteht ebenfalls aus Anbietern mit Schwerpunkten in der beruflichen Weiterbildung, wiederum überwiegend für den tertiären Wirtschaftssektor. Es werden Angebote für primäre und auch für sekundäre Dienstleistungsberufe unterbreitet, wobei sich drei Teil-Cluster identifizieren lassen. Das erste Teilcluster wird von Anbietern mit Schwerpunkten für sonstige Dienstleistungsberufe bestimmt (Steuerberater, Anwälte, Sicherheitsfachkräfte, Veranstaltungsmanager, u.a. durch die Steuerakademie

Bremen oder den Bremischen Anwaltsverein). Das zweite Teilcluster enthält Angebote für Fachkräfte in den Bereichen Lager, Handel und Verkehr (z.B. durch die Deutsche Außenhandels- und Verkehrsakademie, die Hafenfachschule Bremen oder die Deutsche Logistik Akademie). Ein drittes, hier weniger bedeutsames Teilcluster wird gebildet von Anbietern für handwerkliche bzw. gewerblich-technische Berufe (z.B. Friseure, Baufachkräfte, Techniker, u.a. durch die Technikerschule). In diesem Cluster finden sich Anbieter aller Größenordnungen, von kleinen bis sehr großen Anbietern (wobei letzte am wenigsten vertreten sind), sowohl ältere als auch jüngere Einrichtungen. Zumeist handelt es sich um Spartenanbieter neben wenigen Mehr-Sparten-Anbietern. Marktorientierte Anbieter treffen wir ebenso wie Anbieter aus dem Kontext der Gemeinschaften und der Unternehmen, jedoch nicht aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext. Träger der Einrichtungen sind zumeist Kapital- und Personengesellschaften, Initiativen und Vereine, Berufsverbände und Innungen sowie Zusammenschlüsse von Unternehmen. Als Rechtsformen überwiegen eingetragene Vereine, Personen- und Kapitalgesellschaften, aber auch freiberufliche Tätigkeiten.

Die Anbieter des *sechsten Clusters* sind auf den ersten Blick auf einen „homogenen Sektor“ sekundärer Dienstleistungsberufe im tertiären Wirtschaftsbereich ausgerichtet. Auf den zweiten Blick lassen sich zwei Teil-Cluster identifizieren: Einerseits finden wir Anbieter mit Angeboten aus dem weiten Bereich der Gesundheitsbildung, in dieser Untersuchung zusammengefasst im Fachbereich für soziale, pädagogische, psychologische und medizinische Berufe. Insbesondere geht es um Angebote für Fachkräfte im Medizin- und Gesundheitsbereich. Hier dominieren Anbieter mit Angeboten zur beruflichen Weiterbildung (Ärztekammern, Paracelsus Schulen für Naturheilverfahren, Wohlfahrtsverbände, Therapeutenvereinigungen). Auf der anderen Seite finden wir aber auch Anbieter mit allgemeinbildendem Schwerpunkt, oft auch mit Angeboten zur sozialen Bildung. Zu den Anbietern gehören hier z.B. das Frauengesundheitszentrum, die Rückenschule sowie das Paritätisches Bildungswerk und Pro Familia. Einige dieser Anbieter bewegen sich z.T. auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung, z.B. mit Angeboten zur Qualifizierung ehrenamtlicher Helfer. Auch die Anbieter dieses Clusters unterbreiten häufig Angebote zur (berufsspezifischen) Vermittlung formaler Schlüsselqualifikationen. Insgesamt handelt es sich

eher um kleine bis große als sehr große Anbieter, hauptsächlich um Sparten, selten um Mehr-Sparten-, gar nicht um Allround-Anbieter. Die Einrichtungen wurden überwiegend erst nach 1974 gegründet. Als Rechtsform dominieren eingetragene Vereine und freiberufliche Tätigkeiten, danach Behörden u.Ä. Die Einrichtungen stammen überwiegend aus dem Kontext der Gemeinschaften und des Marktes, seltener aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext, gar nicht präsent sind Unternehmen. Anerkannte Anbieter finden sich hier nur zwei. Träger sind Kapital- und Personengesellschaften, Initiativen und Vereine sowie Wohlfahrtsverbände. Damit unterscheidet sich diese Trägerstruktur deutlich von jener in anderen Berufs- und Tätigkeitsfeldern, die traditionell tripartistisch reglementiert sind. Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe treffen wir annähernd gleich häufig an.

Hält man sich vor Augen, dass in den vergangenen Jahrzehnten, am deutlichsten ablesbar am Gesundheitsbegriff der Weltgesundheitsorganisation, das Medizin-, besser: das Gesundheitssystem von der Unterscheidung von Gesundheit und Krankheit auf die Unterscheidung von Förderung oder Behinderung psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens umgestellt wurde, sich also ein anderer Systemcode durchgesetzt hat, so ist es durchaus sinnvoll, auf den ersten Blick unterschiedliche Anbietertypen in einem gemeinsamen Cluster zusammenzufassen. Nimmt man die jeweils dominierenden Codes, so reagieren die Anbieter zum einen auf Krankheit, zum anderen auf manifest gewordene Defizite im psychischen, physischen und sozialen Wohlbefinden. Ein Teil der Anbieter hat einen Schwerpunkt in der Intervention, ein anderer eher in der Prävention. Manche Anbieter lassen sich der Schul-, andere der Komplementär-Medizin zuordnen.

Das *siebte Cluster* umfasst Anbieter, die sich ebenfalls auf den tertiären Sektor richten. Ihre Schwerpunkte liegen im Fachbereich für soziale, pädagogische, psychologische, medizinische Berufe sowie im Fachbereich der kaufmännisch-verwaltenden Berufe. Im Unterschied zu Cluster sechs werden hier aber in einem ersten Teil-Cluster eher Anbieter für psychologische (Analytiker und Verhaltenstherapeuten), Heilpraktiker- (Freie Heilpraktiker Schule) und Pflegeberufe (Erwin-Stauss-Institut) als für medizinische Berufe zusammengefasst. Ein zweites Teil-Cluster bilden Anbieter für Qualifizierungen im verwaltungs- und auch im kaufmännischen Bereich, gelegentlich mit besonderem Schwerpunkt im Gesundheitswesen (z.B. die

Hanseatische Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie oder die Hochschule der Gesundheitswirtschaft GmbH). Das dritte Teil-Cluster repräsentieren Anbieter mit Schwerpunkten in der Unternehmensentwicklung oder im Projektmanagement. In Cluster 7 finden sich sowohl kleine als auch große, jeweils ausschließlich Sparten-Anbieter, jedoch kaum sehr große Anbieter. Als Träger und Rechtsform finden wir Ein-Personen-Unternehmen (Freiberufler), Kapital- und Personengesellschaften, dazu eingetragene Vereine. Es dominieren marktorientierte Anbieter sowie Anbieter aus dem Kontext der Gemeinschaften. In Cluster 7 finden wir keine anerkannten Anbieter.

Das *achte Cluster* schließlich umfasst Spezialanbieter für EDV-Schulungen, sowohl in der Grundbildung als auch in der Spezialbildung. Diese Anbieter bilden insgesamt ein sehr homogenes Cluster von oft kleinen, teilweise aber auch mittelgroßen bis sehr großen, überregional agierenden Anbietern, die fast immer als Spartenanbieter operieren und zumeist nach 1990 gegründet wurden. Es handelt sich dabei fast ausschließlich um marktorientierte Anbieter. Innerhalb des Clusters kann man Anbieter noch einmal nach ihrer Ausrichtung auf Grund- oder Spezialbildung, dem Branchenbezug oder auch der Orientierung an der PC- bzw. der Mac-Welt differenzieren. Teilweise handelt es sich auch um Softwareunternehmen, die ihren Kunden ergänzend zu Entwicklungs- und Programmierarbeiten auch Schulungen anbieten. Bei der Rechtsform dominieren Kapital- und Personengesellschaften oder auch Ein-Personen-Unternehmen in Form freiberuflicher Tätigkeit.

Zusammenfassend können wir festhalten: Die hier vorgestellte Clusterlösung, die unter dem Gesichtspunkt thematischer Programmprofile erfolgte, lässt sich überwiegend plausibel interpretieren. Die thematischen Cluster und damit die Leistungsversprechen von und die Leistungserwartungen an Organisationen der Weiterbildung werden bestimmt durch die institutionellen Umwelten, aus denen sich Weiterbildungsanbieter ausdifferenziert haben und auf die sie zumeist bezogen bleiben. Diese institutionellen Umwelten sind offensichtlich in unterschiedlichem Ausmaß institutionalisiert und bieten Organisationen der Weiterbildung unterschiedliche Möglichkeiten, sich mit ihren Angeboten zu platzieren und sich zu reproduzieren. Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Reproduktion zeigen für die berufliche Weiterbildung im Blick auf die Frage, ob der ökonomi-

sche Sektor, auf den sich Anbieter beziehen, (stark) tripartistisch reglementiert ist (wie z.B. für gewerblich-technische Berufe) oder nicht (wie z.B. für soziale Berufe). Gleichzeitig finden wir für bestimmte Angebotsbereiche (EDV-Grundbildung, Fremdsprachen usw.), die sowohl im privaten als auch im öffentlichen und beruflichen Bereich bedeutsam sind, marktorientierte Spezialanbieter. Sie bieten Themen an, die auch von Anbietern aus anderen Kontexten präsentiert werden. Damit greifen Marktdynamiken auf Inhalte der Weiterbildung über, die traditionell primär durch Kontextbedingungen geprägt waren. Damit bestimmen Kontextbedingungen die Arbeitsteilung in der Weiterbildung mit. Neben kontextueller Prägung beobachten wir daher auch eine gewisse organisationale Autonomie bei (einigen) Organisationen der Weiterbildung, die in kontextübergreifenden Reproduktionspraxen oder auch im Kontextwechsel zum Ausdruck kommt. Solche Beispiele für die Polyfunktionalität von Organisationen sind Volkshochschulen, die „Bildung auf Bestellung" für Unternehmen anbieten, Weiterbildungseinrichtungen aus dem Kontext der Wertegemeinschaften, die sich zu kommerziellen Anbietern wandeln (z.B. Frauen-Computerschulen) oder kommerzielle Weiterbildungsanbieter, die gemeinnützige Unternehmen ausgründen, um öffentliche Förderung zu erhalten.

11.3.2 Zu den Wirkungen von Institutionalisierung und Qualitätssicherung

Wie oben bereits angekündigt, soll im Folgenden geprüft werden, inwieweit die hier identifizierten Programmprofile mit den vorgestellten Modernisierungsstrategien in Zusammenhang stehen. Zunächst gehe ich dazu auf den Zusammenhang von Programmprofil und Kontextzugehörigkeit ein. Dass hier ein Zusammenhang bestehen könnte, deutete sich bereits bei der Beschreibung der acht Anbieter-Cluster an. Tabelle 32 zeigt den Zusammenhang von Programmprofil und Kontextzugehörigkeit.

Der Zusammenhang zwischen der Kontextzugehörigkeit und den inhaltlichen Profilen von Weiterbildungsanbietern ist statistisch hochsignifikant, wie Tabelle 32 bestätigt. In Cluster 1 dominieren eindeutig die Anbieter aus dem Kontext der Gemeinschaften, hinzukommen in der Regel sehr große Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext. In den Clustern 2 und 6 sind es wiederum die Anbieter aus dem Kontext der Gemeinschaften, aber auch

Anbieter aus dem Markt-Kontext. In den Clustern 5, 7 und 8 dominieren mehr oder weniger deutlich die Markt-Anbieter, während in den Clustern 3 und 4 Anbieter aus allen Kontexten relativ gleich vertreten sind.

	Anzahl der Anbieter je Kontext u. Cluster			
Cluster	Gemeinschaften	öffentlich-rechtlicher Kontext	Unternehmen	Markt
1	22	9	0	0
2	21	10	1	21
3	1	4	5	2
4	8	6	2	4
5	8	0	4	11
6	19	4	0	15
7	10	5	2	24
8	0	2	0	21
Gesamt	89	40	14	98
x^2 (21, N = 241) = 111,55, p = .00				

Tabelle 32: Zusammenhang von inhaltlichen Programmprofilen der Anbieter und ihrer Kontextzugehörigkeit 2006

Während wir also viele Belege für Einflüsse des Kontextes und der institutionellen Rahmenbedingungen auf das thematische Profil von Organisationen der Weiterbildung finden, bleibt zu fragen, ob das auch für Modernisierungsstrategien gilt, die direkter auf die Ebene der Organisation zielen. In unserem Zusammenhang ist vor allem die Frage nach der Bedeutung von Qualitätsmanagement von Interesse. Allerdings fehlen hier bei einer Fülle von Anbietern die Angaben, da sie nicht recherchiert werden konnten. Auf der Grundlage der tatsächlich vorliegenden Daten scheint es keinen Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines Qualitätsmanagementsystems und dem Programmprofil eines Anbieters zu geben. Fragt man zusätzlich nach einem Zusammenhang zwischen dem inhaltlichen Profil eines Anbieters und der Beschäftigung hauptberuflichen pädagogischen Personals, so lässt sich ein solcher Zusammenhang statistisch ebenfalls nicht belegen.

11.4 Wandel von Weiterbildungsorganisationen

Einleitend wurden theoretisch und empirisch begründete, jedoch noch recht allgemeine Annahmen darüber formuliert, wie sich die hier betrachteten Modernisierungsstrategien der Institutionalisierung und der Qualitätssicherung auf den Wandel von Organisationen der Weiterbildung auswirken. Diese Annahmen sollen hier weiter differenziert werden, indem Anleihen bei historisch-institutionalistischen Konzepten gemacht werden. Es ist allgemein üblich, von der Annahme auszugehen, dass Organisationen der Weiterbildung aufgrund ihrer Offenheit gegenüber ihrem sozialen Umfeld zu schnellen Anpassungen sowohl gezwungen als auch in der Lage sind. Ist das tatsächlich der Fall? Und wenn ja: Worin genau bestehen diese Anpassungsleistungen? Und welche Rolle spielen dabei Kontextfaktoren einerseits und organisationsbezogene Merkmale wie das Vorhandensein von Qualitätsmanagement andererseits?

11.4.1 Formen des Wandels in Organisationen der Weiterbildung

Um diese Fragen beantworten zu können, soll zunächst eine Vorstellung davon erarbeitet werden, wie organisationaler Wandel und die Formen, in denen er sich vollzieht, verstanden werden können. Ganz allgemein geht es dabei um die Frage, wie Organisationen der Weiterbildung auf Veränderungen ihrer Umweltbedingungen reagieren (können). Folgt man dem in Kapitel 6.2 vorgestellten Modell der Reproduktionskontexte, so geht es dabei um die grundlegende Frage der Beschaffung notwendiger Ressourcen und Legitimationen unter institutionellen Rahmenbedingungen. Über die Kombination der Ressourcenbeschaffung auf der Grundlage von Aufträgen oder Verträgen und der Legitimationsbeschaffung durch den Verweis auf die Erfüllung öffentlicher oder privater Interessen lassen sich, so unsere Annahme, vier Kontexte identifizieren, die Organisationen der Weiterbildung als Bewegungsraum für ihre Reproduktion nutzen können.

In welchen Formen sich Organisationen der Weiterbildung wandeln (können), welche Strategien oder Praxen sie dabei bevorzugen, ist in der bisherigen Forschung noch nicht differenziert unterschieden und analysiert worden. Wenn man es ausschließlich formal betrachtet, könnte man im Anschluss an Luhmann (vgl. 1997a, S. 456ff.) zwischen Variation, Selektion und Restabilisierung unterscheiden. Die bisherige Forschung zum

Wandel von Organisationen in der Weiterbildung hat statt solch formaler Betrachtungsweisen jedoch eher inhaltlich wertende Diagnosen formuliert. So ist von der Kommerzialisierung, der Ökonomisierung oder der (staatlich gewollten und bewusst betriebenen) Vermarktlichung und Privatisierung der Weiterbildung die Rede (vgl. Kapitel 10.2). Solche Diagnosen betonen vor allem veränderte (und zumeist kritisierte) Handlungsrationalitäten der Mitarbeiter in Organisationen der (öffentlich geförderten) Weiterbildung. Diese Veränderungen werden gewöhnlich als Folge und Ausdruck einer neoliberalen Umgestaltung von Wohlfahrtsstaaten interpretiert, die in der Weiterbildung z.B. durch neue Steuerungsmodelle oder durch die Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements stimuliert werde. Für derartige Entwicklungen lassen sich zweifellos empirische Belege beibringen. Ob es sich dabei aber um gleichsam universelle Trends handelt, die für den Weiterbildungssektor insgesamt gelten, kann angesichts der sektoral begrenzten empirischen Befundlage noch nicht beurteilt werden. Schaut man dagegen auf die international-vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung, so sind dort die Folgen einer neo-liberalen Modernisierung der Kernbereiche von Wohlfahrtsstaaten empirisch breit untersucht worden. Dabei wurden auch die Formen institutionellen Wandels differenziert ausgeleuchtet. Dazu gehören auch die Arbeiten von Wolfgang Streeck und Kathleen Thelen (2005), deren Überlegungen ich für die eigene Studie adaptiere.

Den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen bildet die Beobachtung, dass empirische Studien zum Wandel von Wohlfahrtsstaaten, die theoretisch an den historischen Institutionalismus anschließen, oft unter einem *conservative bias* leiden: Sie interpretieren institutionellen Wandel nur in der Dichotomie von langen Perioden institutioneller Stasis und kurzfristigen, meist exogenen Schocks. Um Varianten institutionellen Wandels aufzuzeigen, die sich nicht in der theoretisch unbefriedigenden Dichotomie von institutionellem Wandel und institutioneller Stabilität fassen lassen (vgl. ebd., S. 1), sondern die vielmehr als inkrementell und gleichwohl transformativ zu betrachten sind, haben Streeck und Thelen in einem Sammelband eine Reihe empirischer Studien zusammengefasst, die am Beispiel internationaler Fallstudien aus unterschiedlichen Politikfeldern fortgeschrittener politischer Ökonomien Folgen der Liberalisierung der Institutionen des organisierten Kapitalismus als einem säkularen Prozess der Ausweitung interner und externer Marktbeziehungen

(bzw. seit Beginn der 1980er Jahre einer aktuellen Modernisierungsstrategie) aufarbeiten. Um institutionellen Wandel differenziert(er) erfassen zu können, unterscheiden sie zwischen *Prozessen* und *Ergebnissen* des Wandels. Prozesse können inkrementell oder abrupt verlaufen, Ergebnisse können sich in Kontinuität oder Diskontinuität äußern. Inkrementellen Wandel mit Kontinuität als Ergebnis typisieren sie mit dem Begriff von Reproduktion durch Adaptation, mit Diskontinuität als Ergebnis als graduelle Transformation; abrupte Prozesse mit Kontinuität als Ergebnis erfassen sie mit dem Begriff von Überleben und Neugründung, mit Diskontinuität als Ergebnis mit Zusammenbruch und Ersetzung. Tabelle 33 fasst diese Überlegungen zusammen:

		Ergebnis des Wandels	
		Kontinuität	**Diskontinuität**
Ablauf des Wandels	**inkrementell**	Reproduktion	graduelle Transformation
	abrupt	Neugründung	Zusammenbruch

Tabelle 33: Formen institutionellen Wandels

Das Interesse von Streeck und Thelen war, wie erläutert, nicht primär auf jene Formen institutionellen Wandels fixiert, die im Sinne einer bloßen Reproduktion bestehender organisationaler Strukturen als Beleg für institutionelle Stasis zu betrachten waren. Vielmehr ging es ihnen um jene Formen des Wandels, die sich zwar inkrementell, aber gleichwohl transformativ vollziehen und die sie als graduelle Transformation bezeichneten. In einer in systematischer Hinsicht unabgeschlossenen Typologie unterschieden sie folgende Formen gradueller Transformation: Von *Verdrängung* sprechen sie dann, wenn vorherrschende institutionelle Regeln durch latent ebenfalls vorhandene andere ersetzt werden.[91] *Schichtung* liegt dann vor, wenn insti-

91 Sie schreiben: „Human actors seem to be quite capable to operate simultaneously in different institutional contexts governed by different ‚logics', moving back and forth between them, or playing them off against one another. Also, human societies appear to have enough slack, and their causal texture usually seems to be loose enough (or cause takes enough time to turn into effect) to be tolerant of considerable friction between differently constructed institutions or action spaces. All societies, in other words, are in some way hybrids, some more and some less" (2005, S. 21).

tutionelle Regeln durch im Prinzip systemfremde ergänzt werden (z.B. als Ergänzung der gesetzlichen Rentenversicherung durch privatwirtschaftliche Elemente). *Drift/Dahintreiben* sind dann zu beobachten ist, wenn die institutionellen Regeln nicht gepflegt werden. *Konversion* liegt vor, wenn bestehende Institutionen auf neue Ziele, Funktionen und Zwecke ausgerichtet werden. Fallbeispiele lassen sich u.a. am System der beruflichen Bildung in Deutschland studieren, das Ende des 19. Jahrhunderts von einer autoritären Regierung etabliert wurde, um die Arbeiterbewegung zu kontrollieren, und das im 20. Jahrhundert insofern auf den Kopf gestellt wurde, als es nun zur Stärkung der Arbeiterbewegung beitrug und von dieser gezielt genutzt und zu einer Säule sozialer Partnerschaft ausgebaut wurde. Die fünfte Form bezeichnen Streeck und Thelen als *Erschöpfung*, wie sie sich am Beispiel der Überdehnung der Vorruhestandsregelungen in der Bundesrepublik beobachten lässt.[92] Diese empirisch dominierenden Formen des Wandels fundamentaler Institutionen nehmen Streeck und Thelen als Beleg, dass sich die Liberalisierung von Wohlfahrtsstaaten als gradueller und kontinuierlicher Wandel deuten lässt, der gleichwohl zu einer fundamentalen Transformation jenseits historischer Brüche führe (vgl. ebd., S. 30).

Diese Heuristik greife ich im Folgenden auf, versuche sie zu systematisieren, d.h. in eine systematisch abschließbare, nicht allein induktiv gewonnene und damit nicht abschließbare Typologie der Formen institutionellen Wandels zu übersetzen und für die hier verfügbaren empirischen Daten zu öffnen. Für die Formen institutionellen Wandels von Organisationen der Weiterbildung verwende ich zunächst dieselben Felder wie Streeck und Thelen, betrachte also die hier erfassten Organisationen darauf hin, ob sie sich mit Kontinuität im Dienstleistungsangebot reproduzieren (können), ob sie sich bei Diskontinuität des Dienstleistungsangebots graduell wandeln, ob sie (zu einem bestimmten Zeitpunkt) neu gegründet werden oder ob sie zusammenbrechen. Da der institutionelle Wandel in der Weiterbildung sich häufig jenseits einschneidender oder gar dramatischer Veränderungen vollzieht, wie sie in Neugründungen oder Zusammenbrüchen von Organisationen zum Ausdruck kommen, sind für die hier vorgeschlagene Analyse vor allem die

92 Unklar bleibt bei den im Prinzip plausiblen Unterscheidungen, inwieweit es sich jeweils um Folgen und Ausdrucksformen von Liberalisierung handelt.

Formen gradueller Transformation von Bedeutung. Dazu greife ich eine Differenzierung erneut auf, die implizit bereits für die Unterscheidung der vier oben aufgeführten Formen institutionellen Wandels von Bedeutung war: die Unterscheidung von materiellen und ideellen Aspekten des Wandels.

Bezieht man die Überlegungen von Streeck und Thelen auf die Bedingungen der Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung, so lassen sie sich sehr gut mit dem in Kapitel 6.2 vorgestellten Modell der Reproduktionskontexte für Organisationen der Weiterbildung verknüpfen. Die Beschaffung von Ressourcen erfolgt in Organisationen der Weiterbildung kontextübergreifend durch den Verkauf von Bildungsdienstleistungen. Für die Beschaffung von Legitimationen ist die Art der erbrachten Dienstleistungen von entscheidender Bedeutung, vor allem die Themen der Kurse, Seminare und Trainings, die für unterschiedliche Adressaten angeboten werden. Wie lassen sich diese beiden Dimensionen mit den vorliegenden Daten erfassen? Als kontextübergreifend bester Indikator für die Beschaffung von Ressourcen erweist sich das angebotene Stundenvolumen. Daher unterscheide ich in einem ersten Schritt Organisationen der Weiterbildung danach, ob bei ihnen im hier interessierenden Untersuchungszeitraum von 1996 bis 2006 das Stundenvolumen expandierte, stagnierte oder schrumpfte. Für die Unterscheidung nutze ich die Mediane der relativen Veränderung des gesamten Stundenvolumens, getrennt für wachsende und schrumpfende Anbieter. Von Expansion spreche ich dann, wenn das Stundenvolumen um mindestens 160 Prozent gesteigert werden konnte; von Schrumpfung dann, wenn das Stundenvolumen um mindestens 50 Prozent zurückgegangen ist. In jenen Fällen, in denen die Entwicklung der Unterrichtsstunden und der Veranstaltungszahlen sich gegenläufig darstellte (Schwund hier versus Expansion dort, jeweils wieder bezogen auf die entsprechenden durchschnittlichen Veränderungen), wurde ein Anbieter der mittleren Kategorie (Stagnation) zugeordnet.[93] In allen anderen Fällen gehe ich von einer relativen Stabilität des Angebotsvolumens und damit einer relativen Stabilität in der Beschaffung von Ressourcen aus.

93 Das Cut-Kriterium gemäß den Quartilen lag bei den Veranstaltungszahlen für Zunahme bei 80 Prozent, für Abnahme bei 45,5 Prozent. Dazwischen wurde Stabilität angenommen.

Die Beschaffung von Legitimationen erfassen ich über die Kontinuität oder Diskontinuität im Dienstleistungsangebot. Als Indikator für Diskontinuität nutze ich die Information, ob ein Anbieter im Jahre 2006 sein Angebot gegenüber 1996 thematisch erweitert oder thematisch eingeschränkt hat. Erfasst wird dies über die Breite des Veranstaltungsangebots. Von Diskontinuität im Programmangebot gehe ich dann aus, wenn im Übergang von 1996 zu 2006 mindestens drei Fachbereiche ihren relativen Anteil am Gesamtangebot des Anbieters in Unterrichtsstunden oder Veranstaltungen um mindestens zehn Prozent verändert haben, so dass insgesamt eine überdurchschnittliche, deutliche und für den Anbieter relevante Veränderung des thematischen Profils resultiert. Dafür sprachen zwei Gründe: Die Anzahl von drei Fachbereichen war bereits als ein Kriterium bei der Unterscheidung von Anbietern mit unterschiedlich breitem Themenspektrum (Spartenzugehörigkeit) genutzt worden. Die durchschnittliche Veränderung des prozentualen Anteils einzelner Fachbereiche entsprach in etwa diesem Wert. Dieser Kennwert erwies sich auch induktiv als hinreichend trennscharf. Veränderungen unterhalb der Ebene von Fachbereichen, z.B. Wandel in der Gebührengestaltung, den Veranstaltungsformen oder den Teilnehmermindest- oder Höchstzahlen, werden in der hier vorgeschlagenen Systematik nicht mehr abgebildet. Lagen keine Indikatoren für Diskontinuität vor, wurde Kontinuität angenommen.

Die derart entwickelte, systematisch abschließbare Differenzierung der Formen gradueller Transformation führt zu folgenden Unterscheidungen:

		Qualitative Entwicklung des Programmangebots	
		Kontinuität	**Diskontinuität**
Quantitative Entwicklung des Programmangebots	**Wachstum**	Expansion	Konversion
	Stabilität	Adaption	Verlagerung
	Schrumpfung	Erschöpfung	Diffusion

Tabelle 34: Formen gradueller Transformation

Bevor die Befunde vorgestellt werden, soll zunächst die Datenbasis beschrieben werden. Für die folgenden Analysen werden zwei unterschiedliche Gruppen von Anbietern erfasst: Für die Analyse des Verhältnisses von Reproduktion, gradueller Transformation, Neugründung und Zusammenbruch greife ich auf folgende Anbieter zurück: Anbieter, die sowohl 1996 als auch 2006 erfasst werden konnten (n = 109); Anbieter, die zwischen 1996 und 2006 verschwunden sind (n = 39); Anbieter, die nach bzw. ab 1996 gegründet wurden und 2006 erstmals erfasst wurden (51). Insgesamt handelt es sich dabei um 199 Anbieter. Für die Analyse der Varianten gradueller Transformation beschränke ich mich auf jene 109 Anbieter, die sowohl 1996 als auch 2006 erfasst wurden.

		Ergebnis des Wandels	
		Kontinuität	**Diskontinuität**
Ablauf des Wandels	**inkrementell**	Reproduktion 17,1%	graduelle Transformation 37,5%
	abrupt	Neugründung 25,6%	Zusammenbruch 19,6%
n = 199 (alle Anbieter, die 1996 und/oder 2006 erfasst wurden)			

Tabelle 35: Formen institutionellen Wandels von Organisationen der Weiterbildung 1996–2006

Zunächst nutze ich in Anlehnung an Streeck und Thelen die Formen institutionellen Wandels, um die hier fokussierten Organisationen der Weiterbildung grundlegend einordnen zu können. Tabelle 35 dokumentiert die Ergebnisse. Während sich bei der Analyse des Wandels auf der Ebene des Weiterbildungssystems in Kapitel 10.4 der Eindruck einer relativen, pfadabhängigen Stabilität einstellte, zeigt sich auf der Ebene der Organisationen eine weit größere Dynamik: Während nur etwa jeder siebte Anbieter sich sowohl quantitativ als auch qualitativ, sowohl im Blick auf die Größe als auch im Blick aus sein thematisches Programmprofil sowohl 1996 als auch 2006 unverändert präsentiert, ist jeder fünfte Anbieter in dem hier betrachteten Zeitraum von zehn Jahren vom Markt verschwunden und etwa jeder vierte Anbieter in diesem Zeitraum neu gegründet worden. Für knapp 40 Prozent der Anbieter trifft schließlich das zu, was Streeck und Thelen als graduelle Transformation beschrieben haben: Anbieter, die sich zwar reproduzieren,

sich dabei aber entweder im Blick auf ihre Größe und/oder im Blick auf ihr inhaltliches Programmprofil mehr oder weniger deutlich verändern.

Auf die unterschiedlichen Formen einer solchen graduellen Transformation gehe ich im Folgenden ein. Wenn man, wie vorgeschlagen, drei Varianten der quantitativen Entwicklung des Programmangebots (Wachstum, Stabilität, Schrumpfung) mit zwei Varianten der qualitativen Entwicklung (Kontinuität, Diskontinuität) verknüpft, ergeben sich für überlebende Anbieter, die sich nicht bloß reproduzieren, sechs Formen gradueller Transformation, die ich als Expansion, Konversion, Adaptation, Verlagerung, Erschöpfung und Diffusion bezeichne. Dieser Heuristik folgen die hier vorgestellten Analysen, deren Ergebnisse in Tabelle 36 zusammengefasst sind.

		Qualitative Entwicklung des Programmangebots	
		Kontinuität	**Diskontinuität**
Quantitative Entwicklung des Programmangebots	**Wachstum**	Expansion (16%)	Konversion (16%)
	Stabilität	Adaption (5,3%)	Verlagerung (24%)
	Schrumpfung	Erschöpfung (17,3%)	Diffusion (21,3%)
n = 75 (alle Anbieter, die 1996 und 2006 erfasst wurden und graduelle Transformation erfahren haben)			

Tabelle 36: Formen gradueller Transformation von Organisationen in der Weiterbildung 1996–2006

Dabei zeigt sich zunächst folgender allgemeiner Befund. Die Gruppe jener Anbieter, die weder neu gegründet wurden oder zusammengebrochen sind noch sich „bloß“ reproduziert“ haben, sondern für die eine graduelle Transformation charakteristisch ist, stellt die größte Gruppe unter allen Anbietern. Während etwa 40 Prozent der Anbieter Kontinuität im Programmanagebot aufweisen und dabei zumeist expandieren oder sich erschöpfen, beobachten wir bei etwa 60 Prozent der Anbieter Diskontinuität im Programmangebot. Dies geschieht zu vergleichbaren Anteilen in der Form von Konversion, Verlagerung oder Diffusion. Insgesamt sprechen diese Befunde für eine beträchtliche Flexibilität von Organisationen der

Weiterbildung im Blick auf ihr thematisches Programmprofil und damit im Blick auf ihre Praxen der Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen.

11.4.2 Modernisierungsstrategien und Formen institutionellen Wandels

Nach einer differenzierten Beschreibung der Formen institutionellen Wandels soll im Folgenden danach gefragt werden, unter welchen Bedingungen welche Formen des Wandels besonders wahrscheinlich werden. Dabei gehe ich sowohl auf Formen institutionellen Wandels (Reproduktion, Transformation, Neugründung, Zusammenbruch) als auch auf Formen gradueller Transformation (Expansion, Adaption, Erschöpfung, Konversion, Verlagerung, Diffusion) ein. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Bedeutung unterschiedlicher Modernisierungsstrategien.

Als erstes zeigt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Form institutionellen Wandels und der Kontextzugehörigkeit der Anbieter (x^2 (14, n = 148) = 27,68, p = .02). Bezieht man die hier unterschiedenen Formen institutionellen Wandels auf die Kontextzugehörigkeit der Anbieter (hier orientiert an der Unterscheidung von acht Kontexten), so zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit der Fortexistenz von Organisationen dort hoch ist, wo Weiterbildung an einen dauerhaften Auftrag gebunden ist, der die Ressourcenbeschaffung wenn nicht garantiert, so doch aussichtsreich macht: Dies gilt vor allem für die Organisationen, die sich im öffentlich-rechtlichen Kontext bewegen, aber vermutlich auch für die Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der Unternehmen, bei denen wir allerdings nur eine sehr kleine Stichprobe erfasst haben. Demgegenüber sind die Reproduktionsbedingungen in jenen Kontexten wesentlich fragiler, in denen die Ressourcenbeschaffung an Verträge gebunden ist: bei den Anbietern im Kontext des Marktes bzw. im Kontext der Gemeinschaften, hier insbesondere bei Wertegemeinschaften, weniger bei Interessengemeinschaften, deren Existenz z.B. bei Einrichtungen von Berufsverbänden und Kammern teils öffentlich-rechtlich überformt ist. Die größte Zahl von Zusammenbrüchen lässt sich im Kontext des Marktes beobachten, insbesondere bei Anbietern, die sich an institutionelle Adressaten (d.h. hier: die Arbeitsverwaltung) wenden. Von den insgesamt 42 Marktanbietern des Jahres 1996 waren 38 Prozent im Jahre 2006 nicht mehr existent. Gleichzeitig wurde fast ein Drittel (31 von insgesamt 98) der im Jahre 2006 erfassten Marktanbieter nach 1997 gegründet.

Betrachtet man das Vorhandensein von Qualitätsmanagementsystemen oder von hauptberuflichem pädagogischem Personal, so lassen sich keine eindeutig interpretierbaren Zusammenhänge mit den hier unterschiedenen vier Formen institutionellen Wandels identifizieren. Anders als die Kontextzugehörigkeit scheinen organisationale Merkmale für die hier betrachteten Phänomene also kaum bedeutsam. Die hier vorliegenden Daten sprechen also nicht dafür, dass die Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements die Überlebensfähigkeit von Organisationen der Weiterbildung positiv beeinflusst wie es programmatisch erwartet und versprochen wurde.

Für die Analyse der Formen gradueller Transformation konzentriere ich mich, wie schon erwähnt, auf jene 109 Anbieter, die sowohl 1996 als auch 2006 erfasst werden konnten. Diese Stichprobe von Anbietern nutze ich vor allem dazu, um vornehmlich jene Formen institutionellen Wandels zu analysieren, die als graduelle Transformationen zu charakterisieren sind. Im Anschluss an Streeck und Thelen geht es also vor allem um jene Formen institutionellen Wandels, die außerhalb einschneidender, gelegentlich dramatischer Veränderungen in Form von Zusammenbrüchen oder Neugründungen erfolgen. Auf der Grundlage der bereits referierten Befunde konzentriere ich mich dabei auf die Frage nach der Bedeutung der Kontextzugehörigkeit für graduelle Transformation. Da für die folgenden Analysen zum Zusammenhang von Kontextzugehörigkeit (Unterscheidung von vier Kontexten) und den sechs möglichen Formen gradueller Transformation bei insgesamt „nur“ 109 Anbietern die Zellenbesetzungen für statistisch differenzierte Analysen nicht mehr ausreichen, beschränke ich mich auf die Erläuterung einiger Tendenzen, die sich den Daten entnehmen lassen.

Als erster Befund fällt auf, dass graduelle Transformation deutlicher häufiger zu beobachten ist als „bloße“ Reproduktion, und zwar etwa im Verhältnis 70 Prozent zu 30 Prozent. Zudem beobachten wir, dass die Formen institutionellen Wandels zwischen den Kontexten deutlich variieren: Betrachten wir die Kontexte noch einmal differenzierter, so zeigen sich einzig bei Anbietern aus dem Bereich der Wertegemeinschaften sämtliche Formen gradueller Transformation. Im Kontext der Interessengemeinschaften bilden neben den sich reproduzierenden Anbietern v.a. expandierende, aber auch Anbieter, die ihr Angebot auf andere Angebotsschwerpunkte verlagern, einen Schwerpunkt. Bei den anerkannten Anbietern leidet die

Hälfte unter mehr oder weniger deutlichen Schrumpfungsprozessen, teils in der Form der Erschöpfung eines traditionellen Angebotsprofils (vor allem bei Anbietern mit einem Schwerpunkt in der politischen Bildung), teils in der Form des Schrumpfens trotz veränderten Programmprofils (Diffusion). Demgegenüber reproduzieren betriebliche und viele marktliche Anbieter sich und ihr Profil; aber auch bei jenen Marktanbietern mit einem speziellen Angebotsprofil, die sich an individuelle Adressaten wenden, wie z.B. bei Fremdsprachenanbietern, zeigt sich bei einigen das Phänomen der Erschöpfung, hier aber anders als bei manchen anerkannten Anbietern vermutlich nicht als Resultat einer sinkenden Nachfrage, sondern als Resultat von Konkurrenzsituationen auf dem Markt (Dröll 1999b).

Im vorangehenden Abschnitt wurde eine Typologie von Weiterbildungsanbietern vorgestellt, die vor allem auf die thematischen Profile der Weiterbildungsanbieter ausgerichtet war. Dabei zeigte sich bei jenen Anbietern mit Angeboten bzw. Schwerpunkten in der beruflichen Weiterbildung, dass sie mit ihren Angeboten jeweils deutlich auf ausgewählte Bereiche des primären, sekundären und tertiären Sektors bezogen waren, aus denen sie historisch einmal entstanden sind. Schaut man auf den Zusammenhang mit den hier unterschiedenen Formen institutionellen Wandels, so lassen sich die Formen gradueller Transformation auch jeweils gut mit der Expansion, Stagnation oder der Schrumpfung bestimmter Wirtschaftssektoren erklären. Da hier der Blick aber auf die Bedeutung von Modernisierungsstrategien gerichtet ist, so dieser Aspekt nicht vertiefend behandelt werden. Auch für die Formen gradueller Transformation scheinen wiederum im Unterschied zu Kontextmerkmalen die Merkmale der Anbieter wie die Etablierung von Qualitätsmanagement (oder auch die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals) nicht von Bedeutung zu sein.

11.4.3 Wandel bei ausgewählten anerkannten Anbietern

Gesondert möchte ich im Folgenden noch auf die Entwicklung anerkannter Anbieter und hier insbesondere auf die Entwicklung der Volkshochschule eingehen. Die Volkshochschule zählt zu jenen Anbietern, die durch Reproduktion charakterisiert sind. Das bedeutet, dass sich das Angebot der VHS Bremen sowohl quantitativ (im Blick auf das Volumen) als auch qualitativ (im Blick auf das Profil) nicht grundlegend geändert hat. Ähnliches gilt für

die Bildungswerke der beiden christlichen Kirchen. Die Entwicklung des Programmprofils dieser Anbieter wird noch deutlicher, wenn nicht nur die Jahre 1996 und 2006, sondern auch die Erhebungsjahre 1979 und 1992 in die Betrachtung einbezogen werden.

Einleitend sei betont, dass Reproduktion keinesfalls bedeutet, dass sich diese Anbieter bzw. ihr Angebot nicht verändert hätten. Dies ist selbstverständlich der Fall, erfolgt aber nicht so grundlegend, als dass von gradueller Transformation gesprochen werden könnte. Die Veränderungen im Programmprofil gehen vermutlich auf vielfältige Ursachen zurück, die hier nicht im Detail geprüft werden können: auf veränderte Bedarfssituationen, auf veränderte Nachfrage vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, auf Veränderungen im ökonomischen Sektor, die sich in einer veränderten Nachfrage nach Angeboten in den Feldern der beruflichen Weiterbildung niederschlagen, auf Veränderungen im Personalbestand und/oder in den kognitiven Skripten der hauptberuflichen und nebenberuflichen Mitarbeiter. Die Fülle möglicher Ursachen für Stabilität oder Veränderung im Programmprofil kann hier nicht im Detail geprüft werden. In der öffentlichen Debatte wird als zentrale Ursache dafür, dass die Volkshochschulen ihrem öffentlichen Auftrag nicht mehr nachkommen können, immer wieder auf die nachlassende Bedeutung der öffentlichen Mittel sowie auf die steigende Bedeutung der Einnahmen aus Teilnahmegebühren verwiesen. Dieser Wandel der Finanzierungsstrukturen, der für die Volkshochschulen insgesamt charakteristisch ist (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2010, S. 50) und immer wieder beklagt wurde, zeigt sich auch an der VHS Bremen. Dazu dokumentiere ich Daten zur Entwicklung der Finanzierung, die den VHS-Daten entnommen wurden. Daten für die Zeit vor 1987 ließen sich leider nicht mehr recherchieren.

Abbildung 16 zeigt ein Phänomen, das für die Volkshochschulen in der Bundesrepublik mit regionalen Varianten seit vielen Jahren, ja Jahrzehnten zu beobachten ist: die im Zeitverlauf deutlich gestiegene Bedeutung der Einnahmen aus Teilnehmergebühren im Vergleich zu den Einnahmen aus öffentlichen Zuschüssen und anderen Einnahmen. In der Gruppe der öffentlichen Zuschüsse sind hier die Zuwendungen des Landes nach WBG sowie die Zuschüsse der Kommunen zusammengefasst. Differenziert man diese beiden Einnahmequellen, so zeigt sich eine Kommunalisierung der Finanzie-

rung von Volkshochschulen: kontinuierlich steigende Anteile aus dem Haushalt der Kommune bei deutlich rückläufigen Anteilen aus der institutionellen und Programm-Förderung nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz.

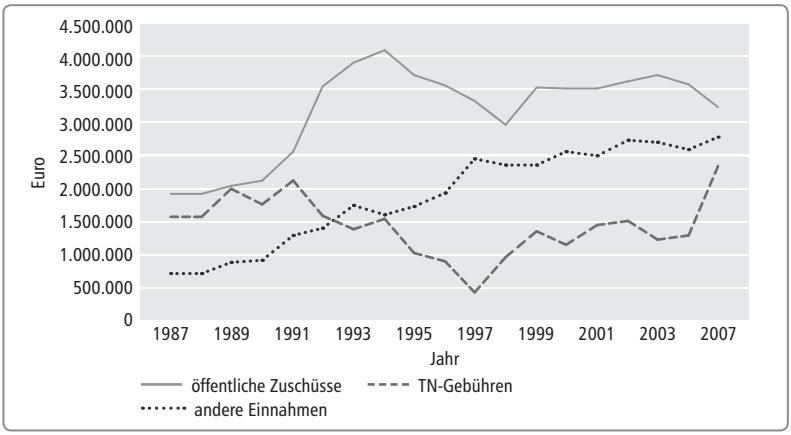

Abbildung 16: Entwicklung der Finanzierungsstrukturen der VHS Bremen 1987–2007

In der Volkshochschule Bremen geht das einher mit einer Steigerung der Einnahmen insgesamt und einer positiven Entwicklung des Angebots im Blick auf Veranstaltungszahlen und Unterrichtsstunden. Folgt man weiten Teilen der öffentlichen Debatte, so sollte sich eine Änderung der Finanzierungsbedingungen, zumal in der drastischen Form, wie sie sich bei Volkshochschulen allgemein und auch am Beispiel der VHS Bremen zeigt, in deutlich veränderten Programmprofilen niederschlagen, insbesondere im Rückgang sozialstaatlich motivierter zugunsten marktorientierter Angebote. So zeigen unsere Daten u.a., dass anerkannte Anbieter die Gebühren von 1996 bis 2006 stärker angehoben haben als marktorientierte Anbieter, nach verbreiteter Annahme also eine zunehmende soziale Selektivität zu erwarten wäre. Auf der anderen Seite könnte man darauf verweisen, dass trotz veränderter Finanzierungsbedingungen der öffentliche Auftrag laut WBG unverändert erhalten bleibt und trotz rückläufiger Förderung noch dadurch wirksam sein könnte, dass das pädagogische Personal diesen Auftrag verinnerlicht hat und ihn auch unter erschwerten Bedingungen umzusetzen bereit und in der Lage ist („positives Feedback“ im Sinne

des historischen Institutionalismus). An diesem Fall-Beispiel lassen sich die Wirkungen der Steuerungsmedien Recht und Geld illustrieren.

Wie also wirkt sich die veränderte Finanzierungsstruktur in der Entwicklung des Programmprofils aus? Sind solche Entwicklungen überhaupt nachweisbar, etwa in der Form, dass die Volkshochschule ihrem öffentlichen Auftrag unter diesen Bedingungen nicht mehr nachkommen kann und nur noch marktgängige Angebote präsentiert, die keine öffentliche Förderung mehr benötigen? Die Entwicklung des Programms bzw. des Programmprofils der VHS Bremen in dem erwähnten Zeitraum zeigt Tabelle 37.

	Veranstaltungen (%)			
Fachbereich	**1979**	**1992**	**1996**	**2006**
Alphabetisierung	3,9	2,4	2,2	6,0
Schulabschlüsse	1,2	1,1	0,6	0,0
Schlüsselqualifikationen	0,3	3,1	6,2	4,8
Fremdsprachen	30,3	23,2	23,7	22,7
Kulturelle Bildung	13,0	15,5	15,3	19,8
Freizeit, Sport, Urlaub	5,3	3,6	1,9	4,4
Mathematik, Naturwissenschaft, Technik	2,3	0,8	1,7	1,5
Haushalt und Umwelt	7,5	8,4	6,4	8,6
Gesundheit	1,6	12,5	13,0	12,1
Personale Bildung	1,9	2,2	1,6	1,3
Soziale Bildung	9,2	7,3	5,7	4,1
Politische Bildung	7,3	6,2	4,2	3,4
EDV-Grundbildung	0,3	6,4	7,8	6,5
EDV-Spezialwissen	0,0	1,0	2,3	2,4
Umweltschutz-, Gartenbau-Berufe	0,0	0,2	0,0	0,1
Gewerblich-technische Berufe	2,8	0,7	0,8	0,1
Handwerk, Baugewerbe	2,8	0,8	0,4	0,0
Naturwissenschaftlich-technische Berufe	0,8	0,0	0,0	0,0
Kaufmännisch-verwaltende Berufe	6,2	2,7	4,3	0,6
Lager, Handel, Verkehr	0,2	0,0	0,0	0,0
Soziale, päd., psychol. Berufe	2,3	1,5	1,5	0,8
Sonstige Dienstleistungsberufe	0,9	0,3	0,1	0,3
Arbeit, berufliche WB – Sonstiges	0,0	0,2	0,1	0,5
Gesamt (n)	1.288	3.251	3.792	4.768

Tabelle 37: Programmprofil der VHS Bremen 1979, 1992, 1996 und 2006

Als erster Befund fällt auf, dass die Volkshochschule ihr Gesamtangebot im Beobachtungszeitraum deutlich steigern konnte, ohne allerdings die hier für den Vergleich von 1996 und 2006 als kritische Grenze für Wachstum festgelegte Marke von 160 Prozent zu überschreiten. Damit gehen mehr oder weniger große Verschiebungen in der Bedeutung einzelner Angebotsbereiche einher: ein zuletzt deutliches Ansteigen von Angeboten im Bereich der Alphabetisierung, vermutlich u.a. finanziert durch Mittel des Bundesinnenministeriums im Rahmen der Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten; eine zunächst schnelle Expansion des Angebots an formalen Schlüsselqualifikationen, das dann relativ stabil bleibt; ein absolut steigendes, relativ aber rückläufiges Angebot an Fremdsprachen; eine absolut und relativ steigende Bedeutung des Angebots an kultureller Bildung; ein zuletzt steigendes Angebot in den Bereichen Freizeit, Sport und Urlaub; ein absoluter und relativer Bedeutungszuwachs im Themengebiet Haushalt und Umwelt; eine zunächst dramatisch gestiegene und dann konstant hohe Bedeutung des Angebots an Gesundheitsbildung; ein stabiles Angebot im Bereich der sozialen Bildung; ein absoluter und relativer Bedeutungsverlust von Angeboten zur politischen Bildung; eine zunächst enorme Expansion im Bereich der EDV-Grundbildung, deren Höhepunkt allerdings überschritten scheint; ein kontinuierlicher Rückgang des Angebots an beruflicher Weiterbildung.

Zusammenfassend beobachten wir am Beispiel der Volkshochschule Bremen einen Bedeutungsverlust der beruflichen und politischen Weiterbildung bei gleichzeitigem Bedeutungsgewinn der allgemeinen Weiterbildung bzw. in einigen ihrer Teilbereiche. Dabei ändert sich das Programmprofil von einer Volkshochschule mit Schwerpunkten in der Fremdsprachenbildung sowie in der politischen und sozialen Bildung hin zu einer Volkshochschule mit Schwerpunkten in der kulturellen und Gesundheitsbildung. Insgesamt aber bleibt ein typisches Volkshochschulprofil erhalten.

Auf der einen Seite zeigt sich in der Tat ein Rückgang bei Angeboten, die auf öffentliche Unterstützung angewiesen sind. Gleichzeitig expandieren solche Fachbereiche, in denen noch am ehesten marktübliche Preise verlangt werden können (z.B. EDV-Grundbildung, formale Schlüsselqualifikationen, Gesundheitsbildung). Zudem erschließt die Volkshochschule über einen Zuwachs an Teilnehmergebühren offensichtlich auch andere

Finanzquellen, um nicht marktgängige Angebote zu realisieren (z.B. in der Alphabetisierung). Das Wachstum der Angebote in der kulturellen Bildung könnte eine Folge der wachsenden Nachfrage nach solchen Angeboten in der Folge des demographischen Wandels sein. Inwieweit der Rückgang in der beruflichen Weiterbildung als ein bewusster Rückzug, als eine Reaktion auf veränderte Marktkonstellationen, etwa in der Förderung der Weiterbildung durch die Arbeitsverwaltung, zu interpretieren ist, muss hier noch offen bleiben. Insgesamt scheinen die institutionellen Rahmenbedingungen und die dadurch erzeugten Verhaltenserwartungen an das Personal bedeutsamer als die drastischen Veränderungen der Finanzierungsbedingungen.

11.5 Zwischenfazit

Im Mittelpunkt des Kapitels zu Struktur und Wandel der Weiterbildungsorganisationen stand die Frage nach dem (gewandelten) thematischen Profil von (korporativ-pluralen) Weiterbildungsanbietern in einem Weiterbildungssystem, das in unterschiedliche Reproduktionskontexte zerfällt. Zusätzlich sollte die Frage untersucht werden, welchen Einfluss die Einführung von Verfahren des Qualitätsmanagements auf das Programmprofil sowie auf die Überlebensfähigkeit von Organisationen ausübt. Im Anschluss an die hier rezipierten und entwickelten Theorien und Modelle bzw. an vorangehende empirische Untersuchungen erwartete ich eine größere Wirksamkeit institutioneller Rahmenbedingungen gegenüber organisationalen Merkmalen. Dies gilt besonders für die institutionelle Prägung des thematischen Profils von (korporativ-pluralen) Weiterbildungsanbietern. Die Wandlungsprozesse sollten sich nach den hier entwickelten Annahmen pfadabhängig und kontextspezifisch vollziehen. Zudem erwartete ich bei den Organisationen insgesamt größere Veränderungen als auf der Ebene des Weiterbildungssystems. Das Gleiche gilt für (rechtlich fundierte) Institutionalisierungsprozesse im Vergleich zu Strategien, die auf die Ebene der Weiterbildungsorganisationen angesiedelt sind.

Was sind die zentralen Befunde im Blick auf die Bedeutung anerkannter Anbieter für den Weiterbildungsbereich sowie im Blick auf die Bedeutung von Modernisierungsstrategien für Struktur und Wandel auf der

Ebene der Weiterbildungsorganisationen? Erstens ist deutlich geworden, dass die Gesetzgebung zur Weiterbildung nach wie vor einflussreich ist. Sie garantiert die Existenz und prägt das Profil anerkannter Anbieter. Das Profil entspricht trotz einer deutlich eingeschränkten finanziellen Förderung in weiten Teilen dem Auftrag des Gesetzes und ist insofern einzigartig, als es von anderen Weiterbildungsanbietern nicht kopiert wird. Das bedeutet zugleich, dass diese Anbieter nicht modellbildend für andere Organisationen der Weiterbildung sind.

Aber auch jenseits des öffentlich-rechtlichen Kontextes machen sich institutionelle Rahmenbedingungen deutlich bemerkbar. Die Fülle der in der Region Bremen arbeitenden Weiterbildungsanbieter lässt sich nicht nur hinsichtlich ihrer Kontextzugehörigkeit ordnen. Vielmehr ergeben sich auch themenbasierte Cluster, die Weiterbildungsanbieter mit ähnlichen Programmprofilen zusammenfassen und sie deutlich von anderen Gruppen von Anbietern unterscheiden. Die jeweiligen Profile lassen sich sehr gut vor dem Hintergrund der institutionellen Rahmenbedingungen interpretieren. So wie das Profil der öffentlich-rechtlichen Anbieter stark durch den Auftrag des Weiterbildungsgesetzes bestimmt wird, so zeigt sich auch bei anderen Anbietern die Bedeutung des institutionellen Umfeldes für das thematische Profil. Organisationen der Weiterbildung richten sich mit ihrem Profil an den Handlungs- und Funktionsbereichen aus, in die sich moderne Gesellschaften ausdifferenzieren: an den Bereichen der Wirtschaft, der Politik, der Kultur und der individuellen Reproduktion. Für Anbieter mit Schwerpunkten in der beruflichen Weiterbildung sind dabei zum einen die Strukturen im primären, sekundären und tertiären Wirtschaftsbereich der jeweiligen Region bedeutsam, zum anderen der über die Sektoren hinweg variierende Grad an tripartistischer Reglementierung.

Demgegenüber scheinen organisationsbezogene Modernisierungsstrategien wie die Einführung von Verfahren des Qualitätsmanagements für die thematische Profilbildung weniger bedeutsam. Der Spielraum der Qualitätsmanagementbeauftragten oder der professionellen Programmplaner, ihren Organisationen ein thematisches Profil in Differenz zu den institutionellen Rahmenbedingungen zu geben, unter denen die Organisationen arbeiten, scheint relativ gering. Diese Einschätzungen sind jedoch insoweit vorläufig, als der Einfluss kontext- und organisationsbezogener Faktoren statistisch

nicht angemessen auseinandergehalten werden kann. Neben dieser Fülle von Hinweisen für die Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen im Blick auf die Strukturen von Organisationen der Weiterbildung finden wir jedoch auch Hinweise für institutionelle Kontingenzen, die in kontextübergreifenden Reproduktionspraxen oder auch im Kontextwechsel von Organisationen der Weiterbildung zum Ausdruck kommen. Sie sprechen dafür, dass mindestens bestimmte Organisationen auch Freiheitsgrade im Blick auf ihre Reproduktions- und Legitimationspraxen besitzen und nutzen.

Was ist zum Wandel von Organisationen der Weiterbildung zu sagen? Blickt man auf den Wandel der Anbieter, so besteht ein zentraler Befund in der Beobachtung, dass sich Wandel auf der Ebene der Organisationen spür- und sichtbarer vollzieht als auf der Ebene des Weiterbildungssystems. Während die Struktur des Gesamtsystems über den hier erfassten Beobachtungszeitraum hinweg relativ stabil erscheint (vgl. Kapitel 10.4), zeigen sich auf der Ebene der Organisationen z.T. existentielle Veränderungen, die in kontextspezifisch variierenden Schwundquoten zum Ausdruck kommen. Zudem vollzieht ein großer Teil der Weiterbildungsanbieter (ca. 65 Prozent) Veränderungen im Angebotsvolumen und/oder im Angebotsprofil. Nur für eine kleinere Gruppe von Anbietern zeigt sich Stabilität im Volumen und in der Struktur des Angebots, hier als Reproduktion bzw. Adaption bezeichnet. Offensichtlich verbessert die Einführung von Verfahren des Qualitätsmanagements, mit denen in der öffentlichen Debatte zumeist das Ziel einer größeren Kunden- und Marktorientierung und damit einer zukunftsweisende Reproduktionsstrategie verknüpft ist, nicht bereits allein die Überlebensfähigkeit von Organisationen (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2010, S. 67). Diese korreliert vielmehr mit den Kontextbedingungen, mit der Art der (ermöglichten oder verschlossenen, eröffneten oder verpassten) Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass das Handeln der Akteure vollkommen gleichgültig wäre für das Überleben oder Verschwinden von Organisationen der Weiterbildung. Es geht vielmehr um eine Relationierung der Bedeutung unterschiedlicher Einflussfaktoren.

Trotz der relativen Stabilität anerkannter Anbieter in ihrem Profil zeigen sich aber selbstverständlich auch hier vielfältige Wandlungsprozesse: Während sich die kommunal geförderte Einrichtung im hier erfassten

Beobachtungszeitraum sowohl im Blick auf das Angebotsvolumen als auch das typische Angebotsprofil stabil und gleichzeitig (thematisch) flexibel zeigt, beobachten wir vor allem bei den Anbietern der großen Korporationen Erschöpfung und Diffusion. So lassen sich anerkannte Weiterbildungsanbieter identifizieren, bei denen das Programmprofil soweit erschöpft zu sein scheint, dass sie um ihre Existenz ringen. Inwieweit dies an der eingeschränkten finanziellen Unterstützung durch ihre Träger liegt oder auch traditionelle, möglicherweise überholte Formen der Legitimations- und Ressourcenbeschaffung von Bedeutung sind, an denen Anbieter trotz erodierender Voraussetzungen in ihrem Umfeld festhalten und dann eher untergehen als sich anzupassen, kann hier nicht beurteilt werden. Jedenfalls ist nicht auszuschließen, dass sich die Fixierung auf existierende institutionelle Regelungen insbesondere der Weiterbildungsgesetzgebung unter bestimmten Bedingungen nicht stabilisierend, sondern existenzgefährdend auswirkt. Dass eine Existenzgefährdung anerkannter Anbieter selten zum Zusammenbruch führt, liegt auch daran, dass die Anerkennungsbedingungen bei Anbietern von Korporationen in der Vergangenheit gelegentlich recht großzügig ausgelegt wurden. Dies wurde zwar von kleineren gemeinnützigen Anbietern verständlicher Weise kritisiert (vgl. Barloschky/Ohlrogge 1995), ist aber angesichts einer bildungspolitisch gewollten, da konsensfähigen korporativ-pluralistischen Anbieterlandschaft nicht inkonsequent (vgl. Kuhlenkamp 1995). Erschöpfungs- und Diffusionsprozesse zeigen sich auch bei einigen jener Anbieter, die in den 1980er Jahren im Kontext der sogenannten soziokulturellen Wende entstanden sind.

Diese Befunde lassen sich als Hinweise darauf deuten, dass die Bedingungen organisationalen Handelns, wie sie in der Debatte über Weiterbildungsmanagement bzw. über organisationales Lernen betont werden, wenn hier auch häufig nur mit gering ausgeprägtem Kontextbewusstsein (Schrader 2010c), durchaus einen (begrenzten) Einfluss auf die Wandlungsprozesse von Organisationen haben. Gleichwohl scheinen die Formen institutionellen Wandels insgesamt eher Ausdruck veränderter kontextueller Rahmen- und Reproduktionsbedingungen zu sein als der organisationalen Bedingungen. Wir beobachten in der Tat abrupte Wandlungsprozesse, vor allem in jenen marktorientierten Bereichen der Weiterbildung, in denen Anbieter für institutionelle Kunden wie etwa die Arbeitsverwaltung

arbeiten. Dieser Befund zeigt sich auch in anderen Untersuchungen (Feller 2003; Dietrich/Schade/Behrensdorf 2008). Typisch für Organisationen der Weiterbildung ist diese Form des Wandels allerdings nicht. Vielmehr überwiegen unterschiedliche Formen gradueller Transformation, die zwar in einem gewissen Gegensatz zur Veränderungsrhetorik stehen, die von weiten Teilen der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung bevorzugt wird, dafür aber mit den Annahmen vieler Organisationstheorien bzw. der organisationssoziologischen Forschung gut verträglich sind. Danach scheint es sinnvoll davon auszugehen, dass Organisationen eher langsam und pfadabhängig auf Veränderungen ihrer Umwelt reagieren (Überblick in Kieser/Ebers 2006).

Für differenziertere Analysen reicht der hier verfügbare, obwohl schon recht große Datensatz nicht mehr aus, da wir es zumeist mit nominalen Daten sowie mit relativ kleinen Anbieterstichproben (n = 241) zu tun haben. So könnte man etwa fragen, ob unter sonst gleichen Kontextbedingungen durch die Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements die Strukturen oder Wandlungsprozesse von Organisationen der Weiterbildung beeinflusst werden oder nicht. Für Teilaspekte werden wir aber der Bedeutung der unterschiedlichen Handlungsebenen für Ereignisse der Weiterbildung noch differenzierter nachgehen, so z.B. im Blick auf die Frage, von welchen Bedingungen die Höhe der Gebühren in der Weiterbildung insbesondere abhängt. Dieses Desiderat soll in dem folgenden Kapitel bearbeitet werden, in dem es um Strukturen und Wandlungsprozesse auf der Ebene des Weiterbildungsangebots geht.

12 Struktur und Wandel auf der Ebene des Weiterbildungsangebots

12.1 Fragestellungen und Hypothesen

In Kapitel 9 wurden allgemeine Strukturen und Veränderungsprozesse in der organisierten Weiterbildung beschrieben, im Anschluss daran der Einfluss von Modernisierungsstrategien auf das Weiterbildungssystem und die Weiterbildungsorganisationen. In dem folgenden Kapitel geht es vor allem um die Frage, ob und, wenn ja, wie die hier fokussierten Modernisierungsstrategien sich auf der Ebene des Weiterbildungs*angebots* bemerkbar machen. Dazu erinnere ich zunächst an ausgewählte Zielsetzungen der Institutionalisierung, Professionalisierung und Qualitätssicherung von Weiterbildung. In Teil A der Arbeit wurde die Programmatik einer sozial- bzw. wohlfahrtsstaatlichen Reform der Weiterbildung zum Abbau regionaler, curricularer und sozialer Defizite als gemeinsames Credo von Wissenschaft, Politik und Praxis herausgestellt. Zu den weithin geteilten Zielen gehörten u.a. ein flächendeckendes Weiterbildungsangebot mit grundbildendem Charakter, das auf empirisch fundierten Bedarfsanalysen beruhte, intern differenziert war und insbesondere sogenannte bildungsbenachteiligte Zielgruppen zu erreichen versprach. Als bremische Besonderheit lässt sich die Förderung politischer Bildung als elementarer Bestandteil von Grundbildung betrachten.

Die Darstellung von Struktur und Wandel des Weiterbildungsangebots orientiert sich an diesen Zielsetzungen. Dabei konzentrieren wir uns auf den intendierten Abbau curricularer und sozialer Defizite in der Weiterbildung. Die Frage nach dem Abbau regionaler Defizite, also nach der Flächendeckung des Weiterbildungsangebots, wird hier ausgeklammert, da sie am Beispiel von Stadtstaaten nur eingeschränkt untersucht werden kann. Studien in Flächenbundesländern liefern allerdings beunruhigende Hinweise dafür, dass dieses zentrale Ziel der Bildungsreform mit dem Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung mehr und mehr unerreichbar erscheint. Beispielhaft lässt sich dies an dem aktuellen Weiterbildungsbericht für Hessen zeigen (vgl. Schemmann/Seitter 2010, S. 11ff.,

S. 100). In eigenen Untersuchungen konnten wir auf der Basis der Volkshochschulstatistik für Baden-Württemberg signifikante Differenzen in der Weiterbildungsdichte von Volkshochschulen (Unterrichtsstunden pro Einwohnerzahl/gemessen über realisierte Unterrichtsstunden pro 1.000 Einwohner), zwischen eher (groß-)städtischen und eher ländlichen Regionen beobachten. Schließlich deutet der aktuelle Rückzug insbesondere ländlicher Städte und Gemeinden aus der Finanzierung der Volkshochschulen auf eine Erosion des Anspruchs auf Flächendeckung.

Anders als die Frage nach dem Abbau regionaler Defizite lässt sich das Erreichen der beiden anderen Zielsetzungen mit den vorliegenden Daten jedoch untersuchen. Beim *Abbau curricularer Defizite* lassen sich zwei Teilfragen unterscheiden: die Frage nach dem grundbildenden Charakter des Angebots, das öffentlich anerkannte Anbieter offerieren, sowie, berücksichtigt man die besondere Zielsetzung des bremischen Weiterbildungsgesetzes, die Frage nach dem Stellenwert der politischen Bildung. In Kapitel 10.3 haben wir bereits gesehen, dass anerkannte Anbieter ein spezifisches Angebot und Programmprofil aufweisen, dessen grundbildender Charakter deutlich ausgeprägt ist. Zudem hat die politische Bildung in Bremen nach wie vor eine größere Bedeutung als im Bundesdurchschnitt. An diesem Beispiel konnte die (begrenzte) Wirksamkeit der Förderung nicht marktgängiger Weiterbildungsangebote gezeigt werden, auch wenn die gewünschte Breitenbildung sicherlich nicht erreicht wurde. Der zweite Teilaspekt des Abbaus curricularer Defizite zielt auf ein bedarfsdeckendes und bedürfnisweckendes Weiterbildungsangebot, das durch systematische Bedarfserhebungen fundiert, curricular aufgebaut, an Fach- und Wissenschaftssystematiken sowie an operationalisierbaren Lernzielen ausgerichtet ist, und mithin ein genuin „pädagogisches", didaktisch fundiertes Leistungsangebot darstellt. Auch dieser Aspekt lässt sich, wenn auch eingeschränkt, mit den vorliegenden Daten untersuchen. Wenn es um den *Abbau sozialer Defizite* in der Weiterbildung geht, so untersuchen wir diese Frage anhand der Ansprache spezifischer Ziel- und Adressatengruppen bei unterschiedlichen Anbietertypen.

Während die bis hierher genannten Zielsetzungen vor allem von der Institutionalisierung der Weiterbildung sowie der Professionalisierung der Programmplanung erhofft wurden, brachte die Qualitätsdebatte einen

weiteren Aspekt ins Spiel, der hier empirisch geprüft wird: die Qualität von Ankündigungstexten, die als Vertragsgrundlage der Teilnahme an Weiterbildung betrachtet wird, sowie die Art der Werbung für die jeweiligen Angebote. Zwar wurden mit der Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements nicht nur (wenn auch primär, ganz ähnlich wie in der Professionalisierungsdebatte) Input-Faktoren fokussiert – die Qualität der Einrichtungen, der Programme, der Ankündigungstexte, erst in zweiter Linie des (Lehr-)Personals bzw. der Lehr-Lernprozesse (Stockmann 1995) –, die Methode der Programmanalyse erlaubt es aber, sich der Qualität der Weiterbildungsveranstaltungen zuzuwenden, wenn auch anhand recht distaler Indikatoren, die hier auf schriftlichen Ankündigungstexten beruhen. Insbesondere steht die Frage im Raum, wie zuverlässig Ankündigungstexte die Adressaten darüber informieren, was ihnen angeboten und von ihnen erwartet wird; zudem die Frage, mit welchen Strategien und Botschaften sie versuchen, zu einer Weiterbildungsteilnahme zu motivieren. Die Qualität der Ankündigungstexte lokalisiere ich als ein Merkmal auf der Ebene der Veranstaltungen und interpretiere sie als einen Indikator für den Grad an didaktisch-methodischer Reflexion in der Vorbereitung. Inwieweit darauf auch Aussagen über die Qualität der Lehr-Lernprozesse gestützt werden können, müsste selbstverständlich eigens geprüft werden.

Welche Wirkungen lassen sich nun im Blick auf die genannten Modernisierungsstrategien tatsächlich beobachten? Was wurde erreicht, wo zeigen sich Grenzen? Als Quellen für die Formulierung von Hypothesen dienen neben (institutionalistischen) Theorien besonders die in Kapitel 6 vorgestellten Modelle zu den Reproduktionskontexten der Weiterbildung bzw. zu Weiterbildung als einem Mehrebenensystem. Hinzu kommen empirische Befunde vorangehender Studien insbesondere zur Professionalisierung und zur Programmplanung in der Weiterbildung, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

Zunächst möchte ich jedoch kurz auf einige Herausforderungen und Schwierigkeiten hinweisen, die daraus resultieren, dass wir es in der Weiterbildung mit einem Mehrebenensystem zu tun haben, dem wir in der hier vorgelegten Studie insofern gefolgt sind, als hierarchische Datensätze konstruiert wurden: Sie erfassen Veranstaltungen, die von bestimmten Anbietern in bestimmten Reproduktionskontexten angeboten werden. Die Me-

thode der Programmanalyse liefert uns zwar Informationen auf allen drei Ebenen des Weiterbildungssystems (zum Gesamtsystem, seinen Organisationen sowie dem einzelnen Angebot), doch diese Informationen sind nicht unabhängig voneinander. Gleichzeitig gehen wir, vereinfacht gesagt, davon aus, dass Modernisierungsstrategien in ihrem jeweiligen Schwerpunkt auf unterschiedliche Ebenen des Weiterbildungssystems gerichtet sind: die Institutionalisierung primär auf die Systemebene, die Qualitätssicherung primär auf die Ebene der Organisationen, die Professionalisierung primär auf die Angebotsebene. Da ich aber annehme, dass ihre Wirkungen nicht auf jene Ebenen beschränkt bleiben, auf die sie gerichtet sind, wird es sich bei den folgenden Analysen regelmäßig als eine Schwierigkeit erweisen, die Wirkungen der drei Modernisierungsstrategien zu lokalisieren. Diese Schwierigkeit zeigte sich bereits bei der Analyse von Struktur und Wandel auf der Ebene der Weiterbildungsorganisationen, etwa bei der Frage, ob die Formen des institutionellen Wandels von Organisationen der Weiterbildung besser über ihre Kontextzugehörigkeit oder das Vorhandensein von Systemen des Qualitätsmanagements „erklärt" werden können. Diese Schwierigkeit wird auf der ersten Ebene des Weiterbildungssystems, der Ebene der Veranstaltungen, noch einmal deutlich verstärkt, da sich hier Wirkungen aller drei Modernisierungsstrategien auswirken (können). Welche Analysestrategien ich vor diesem Hintergrund jeweils wähle, wird im folgenden Kapitel an jenen Stellen erläutert, an denen diese Herausforderungen auftauchen. Vorausschauend kann allerdings bereits hier gesagt werden: In der Regel werde ich das beschriebene Problem dadurch zu lösen versuchen, dass ich der Idee natürlicher Experimente folge und bestimmte Merkmale konstant halte, also jeweils nur einen Teil der Stichprobe berücksichtige. Allein bei der Frage, von welchen Bedingungen die Gebühren und Preise sowie die Qualität von Ankündigungstexten bestimmt werden, werde ich exemplarisch eine mehrebenenanalytische Betrachtung des gesamten Datensatzes vorstellen (vgl. dazu Kapitel 12.4). Diese Befunde werden in einem gesonderten Teilkapitel präsentiert.

Welche Annahmen lassen sich auf dieser Grundlage formulieren? Von der Institutionalisierung der Weiterbildung, das heißt der bildungspolitisch intendierten Ergänzung und Überlagerung einer historisch gewachsenen institutionellen Struktur durch den Aufbau eines quartären Bildungssys-

tems nach den Grundsätzen eines korporativen Pluralismus erwarten wir, dass sie dafür sorgt, dass ein grundbildendes, niedrigschwelliges Weiterbildungsangebot überhaupt erst etabliert und auf Dauer vorgehalten wird; dies gilt z.B. für die Profile der Anbieter, die Ansprache der Zielgruppen sowie die Gebühren- und Preisgestaltung; demgegenüber sollte der Einfluss auf der Ebene der einzelnen Veranstaltungen, ihrer Ziele und Inhalte sowie der Konjunktur ihrer Themen (ihres Angebots und ihrer Nachfrage) schwächer ausfallen. Von der Qualitätssicherung erwarten wir, u.a. auf der Grundlage bisheriger empirischer Untersuchungen, dass sie die Präsentation des Angebots, seine Kundenorientierung verändert, ihre Wirkung aber nachlässt, je näher man der Ebene der einzelnen Veranstaltung kommt. Von der Beschäftigung hauptberuflichen Personals erwarten wir, dass sie sich z.B. in der systematischen Verknüpfung einzelner Veranstaltungen bemerkbar macht, nicht aber in ihrer pädagogisch-didaktischen Qualität.

Die Hypothesen zum Wandel der Weiterbildung gehen zunächst im Sinne des historischen Institutionalismus davon aus, dass sich Wandel pfadabhängig und auf den Ebenen des Systems, der Organisation sowie des Angebots mit zunehmender Spür- und Sichtbarkeit vollzieht. Mit dem Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung, insbesondere mit dem erst relativen, dann auch absoluten Rückgang der Förderung von Institutionen und Programmen sollten die programmsteuernden Wirkungen der Weiterbildungsgesetzgebung nachlassen, während die Wirkungen der Beschäftigung hauptberuflichen Personals sowie die Einführung von Qualitätsmanagement unvermindert sichtbar bleiben sollten. Eine verzögerte Wirkung sinkender öffentlicher Förderung erwarte ich auch deshalb, weil ich davon ausgehe, dass die handlungssteuernden Wirkungen rechtlicher Reglementierungen im Sinne des historischen Institutionalismus auch dann noch wirken, wenn die finanziellen Grundlagen fragiler werden. Im Sinne des historischen Institutionalismus könnte man auch von einem selbstverstärkenden positiven Feedback ausgehen: Akteure passen ihre Strategien vorgegebenen institutionellen Mustern an und verstärken sie damit (vgl. Thelen 1999 und Kapitel 6.3). In der Studie zur Weiterbildung in der Wissensgesellschaft, die auf Experteninterviews mit Programmplanern in der Weiterbildung beruht, finden sich dafür zahlreiche empirische Belege (Schrader 2003b).

12.2 Empirische Befunde zur Programmplanung in der Weiterbildung

Folgt man den Programmatiken aus der Zeit der Bildungsreform, so sollte eine hauptberufliche Programmplanung sich positiv, d.h. systematisierend auf die Struktur und die Entwicklung des Weiterbildungsangebots auswirken. Betrachtet man ein solches Verständnis von Professionalisierung als Kern der Modernisierung von Weiterbildung, so mag es überraschen, dass die hauptberufliche Programmplanung, ihre Formen und Wirkungen noch kaum zum Gegenstand empirischer Untersuchungen gemacht wurden (vgl. Siebert 1993, S. 315; Gieseke 1999, S. 214, 2008). Ausgewählte Befunde aus vorliegenden Studien sollen im Folgenden kurz in Erinnerung gerufen werden.

Zwar hatte Hans Tietgens in einer ersten Bilanz der Erfolge der Bildungsreform 1981 geschrieben, dass zehn Jahre nach der Reform der Weiterbildung mehr Hauptberufliche in den Organisationen der Weiterbildung beschäftigt seien und dem „Zufall" entgegenwirken könnten, dennoch sei dieser Zufall immer noch bedeutsam für das Angebot, er trage meist den Namen einer Lehrkraft, die aus ihrem Hobby ein Veranstaltungsangebot machte (vgl. Tietgens 1981a, S. 19f.). Bis heute fehlt es an zuverlässigen Daten über die Verberuflichung der Weiterbildung, so dass nicht einmal gesagt werden kann, wie viele Personen derzeit mit welchen beruflichen Qualifikationen, zu welchen Bedingungen bei welchen Arbeitgebern beschäftigt sind. Peter Faulstich stieß noch Mitte der 1990er Jahre bei einer Bestandsaufnahme auf eine Vielzahl von Lücken in den vorliegenden Statistiken. Bilanzierend sprach er daher allenfalls ansatzweise von einer Professionalisierung der Weiterbildung (Faulstich 1996).

Soweit bisher empirisch zur Professionalisierung der Weiterbildung geforscht wurde, fand das Planungshandeln von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen als erhoffte Protagonisten der Professionalisierung des Praxisfeldes besondere Beachtung (z.B. Gieseke 1989; Ahlheim/Heger 1997). Auf der Grundlage einer Vielzahl von Absolventenstudien, die sich mit den Arbeitsmarktchancen, der Berufseinmündung und den Tätigkeitsfeldern von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen beschäftigten (ein älterer Überblick bei Krüdener/Schulze 1993; zuletzt Krü-

ger/Rauschenbach 2004), wandelte sich das Interesse der Forschung von berufssoziologischen hin zu stärker handlungstheoretischen Fragen nach Professionalität als situativer Kompetenz (Combe/Helsper 1996). Für die Erwachsenenbildung war dieser Blickwechsel bereits früh angemahnt worden (z.B. bei Tietgens 1988, S. 37). Blickt man auf die Situation der Lehrkräfte, derjenigen also, von denen Professionalität und Qualität von Weiterbildung entscheidend abhängen, so dominierten und dominieren auch hier Studien, die vor allem die soziale Lage dieser größten Gruppe von Beschäftigten in der Weiterbildung in den Blick nehmen (Knoll 1974; Dieckmann 1981; Scherer 1987; Dieckmann 1992; Arabin 1996; jüngerer Überblick in Schrader 2010a). Diese Studien zeigen deutlich, dass auch dieses Tätigkeitsfeld in der Erwachsenenbildung mehr und mehr beruflich betrieben wird, allerdings als Beruf ohne Zugangs- und Ausbildungsregelungen und auch ohne traditionelle Arbeitnehmerschutzrechte, und zwar von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit überwiegend akademischem Abschluss. Insbesondere sind es Frauen, die als sogenannte neue Selbständige oder hauptberufliche Honorarkräfte ihren Lebensunterhalt durch die Leitung von Kursen zu bestreiten suchen. Ebenso wenig beachtet werden die professionellen Trainerinnen und Berater, die sich mit ihren Angeboten überwiegend an betriebliche Nachfrager wenden (z.B. Seipel 1994). Damit geraten insbesondere die Gruppen aus dem Blick, die die eigentliche Steuerungsreserve der Expansion der Weiterbildung und ihrer Konjunkturen darstellen und die mit ihren Interessen, Kompetenzen und Strategien sicherlich einen großen Einfluss auf das Programm von Weiterbildungseinrichtungen nehmen (vgl. Schrader 1998).

Für die vorliegende Untersuchung beschränke ich mich jedoch auf empirische Studien[94] zu jener Gruppe, die als hauptberufliche Mitarbeiter die Programme von Weiterbildungseinrichtungen planen sollen. Besondere Beachtung verdient die Ende der 1980er Jahre veröffentliche Habilitationsschrift von Wiltrud Gieseke zum Habitus von Erwachsenenbildnern (Gieseke 1989). Diese Arbeit wird regelmäßig und an zentralen Stellen, auch von der Autorin selbst (Gieseke 1994, 1996), als Studie zur Professio-

94 Nur ausschnittweise wurden Befunde aus Diplomarbeiten genutzt, so Römer (1978) und Fuernhammer (1992).

nalisierung der Erwachsenenbildung vorgestellt und zitiert, wenngleich sie ursprünglich als Studie zur Ermittlung des Fortbildungsbedarfs von neueingestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Volkshochschulen geplant war. Den Hintergrund bildete die vielfache Kritik, die an den Einführungsseminaren der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes geübt worden war. Nachdem mit dem Ende der Bildungsreform bald auch ein praktischer Stopp von Einstellungen an Volkshochschulen erfolgte, konzentrierte Wiltrud Gieseke ihr Interesse auf Fragen der beruflichen Sozialisation dieser neuen Berufsgruppe.[95] Gieseke interviewte in den Jahren 1981 und 1982 insgesamt 61 neu eingestellte hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Abstand von etwa zwei Jahren zunächst offen und themenorientiert, im zweiten Durchgang dann leitfadengestützt über ihre Tätigkeitsschwerpunkte und ihre Handlungsstrategien (vgl. Gieseke 1989, S. 103ff.). Die wissenschaftliche Diskussion hat vor allem die Aneignungsmodi aufgegriffen, mit denen die neuen Mitarbeiter sich ihr Berufsfeld im Spannungsfeld von pädagogischen Ansprüchen und institutionellen Bedingungen und Erfahrungen erschlossen. Dagegen sollen hier lediglich jene Befunde referiert werden, die sich auf das Planungshandeln beziehen.

Die interviewten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betrachteten ihre Arbeit selbst einerseits zwar als pädagogische und räumten den pädagogischen Anteilen ihrer Tätigkeit eindeutig Priorität ein; zugleich beklagten sie aber, dass im Berufsalltag das Organisatorische dominiere. Insgesamt fühlten sie sich unabhängig von ihrem beruflichen Hintergrund für ihre Arbeit unzureichend qualifiziert. Mit dem Begriff der Pädagogik verknüpfen sie einerseits hehre Zielvorstellungen, andererseits in beruflicher Hinsicht vor allem eine konkrete Unterrichtstätigkeit, allenfalls noch die Fortbildung von Kursleitern oder die Hospitation in Kursen. Als pädagogische Arbeit betrachteten sie aber nicht die Planung von Weiterbildungsangebo-

95 Die maschinenschriftliche Veröffentlichung trägt den meiner Meinung nach treffenden Titel: „Zur beruflichen Sozialisation von Erwachsenenpädagogen. Eine qualitative Studie zur Berufseinstiegsphase.“ In diesem Kontext lag es nahe, Fragestellungen aufzugreifen, die durch das Bourdieusche Habituskonzept angeregt worden waren, so dass die Arbeit schließlich unter dem zwar moderneren, aber weniger treffenden Titel „Habitus von Erwachsenenbildnern“ veröffentlicht wurde (1989, S. 104f.).

ten, das also, was den Kern ihrer Tätigkeit ausmacht und was in der Literatur zumeist als makrodidaktisches Handeln bezeichnet wird. Pädagogische Kompetenz verbanden die Interviewten zudem nicht mit wissenschaftlich-systematischem Wissen, sondern eher mit praktischen beruflichen Erfahrungen. Programmplanung erschien so als in hohem Maße abhängig von den persönlichen, politischen und beruflichen Überzeugungen und Erfahrungen der Mitarbeiter. Ihre pädagogischen Ansprüche – die Arbeit für bestimmte Zielgruppen, zu bestimmten, gesellschaftlich und politisch als wichtig erachteten Themen usw. – boten sich an zur Identitätsstiftung unter Kollegen (vgl. ebd., S. 17), überdecken aber auch notwendige erwachsenendidaktische Kompetenzen bzw. ließen sie als verzichtbar erscheinen. Gieseke deutete ihre Befunde so, dass es diesem neuen Beruf noch an einer tragenden Begrifflichkeit fehle, die allein die Erziehungswissenschaft als relevante Bezugsdisziplin liefern könne bzw. müsse. Dieser Bezugswissenschaft als „professionsgestaltende Kraft" fällt nach Gieseke die Aufgabe zu, professionelle Maßstäbe (mit) zu entwickeln und pädagogische und bildungspolitische Ansprüche an die Praxis zu formulieren (ebd., S. 262). Bisher liefere die makrodidaktische Literatur kein begriffliches Instrumentarium, das Praktiker für ihren Alltag nutzen könnten (vgl. ebd., S. 113; Vogel 2008). Bei einer Reinterpretation des Interviewmaterials hat Hans Tietgens die These vertreten, die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter handelten makrodidaktisch, ohne es zu wissen; auch er wies darauf hin, dass es vor allem an zentralen Begriffen fehle, die es den Mitarbeitern erlaubten, ihre Tätigkeit als erwachsenendidaktische zu begreifen (vgl. Tietgens 1988, S. 49 f.). Während Gieseke aber regelmäßig von pädagogischer Kompetenz spricht, redete Tietgens meiner Meinung nach treffender von einer erwachsenendidaktischen (vgl. ebd., S. 54). Er plädierte auch hier wie früher schon nicht für Professionalisierung der Weiterbildung in einem berufssoziologischen Sinn, sondern für Hauptberuflichkeit zur Sicherung von Professionalität als einer situativen Kompetenz.

Über die Arbeit von Wiltrud Gieseke hinaus liegen nur wenige empirische Studien zur Programmplanung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung vor. Noch vor Gieseke hatte Monika Kehlbacher 1982 eine empirische Studie zur Organisation Volkshochschule vorgelegt. Ausgangspunkt ihrer Arbeit war die Beobachtung, dass bildungssoziologische

empirische Untersuchungen selbst die Arbeit derjenigen Institutionen kaum beeinflussten, bei denen sie durchgeführt wurden (vgl. Kehlbacher 1992, S. 1). Was aber ist es dann, was die Arbeit von Volkshochschulen und ihr Programmangebot beeinflusst? Wie konkretisieren Volkshochschulen ihren Bildungsauftrag, und welche Faktoren beeinflussen ein Programmangebot in entscheidendem Maße (vgl. ebd., S. V, S. 25)? Die Untersuchung beruhte auf der Analyse von Materialien und ergänzenden Experteninterviews an insgesamt neun städtischen Volkshochschulen in Hessen (vgl. ebd., S. 28). Zur Planung des Weiterbildungsangebots von Volkshochschulen erbrachte die Arbeit die folgenden Befunde: Die konzeptionelle Planung des Gesamtangebots wurde zwar als genuine Aufgabe der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter reklamiert, eine bloße Agenturtätigkeit wurde entschieden abgelehnt, dies alles mit z.T. demonstrativem Selbstbewusstsein. Die Planung bestand im Wesentlichen aus der Fortschreibung eines etablierten Kernangebots in den Fachbereichen Sprachen, Kreativität und Selbsttätigkeit sowie in der kaufmännischen Praxis. Innovationen waren selten, konnten in ihrer Genese kaum rekonstruiert werden und schienen auf mehr zufälligen Anregungen von Kooperationspartnern zu beruhen, nicht jedoch auf systematischen Bedarfsanalysen, deren Praktikabilität in der Form wissenschaftlich-systematischer Erhebungen ohnehin sehr skeptisch beurteilt wurde (vgl. ebd., S. 271ff.). Lehrende und Teilnehmende wurden an dieser Arbeit kaum systematisch beteiligt, während die persönlichen Interessen der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter von großer Bedeutung waren. Beklagt wurde häufig eine Überlastung mit organisatorischen Arbeiten, eine intensive Betreuung der Lehrkräfte fand kaum statt (vgl. ebd., S. 241). Vermutet wurde, dass das Prinzip der nachträglichen Bezuschussung die Konzentration auf stundenintensive Angebote mit zu erwartenden hohen Teilnehmerzahlen förderte, die sich in dieser Hinsicht als effizient und positiv für das Image der Volkshochschulen zugleich erwiesen (vgl. ebd., S. 163). Steigende Kosten über Gebühren an die Teilnehmenden weiterzugeben, wurde allenfalls als allerletzte Möglichkeit betrachtet, auch dann, wenn bei drastischen Gebührenerhöhungen die befürchteten Reaktionen der Teilnehmenden nicht beobachtet werden konnten (vgl. ebd., S. 228f.).

Eine empirische Untersuchung zur Planung und Realisierung ökologischer Weiterbildung an nordrhein-westfälischen Volkshochschulen hat Christa Henze zur Grundlage ihres Promotionsvorhabens gemacht. Die Arbeit beruht zum einen auf einer Analyse der Arbeitspläne einschließlich der realisierten Nachfrage sämtlicher Volkshochschulen für das Arbeitsjahr 1992/93, zum anderen aus als Experteninterviews bezeichneten Gesprächen mit 17 Programmplanerinnen und Programmplanern aus diesen Einrichtungen, die z.T. nach systematischen Gesichtspunkten auf der Grundlage einbezogener Arbeitspläne (Arbeitsplatzsituation, Region, Geschlecht), z.T. nach dem Schneeballsystem ausgesucht wurden (Henze 1998, S. 44f.). Gegenstand der Interviews waren im Wesentlichen die Arbeitsstrukturen und Rahmenbedingungen des Planungshandelns, mithin die Handlungsorientierungen und „beruflichen Alltagstheorien" der Programmplanenden (ebd., S. 4ff.). Die ursprüngliche Strategie, die insgesamt 17 Interviewpartner als „Experten" und damit als Repräsentanten ihrer „Zunft" (im Rückgriff auf Meuser/Nagel 1991, S. 452, S. 458) zu behandeln und damit ihre Alltagstheorien vornehmlich als Dokumente sozialer Strukturen auszulegen, wurde von der Autorin jedoch wieder aufgegeben, da bereits die Durchsicht weniger Interviews gezeigt habe, dass das individuelle Berufshandeln nur vor dem Hintergrund subjektiver Faktoren verständlich sei. Bedarfserhebungen wurden nicht systematisch durchgeführt, ihnen haftete insgesamt etwas Beliebiges an. Die angekündigten Veranstaltungen orientierten sich im Wesentlichen an der manifesten Nachfrage, an Vorschlägen von Lehrenden, Teilnehmenden oder Kooperationspartnern; ergänzt wurde dies um eigene, versuchsweise aufgenommene Angebote, deren Genese in der Regel nicht genau beschrieben werden konnte. Leitgesichtspunkt war die (politische oder soziale) Bedeutung eines Themas, didaktisch-methodische Reflexion fand nicht statt. Die Interaktion mit den Lehrenden war schwach, die Verantwortung für das Lehr-Lerngeschehen wurde ihnen nahezu vollständig übertragen. Das Wissen über die Realität und Wirkung der Bildungsarbeit war gering, selbst über die Struktur der Teilnehmerschaft existierten kaum mehr als Vermutungen. Die Programmplanenden arbeiteten zumeist als Einzelkämpfer, die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern aus dem Umfeld (Initiativen, Verbände) war intensiver als die mit Kolleginnen und Kollegen aus der eigenen Institution. Die klassische

Seminar- und Vortragsarbeit wurde häufig um praktisches Umwelthandeln gemeinsam mit (Umwelt-)Initiativen ergänzt; dieser (pädagogische und institutionelle) Systemwechsel wurde allerdings nicht unter professionellen Gesichtspunkten reflektiert. Längerfristige und systematische Weiterbildungsangebote ließen sich aufgrund der dominierenden Kurzzeitpädagogik kaum entwickeln, für Professionalität des Berufshandelns gab es allenfalls einige Anhaltspunkte. Dass das Angebot insgesamt wenig umfangreich war, konnte nicht durch politische oder finanzielle Restriktionen erklärt werden, die es in Einzelfällen aber durchaus gab. Die Programmplanenden stimmten darin überein, dass ökologische Weiterbildung eine wichtige Aufgabe von Volkshochschulen sei, ob Volkshochschulen aber im Vergleich zu anderen Anbietern eine „besondere" Aufgabe haben, blieb unreflektiert. Der Erfolg ökologischer Bildungsarbeit erschien so wesentlich als Resultat persönlichen Engagements einzelner und (institutionell) vereinzelter Programmplaner. Dementsprechend ließ sich eine Pluralität tätigkeitsfeldbezogener Handlungstheorien beobachten (vgl. Henze 1998, S. 199ff.). Die Fälle zeigten zudem, dass die Erwachsenenpädagogik nicht die gemeinsame Bezugswissenschaft der Programmplanenden ist, dass diese zumeist einen anderen fachlich-akademischen Hintergrund haben.

Ganz ähnliche Befunde bietet eine weitere Studie von Wiltrud Gieseke, in der sie Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum „makrodidaktischen Handeln […] in der Weiterbildung" am Beispiel kirchlicher Weiterbildungseinrichtungen veröffentlicht hat (Gieseke 1999, S. 214). In einem vergleichsweise aufwendigen methodischen Setting wurden u.a. teilnehmende Beobachtungen über den Verlauf einer Arbeitswoche, Tätigkeitsanalysen und leitfadenorientierte Interviews zum Planungs- und zum institutionellen Handeln eingesetzt. Untersuchungsbefunde wurden auf Tagungen der Träger gemeinsam mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kommunikativ validiert. Nach den vorliegenden Befunden entstanden Weiterbildungsprogramm als Ergebnis von Suchbewegungen, die gemeinsam mit einer Vielzahl von Kooperationspartnern vollzogen und von den Mitarbeiterinnen der Einrichtungen moderiert und strukturiert wurden (ebd., S. 215f.). Planungshandeln erschien als ein vorwiegend „vernetztes Handeln auf der Basis von Abstimmungsprozessen" (ebd., S. 216), das an anderer Stelle auch als „Angleichungshandeln" bezeichnet wurde. Eine zentrale

Kompetenz des Planungspersonals bestand demnach darin, „Seismograph“ zu sein (ebd., S. 217). Dazu bedürfe es neben didaktischem Wissen vor allem extrafunktionaler Qualifikationen (vgl. ebd., S. 218f.).

Angesichts dieser Befunde wundert es nicht, wenn insbesondere Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner bei der Beobachtung des Strukturwandels der Weiterbildung immer wieder nach Chancen für die „Aktualisierung und Ausgestaltung pädagogischer Professionalität“ suchen. Das gilt auch für einen Beitrag von Christiane Schiersmann (Schiersmann 1999, S. 210). Gestützt auf ausgewählte empirische Untersuchungen zur beruflichen und betrieblichen Weiterbildung stellte Schiersmann einen Wandel von einer berufs- und funktionsbezogenen zu einer stärker prozessorientierten Weiterbildung fest. Veränderungen zeigten sich sowohl in den Zielen und Inhalten als auch in der institutionellen Struktur dieses Handlungsfeldes. So zeige die Bedeutung des Kompetenzbegriffs die Betonung sozial-kommunikativer Kompetenzen in der betrieblichen Weiterbildung an; daneben entwickelten sich neue Lernarrangements vor allem in Form arbeitsplatznahen, selbstorganisierten und multimedialen Lernens. Mit diesen Veränderungen stehe auch die bisherige Struktur der Weiterbildungsinstitutionen zur Disposition. Die Bedarfsermittlung müsse kurzfristiger erfolgen, die lernunterstützenden und beratenden Aufgaben gewönnen an Bedeutung, Fragen nach der Zertifizierung auch selbstorganisierter Lernprozesse oder internationaler Bildungsabschlüsse müssten beantwortet werden, neue Konzepte der Qualitätssicherung über die ISO-Normen hinaus, die der Spezifik von Bildungsprozessen prinzipiell nicht gerecht würden, seien zu entwickeln, die institutionellen Strukturen seien (gegenüber Fachabteilungen etwa) zu öffnen, dezentraler und flexibler zu gestalten. Es steige der Bedarf an situativer Bedarfsermittlung und Transferunterstützung: Weiterbildung werde stärker mit Prozessen des Arbeitsalltages und der Personal- und Organisationsentwicklung verknüpft. Dies erfordere eine höhere Professionalität bei verringerter Professionalisierung im Sinne eines dauerhaft abgesicherten beruflichen Status, da auch die Beschäftigungsverhältnisse flexibilisiert und destabilisiert würden.

Während die bisher vorgestellten Arbeiten zum Planungshandeln in Organisationen der Weiterbildung den Blick auf die Kompetenzen und Ansprüche der Mitarbeiter richteten, betrachtete Karin Dollhausen (2008)

dieses Handeln vornehmlich als Organisationsmerkmal. Sie stützte ihre systemtheoretisch inspirierte Arbeit auf sieben Fallstudien zum Planungshandeln vorwiegend in öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen. Auf der Grundlage von 15 leitfadengestützten Interviews mit Leitungskräften und Programmplanenden sowie der Auswertung von Dokumenten (ebd., S. 43–47) konnte Dollhausen die organisatorische Eigenwelt ausleuchten und drei Kulturen der Planung identifizieren. Das Programm einer Weiterbildungseinrichtung erscheint in dieser Studie nicht mehr als Resultat individueller Entscheidungen und interessegeleitetem, rationalem Handeln, sondern als Ausdruck organisationsinterner Prozesse der Selbst- und Umweltbeobachtung und -anpassung. Spezifische Planungskulturen bringen zum Ausdruck, wie Umwelterwartungen, organisationale Erfahrungen und Erwartungen des Personals die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten beeinflussen und pädagogische und betriebswirtschaftliche Ansprüche ausbalancieren. Mit dieser Studie werden Organisationen als eine spezifische Steuerungsebene der Weiterbildung sichtbar, die sich gegen direkte Durchgriffe ihrer Umwelten auf die Programme ebenso sperrt wie gegen individuelle Interessen der Mitarbeiter. Aufgrund der Anlage der Untersuchung war es jedoch nicht möglich, institutionelle, organisationsspezifische und personale Anteile des Planungshandelns auseinander zu halten. Wie bei Dollhausen, so wurde auch in der Studie von Steffi Robak (2003) der Blick nicht allein auf das individuelle Handeln von Mitarbeitern in Organisationen der Weiterbildung gerichtet, sondern zugleich auf die Kontextbedingungen. In einer der wenigen Studien, die sich mit der Leitung von Organisationen der Weiterbildung und nicht mit dem Planungshandeln beschäftigte, fand Robak plausible Hinweise darauf, dass das Leitungshandeln kontextspezifisch geprägt war und sich z.B. in anerkannten und innerbetrieblichen Einrichtungen deutlich unterschied (S. 340).

Die bisherigen empirischen Befunde zur Professionalisierung und Programmplanung in der Weiterbildung, die zumeist aus dem eingegrenzten Feld öffentlich anerkannter Einrichtungen stammen und sich oft auf Erfahrungen in Fachbereichen, deren interne Differenzierung gering ist, wie wir in Kapitel 9.4 gesehen haben, können wie folgt zusammengefasst werden: Die Belege dafür, dass hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Einrichtungen der Weiterbildung ihre Tätigkeit im Kern als

erwachsenen*didaktische* auslegen, sind (noch) schwach. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass zumeist ein expertenhaftes und erfahrungsgestütztes, nicht ein professionelles und auf wissenschaftliches (Methoden-) Wissen gestütztes berufliches Handeln praktiziert wird. Allgemeine oder persönliche pädagogische Überzeugungen scheinen bedeutsamer als (makro-)didaktische Kompetenzen. Inwieweit diese persönlichen Überzeugungen durch institutionalisierte Verhaltenserwartungen der beschäftigenden Weiterbildungsorganisationen beeinflusst wurden, kann auf der Grundlage des empirischen Zugangs meist nicht beantwortet werden. Autonomie der Programmplanenden scheint also ebenso möglich wie institutionelle Prägung. Zudem scheinen programmplanende Tätigkeiten zunehmend durch betriebswirtschaftlich begründetet Handlungsanforderungen ergänzt und überlagert zu werden. Damit steht in Frage, inwieweit es tatsächlich gelungen ist, den Systembildungsprozess der Weiterbildung mit Hilfe einer professionellen pädagogischen Programmplanung voranzutreiben. Vor dem Hintergrund der Bildungsreform wäre zu fragen, ob (öffentlich anerkannte) Weiterbildungsanbieter, die hauptberufliches Planungspersonal beschäftigen, (noch) ein bedarfsdeckendes und bedürfnisgerechtes Weiterbildungsangebot bereithalten, das auf systematischen Bedarfsanalysen beruht, verlässlich und kontinuierlich angeboten wird und dazu beiträgt, curriculare, soziale und regionale Defizite in Angebot und Beteiligung abzubauen; falls dem nicht so ist, wäre weiter zu fragen, ob Struktur und Systematik der Programme eher auf einen andauernden Agenturbetrieb schließen lassen oder ob betriebs- und marktwirtschaftlich begründete Akzente erkennbar werden. Betriebswirtschaftliches Denken ist in der Erwachsenenbildung vor allem durch die Qualitätsdebatte forciert worden, die in ihren wichtigsten Konzepten und Erfahrungen im folgenden Kapitel behandelt wird. Einigen dieser Fragen sollen die folgenden empirischen Analysen nachgehen.

12.3 Strukturen des Weiterbildungsangebots

Wie in Kapitel 2.2 erläutert, zielte die Institutionalisierung der Weiterbildung u.a. auf den Abbau sozialer und curricularer Defizite. Um zu prü-

fen, ob diese Zielsetzung erreicht wurde, richte ich den Blick in den beiden folgenden Abschnitten auf zwei Aspekte: auf die Ansprache spezifischer Ziel- und Adressatengruppen und auf den Charakter sowie die Systematik und Differenziertheit der erbrachten (pädagogischen?) Dienstleistungen. In einem dritten Abschnitt behandele ich die Frage, mit welchen Strategien Weiterbildungsanbieter für ihre Veranstaltungen werben.

12.3.1 Zum Abbau sozialer Defizite in der Weiterbildung: Die Ansprache von Ziel- und Adressatengruppen

Folgt man dem in Kapitel 6.2 vorgestellten Modell der Reproduktionskontexte, so hat Weiterbildung je nach Kontext unterschiedliche Funktionen: im Kontext der Gemeinschaften ist sie ein Mittel der sozialen Integration, im öffentlich-rechtlichen Kontext ein öffentliches Gut, im Kontext der Betriebe ein Instrument sekundärer Rationalisierung, im Kontext des Marktes eine durch ökonomisches Kalkül bestimmte Dienstleistung. Wenn diese Annahmen stimmen, so müsste dies in zwei Sachverhalten zum Ausdruck kommen: in der Frage, *welche* Zielgruppen (generell, aber auch bei thematisch vergleichbaren Angeboten) in den Kontexten jeweils angesprochen werden, sowie in der Art und Weise, *wie* sie jeweils angesprochen werden. Um diese beiden Teilfragen geht es im Folgenden.

Ansprache spezifischer Adressatengruppen/Zielgruppen

Wie bereits in den Kapiteln über Struktur und Wandel des Systems bzw. der Organisationen der Weiterbildung dargestellt, variiert mit der Kontextzugehörigkeit das thematische Profil von Anbietern: Angebote zur allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung haben je nach Kontext ein deutlich unterschiedliches Gewicht. Damit sollte die Orientierung an unterschiedlichen Ziel- und Adressatengruppen einhergehen. Zu erwarten ist selbstverständlich nicht, dass jeweils das gesamte Angebot innerhalb eines Kontextes nur für bestimmte Gruppen ausgeschrieben wird; vielmehr geht es um das *relative* Gewicht am Gesamtangebot. Wir hatten in Kapitel 9.4 bereits gesehen, dass je nach Kontext etwa 40 Prozent aller Veranstaltungen für bestimmte Ziel- und Adressatengruppen angekündigt werden, während der etwas größere Anteil offen ausgeschrieben ist. Die Analysen beziehen sich im ersten Abschnitt wiederum auf das Erhebungsjahr 2006.

	Nennungen				Veranstaltungen in %			
Zielgruppe	Gemeinschaften	Staat	Unternehmen	Markt	Gemeinschaften	Staat	Unternehmen	Markt
Zielgruppe definiert über soziale Lage	531	537	1	158	22,7	11,8	0,1	8,7
Zielgruppe definiert über persönliche Merkmale/Risiken	539	1.111	231	117	24,1	26,1	20,8	6,4
Zielgruppe definiert über homogene Lernvoraussetzungen	1.417	3.099	1.553	1.994	57,1	66,3	100,0	86,4
sonstige Zielgruppen	142	110	4	16	6,7	2,8	0,4	0,9
Gesamt (n)	2.629	4.857	1.789	2.285	2.119	3.916	1.105	1.784

Tabelle 38: Kontextspezifische Orientierung an Ziel- und Adressatengruppen 2006

Tabelle 38 dokumentiert zunächst erneut, was wir bereits in Kapitel 9.4 gesehen haben: Wenn mit einer Veranstaltung bestimmte Ziel- und Adressatengruppen angesprochen werden, wird in der deutlichen Mehrzahl der Fälle auf homogene Lernvoraussetzungen abgestellt; demgegenüber entfallen auf Angebote für Gruppen, die über ihre soziale Lage bzw. über persönliche Merkmale definiert werden, nur etwa neun Prozent bzw. sechs Prozent der Angebote. Zum zweiten zeigt

Tabelle 38, dass in den Kontexten der Gemeinschaften und des öffentlich-rechtlichen Kontextes Ziel- und Adressatengruppen neben den homogenen Lernvoraussetzungen noch am ehesten definiert über ihre soziale Lage oder über persönliche Merkmale angesprochen werden, während im Kontext des Marktes und der Unternehmen die Ansprache über homogene Lernvoraussetzungen (vor allem orientiert an Beruf, Status oder Mitgliedschaft in Organisationen) eindeutig dominieren. Für bestimmte Zielgruppen (Alte, Analphabeten, Asylbewerber, Ausländer und Aussiedler, Behinderte, Frauen usw.) gibt es jenseits der gemeinschaftsorientierten und öffentlich-rechtlichen Anbieter kaum ein Angebot. Dies ist vor dem Hintergrund der Orientierung unterschiedlicher Anbieter an eher öffentlichen oder eher privaten Interessen auch zu erwarten. Umgekehrt betrachtet, deutet dieser Befund darauf hin, dass man jenseits der Kontexte des Marktes und der Unternehmen offensichtlich eher von homogenen Lernvoraussetzungen absehen kann, insofern

unter Legitimationsgesichtspunkten die gute Absicht einen möglicherweise eingeschränkten Lernerfolg kompensieren kann (vgl. Seibel 1992, 1994).

Dieser Befund lässt aber die Frage noch unbeantwortet, ob innerhalb derselben Themenbereiche jeweils dieselben oder andere Zielgruppen angesprochen werden, ob sich die Orientierung an bestimmten Adressatengruppen also auch in jenen Fachbereichen durchsetzt (im Sinne eines institutionellen Scripts), die in allen Kontexten von großer Bedeutung sind, bei denen die Anbieter also nicht zwingend an ihre traditionelle Klientel gebunden wären. Aus Sicht der Organisationen ist damit die Frage verbunden, ob sie sich flexibel zwischen bestimmten Kontexten bewegen (können), um sich materiell zu reproduzieren, auch auf das Risiko von Legitimationsverlusten hin, oder ob sie sich bei der Entwicklung ihres Angebots vornehmlich an den Bedarfen und Bedürfnissen jener Adressaten orientieren, die sie in ihrem Kontext anzutreffen gewohnt sind. Diese Frage lässt sich am ehesten für jene Fachbereiche untersuchen, in denen Anbieter aus verschiedenen Kontexten ein nennenswertes Angebot unterbreiten. Dies gilt in dieser Untersuchung vor allem für das Angebot an formalen Schlüsselqualifikationen, an Fremdsprachen und an EDV-Grundbildung.

In der Tat zeigt sich auch hier ein signifikanter Zusammenhang: Auch innerhalb derselben Fachbereiche werden in den jeweiligen Kontexten bevorzugt jene Zielgruppen angesprochen, an denen sich die Anbieter ohnehin mit ihrem Gesamtprogramm orientieren. In den beiden am öffentlichen Interesse ausgerichteten Kontexten finden sich z.B. Sprach-, Kommunikations- und EDV-Kurse speziell für Ältere oder Frauen, die beiden anderen Kontexte sind eher auf Berufs- und Statusgruppen ausgerichtet. Während auf der einen Seite die Kontextzugehörigkeit und die darüber vermittelten Verhaltenserwartungen auch bei kontextübergreifend bedeutsamen Themenbereichen durchschlagen, beobachten wir auf der anderen Seite allerdings auch, dass marktorientierte Anbieter Angebote für solche Ziel- und Adressatengruppen unterbreiten, die traditionell vornehmlich in anderen Weiterbildungskontexten versorgt werden. So finden sich etliche EDV-Grundbildungskurse für Ältere und, mehr noch, für Frauen. Teile dieser Adressatengruppen haben offensichtlich ihren traditionellen, über soziale Lagen und sich daraus ergebendem Unterstützungsbedarf definierten Status als Zielgruppe verloren. Insgesamt spricht

dies aber eher für eine begrenzte Beweglichkeit von Weiterbildungsanbietern zwischen den Reproduktionskontexten und damit auch für die anhaltende Unvollständigkeit des Weiterbildungsmarktes auch in jenen thematischen Segmenten, die für Ziel- und Adressatengruppen aus allen Kontexten bedeutsam sind (vgl. Kapitel 10.3).

Die Frage, ob sich über die institutionellen Rahmenbedingungen hinaus die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals bzw. das Vorhandensein von Systemen des Qualitätsmanagements auf die Ansprache von Ziel- und Adressatengruppen auswirkt, ließe sich empirisch erst dann beantworten, wenn man innerhalb derselben Kontexte und Fachbereiche noch eine hinreichende Zahl von Einrichtungen fände, die sich im Blick auf diese beiden Merkmale (pädagogisches Planungspersonal, Qualitätsmanagement) unterschieden. Dazu reicht der hier verfügbare Datensatz jedoch nicht mehr aus. Ignoriert man solche notwendigen Differenzierungen, so sprechen die vorliegenden Daten eher dafür, dass sich diese beiden Merkmale nicht auf die Ansprache von Ziel- und Adressatengruppen auswirken.

Insgesamt beobachten wir also einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Kontextzugehörigkeit eines Anbieters und der Ansprache von Adressaten als Mitglieder einer Gemeinschaft, als Bürger, als Kunden oder als Mitarbeiter. Insbesondere Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext wenden sich an traditionelle Zielgruppen und versuchen dadurch, zum Abbau sozialer Defizite beizutragen. Sie stellen noch am ehesten sicher, dass für sogenannte benachteiligte Zielgruppen ein besonderes Angebot vorgehalten wird. Damit ist selbstverständlich nicht gesagt, ob dieses Zielgruppenangebot bedarfsdeckend ist oder nicht. Man kann an den vorliegenden Daten lediglich sehen, welcher Anbieter sich noch am ehesten diesem Anspruch der Bildungsreform stellt. Allerdings zeigen sich auch Fixierungen, die möglicherweise die Reproduktionsbedingungen unnötig einschränken, etwa dadurch, dass die Chance zur Ansprache unterschiedlich zahlungskräftiger Adressatengruppen nicht genutzt wird. Demgegenüber ist die Ausrichtung an der Zahlungsfähigkeit das bestimmende Prinzip für kommerzielle Anbieter.

Art der Ansprache von Adressatengruppen

Nach der Frage, *wer* in den jeweiligen Kontexten angesprochen wird, wenden wir uns nun der Frage zu, *wie* die jeweiligen Adressaten angesprochen

werden. Dabei gehe ich davon aus, dass die Art der Ansprache der Adressaten *unabhängig* vom Inhalt einer Veranstaltung erfolgen kann; gleichgültig, ob es sich um einen Sprachkurs, ein Kommunikationstraining, ein Angebot der Gesundheits- oder der politischen Bildung handelt: Immer besteht in gleicher Weise die Möglichkeit, dass die Adressaten direkt oder nur indirekt angesprochen werden; eine direkte Ansprache kann für Mitglieder einer Primär- („*Wir* lernen gemeinsam …") oder für Mitglieder einer Sekundärgruppe („*Sie* lernen bei uns …") erfolgen. Im Anschluss an den analytischen Beitrag von Schmitz (1983) gehe ich davon aus, dass die Ansprache von Adressaten als Mitglieder einer Primär- oder Sekundärgruppe auch Hinweise darauf enthält, wie die Interaktionsstrukturen im pädagogischen Prozess gestaltet sein soll(t)en. Wenn die Art der Ansprache von Adressatengruppen variiert, sollte darin ein Kontexteffekt zum Ausdruck kommen.

	Veranstaltungen (%)			
Art der Zielgruppenansprache	**Gemeinschaften**	**öffentlich-rechtlicher Kontext**	**Unternehmen**	**Markt**
direkte Anspr. als Mitglieder einer Primärgruppe	5,6	6,3	--	1,2
direkte Anspr. als Mitglieder einer Sekundärgruppe	11,7	18,6	16,1	34,9
indirekte Ansprache	7,6	30,1	8,7	16,6
keine Ansprache	46,6	26,9	47,7	38,0
nicht entscheidbar	2,1	0,9	0,2	2,4
sonstiges	1,4	1,0	0,9	0,1
keine Angabe, da kein Ankündigungstext	25,0	16,2	26,4	6,8
Gesamt (n)	4.966	10.264	1.341	3.643

Tabelle 39: Kontextspezifische Ansprache von Adressatengruppen 2006

Der erste Befund, der auffällt, zeigt, dass nur in etwa einem Viertel der Veranstaltungen die Adressaten direkt angesprochen werden, entweder

als Mitglieder einer Primär- oder einer Sekundärgruppe. In weiteren etwa 20 Prozent der Veranstaltungen werden sie nur indirekt erwähnt, bei einem Drittel aller Veranstaltungen fehlt die Ansprache ganz und die Darstellung der Inhalte steht im Vordergrund. Sodann zeigt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Art der Ansprache der Adressaten und der Kontextzugehörigkeit der Anbieter (x^2 (18, N = 20.214) = 2846,49, p = .00). Noch am ehesten im Kontext der Gemeinschaften, hier vor allem der Wertegemeinschaften, sowie im öffentlich-rechtlichen Kontext werden die Adressaten als Mitglieder einer Primärgruppe angesprochen. Für den Kontext der Wertegemeinschaften ist das zu erwarten, da die theoretischen Annahmen davon ausgehen, dass Weiterbildung hier als Instrument sozialer Integration betrachtet wird, Adressaten also als Mitglieder einer Gemeinschaft angesprochen werden. Demgegenüber ist der Befund für den öffentlich-rechtlichen Kontext auf den ersten Blick überraschend. Anders als Anbieter aus dem Kontext der Gemeinschaften bzw. des Staates bevorzugen solche aus dem Kontext des Marktes überdurchschnittlich oft die direkte Ansprache der Adressaten, und zwar als Mitglieder einer Sekundärgruppe. Im öffentlich-rechtlichen Kontext dagegen wird eine indirekte Ansprache bevorzugt, bei der eher die Themen als die Adressaten in den Mittelpunkt gerückt werden. Für die Art der Ansprache der Adressaten scheinen das Vorhandensein eines Qualitätsmanagements ebenso wenig von Bedeutung zu sein wie die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals.

Auch in diesem Fall finden wir also wiederum Belege dafür, dass institutionelle Merkmale von Organisationen der Weiterbildung sich bis auf die Ebene einzelner Veranstaltungen auswirken, hier in der Art der Ansprache der Adressaten, erfasst über die Ansprache als Mitglieder einer Primär- oder einer Sekundärgruppe. Dies deutet auf institutionell geprägte, unterschiedliche Lernmilieus in den verschiedenen Kontexten der Weiterbildung hin.

12.3.2 Zum Abbau curricularer Defizite: Systematik und Differenziertheit pädagogischer Dienstleistungen

In Kapitel 3 wurde berichtet, dass mit der Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals vor allem drei zentrale Erwartungen verknüpft waren:

die Entwicklung eines differenzierten und systematischen Angebots jenseits eines bloßen Agentur-Betriebs; die Orientierung an operationalisierten Lernzielen; ein genuin pädagogisches Angebot. Die letztgenannten Fragen greife ich zuerst auf. In der Zeit der Bildungsreform wurde Weiterbildung als ein Instrument der gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Modernisierung mit den Mitteln der Bildung, also als ein genuin *pädagogisches* Unterfangen konzipiert. Daraus lassen sich zwei Ansprüche ableiten, die mit den Mitteln dieser Programmanalyse geprüft werden können: erstens der Anspruch auf eine Orientierung an Lern- und Veranstaltungszielen, die zweitens pädagogisch begründbar sind.

	Veranstaltungen (%)		
	Organisation hat pädagogische Mitarbeiter		
Veranstaltungsziele sind …	**nein**	**Ja**	**keine Angabe**
angegeben	26,9	32,9	19,0
nicht angegeben (trotz Ankündigungstext)	18,4	26,0	20,5
erschließbar	30,6	25,8	42,5
nicht entscheidbar	0,1	0,2	0,1
nicht angegeben, da kein Ankündigungstext	24,0	15,1	18,0
Gesamt (n)	2.586	10.647	6.981

Tabelle 40: Zusammenhang zwischen der Angabe von Lernzielen und der Beschäftigung hauptberuflichen pädagogischen Personals 2006

Auch hier gehe ich ebenso wie bei der Art der Ansprache der Adressaten davon aus, dass unabhängig von der Thematik einer Veranstaltung Lernziele formuliert werden können, dass ich also keine Differenzen zwischen einzelnen Fachbereichen erwarte. Diese Erwartung bezieht sich aber selbstverständlich nur darauf, *dass* Lernziele angegeben werden (können), nicht darauf, *welche*. Erwartungsgemäß variiert zwischen den Fachbereichen, welche Lern- und Veranstaltungsziele jeweils formuliert werden, die Angaben selbst liegen in allen Fachbereichen zwar mit Schwankungen, aber doch mehrheitlich vor. Wenn auf der Ebene der Fachbereiche keine didaktisch

begründbaren Differenzen im Blick auf die Notwendigkeit existieren, Lern- und Veranstaltungsziele anzugeben, dann können wir hier auch mögliche Kontextdifferenzen im Prinzip vernachlässigen. Daher konzentriere ich mich bei den folgenden Analysen auf die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals, gestützt auf die Daten des Gesamtangebots, ohne Differenzierung nach Fachbereichen.

Die Daten von Tabelle 40 scheinen die Annahme (x^2 (8, N = 20214) = 859,55, p = .00) zu stützen, dass die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals die Zielorientierung des Weiterbildungsangebots fördert. Wenn hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter beschäftigt sind, sind häufiger Zielangaben vorhanden; zudem ist es seltener der Fall, dass keine bzw. Ankündigungstexte ohne Angabe von Lernzielen veröffentlicht werden. Allerdings zeigt sich hier erneut das Problem, dass für viele Anbieter keine Angaben zur Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals recherchiert werden konnten. Ebenfalls im Sinne der Erwartung stellt sich dieser Zusammenhang dar, wenn ein Qualitätsmanagementsystem vorhanden ist. Dieser Befund wird im Großen und Ganzen bestätigt, wenn man das empirische Phänomen berücksichtigt, dass die Praxis der Zielangabe zwischen den Fachbereichen variiert (auch wenn dies didaktisch nicht begründbar scheint): Auch in identischen Fachbereichen von Einrichtungen mit und ohne Planungspersonal zeigen sich die beobachteten Differenzen. Diese Befunde verweisen möglicherweise auch auf Anbietermerkmale und evtl. anbieterspezifische Ankündigungskulturen (in Anlehnung an die Planungskulturen, Dollhausen 2008), die entscheidend für die Art der Ausformulierung der Ankündigungstexte sind. Im Anschluss an die vorliegenden Befunde sowie an die Studie von Dollhausen wäre die Frage zu untersuchen, in welchem Ausmaß im Handeln der Programmplanenden individuelle, organisations- und kontextbezogene Einflussfaktoren zum Ausdruck kommen. Dies verweist erneut auf den Bedarf, das Mehrebenenproblem bei der Frage nach den Wirkungen von Modernisierungsstrategien zu berücksichtigen. Darauf komme ich im zweiten Teil dieses Kapitels zurück.

Die zweite Frage richtet sich darauf zu prüfen, ob von Weiterbildungsanbietern mit hauptberuflichem Planungspersonal ausschließlich pädagogische Dienstleistungen angeboten werden oder ob das nicht der Fall ist.

Dazu beschränke ich mich auf die Angebote der öffentlich anerkannten Weiterbildungsanbieter, die nicht nur die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals gemeinsam haben, sondern zudem noch einem öffentlichen Bildungsauftrag unterliegen.

Ich gehe von der Erfüllung eines pädagogischen Auftrages aus, wenn Einrichtungen der Weiterbildung sich darauf konzentrieren, Wissen zu vermitteln, um die Handlungsfähigkeit ihrer Adressaten zu erhalten oder zu erweitern. Damit schließe ich an eine frühe Arbeit von Enno Schmitz (1983) zur Unterscheidung von Bildung, Beratung und Therapie an (vgl. Kapitel 7.3). Nach Schmitz geht es bei der Therapie vornehmlich um die Neuordnung identitätsstiftender Geltungssysteme, um angemessenes Handeln in der Realität ohne akuten Leidensdruck zu ermöglichen. Demgegenüber stehe bei der Beratung die Bereitstellung von Fachwissen zur Vorbereitung einer Entscheidung oder zur Lösung eines Handlungsproblems im Mittelpunkt. Beide Handlungsformen finden in klar strukturierten, zumeist dyadischen Interaktionen statt. Demgegenüber sei die Erwachsenenbildung, so Schmitz, in ihrer alltäglichen Kurspraxis häufig durch „unstrukturierte Situationen“ gekennzeichnet, die unterschiedlichen Handlungsformen Raum böten. Daher komme Pädagogen hier u.a. die Aufgabe zu, stabile, an den Regeln von Sekundärgruppen orientierte Interaktionsstrukturen herzustellen und zu sichern. Das Ziel pädagogischer Interventionen bestehe darin, die Vermittlung und Aneignung eines (fachlichen, gegebenenfalls curricularisierten) Sonderwissens zu ermöglichen, um zukünftige lebenspraktische Entscheidungen besser begründen zu können. Im Unterschied zu Therapie und Beratung geschehe dies zumeist in Gruppen und nicht in dyadischen Interaktionssituationen.

Inwiefern lässt sich das von Schmitz beschriebene Problem in der Praxis der Erwachsenenbildung identifizieren? Um dieser Frage nachzugehen, greife ich auf eine Unterscheidung von Wissensformen zurück, die ich in früheren Arbeiten entwickelt habe (Schrader 2003a). Diese Unterscheidung beruht auf der Frage, für welche Zwecke Wissen in den Veranstaltungen der Weiterbildung vermittelt wird und in welcher Form diese Vermittlung geschieht. Dabei wurde zwischen Handlungswissen (Umgang mit Sachen und Symbolen), Interaktionswissen (Umgang mit anderen), Identitätswissen (Umgang mit sich selbst) sowie Orientierungswissen (Umgang mit öffent-

lich relevanten Normen und Werten) unterschieden. Diese Wissensformen wurden empirisch auf der Grundlage einer je spezifischen Kombination von Titel- und Themenbereichen einerseits und Lernzielen andererseits identifiziert. Tabelle 41 dokumentiert die quantitative Bedeutung dieser Wissensformen im Weiterbildungsangebot Bremens 2006.

Wissensform	Veranstaltungen (%)	Stunden (%)
Handlungswissen	58,4	80,9
Interaktionswissen	9,4	9,1
Identitätswissen	24,7	7,4
Orientierungswissen	7,5	2,6
Gesamt (n)	20.214	976.978

Tabelle 41: Wissensformen in der Weiterbildung 2006

In diesen Arbeiten konnten auch Hinweise dafür gefunden werden, dass bei diesen Formen des Wissens bzw. der Wissensvermittlung je spezifische Grenzüberschreitungen auftreten, die genuin pädagogische Situationen in interaktional anders strukturierte transformieren: Bei der Vermittlung von Handlungswissen kann es zu einem Übergang zu geselligem Klientelismus (Harney/Markowitz 1987) und/oder zur Beratung kommen, bei der Vermittlung von Interaktionswissen zu einem Übergang zur Alltagskommunikation (Beispiele in Arnold u.a. 1998), bei der Vermittlung von Identitätswissen zum Übergang zur Therapie (Mader 1989) und bei der Vermittlung von Orientierungswissen zum Übergang zur Indoktrination, der im Bereich der politischen Bildung u.a. durch den sogenannten Beutelspacher Konsens eingedämmt werden sollte. Im Folgenden ist vor allem die Frage von Interesse, ob die Beschäftigung hauptberuflichen Personals pädagogische Dienstleistungen profiliert und „entgrenzte“, nicht-pädagogische Dienstleistungen unwahrscheinlicher macht. Ich prüfe diese Frage anhand der Lernziele, die für die jeweiligen Veranstaltungen formuliert werden. Dabei fokussiere ich an dieser Stelle nur die Grenzüberschreitung zur Therapie; die Analyse von Grenzüberschreitungen zur Gesel-

ligkeit (identifizierbar über das Lern- und Veranstaltungsziel „soziales Erlebnis"), zur Alltagskommunikation bzw. zur Indoktrination stelle ich zurück.[96]

Betrachtet man das hier erfasste Veranstaltungsangebot unter dieser Perspektive, so zeigt sich zunächst, dass die weit überwiegende Mehrheit der Lern- und Veranstaltungsziele unter einen traditionellen Lern- oder Bildungsbegriff fällt: Es geht um die relativ dauerhafte Änderung von Verhaltensmöglichkeiten, um die Vermittlung von Kenntnissen, die Anwendung von Wissen, um die Fähigkeit, zu verstehen und persönliche Einstellungen zu ändern usw. Gleichwohl gibt es auch Grenzfälle. Das gilt etwa für die angebotenen Hilfen bei der Heilung somatischer und psychischer Krankheiten, bei der Beratung und Entscheidungshilfe, beim sozialen und geselligen Erlebnis. Diese Leistungsversprechen hängen selbstverständlich eng mit den angebotenen Themen und auch mit dem Typ des Anbieters zusammen. So werden in fast 50 Prozent der Veranstaltungen des Fachbereichs Gesundheitsbildung Fähigkeiten, Kompetenzen und Verfahren zur Vermittlung angeboten, die die Adressatinnen selbst zur Linderung oder Heilung somatischer und psychischer Beschwerden nutzen können. Wie wir in Kapitel 9.1 gesehen haben, handelt es sich zum weit überwiegenden Teil um anerkannte Verfahren wie etwa autogenes Training, Yoga oder andere bewährte und anerkannte Entspannungs- und Meditationstechniken. Um mögliche Grenzüberschreitungen zu identifizieren, sind solche Ankündigungstexte von Interesse, deren Lern- und Veranstaltungsziele darauf gerichtet sind, Fähigkeiten im psychischen Bereich zu vermitteln, die zur *Selbstheilung* der Teilnehmenden beitragen. Derartige Zielangaben finden sich in der vorliegenden Untersuchung in 3,5 Prozent aller Veranstaltungen, für die eine Lernzielangabe vorliegt. Da sich solche Veranstaltungen auch bei anerkannten Anbietern finden lassen, wird deutlich, dass nicht genuin-pädagogische (Vermittlung von Wissen), sondern therapienahe Zielsetzungen auch dann angesprochen werden, wenn hauptberufliches Planungspersonal in einer Einrichtung beschäftigt ist, die einem Bildungs-

96 Ein Beispiel dafür bietet Sigrid Nolda (1996), die in ihrer Habilitationsschrift zwei Fallbeispiele aus der allgemeinen Erwachsenenbildung rekonstruierte, in denen die Kommunikation über Wissen der reziproken Inszenierung von Autonomie in Lernprozessen durch Lehrende und Lernende diente.

auftrag unterliegt. Exemplarisch lässt sich dies an dem folgenden Ankündigungstext zeigen, der von der Bremer Volkshochschule als Beitrag zur Gesundheitsbildung angekündigt wurde:

> **Steigerung der Lebensenergie in Beruf und Alltag**
>
> Viele Menschen fühlen sich erschöpft und ausgelaugt. In diesem Bildungsurlaub werden einige Möglichkeiten zur Steigerung der Lebensenergie vorgestellt und gemeinsam erprobt. Dazu werden einfache Atem- und Entspannungsübungen eingesetzt, die am Arbeitsplatz bzw. in den Pausen angewandt werden können. Eine Einführung in die Farb- und Aromatherapie ist vorgesehen. Dabei geht es auch um die Bedeutung von Farben bei der Gestaltung des Arbeitsplatzes.
>
> 81-080-M; Bildungsurlaub; Doris Seedorf; 13.–17. Nov. 2006 (5x, 30 UStd); Mo–Fr, 09:00–14:00 Uhr

Das hier beschriebene Problem möglicher Grenzüberschreitungen zur Psychotherapie und/oder zur Esoterik ist den Volkshochschulen seit Jahren bekannt. Bereits in der Freiburger Studie hatte sich gezeigt, „daß zunehmend mehr Einrichtungen der Erwachsen-/Weiterbildung therapeutische Aufgaben übernehmen oder umgekehrt“ (Eckert 1996, S. 71). Dieses Problem berührt den Kernbereich der Legitimation öffentlich anerkannter Bildungsanbieter und führt immer wieder auch zu öffentlichen Auseinandersetzungen um den Bildungsauftrag von Volkshochschulen und/oder die Angemessenheit der Verwendung öffentlicher Mittel. Die Volkshochschulen sehen und benennen die Gefahren der Erzeugung von Abhängigkeiten, der Rekrutierung oder Missionierung von Klienten oder der Einleitung von Therapiekarrieren. Mehrere Verbände und einzelne Einrichtungen haben daher allgemeine Richtlinien und spezielle Vereinbarungen in Honorarverträgen entwickelt, um ihren Primat als Bildungsvermittler zu legitimieren (z.B. Bruck 1997). Weitere Kontrollmöglichkeiten könnten Ethikerklärungen von Berufsverbänden bieten, die aber in der Erwachsenenbildung noch weithin fehlen. Unter diesen Bedingungen drohen angesichts der Nachfrage der (oft zahlungsfähigen und zahlungsbereiten) Adressaten, der ungünstigen Betreuungsrelation zwischen hauptberuflichen Programmplanern und neben- und freiberuflichen Lehrkräften sowie möglicherweise

auch aufgrund eines mangelnden Problembewusstseins der professionellen Grenzüberschreitungen der beschriebenen Art. Grenzüberschreitungen zur Therapie finden sich aber nicht nur in der öffentlich anerkannten Weiterbildung, sondern auch in Trainings für Fach- und Führungskräfte im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, zumeist in oft eigenwilligen Mischungen von systemischer und humanistischer Psychologie.

Ein zweiter Aspekt, bei dem sich die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals als wirksam erweisen sollte, betrifft die Systematik und Differenziertheit des Angebots. Anders als in den kritisierten Agenturbetrieben sollte das Angebot einer professionalisierten Weiterbildung auf systematischen Bedarfsanalysen beruhen, an Fach- und Wissenschaftssystematiken ausgerichtet sein und ein systematisches Weiterlernen ermöglichen, bis hin zur Etablierung eines Baukastensystems. Insgesamt hatten wir in Kapitel 9.4 gesehen, dass der Grad an didaktisch fundierter Differenzierung des Angebots nach wie vor gering ist. Das Erreichen solcher Zielsetzungen scheint jedoch mit der Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals wahrscheinlicher zu werden, wie

Tabelle 42 am Beispiel des Hinweises auf weiterführende Veranstaltungen zeigt. Auch bei der folgenden Auswertung gehe ich wieder davon aus, dass die Möglichkeit zur systematischen, inhaltlich begründeten Differenzierung des Weiterbildungsangebots grundsätzlich bei allen Themenangeboten und damit bei allen Fachbereichen in gleicher Weise gegeben ist.

Hinweise auf weiterführende Veranstaltungen sind vorhanden	Veranstaltungen (%)		
	Organisation hat pädagogische Mitarbeiter		
	nein	ja	keine Angabe
ja	7,9	18,7	15,3
nein	92,1	81,3	84,7
Gesamt (n)	2.586	10.647	6.981

Tabelle 42: Zusammenhang der Beschäftigung von hauptberuflichem pädagogischem Personal und der Systematik des Weiterbildungsangebots 2006

Tabelle 42 zeigt deutlich (x^2 (2, N = 20214) = 184,27, p = .00), dass die Wahrscheinlichkeit, dass für eine ausgewählte Veranstaltung die Möglichkeit zum Besuch weiterführender Veranstaltungen angekündigt wird, höher ist, wenn eine Einrichtung hauptberufliches pädagogisches Personal beschäftigt. Der gleiche Zusammenhang zeigt sich bei der Frage, ob eine Veranstaltung Teil eines Bausteinsystems ist oder nicht. Da wir in Kapitel 9.4 gesehen hatten, dass die Differenziertheit und Systematik des Angebots zwischen den Fachbereichen variiert, habe ich den Zusammenhang zwischen der Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals und der Differenziertheit des Angebots nicht nur summarisch, sondern auch für alle Fachbereiche getrennt analysiert. Dabei zeigte sich, dass in der deutlichen Mehrheit der Fachbereiche die Wahrscheinlichkeit eines differenzierten Angebots höher ist, wenn hauptberufliches Planungspersonal beschäftigt wird.

12.3.3 Werbestrategien und Erfolgszusagen in der Weiterbildung

Der folgende Abschnitt behandelt Aspekte der Qualität von Ankündigungstexten. Dem Wortsinn nach geht es bei Qualität sowohl um die Beschaffenheit als auch um die Güte von Sachverhalten. Die Güte der Ankündigungstexte beurteile ich über ihren Informationsgehalt, z.B. im Blick auf organisatorische oder didaktisch-methodische Angaben, ihre Beschaffenheit über die (implizit und explizit) enthaltenen Werbebotschaften und Erfolgszusagen. Die erste Frage greife ich in Kapitel 12.4 auf, die zweite steht im Zentrum des folgenden Abschnittes. Dabei geht es insbesondere um die Frage, ob sich für diesen Aspekt Wirkungen nachweisen lassen, die auf die Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements zurückgehen; aber auch die Institutionalisierung und Professionalisierung der Weiterbildung werden in den Blick genommen.

Die Analysen werden zeigen, dass aufgrund der Fülle möglicher Einflussfaktoren die Frage nach ihrem *relativen* Gewicht noch schwerer zu beantworten ist als bei vorangegangenen Merkmalen. Wir stoßen hier erneut an Grenzen eindeutiger Interpretierbarkeit. Daher werden im Folgenden die sich abzeichnenden Zusammenhänge auch lediglich berichtet und nicht mehr jeweils differenziert durch Tabellen, Schaubilder und Statistiken belegt. Blicken wir zunächst auf die Werbestrategien, mit denen die Weiterbildungsanbieter auf ihre Angebote aufmerksam machen.

Werbestrategie	Veranstaltungen (%)	Nennungen (%)
fach-, themenbezogen	64,5	42,4
persönliche Entwicklungsmöglichkeiten betonend	8,3	5,5
Bewältigung privater, beruflicher Anforderungen betonend	18,5	12,2
problematisierend, fragend	6,2	4,1
Bedeutung des Themas betonend	8,1	5,3
animierend durch Reizwörter o.Ä.	17,4	11,5
Sonstiges	3,8	2,5
nicht entscheidbar	7,7	5,1
keine Angabe, da kein Ankündigungstext	17,4	11,4
Gesamt (n)	20.214	30.707

Tabelle 43: Werbestrategien in der Weiterbildung 2006

Tabelle 43 zeigt, dass in der Erwachsenenbildung mehrheitlich (in etwa zwei Drittel aller Veranstaltungen) fach- und themenbezogen geworben wird, d.h. die Inhalte und der Stellenwert von Themen werden in den Vordergrund gerückt, in 8 Prozent der Fälle auch ergänzt durch Hinweise auf ihre besondere Bedeutung. Mit deutlichem Abstand folgen jene Texte (bei knapp 20 Prozent der Veranstaltungen), die vor allem die Möglichkeit der Bewältigung beruflicher und privater Anforderungen betonen. In immerhin etwa 17 Prozent aller Ankündigungstexte wird animierend geworben, indem bestimmte Signal- und Lockworte verwendet oder Spaß und Freude in Aussicht gestellt werden. Deutlich seltener werden persönliche Entwicklungsmöglichkeiten betont oder zu bewältigende Probleme in den Vordergrund gerückt. Immerhin knapp 20 Prozent aller Ankündigungstexte bestehen aus nicht viel mehr als der Titelangabe – ein Hinweis darauf, dass nicht bei allen Veranstaltungen in der Weiterbildung Information und Werbung erforderlich sind.

Wenn man nun fragt, welche Faktoren diese Werbestrategien beeinflussen, wo es also Unterschiede in der Art der Ansprache der Adressaten gibt, so kommen dafür eine Reihe von Einflussfaktoren in Betracht. So könnte der Kontext, in dem eine Veranstaltung verortet ist, bedeutsam sein, etwa in der Form, dass im Kontext des Marktes „offensiver“ geworben wird als im

öffentlich-rechtlichen Kontext. Darüber hinaus könnten sich Anbietermerkmale auswirken, etwa in der Form, dass Anbieter mit Qualitätsmanagement, den zufriedenen Kunden vor Augen, Veranstaltungserfolge eher in Aussicht stellen als Anbieter ohne Qualitätsmanagement. Schließlich könnte sich auch die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals auswirken, insofern sie die Seriosität der Werbung positiv beeinflusst. Das Problem besteht nun darin, dass Einflüsse auf allen drei Ebenen gleichzeitig von Bedeutung sein können, indem sie unabhängig voneinander wirken, sich aber wechselseitig auch verstärken oder unterdrücken können. Die simultane Betrachtung aller Faktoren ist aufgrund des Messniveaus der Daten bzw. des eingeschränkten Stichprobenumfangs hier nicht mehr möglich. Daher beschränken wir uns darauf, einige Zusammenhänge aufzuzeigen, die sich andeuten, ohne abschließend beurteilen zu wollen, wo diese Einflüsse lokalisiert werden können.

Werbestrategien

Wie stellt sich die Situation dar, wenn wir auf die bevorzugten Werbestrategien schauen? Im öffentlich-rechtlichen Kontext werden vor allem die fachbezogenen Aspekte in den Vordergrund gestellt, im Kontext des Markts ist dies auch der Fall, häufiger als in anderen Kontexten wird jedoch auch mit der Bewältigung beruflicher Herausforderungen geworben. Bedeutsam scheint auch das Vorhandensein eines Qualitätsmanagements zu sein: Ist ein solches eingeführt, stehen ebenfalls fach- und themenbezogenen Aspekte im Vordergrund, vergleichsweise häufig wird aber auch die Bewältigung beruflicher und privater Anforderungen betont. Der Zusammenhang zwischen der Beschäftigung hauptberuflichen pädagogischen Personals und den Werbestrategien scheint statistisch ebenfalls bedeutsam. Es deutet sich u.a. an, dass dann, wenn hauptberufliches pädagogisches Personal beschäftigt wird, noch stärker fach- und themenbezogene Aspekte in den Vordergrund gerückt werden.

Erfolgszusagen

Ähnlich gehe ich bei der Frage vor, von welchen Faktoren es abhängt, in welcher Form ein möglicher Veranstaltungserfolg angesprochen wird. Auch hier gebe ich zunächst einen Überblick über die Bedeutung unterschiedlicher Formen der Ansprache.

Veranstaltungserfolg …	Veranstaltungen (%)
wird zugesichert	15,0
wird in Aussicht gestellt	13,1
wird nicht angesprochen	54,5
nicht entscheidbar	0,1
keine Angabe, da kein Ankündigungstext	17,4
Gesamt (n)	20.214

Tabelle 44: Zusicherung von Veranstaltungserfolg 2006

Tabelle 44 zeigt, dass in etwa der Hälfte aller Veranstaltungen ein möglicher Veranstaltungserfolg gar nicht angesprochen wird, bei jeweils etwa jeder siebten Veranstaltung wird er zugesichert bzw. in Aussicht gestellt. Auch hier frage ich wieder, von welchen Faktoren es abhängt, in welcher Form ein möglicher Veranstaltungserfolg angesprochen wird. Dabei gehe ich davon aus, dass aufgrund der Tatsache, dass der Erfolg in pädagogischen Situation wesentlich von den Lernenden (mit-)bestimmt wird und von Anbietern und Lehrkräften nicht erzeugt (Arnold/Schüßler 2003), wohl aber wahrscheinlich gemacht werden kann (Schrader 2010a).

Die Frage, in welcher Weise auf einen möglichen Lern- und Veranstaltungserfolg in den Ankündigungstexten Bezug genommen wird, wird zunächst beeinflusst von der Kontextzugehörigkeit des Anbieters. Vor allem im Kontext des Marktes wird der Erfolg einer Veranstaltung überdurchschnittlich oft in Aussicht gestellt, insbesondere dort, wo individuelle Adressaten angesprochen werden. Hier handelt es sich vermutlich um eine spezifische Werbestrategie, mit der der Ertrag und damit der Wert einer ökonomisch zu bewertenden Dienstleistung herausgestellt werden. Einen Einfluss scheint auch das Vorhandensein eines Qualitätsmanagements zu haben: Ist ein solches vorhanden, wird häufiger der Veranstaltungserfolg zugesichert. Schließlich fällt auf, dass dann, wenn keine hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter beschäftigt werden, der Veranstaltungserfolg häufiger zugesichert wird, als wenn das nicht der Fall ist. Dies lässt sich als ein Ausweis von Professionalität interpretieren.

Soweit einige deskriptive Befunde. Was ist zusammenfassend zu den Wirkungen der drei Modernisierungskonzepte auf der Ebene des Weiterbil-

dungsangebots zu sagen? Auch auf dieser Ebene scheinen sich institutionelle Rahmenbedingungen auszuwirken, etwa bei der Orientierung an Ziel- und Adressatengruppen, der Art ihrer Ansprache oder den bevorzugten Werbestrategien. Effekte der Professionalisierung deuten sich insofern an, als Weiterbildungsangebote lernzielorientierter und systematischer aufeinander abgestimmt zu werden scheinen, wenn hauptberufliches Planunspersonal beschäftigt ist. Grenzen zeigen sich auf der Ebene einzelner Veranstaltungen insofern, als auch eine professionelle Programmplanung Risiken des Abgleitens in therapienahe Interaktionsformen nicht verhindert. Konzepte des Qualitätsmanagements scheinen insgesamt von geringerer Bedeutung für jene Aspekte des Angebots, die hier betrachtet wurden. Inwieweit hier individuelle Merkmale der Akteure wie z.B. die durch empirische Studien nahe gelegte, eingeschränkte Professionalität des Planungshandelns oder organisationale Phänomene der Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen bedeutsam sind, kann mit dieser Untersuchung nicht mehr beantwortet werden: Zum einen ist die Handlungsebene der Akteure mit den Mitteln einer Programmanalyse kaum zugänglich, zum anderen reicht der vorhandene Datensatz an vielen Stellen nicht mehr aus, um die spezifische Effekte einzelner Modernisierungsstrategien mit traditionellen statistischen Verfahren zu identifizieren.

12.4 Einflussfaktoren auf Preis und Qualität des Weiterbildungsangebots

Vergleicht man die vorangehenden Kapitel und Abschnitte, in denen Struktur und Wandel der Weiterbildung auf den Ebenen des Systems, der Organisationen und des Angebots analysiert wurden, so richteten sich die umfangreichsten und differenziertesten Analysen auf das Angebot. Dafür gibt es einen methodischen und einen theoretischen Grund: *Methodisch* bildete die einzelne Veranstaltung in dieser Untersuchung die Erhebungseinheit für die Inhaltsanalysen, so dass hier die meisten Informationen erfasst wurden, mehr als zu den anbietenden Organisationen und zu den Kontextbedingungen; der *theoretische* Grund ergibt sich aus der Tatsache, dass wir Weiterbildung als ein Mehrebenensystem betrachten, in dem das Angebot

den Kern der Weiterbildung bildet. In diesem Bereich können auch jene Interventionen Wirkungen erzielen, die auf darüber liegende Ebenen zielen. So ist zwar die rechtliche Reglementierung primär auf die Struktur des Weiterbildungssystems gerichtet, sie kann darüber vermittelt aber auch die thematischen Profile von Anbietern sowie einzelne Angebote beeinflussen. Für beide Phänomene haben wir in den vorangegangenen Abschnitten mehrfach Belege präsentiert. Daraus ergab sich regelmäßig die Schwierigkeit, die *relative* Bedeutung der Einflussfaktoren einzuschätzen und das Mehrebenenphänomen *statistisch* zu kontrollieren. Dazu wurden unterschiedliche Hilfs-Strategien erprobt: das Konstanthalten möglicher Einflussfaktoren, z.B. indem nur bestimmte Angebotsbereiche, Anbieter oder Reproduktionskontexte berücksichtigt wurden, oder auch die Formulierung bloßer Plausibilitätsannahmen. Dabei zeigten sich z.T. uneinheitliche Befunde, gelegentlich stießen wir zudem an Grenzen der Kontrollmöglichkeit, wenn entweder der Stichprobenumfang oder das Skalenniveau der betrachteten Variablen nicht passend bzw. hinreichend waren. Zwei auf dem Intervallniveau gemessene Variablen (Preise von Veranstaltungen und Qualität von Ankündigungstexten) eröffnen uns allerdings die Möglichkeit, eine Mehrebenenanalyse durchzuführen, die für den hier vorliegenden, geschachtelten Datensatz nicht nur angemessen, sondern erforderlich ist. Sie erlaubt uns, die Wirkungen der hier betrachteten Modernisierungsstrategien simultan zu prüfen. Damit wenden wir uns zugleich einer Thematik zu, die sowohl in der öffentlichen Debatte als auch in der wissenschaftlichen Forschung bisher kaum behandelt wurde: dem Verhältnis von Preis und Qualität der Weiterbildung.

12.4.1 Die Notwendigkeit von Mehrebenenanalysen

Von welchen kontextuellen, organisationalen und veranstaltungsbezogenen Merkmalen werden die Gebühren und Preise von Veranstaltungen sowie die Qualität der Ankündigungstexte beeinflusst? Bevor ich spezifische Hypothesen formuliere, sollen zunächst grundlegende Probleme bei der Analyse von Zusammenhängen in geschachtelten Datensätzen und die Möglichkeiten ihrer Lösung erörtert werden. Zwar gehören solche Analysen inzwischen zum Standardrepertoire der Methodenausbildung (vgl. z.B. die Einführung von Eid/Gollwitzer/Schmitt 2010), sie werden aber

auch dann noch vergleichsweise selten eingesetzt, wenn sie aus inhaltlichen Gründen angebracht, ja unverzichtbar wären. Daher soll zunächst in die grundlegende Problematik eingeführt werden.

Thematisch geht es in dieser Arbeit um die Frage, welche Wirkungen die rechtliche Reglementierung, die Professionalisierung und die Qualitätssicherung nachweisbar erreicht haben. Wir nehmen an, dass diese Strategien jeweils auf unterschiedliche Ebenen des Weiterbildungssystems zielen – die rechtliche Reglementierung vornehmlich auf die Struktur des Gesamtsystems, die Qualitätssicherung primär auf die Organisation von Weiterbildungseinrichtungen und die Professionalisierung primär auf die Systematik und Differenziertheit des Weiterbildungsangebots –, dass ihre Wirkungen aber möglicherweise nicht auf diese Ebenen beschränkt bleiben. Dabei sind wir in dem hier fokussierten Zusammenhang aufgrund unseres Interesses an politischen und professionellen Interventionen in die Weiterbildung vor allem an Top-down-, nicht an Bottom-up-Wirkungen interessiert. Die Perspektive könnte aber sicherlich auch umgekehrt werden (vgl. Hox 2010, S. 8), wenn etwa die Frage von Interesse wäre, in welchem Ausmaß Teilnehmer und Lehrkräfte auf die Programmbildung von Weiterbildungsorganisationen Einfluss nehmen (exemplarisch Schrader 1998).

Die grundlegende Frage lautet, ob und wie Effekte geschätzt werden können, wenn wir davon ausgehen, dass wir es mit einem geschachtelten Datensatz zu tun haben, der die Mehrebenenstruktur des Gegenstandsbereichs abbildet: Wir erfassen Veranstaltungen, die von Weiterbildungseinrichtungen organisiert werden, die sich in einem bestimmten Kontext bewegen. Wir gehen daher davon aus, dass die auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedelnden Merkmale nicht unabhängig voneinander sind, sondern miteinander in einem Zusammenhang stehen; dass es also bedeutsam ist, ob man einen Englischkurs bei einem großen Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext oder bei einem kleinen, marktorientierten Anbieter betrachtet. Es stellt sich dann z.B. die Frage, ob die Merkmale, die wir bei diesem Kurs beobachten – seinen Preis, seine Einbettung in grundlegende und weiterführende Angebote, die Qualität des Ankündigungstextes, seine Teilnehmermindest- und Höchstzahlen – auf die Besonderheiten dieser Veranstaltung, auf Merkmale des Anbieters oder auf Merkmale des Kontextes zurückgeführt werden können bzw. sich aus der Interaktion solcher Merk-

male ergeben. Was inhaltlich angezeigt erscheint (vgl. Ditton 1998, S. 16), ist für statistische Analysen jedoch mit Schwierigkeiten verbunden, die das Analyseinteresse stören können.

Das hier skizzierte Problem verweist auf ein Grundphänomen sozialwissenschaftlicher Forschung, insofern sie insbesondere am Verhältnis von Individual-, Gruppen- und Kontextmerkmalen interessiert ist (ebd., S. 13; Hox 2010, S. 1: „relationship between individuals and society"). Für sozialwissenschaftliche Forschung ist die Annahme konstitutiv, dass Individuen unter institutionellen Bedingungen handeln und durch ihr Handeln zugleich diese Bedingungen immer wieder herstellen und verändern (Hox 2010, S. 1). So wollen wir z.B. wissen, welcher Anteil der Leistungsunterschiede von Schülern auf ihre persönlichen Merkmale (ihre Intelligenz, ihr Wissen, ihre Motivation), auf Merkmale ihrer Gruppe oder Klasse (die Qualität des Unterrichts, das Leistungsniveau der Klasse, das Unterrichtsklima) sowie auf Merkmale ihrer Schule (Gymnasium oder Gesamtschule, öffentliche oder private Bildungseinrichtung) zurückgeführt werden können. In der Weiterbildung wollen wir z.B. wissen, welcher Anteil der Unterschiedlichkeit in der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung auf persönliche Merkmale der Beschäftigten (ihre Qualifikation, ihren Status), auf Merkmale des Unternehmens (seine Größe, seine Weiterbildungskultur) bzw. auf Merkmale der Branche (primärer, sekundärer, tertiärer Sektor) zurückgeführt werden kann. Dieser Grundgedanke lässt sich auf die vorliegende Untersuchung übertragen: Wir möchten wissen, ob Phänomene, die wir auf der Ebene einzelner Veranstaltungen beobachten, durch Merkmale der Veranstaltung, des Anbieters und/oder des Kontextes erklärt werden können. Dies soll hier am Beispiel von Preis und Qualität von Weiterbildungsangeboten untersucht werden.

Was beeinflusst den Preis einer Weiterbildungsveranstaltung: ihr Thema, die Art des Anbieters und/oder der Kontext, in dem der Anbieter agiert? Die Beantwortung einer solchen Frage benötigt eine angemessene Theoriebildung sowie angemessene statistische Analyseverfahren. Bevor wir zur Theoriebildung kommen, wenden wir uns zunächst der Frage angemessener statistischer Analyseverfahren zu. Solche Verfahren haben in den letzten Jahren eine stürmische Entwicklung genommen. Bereits 1976 hatte (Cronbach 1976) grundlegend kritisiert, dass in vielen sozialwissenschaft-

lichen Untersuchungen die Wirkungen von Individual- und Aggregat-Merkmalen nicht (angemessen) auseinandergehalten werden (vgl. Ditton 1998, S. 21). Das klassische Beispiel für diese Thematik stammt von Emile Durkheim, der in den 1920er Jahren statistisch beobachten konnte, dass sich die Suizidfälle bei Protestanten und Katholiken signifikant unterschieden, aber auch, dass der soziale Sachverhalt eine Rolle spielte, ob die jeweiligen Gruppen in der Diaspora lebten oder nicht. Für die Analyse solcher Fragestellungen leistete, im Anschluss an Cronbach, die grundlegende Arbeit von Anthony Bryk und Stephen Raudenbush (1992, 2002) einen richtungsweisenden Beitrag. Statistisch stellt sich insbesondere die Frage, wie man Wirkungen in Datensätzen analysieren kann, die geschachtelt sind, bei denen also die einzelnen Beobachtungen nicht unabhängig voneinander sind – was statistische Tests regelmäßig voraussetzen (Hox 2010, S. 4) – und bei denen Informationen vorliegen, die sich auf unterschiedliche Ebenen des sozialen Systems beziehen (z.B. auf Individuen in Gruppen, die in Organisationen eingebunden sind).

Traditionelle (Hilfs-)Lösungen nutzen die Möglichkeit der Aggregierung von Individualdaten bzw. der Ergänzung von Individualdaten um Aggregatmerkmale (vgl. ebd., S. 2; Ditton 1998, S. 30ff.). Merkmale der Individualebene werden auf die nächst höher gelegene Ebene hochgerechnet, indem z.B. der Durchschnittspreis aller Veranstaltungen eines Anbieters kalkuliert und damit ein Preis berechnet wird, der empirisch möglicherweise gar nicht auftaucht. Oder aber umgekehrt, Merkmale der nächst höheren Ebene werden der Individualebene zugeschrieben, indem z.B. die Information, dass ein Anbieter über ein Qualitätsmanagement verfügt, jeder einzelnen Veranstaltung zugewiesen wird, auch wenn diese vielleicht gar nicht in das vom Qualitätsmanagement vorgesehene Verfahren fällt (z.B. weil es sich um eine isolierte Vortragsveranstaltung handelt). Auf dieser Grundlage werden anschließend klassische Varianz- oder Regressionsanalysen gerechnet. Es wird also fälschlicherweise so getan, als seien die Merkmale auf einer Ebene gemessen. Beide Verfahren missachten die Mehrebenenstruktur von Datensätzen. Sie führen zudem oft zu statistisch nicht eindeutigen Ergebnissen (vgl. ebd., S. 13ff.). Dies hat sich auch bei unseren bisherigen Analysen bereits als problematisch erwiesen. Die Aggregation von Daten führt zu einem unerwünschten Informationsverlust, während eine Dis-

Aggregation Informationen erzeugt, die für den Einzelfall möglicherweise gar nicht zutreffen (vgl. Hox 2010, S. 3). Gravierender sind jedoch zwei Risiken (vgl. Eid/Gollwitzer/Schmitt 2010, S. 700ff.), die mit dem beschriebenen Vorgehen nicht gelöst werden können.

Das erste Risiko wird gewöhnlich als das Risiko eines ökologischen Fehlschlusses bezeichnet. Gemeint ist damit, dass auf der Grundlage der Befunde statistischer Analysen, die für den Datensatz eigentlich unangemessen sind, Wirkungen bestimmten Ebenen zugeordnet werden, auf denen sie gar nicht lokalisiert werden dürfen, da sie dort nicht erhoben wurden. Um dies zu illustrieren, wird in der Fachliteratur immer wieder auf eine Untersuchung von Robinson verwiesen (vgl. Hox 2010, S. 3), der am Beispiel verschiedener Regionen in den USA in den 1930er Jahren einen Zusammenhang zwischen dem Anteil farbiger Bevölkerung auf der einen und dem Prozentsatz an Analphabeten auf der anderen Seite aufzeigte. Die Frage ist jedoch, ob dieser Zusammenhang, der auf der Ebene von Regionen gefunden wurde, auch auf der Ebene der Individuen existiert, auch dann also, wenn man den Einfluss von Merkmalen der Region konstant hält. Es zeigte sich denn auch, dass dieser Zusammenhang verschwand bzw. deutlich geringer ausfiel, sobald man einen solchen Zusammenhang auf der Ebene der Individuen (und nicht auf der Grundlage aggregierter Daten) analysierte.

Das zweite Risiko betrifft das Risiko statistischer Fehlentscheidungen. Die Verletzung der Annahme der Unabhängigkeit der Beobachtungen erhöht das Risiko des statistischen Testens, das Risiko, die Nullhypothese angesichts eines großen „N“ auf der ersten Ebene zurückzuweisen, obwohl dies bei der Berücksichtigung des kleineren „N“ auf der höheren Ebene nicht der Fall gewesen wäre. Das bedeutet: Man überschätzt die tatsächlich vorhandenen Freiheitsgrade, der statistische Test wird zu liberal (Kish 1965; vgl. Hox 2010, S. 705). Man erhält dann eine Fülle statistisch signifikanter Ergebnisse, die aber vollkommen unecht bzw. verfälscht sind (vgl. ebd., S. 3). Auch die Werte für die Standardfehler werden mit traditionellen statistischen Verfahren fehlerhaft geschätzt, wenn die Daten nicht unabhängig voneinander sind (vgl. Ditton 1998, S. 14). Dieses Risiko besteht immer dann, wenn die Ereignisse innerhalb der Gruppen sich ähnlicher sind als die Ereignisse zwischen Gruppen, wenn also eine Intra-Klassen-Korrelation besteht, die auf die Gruppenzugehörigkeit zurückgeführt werden kann

(vgl. ebd., S. 62). Vor diesem Hintergrund bleibt es also eine fundamentale Anforderung, die Effekte von Variablen, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, angemessen zu identifizieren (vgl. Hox 2010, S. 4), indem sie *simultan* (vgl. Ditton 1998, S. 12) verrechnet werden. Die in den letzten Jahren entwickelten Konzepte und Programme zur Analyse solche Datenstrukturen versprechen, die dargestellten Risiken zu vermeiden.

Bevor Mehrebenenanalysen gerechnet werden können, ist es jedoch sinnvoll, theoretisch begründete Annahmen über Zusammenhänge und mögliche Wirkbeziehungen in einem Mehrebenensystem zu formulieren (vgl. Hox 2010, S. 7; Ditton 1998, S. 58). Dies betrifft Annahmen über relevante Variablen, ihre Verortung auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems und die von ihnen erwarteten (Interaktions-)Effekte auf die abhängige Variable. Dies geschieht in den beiden folgenden Abschnitten zunächst für Gebühren und Preise, dann für die Qualität von Ankündigungstexten.

12.4.2 Hypothesen zu den Wirkfaktoren auf Gebühren und Preise

Für die Frage nach Gebühren und Preisen von Veranstaltungen der Weiterbildung sind zwei Beobachtungen von Bedeutung: die unterschiedlich hohen Aufwendungen bzw. Einnahmen, die für *unterschiedliche*, aber auch für *vergleichbare* Angebote realisiert werden. Das Phänomen teilweise stark divergierender Gebühren und Preise ist zwar bekannt, es gibt aber kaum theoretisch befriedigende Annahmen darüber, wie diese Differenzen zustande kommen. Um diese Lücke zu füllen, werden im Folgenden zwei Anleihen gemacht: Die eine bezieht sich auf das vorgestellte Modell der Reproduktionskontexte, die andere auf Konzepte der Preisbildung bzw. der Preispolitik, wie sie in der Betriebs- und Volkswirtschaft für sogenannte unvollständige oder Wohlfahrtsmärkte entwickelt wurden.

Erinnern wir zunächst an das Modell der Reproduktionskontexte. Auf der Grundlage dieses Modells nehmen wir an, dass die Einnahmen, die für eine Weiterbildungsveranstaltung erzielt werden, neben der Orientierung an öffentlichen oder privaten Interessen auch von den Bedingungen abhängen, unter denen sich Weiterbildungsanbieter Ressourcen verschaffen. Dies hat Konsequenzen für die Art der Kalkulation von Kosten. Im Kontext der Gemeinschaften und des öffentlich-rechtlichen Sektors existieren Träger (Kommunen, Korporationen, Kammern, Vereine), die die Arbeit der

Weiterbildungseinrichtungen (mit) finanzieren (durch Steuergelder und/oder durch Beiträge). In diesen Bereichen ist für das einzelne Angebot eine Teilkostenrechnung möglich, da die Gemeinkosten (z.B. die Bezahlung des hauptberuflichen Planungspersonals) nicht (vollständig) über die Einnahmen bei den einzelnen Kursen bestritten werden müssen, da sie z.B. von den Trägern oder durch Zuschüsse nach Weiterbildungsgesetzen (mit-)finanziert werden. Demgegenüber müssen Anbieter aus dem Kontext des Marktes und auch der Unternehmen im Prinzip eine Vollkostenrechnung betreiben, also die Gemeinkosten in die Kosten für die einzelne Veranstaltung einkalkulieren, da sie keine Unterstützung für ihre Bildungsarbeit in Form öffentlicher oder genossenschaftlicher Mittel erhalten. Aufwendungen und Einnahmen nehmen je nach Kontext der Weiterbildung also unterschiedlichen Charakter an: Sie erscheinen im Kontext der Gemeinschaften als *Beiträge*, im öffentlich-rechtlichen Kontext als *Gebühren* und im Kontext des Marktes bzw. der Unternehmen als *Preise* im ökonomischen Sinn. Folgt man dieser Argumentation, so sollten Marktanbieter und Anbieter aus dem Bereich der Unternehmen, sofern sie z.B. auch für andere Unternehmen Angebote unterbreiten, die beide ohne öffentliche Förderung arbeiten, aber auch keinem Auftrag unterliegen, der sie verpflichtet, sich insbesondere um benachteiligte Zielgruppen zu kümmern, i.d.R. höhere Preise verlangen als Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext bzw. aus dem Kontext der Gemeinschaften.

Nähert man sich der Frage der Preisbildung aus ökonomischer Sicht, so könnte man zunächst die Tragfähigkeit des Marktbegriffs erproben. Danach existiert ein Markt-Preis-Mechanismus dann, wenn das Verhältnis von Angebot und Nachfrage für die Preisbildung ausschlaggebend ist. Das Weiterbildungssystem als Ganzes stellt jedoch, wie wir bereits gesehen haben, einen unvollständigen Markt dar: Uns begegnet eine Mischung aus Segmenten, die für unterschiedliche Anbietertypen offen (die Durchführung von Kommunikationstrainings) oder aber geschlossen sind (die Vergabe von staatlichen oder öffentlich-rechtlich anerkannten Abschlüssen in der Aufstiegsfortbildung); die Preisbildung erfolgt teils frei (z.B. bei Kursen der kulturellen Bildung), teils staatlich reguliert (z.B. bei Sprachkursen für Migrantinnen und Migranten); wir haben es zudem mit eher heterogenen als homogenen Leistungsangeboten zu tun, für die sich Adressaten nicht nur

aufgrund der Qualität der Dienstleistung entscheiden, sondern auch aufgrund von Präferenzen für bestimmte Anbietertypen (Schemmann/Wittpoth 2008). Blickt man auf die bildungspolitische Debatte und betrachtet die Weiterbildung aus der Perspektive der Modernisierungspolitik der 1960er und 1970er Jahre, so ist diese Unvollkommenheit des Marktgeschehens gewollt. Die Intervention des Staates in die Weiterbildung, u.a. in der Form von Finanzierungsgesetzen, zielte gerade auf eine *Gegensteuerung* gegen Marktversagen, z.B. in der Grundbildung, der Zielgruppenarbeit oder in der politischen Bildung, indem nicht marktgängige Angebote gezielt gefördert wurden. In einer ökonomischen Perspektive erscheint der Bereich der Weiterbildung demnach als eine Mischung aus spontanen, historisch gewachsenen und aus staatlich gesetzten Ordnungen, der marktliche Segmente ebenso enthält wie eher genossenschaftliche und auch öffentlich-rechtliche.

Die Wohlfahrtsstaatsforschung, die es z.B. im Bereich von Gesundheit und Pflege mit ebensolchen unvollständigen Märkten zu tun hat, hat dafür den Begriff des „Wohlfahrtsmarktes" entwickelt. Der Begriff wurde von Nullmeier (2001, 2003) in die Debatte eingeführt, um neue Formen der Kombination von sozialstaatlicher und privatwirtschaftlicher Erbringung von Sicherungsleistungen zu beschreiben, wie sie durch die Sozialstaatsreform in Deutschland seit den 1990er Jahren etabliert wurden. Nach Nullmeier sind Wohlfahrtsmärkte durch drei Merkmale charakterisiert: sie entstehen nicht von selbst, sondern werden politisch konstituiert; sie beziehen sich auf die Produktion und Verteilung von Gütern und Dienstleistungen, die traditionell unter dem Schutz des Sozialstaates standen; sie unterliegen einer sozialpolitischen Gesetzgebung (vgl. Nullmeier 2001, S. 647).[97] Leider lassen sich jedoch aus solchen Modellen, die eher auf soziale Formen der Erbringung sozialer Dienst- und Sicherungsleistungen zwischen (abstrakt gedachten, nicht empirisch konkretisierten Ordnungskategorien) Staat und Markt abstellen, keine Annahmen zu Mechanismen der Preisbildung ableiten.

Vor diesem Hintergrund verbleibt uns nur die Möglichkeit, auf der Grundlage der vorgestellten, unterschiedlich begründeten Modelle ei-

97 In liberalen Wohlfahrtsstaaten wie den angelsächsischen Ländern, die weniger als die deutsche Debatte von dem hegelianischen Dualismus von Staat und Markt geprägt sind, wird der Begriff des „welfare market" selbstverständlicher genutzt.

nige Annahmen für die Preis- und Gebührenbildung in der Weiterbildung zu formulieren. Ich gehe davon aus, dass uns in der Weiterbildung mit staatlichen, genossenschaftlichen und wettbewerblichen mindestens drei unterschiedliche Formen der Preispolitik begegnen. *Staatliche* Preispolitik erfolgt z.B. in der Form der Förderung hauptberuflichen Planungspersonals bei öffentlich anerkannten Weiterbildungsanbietern und damit der Subventionierung von (bestimmten) Angebotsbereichen, oder aber in der Form der Festlegung von Entgelten für durchgeführte Unterrichtsstunden. *Genossenschaftliche* Preispolitiken erfolgen entweder in der Form, dass Mitgliedern durch Beiträge subventionierte Preise angeboten werden (direkte Förderung) oder aber dass bei *marktorientierten* Preisen die Gewinne als Mittel zum Zweck der Förderung der Mitglieder eingesetzt werden (indirekte Förderung). Ersteres ist eher bei Werte-, Letzteres eher bei Interessengemeinschaften der Fall. Allein bei der wettbewerblichen Preisbildung dürfte der Mechanismus von Angebot und Nachfrage steuernde Wirkungen erzielen.

Dies führt zu folgenden Hypothesen im Blick auf mögliche Haupteffekte. Aufgrund der Tatsache, dass mindestens in Teilbereichen der Weiterbildung das Verhältnis von Angebot und Nachfrage bestimmend ist, erwarte ich erstens, dass die Inhalte und Themen eines Angebots (Was wird angeboten?) Einfluss auf die Gebühren und Preise haben. Den Ertrag einer Weiterbildungsveranstaltung suchen die Teilnehmenden in der Regel in einem Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie für ihr privates, öffentliches oder berufliches Leben nutzen können. Dabei variiert der Gebrauchs- und/oder Tauschwert mit den angebotenen Themen und Inhalten insofern, als er in der Regel für die berufliche Weiterbildung größer sein dürfte als für die allgemeine oder die politische Weiterbildung. Darüber hinaus erwarte ich zweitens Effekte, die sich aus den Kontextbedingungen ergeben, unter denen Weiterbildung stattfindet, vor allem im Blick auf den Anbieter. Aufgrund der unterschiedlichen Reproduktionsbedingungen von Organisationen der Weiterbildung, ihrer Differenzen in der Notwendigkeit der Kalkulation von Teil- oder Vollkosten bzw. ihrer divergierenden Preispolitiken erwarten wir, dass Merkmale der Organisationen (Wo, d.h. bei welchem Anbieter und in welchem Kontext wird etwas angeboten?) sich über die Themen und Inhalte hinaus auf die Gebühren

und Preise der Weiterbildung auswirken. Als Merkmale der Organisationen betrachte ich ein eingeführtes Qualitätsmanagement, die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals sowie die Kontextzugehörigkeit eines Anbieters. So sollten die Preise und Gebühren im Kontext des Marktes bzw. der Unternehmen höher sein als im Kontext der Gemeinschaften bzw. des öffentlich-rechtlichen Sektors. Zudem sollten bei Weiterbildungsanbietern, die Qualitätsmanagement etabliert haben und die sich damit am Leitbild einer Markt- und Kundenorientierung ausrichten, die Gebühren höher sein als bei Anbietern ohne Qualitätsmanagement. Wie sich die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals auswirken wird, ist insofern schwer vorauszusagen, als sie betriebswirtschaftlich betrachtet die Preise erhöhen sollte, während die Finanzierung des Personals durch Träger z.B. bei anerkannten Anbietern die Gebühren senken sollte.

12.4.3 Empirische Befunde zu den Wirkfaktoren auf Gebühren und Preise

Bei der Suche nach Wirkfaktoren auf die Höhe von Gebühren und Preisen in der Weiterbildung hatten sich in regressionsstatistischen Analysen sowohl Merkmale der Veranstaltungen, z.B. ihre Zuordnung zu bestimmten Fachbereichen, als auch Merkmale der Anbieter, z.B. ihre Kontextzugehörigkeit als bedeutsam erwiesen. Dass Strategien der Aggregierung bzw. der Dis-Aggregierung von Daten unter diesen Bedingungen nicht angemessen sind, um die Frage nach dem Gewicht von Einflussfaktoren, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, zu beantworten, hatte ich einleitend erläutert. Dies lässt auf die Notwendigkeit von Mehrebenenanalysen schließen. Bei der Anwendung des Verfahrens folge ich zum einen den zuvor erläuterten, theoretisch begründbaren Annahmen. Zum anderen greife ich einen Vorschlag von Hox (vgl. 2010, S. 56ff.) auf, der bei komplizierten Modellierungen ein exploratives Vorgehen, eine Schrittfolge nach dem Bottom-up-Muster empfiehlt: „If we have no strong theories, we can use an exploratory procedure to select a model“ (ebd., S. 55).

Aus statistischen Gründen wurden bei den folgenden Analysen vier Fachbereiche (Nachholen von Schulabschlüssen; Weiterbildung in naturwissenschaftlich-technischen Berufen, Weiterbildung für sonstige Dienstleistungsberufe sowie sonstige Angebote) ausgeschlossen, in denen nur wenige Veranstaltungen angekündigt worden waren. Das Gleiche geschah mit

Anbietern, die weniger als 20 Veranstaltungen anboten. Insgesamt handelte es sich um 104 Anbieter mit 1.366 Veranstaltungen. Schließlich wurden Fachbereiche der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung zu Funktionsbereichen zusammengefasst, um hinreichende Zellenbesetzungen zu erreichen. Als abhängige Variable gingen die imputierten Werte für die Gebühren pro Unterrichtsstunde in das Modell ein. Die Voraussetzung für die Anwendung einer Mehrebenenanalyse ist i.d.R. dann gegeben, wenn Kontexteffekte bestehen. Das bedeutet in unserem Fall, dass sich die (durchschnittlichen) Gebühren und Preise nicht nur nach Veranstaltungsmerkmalen, sondern auch nach Anbietermerkmalen unterscheiden. Analog zu einer einfaktoriellen Varianzanalyse wird also zunächst geprüft, welcher Anteil der Gesamtvarianz auf Varianz zwischen den Organisationen zurückgeht. Eine solche Analyse informiert über die sogenannte Intraklassenkorrelation. Daher wurde in einem ersten Schritt ein vollständig unkonditioniertes Modell gerechnet (vgl. ebd.; Ditton 1998, S. 61), das ohne Prädiktoren auskommt.

Nach Tabelle 45 entfallen im Null-Modell (M0) 46 Prozent der Gesamtvarianz auf die Ebene der Veranstaltungen (Level 1), 54 Prozent auf die Ebene der Organisationen (Level 2). Dies spricht für die Notwendigkeit einer Mehrebenenanalyse, da eine hohe und statistisch signifikante Intra-Klassen-Korrelation ($ICC = .54$, $p < .001$) vorliegt, die zeigt, dass die Unterschiede in den Gebühren und Preisen zwischen den Organisationen bedeutsam sind und nicht nur die Unterschiede zwischen den Veranstaltungen. Dem Vorschlag von Hox folgend, wurde daher im Anschluss an das Null-Modell im zweiten Schritt ein Prädiktor auf der ersten Ebene eingeführt, die dummy-codierten Fach- bzw. Funktionsbereiche (M1). Im nächsten Schritt wurden Prädiktoren auf der zweiten Ebene, der Ebene der Organisationen eingeführt: die Kontextzugehörigkeit der Anbieter (M2), die Etablierung von Qualitätsmanagement (M3) sowie die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals (M4).

Fixed Effects	**M0 (SE)**	**M1 (SE)**	**M2 (SE)**	**M3 (SE)**	**M4 (SE)**
Intercept, Y_{00}	13.43 (1.47)	12.75 (1.40)	6.17 (2.70)	7.30 (3.03)	12.95 (4.31)
Kompensatorische Grundbildung, Y_{01}		*-1.17 (0.48)*	*-1.15 (0.48)*	*-1.15 (0.48)*	*-1.15 (0.48)*
Alltagskompetenzen/ Allgemeinwissen, Y_{02}		-0.26 (0.22)	-0.24 (0.22)	-0.24 (0.22)	-0.24 (0.22)
Politische/Soziale Bildung, Y_{03}		*-0.84 (0.40)*	*-0.81 (0.40)*	*-0.81 (0.40)*	*-0.81 (0.40)*
EDV-Grundbildung, Y_{04}		*-1.45 (0.35)*	*-1.46 (0.35)*	*-1.47 (0.35)*	*-1.47 (0.35)*
EDV-Spezialwissen, Y_{05}		*12.42 (0.44)*	*12.39 (0.44)*	*12.39 (0.44)*	*12.39 (0.44)*
Umweltschutz-/Gartenbauerufe; gewerblich-technische Berufe; Handwerk/Baugewerbe, Y_{06}		0.87 (0.68)	0.85 (0.68)	0.84 (0.68)	0.83 (0.68)
Kaufmännisch-verwaltende Berufe; Lager/Handel/Verkehr, Y_{07}		*1.82 (0.43)*	*1.82 (0.43)*	*1.81 (0.43)*	*1.81 (0.43)*
Soziale/Pädagogische/ Psychologische Berufe, Y_{08}		-0.28 (0.59)	-0.29 (0.58)	-0.31 (0.58)	-0.32 (0.58)
Kontext der Gemeinschaften, Y_{10}			0.99 (3.28)	1.51 (3.38)	0.15 (3.39)
Kontext der Unternehmen, Y_{20}			*15.74 (4.80)*	*14.76 (4.91)*	*13.54 (4.86)*
Kontext des Marktes, Y_{30}			*16.93 (3.57)*	*16.58 (3.60)*	*14.63 (3.67)*
QMS nicht vorhanden, Y_{40}				-4.98 (3.60)	-4.81 (3.55)
QMS keine Angabe, Y_{50}				-0.20 (2.96)	-5.02 (6.00)
HPM vorhanden, Y_{60}					*-7.94 (3.78)*
HPM keine Angabe, Y_{70}					0.66 (6.50)
Random Effects	**Varianz**				
Residuum (Level 1), r_{ij}	245.78	232.70	232.70	232.70	232.70
Mittelwert auf Organisationsebene (Level 2), u_{0j}	293.31	260.37	200.81	197.03	189.05
		R^2			
Level 1		.05	--	--	--
Level 2		.11	.23	.02	.04
	Devianz				
	153081.34	152041.63**	152006.71**	152004.21	151998.71

Anmerkungen:
AV: Preis pro Unterrichtsstunde in €
Referenzkategorien:
Level 1: Prädiktor 1: Kommunikation/Schlüsselqualifikationen
Level 2: Prädiktor 1: öffentlich-rechtlicher Kontext
Prädiktor 2: QMS vorhanden
Prädiktor 3: HPM nicht vorhanden
Kursiv markierte Werte: $p < .05$
**: Devianztest: $p < .001$

Tabelle 45: Befunde aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Gebühren und Preise 2006

Im Verhältnis zu M0 weist M1 eine bessere Modellpassung auf, zu erkennen zum einen an der Varianzreduktion auf Ebene 1 und Ebene 2, zum anderen am signifikanten Devianztest. Die Ergebnisse in Modell 1 (M1) zeigen, dass ein Teil der Varianz auf der Ebene der Organisationen v.a. auch dadurch zustande kommt, dass Organisationen ein unterschiedliches thematisches Profil mit unterschiedlicher Bedeutung einzelner Funktionsbereiche aufweisen, denn der durch die Prädiktoren aufgeklärte Varianzanteil ist auf Organisationsebene mit elf Prozent deutlich höher als auf Ebene der Veranstaltungen (5%). Beim Prädiktor auf der Ebene der Veranstaltungen bildet der Funktionsbereich der Kommunikations- und Schlüsselqualifikationen (Zusammenfassung der Fachbereiche Fremdsprachen und formale Schlüsselqualifikationen) die Referenzkategorie. Signifikant günstiger als Veranstaltungen aus diesem Bereich sind Angebote aus den Funktionsbereichen EDV-Grundbildung, Kompensatorische Grundbildung sowie Politische Bildung. Signifikant teurer sind zwei Funktionsbereiche der beruflichen Weiterbildung, die EDV-Spezialbildung und die kaufmännisch-verwaltende Weiterbildung. Für andere Funktionsbereiche der beruflichen Weiterbildung zeigen sich keine signifikanten Differenzen. Dass z.B. Angebote für soziale Berufe nicht signifikant teurer sind als Angebote aus dem Funktionsbereich der Kommunikations- und Schlüsselqualifikationen, mag an den besonderen Beschäftigungsbedingungen im sogenannten Dritten Sektor liegen, in dem gemeinnützige Unternehmen stark repräsentiert sind.

Betrachten wir Modell 2 (M2), erweist sich auf der Organisationsebene die Kontextzugehörigkeit eines Weiterbildungsanbieters als erklärungskräftig. Gerechnet wurde hier mit der Unterteilung in vier Kontexte, da bei der Differenzierung von acht Kontexten die Anzahl der Anbieter in einigen Kontexten zu gering war. Die auf diese Weise erfasste Kontextzugehörigkeit klärt 23 Prozent der Varianz zwischen den Organisationen auf. Erwartungsgemäß sind Veranstaltungen aus dem Bereich der Kommunikations- und Schlüsselqualifikationen sowohl im Kontext der Unternehmen als auch im Kontext des Marktes signifikant teurer als Veranstaltungen aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext. Bedeutsame Unterschiede zwischen dem Kontext der Gemeinschaften und dem öffentlich-rechtlichen Kontext existieren dagegen nicht. Insgesamt erweist sich durch die Hin-

zunahme des Prädiktors Kontextzugehörigkeit in M2 dieses Modell auch als passender (Devianztest: $p < .001$) und erklärungskräftiger hinsichtlich der Varianz des Preises zwischen den Organisationen als das Modell M1. In Modell 3 (M3) wurde das Vorhandensein von Qualitätsmanagement als weiterer Prädiktor auf Level 2 aufgenommen. Hier zeigt sich, dass dies keinen bedeutsamen Einfluss auf die Höhe der Gebühren hat. Zum einen ist die zusätzliche Aufklärung an Varianz mit zwei Prozent sehr gering, zum anderen bestätigt der Devianztest, dass dadurch keine bessere Modellpassung erreicht wird.

Modell 4 (M4) ergibt zwar durchaus einen signifikanten Unterschied (im Preis einer Veranstaltung) zwischen Organisationen, die hauptberufliches pädagogisches Personal beschäftigt haben, und jenen, die dies nicht tun (Referenzkategorie); die dadurch aufgeklärte Varianz ist jedoch, gemessen an der Erklärungskraft der Kontexte als Prädiktor, recht gering (4%), auch die Modellpassung wird wie bereits in M3 nicht verbessert. Der Befund für die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals scheint zunächst überraschend. Stellt man in Rechnung, dass vor allem anerkannte Weiterbildungsanbieter hauptberufliches Planungspersonal beschäftigen, dessen Finanzierung über öffentliche Förderung (mit) gesichert wird, so dass keine Vollkostenkalkulation erforderlich ist, wird dieser Befund jedoch erklärlich. Einen Unsicherheitsfaktor für die Interpretation bildet jedoch, wie auch im Fall des Qualitätsmanagements, der relativ hohe Anteil von Anbietern mit fehlenden Angaben.

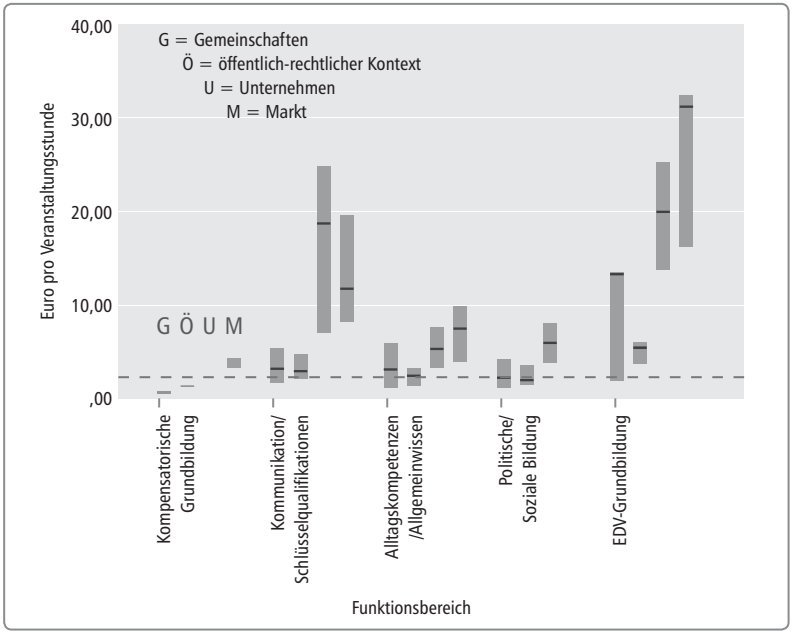

Abbildung 17: Gebührenstruktur in der allgemeinen und politischen Weiterbildung nach Funktionsbereichen und Reproduktionskontexten 2006

Da sich bei der Mehrebenenanalyse vor allem Merkmale der Anbieter, insbesondere ihre Kontextzugehörigkeit, als bedeutsamer Einflussfaktor erwiesen haben, mit Abstand auch die Frage des Funktionsbereichs, in der eine Veranstaltung verortet ist, sollen im Folgenden diese beiden Merkmale genutzt werden, um die gefundenen statistischen Zusammenhänge grafisch zu veranschaulichen. Die Balken in Abbildung 17 und Abbildung 18 enthalten für jeden Funktionsbereich vier Kennwerte: das erste, zweite (Median) und dritte Quartil sowie den Quartilsabstand der bereichsspezifischen Spannbreite der Gebühren.[98] Quartile wurden deshalb als statistische Kennwerte gewählt, weil sie weniger anfällig auf einzelne extrem hohe oder niedrige Gebühren reagieren als der übliche arithmetische Mittelwert. Zu-

98 Auf die Darstellung der Ausreißerwerte wurde hier aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet.

dem sind die Quartile bzw. die Quartilsabstände auch anschaulicher als die vergleichbaren Kennwerte der Varianz bzw. der Standardabweichung. Die Lage des Medians gegenüber den beiden Quartilen gibt optisch zu erkennen, ob es sich um linksgipflige, symmetrische oder rechtsgipflige Verteilungen der Gebührensätze handelt.

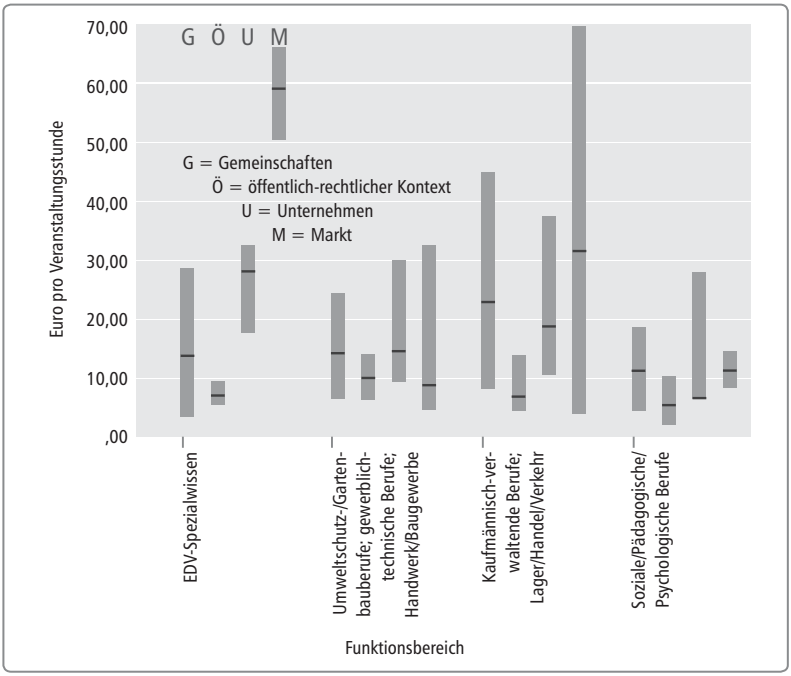

Abbildung 18: Gebührenstruktur in der beruflichen Weiterbildung nach Funktionsbereichen und Reproduktionskontexten 2006

Die Grafiken veranschaulichen, was die Mehrebenenanalyse als zentrale Befunde ergeben hat. Dass die Zugehörigkeit eines Angebots zu einem bestimmten Funktionsbereich einen guten Prädiktor für die Höhe der Preise und Gebühren darstellt, zeigt sich im unterschiedlichen Wert allgemeiner und beruflicher Weiterbildung: Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung sind im Durchschnitt deutlich teurer als Veranstaltungen der allgemeinen und politischen Weiterbildung. Innerhalb der allgemeinen

Weiterbildung ergeben sich noch einmal erhebliche Differenzen, je nachdem, ob es sich um Angebote der kompensatorischen Grundbildung, der Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten, der Alltagskompetenzen und des Allgemeinwissens, der politischen Bildung oder der EDV-Grundbildung handelt.

Nach den Befunden der Mehrebenenanalyse kommt zusätzlich zu den Merkmalen der Veranstaltungen, hier erfasst über die Zugehörigkeit zu Funktionsbereichen, vor allem der Frage Bedeutung zu, bei welchem Anbieter eine Veranstaltung angekündigt wird, hier: in welchem Kontext sich ein Anbieter reproduziert. Dies lässt sich besonders deutlich in der allgemeinen und politischen Weiterbildung illustrieren: Für jeden Funktionsbereich lassen sich zwei Gruppen von Anbietern identifizieren, die dem Kontext der Gemeinschaften oder dem öffentlich-rechtlichen Kontext bzw. dem Kontext des Marktes oder dem der Unternehmen angehören. Deutlich günstiger sind jeweils die Angebote von Anbietern, die Weiterbildung im öffentlichen Interesse präsentieren, als jene Angebote, die von Anbietern mit vorwiegend privaten Interessen stammen. In der beruflichen Weiterbildung existieren solche Kontexteffekte auch, sie sind aber deutlich schwächer ausgeprägt. Auch hier sind Angebote von Anbietern aus dem Kontext des Marktes und der Unternehmen in der Regel teurer als Angebote von Anbietern aus dem Kontext der Gemeinschaften bzw. des öffentlich-rechtlichen Sektors, doch sind die Differenzen weniger klar und die Überschneidungsbereiche (und damit auch die möglichen Konkurrenzen) stärker ausgeprägt. Ergänzende Analysen haben gezeigt, dass dieses Phänomen sich bei Angeboten aus allen Wirtschaftssektoren beobachten lässt.

Neben diesen Befunden zur (relativen) Wirkung unterschiedlicher Modernisierungsstrategien auf Gebühren und Preise der Weiterbildung soll Abbildung 17 zudem dazu genutzt werden, in einem Exkurs zu illustrieren, welche Angebote der Weiterbildung vermutlich kostendeckend oder gar gewinnbringend realisiert werden können und welche öffentliche oder gemeinschaftliche Unterstützung benötigen. Dazu wurde in Abbildung 17 eine Orientierungslinie bei 2 € pro Unterrichtsstunde eingezeichnet. Diese Linie soll signalisieren, dass (in etwa) bei diesem Gebührensatz die laufenden Kosten von Veranstaltungen der allgemeinen und der politischen Weiterbildung gedeckt werden können. Diese Annahmen können wir aller-

dings lediglich für Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext bzw. aus dem Kontext der Gemeinschaften formulieren, für Anbieter aus dem Kontext des Marktes und der Unternehmen liegen keine vergleichbaren Informationen vor. Die Markierung beruht auf folgenden Überlegungen: Im Jahre 2006 erhielten Kursleiterinnen und Kursleiter in Bremen (nimmt man die Volkshochschule als Referenzeinrichtung) in der Regel etwa 18 € an Honorar für eine Unterrichtsstunde, bei fortgeschrittenen Veranstaltungen in der EDV ca. 2 € mehr. Rechnet man eine durchschnittliche Raummiete von etwa 6–8 € pro Stunde hinzu, so können die laufenden Kosten einer Unterrichtsstunde gedeckt werden, wenn etwa zwölf Teilnehmende 2 € bezahlen. In der Tat liegt der durchschnittliche Preis einer Unterrichtsstunde in der allgemeinen Weiterbildung bei etwa 2 €. Die Mindesteilnehmerzahl, ab der eine Veranstaltung überhaupt erst durchgeführt wird, lag 2006 über alle Fachbereiche hinweg bei durchschnittlich sieben Teilnehmern (sofern eine solche Angabe für einen bestimmten Veranstaltungstyp überhaupt gemacht wurde[99]). Daher scheint die eingezeichnete Orientierungslinie mindestens einen realitätsnahen Anhaltspunkt zu bieten, wenngleich sie selbstverständlich nicht als harte Kostendeckungslinie überinterpretiert werden darf.

Ausgehend von diesen Annahmen lässt ein Vergleich der Gebührenstruktur mit der Kostendeckungslinie drei Gruppen von Funktionsbereichen erkennen. Zur ersten Gruppe gehören jene, deren Angebote offensichtlich durch Mittel der Träger oder der öffentlichen Hand subventioniert werden müssen, da die Gebühren die laufenden Kosten nicht decken. Dazu gehören Angebote der kompensatorischen Grundbildung (Nachholen von Schulabschlüssen, Alphabetisierung) sowie der politischen Bildung. Im Funktionsbereich Allgemeinwissen und Alltagskompetenzen finden sich sowohl Fachbereiche, die Unterstützung erfordern (z.B. soziale Bildung im Sinne traditioneller Zielgruppenarbeit), als auch solche, die weithin kostendeckend durchgeführt werden können (z.B. Angebote im Bereich Freizeit, Sport und Urlaub). Die dritte Gruppe bilden jene Fachbereiche, in denen eine deutliche Mehrheit der Veranstaltungen zu Preisen angeboten werden

99 Was zum einen nur bei ca. sieben Prozent aller erfassten Veranstaltungen der Fall war, zum anderen aber nicht bedeutet, dass alle anderen Veranstaltungen unabhängig von der Anmeldezahl auch durchgeführt werden sollten.

kann, die nicht nur die laufenden Kosten decken, sondern Mehreinnahmen sichern können. Das gilt für Angebote der EDV-Grundbildung, der Gesundheitsbildung und bei formalen Schlüsselqualifikationen.

Zusätzlich fällt in Abbildung 17 auf, dass in einigen Fachbereichen die Gebühren breit streuen, die Preise für eine Unterrichtsstunde also deutlich voneinander abweichen wie vor allem in der EDV-Grundbildung, während andere Funktionsbereiche eine sehr homogene Gebührenstruktur aufweisen. Eine ausdifferenziertere Gebührenstruktur lässt auf das Vorhandensein unterschiedlicher Anbietertypen (anerkannte, kommerzielle usw.) schließen, eine homogene Gebührenstruktur entsprechend auf eine eher homogene Anbieterstruktur. Inwieweit damit auch die explizite oder implizite Orientierung an mehr oder weniger zahlungskräftigen und zahlungsbereiten Adressaten einhergeht, wäre gesondert zu prüfen. Auf dieses Phänomen wurde bereits bei der Darstellung von Konkurrenzen und Segmentationen auf dem Weiterbildungsmarkt in Kapitel 10.3 aufmerksam gemacht.

Betrachten wir die Gebührenstruktur in den Fachbereichen der beruflichen Weiterbildung, so können wir vergleichbare Überlegungen zur Kostendeckung nicht anstellen. Insgesamt betrachtet kann man davon ausgehen, dass die Anbieter von beruflicher Weiterbildung in aller Regel gewinnbringend arbeiten können. Daher haben sich hier, wie in Kapitel 10.3 gesehen, auch zahlreiche kommerzielle Anbieter positioniert. Dies liegt an dem größeren Stellenwert, den die berufliche Weiterbildung gegenüber der allgemeinen und der politischen bei den Adressaten und den Auftraggebern genießt. Damit geht einher, dass die wichtigsten Auftraggeber der beruflichen Weiterbildung, vor allem die Betriebe über größere Finanzmittel verfügen und dass auch einzelne Adressaten zu höheren Aufwendungen bereit sind, wenn sich eine Veranstaltungsteilnahme z.B. in der Aufstiegsfortbildung ertragreich verwerten lässt. Auch der Status und die Einkommenssituation der Adressaten beeinflussen die Höhe der Gebühren. So sind z.B. die Angebote für sonstige Dienstleistungsberufe, die sich an Rechtsanwälte oder Makler richten, deutlich teurer als Angebote für Handwerksberufe. Aus der Managerweiterbildung ist bekannt, dass eine bestimmte Höhe der Kosten nicht unterschritten werden darf, wenn das Angebot nicht als unseriös gelten soll.

12.4.4 Hypothesen zu den Wirkfaktoren auf die Qualität der Ankündigungstexte

Die Frage, die im folgenden Abschnitt zu untersuchen ist, richtet sich darauf, zu prüfen, ob sich für die Qualität der Ankündigungstexte eine ähnliche Bedingungskonstellation nachweisen lässt wie für die Einflüsse auf Gebühren. Die Qualität der Ankündigungstexte betrifft, im ursprünglichen Doppelsinn des Wortes, ihre Beschaffenheit sowie ihre Güte. Die Beschaffenheit der Texte, z.B. die Art der Ansprache der Adressaten oder die in ihnen zum Ausdruck kommenden Werbestrategien, haben wir bereits in Kapitel 12.3.3 behandelt, so dass im folgenden Abschnitt ihre Güte fokussiert wird. Bei der Codierung haben wir zwischen *notwendigen* (Preis, Ort, Zeit usw.) und *wünschenswerten* (Ziele, Inhalte, Methoden der Veranstaltung) Angaben unterschieden. Während die notwendigen Angaben eher für die Vertragsgestaltung bedeutsam sind, indikatorisieren die wünschenswerten Angaben eine vorausgegangene oder ausgebliebene didaktische Reflexion. Die didaktische Reflexion erfolgt entweder durch die Lehrkraft, durch den Programmverantwortlichen oder durch beide gemeinsam. In jedem Fall ist davon auszugehen, dass die Lehrkraft dem Ankündigungstext zustimmen muss; insofern handelt es sich bei der Qualität der Ankündigungstexte um einen Indikator, der auf der Ebene der Veranstaltungen anzusiedeln ist. Die Skalenbildung erfolgte durch die Aufsummierung von Punkten, die vergeben wurden, wenn im Ankündigungstext die betreffende Information vorlag. Wenn der Informationsgehalt der Ankündigungstexte näher betrachtet wird, sind zwei Hinweise bedeutsam: Die Veröffentlichung von Programmheften, Broschüren oder Faltblättern ist das wichtigste Werbemittel von Weiterbildungsanbietern. Da diese Werbung Geld kostet, besteht ein grundsätzlicher Konflikt zwischen dem Interesse an informativen und verständlichen Ankündigungstexten auf der einen und den Werbungskosten auf der anderen Seite. Die hier erfassten Ankündigungstexte sind in aller Regel recht kurz (im Schnitt nur etwa 40 Worte, das sind etwa vier bis fünf Zeilen im vorliegenden Absatzformat). Zudem darf gerade bei umfangreichen Programmen großer Anbieter, in denen die Adressaten die gewünschte Veranstaltung erst suchen müssen, der Zeitaufwand für das Durchlesen nicht zu hoch werden.

In der Frühphase der Qualitätsdiskussion wurden erstmals in der Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung auch Ankündigungstexte ein-

gehend analysiert und bewertet. Im Sinne des Verbraucherschutzes stand zumeist die Frage im Vordergrund, ob die Adressaten der Ankündigung alle nötigen Informationen erhalten, die sie für einen rationalen Vertragsabschluss auf einem intransparenten Markt benötigen. Dabei zeigten sich zwei Probleme: zum einen der geringe Informationsgehalt der Texte, zum anderen das geringe Informationsbedürfnis der Adressaten.

Zunächst erwies sich die Qualität der Ankündigungstexte als unzureichend (vgl. Gnahs 1995a, S. 32). So beklagte Elisabeth Krekel nach einer Analyse der schriftlichen Unterlagen von Angebotsankündigungen die Intransparenz der Bildungsgänge und die fehlende Grundlage für den Vergleich von Weiterbildungsangeboten (vgl. Krekel 1995, S. 82). Die Autorin berichtet über eine empirische Untersuchung, in der 1992/93 in ausgewählten Regionen der Bundesrepublik schriftliche Unterlagen zu insgesamt 463 Angeboten der beruflichen Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung verschiedener Anbieter analysiert wurden (zu den Details vgl. ebd., S. 72f.). Dabei wurde vor allem auf Angaben zu einigen Kernkriterien wie Unterrichtsstunden, Unterrichtsform, Unterrichtsdauer, Teilnahmegebühren, Lernmittel- und Prüfgebühren geachtet. Selbst im Blick auf diese Merkmale zeigten die Unterlagen erhebliche Defizite (vgl. ebd., S. 74). Am Beispiel zweier standardisierter Angebotstypen (Industriemeister Metall, Einführung in das Textverarbeitungsprogramm Word) lagen erhebliche Unterschiede im Umfang und in den Kosten vor. Damit benötigten die Interessierten im Grunde genaue Angaben zu den Veranstaltungskonzepten: Dies sei aber in den meisten Fällen aus den vorliegenden Unterlagen nicht erkennbar, so dass nur zu vermuten sei, dass sich die Angebote in Zielsetzung und Inhalt unterschieden (vgl. ebd., S. 81ff.).

Auf der anderen Seite scheinen die Adressaten kaum darin geübt, die Informationen von Ankündigungstexten angemessen zu bewerten. So zeigten z.B. Befragungen von Teilnehmern an Maßnahmen der beruflichen Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung, dass sich nur jeder zweite Teilnehmer vorher über Konkurrenzangebote informiert hatte. Dabei standen organisatorische Merkmale (Ort, Zeit) im Vordergrund, der Preis dagegen nicht (vgl. ebd., S. 71f.). Betriebe, insbesondere Klein- und Mittelbetriebe, verließen sich in der Regel auf bewährte Angebote. Insgesamt legten die Adressaten von Weiterbildung bei der Auswahl von Kursen weit weniger

Sorgfalt und Kompetenz an den Tag, als sie es bei anderen Kauf- oder Dienstleistungsverträgen taten. So zeigte z.B. eine Befragung von Teilnehmern an beruflicher Weiterbildung durch das Bremer Institut für empirische und angewandte Soziologie, dass mit dem Ort und dem Zeitpunkt der Veranstaltung zwei Kriterien an die erste Stelle gerückt wurden, die für die Qualität eines Kurses unspezifisch sind. Statt als *homo oeconomicus* orientierten die Adressaten ihr Handeln eher an dem Modell einer „*subjective expected utility*" im Sinne der Rational-Choice-Theorie (vgl. Weymann/Weymann 1993, S. 23). Ähnliche Befunde berichtete Beate Seusing (1995) auf der Basis von 27 leitfadengestützten Interviews, die im Frühsommer 1993 mit Weiterbildungsteilnehmern über ihren Informationsstand und über ihre Vorgehensweise bei der Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen geführt wurden: Danach zeigten sich die Nachfragenden von dem eigenen Anspruch überfordert, eine qualitativ hochwertige Veranstaltung mit hoher Praxisrelevanz auszuwählen. Vielmehr standen das Thema, der Zeitpunkt und das Renommee des Anbieters im Vordergrund, dem man unterstellte, dass er im Sinne einer Selbstkontrolle für die notwendige Qualität und einen angemessenen Preis sorgen werde (vgl. ebd., S. 90). Deutlich wurde auch, dass das Informationsverhalten davon abhing, ob die Teilnehmenden von Betrieben oder vom Arbeitsamt entsandt wurden, ob sie aus eigenem Entschluss an einer Aufstiegsfortbildung teilnahmen oder eine Anpassungsfortbildung besuchten (vgl. ebd., S. 87). Um die Kompetenz der Adressaten bei der Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen zu erhöhen, wurden in den Frühphase der Qualitätsdiskussion verschiedene Checklisten und Entscheidungshilfen entwickelt, u.a. vom BIBB, vom IES, vom DIE, vom DIHT und von der Stiftung Warentest (vgl. ebd., S. 91ff.).

Soweit zu einigen empirischen Befunden zur Qualität von Ankündigungstexten bzw. zum Informationsverhalten von Adressaten der Weiterbildung, die ich bei der Interpretation der eigenen Befunde nutzen werde. Da ich vor allem an der Frage interessiert bin, ob für die Qualität von Ankündigungstexten dieselben Faktoren bedeutsam sind wie für und die Höhe der Gebühren, formuliere ich die Hypothesen analog. Für die erste Hypothese gehe ich davon aus, dass die Qualität der Ankündigungstexte von Merkmalen der Veranstaltungen abhängt, hier vor allem von ihrer Fachbereichszugehörigkeit. Unterschiedliche Inhalte erlauben bzw. erfordern (z.B.

aufgrund der differenten Entwicklung (fach-)didaktischer Konzepte) unterschiedlich differenzierte bzw. informierende Ankündigungstexte. Zweitens gehe ich davon aus, dass Merkmale der Organisationen von Bedeutung sind, vor allem das Vorhandensein von Qualitätsmanagement sowie die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals. Kontextmerkmale sollten die Qualität von Ankündigungstexten insofern beeinflussen, als der Informationsbedarf und die Informationsnotwendigkeit von eigenen Mitgliedern und Mitarbeitern einer Organisation geringer sind als bei Kunden und der breiten Öffentlichkeit. Daher sollten die Ankündigungstexte bei Anbietern aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext und dem Markt informativer sein als Ankündigungstexte bei Anbietern aus dem Kontext der Gemeinschaften und der Unternehmen.

12.4.5 Empirische Befunde zu den Wirkfaktoren auf die Qualität der Ankündigungstexte

Schaut man auch bei der Qualität der Ankündigungstexte zunächst auf die bivariaten Befunde, so stellen sich die Ergebnisse anders dar als bei den Preisen und Gebühren. Zunächst scheint die Qualität der Ankündigungstexte nicht davon abzuhängen, in welchem Kontext ein Anbieter agiert. Ähnlich sieht es bei anderen Anbietermerkmalen aus, z.B. der Etablierung von Qualitätsmanagement. Zwar zeigt sich auf der Ebene der einzelnen Veranstaltungen ein statistisch höchst signifikanter Zusammenhang, die Unterschiede gehen auch in die erwartete Richtung. Betrachtet man allerdings nur die *durchschnittliche* Qualität der Ankündigungstexte pro Anbieter, so verschwindet dieser Zusammenhang. Das Gleiche gilt für die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals, jedenfalls dann, wenn man auch hier wieder die durchschnittliche Qualität der Ankündigungstexte eines Anbieters betrachtet. Dagegen variiert die Qualität der Ankündigungstexte deutlich zwischen den Fachbereichen, denen eine konkrete Veranstaltung zugeordnet wird, und zwar nicht nur bei den wünschenswerten, sondern bereits bei den notwendigen Angaben, über die die Adressaten eigentlich unabhängig vom Inhalt der Veranstaltung informiert sein müssten. Angesichts dieser Befundlage sind auch im Fall der Qualität der Ankündigungstexte wiederum mehrebenenanlytische Betrachtungen angezeigt. Die Befunde zeigt Tabelle 46.

Fixed Effects	**M0 (SE)**	**M1 (SE)**	**M2 (SE)**	**M3 (SE)**	**M4 (SE)**
Intercept, Y_{00}	4,40 (0,14)	4,64 (0,15)	4,56 (0,32)	4,57 (0,36)	4,60 (0,52)
Kompensatorische Grundbildung, Y_{01}		*-0,98 (0,05)*	*-0,98 (0,05)*	*-0,98 (0,05)*	*-0,98 (0,05)*
Alltagskompetenzen/Allgemeinwissen, Y_{02}		*-0,28 (0,02)*	*-0,28 (0,02)*	*-0,28 (0,02)*	*-0,28 (0,02)*
Politische/Soziale Bildung, Y_{03}		*-0,34 (0,04)*	*-0,34 (0,04)*	*-0,34 (0,04)*	*-0,34 (0,04)*
EDV-Grundbildung, Y_{04}		*0,60 (0,04)*	*0,60 (0,04)*	*0,60 (0,04)*	*0,60 (0,04)*
EDV-Spezialwissen, Y_{05}		*0,45 (0,05)*	*0,45 (0,05)*	*0,45 (0,05)*	*0,45 (0,05)*
Umweltschutz-/Gartenbauberufe; gewerblich-technische Berufe; Handwerk/Baugewerbe, Y_{06}		*-0,38 (0,08)*	*-0,38 (0,08)*	*-0,38 (0,08)*	*-0,38 (0,08)*
Kaufmännisch-verwaltende Berufe; Lager/Handel/Verkehr, Y_{07}		*-0,35 (0,05)*	*-0,35 (0,05)*	*-0,35 (0,05)*	*-0,35 (0,05)*
Soziale/Pädagogische/ Psychologische Berufe, Y_{08}		*-0,81 (0,06)*	*-0,81 (0,06)*	*-0,82 (0,06)*	*-0,82 (0,06)*
Kontext der Gemeinschaften, Y_{10}			-0,02 (0,39)	-0,05 (0,40)	-0,05 (0,41)
Kontext der Unternehmen, Y_{20}			0,01 (0,57)	-0,20 (0,58)	-0,21 (0,58)
Kontext des Marktes, Y_{30}			0,31 (0,42)	0,21 (0,42)	0,20 (0,44)
QMS nicht vorhanden, Y_{40}				-0,40 (0,42)	-0,40 (0,43)
QMS keine Angabe, Y_{50}				0,26 (0,35)	0,29 (0,72)
HPM vorhanden, Y_{60}					-0,03 (0,45)
HPM keine Angabe, Y_{70}					-0,05 (0,78)
Random Effects	**Varianz**				
Residuum (Level 1), r_{ij}	3,05	2,86	2,86	2,86	2,86
Mittelwert auf Organisationsebene (Level 2), u_{0j}	2,78	2,82	2,79	2,73	2,73
		R^2			
Level 1		.06	--	--	--
Level 2		--	--	.02	--
	Devianz				
	70301,25	69125,86**	69124,87	69121,85	69121,84

Anmerkungen:
AV: Qualität der Ankündigungstexte
Referenzkategorien:
Level 1: Prädiktor 1: Kommunikation/Schlüsselqualifikationen
Level 2: Prädiktor 1: öffentlich-rechtlicher Kontext
Prädiktor 2: QMS vorhanden
Prädiktor 3: HPM nicht vorhanden
Kursiv markierte Werte: $p < .05$
**: Devianztest: $p < .001$

Tabelle 46: Befunde aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Qualität der Ankündigungstexte 2006

Betrachtet man bei der Interpretation von Tabelle 46 zunächst wieder das vollständig unkonditionierte Null-Modell (M0), so zeigt sich, dass die Gesamtvarianz in der Qualität der Ankündigungstexte etwas weniger als die Hälfte durch Merkmale der Organisationen bestimmt wird (ICC = .48, $p < .001$), demgegenüber entfallen 52 Prozent auf Merkmale der Veranstaltungen.

Die Ergebnisse der Modelle 1 bis 4 (M1–M4) ergeben jedoch anders als bei der Betrachtung der Gebühren, dass hier die Hinzunahme einzelner Prädiktoren wenig bis gar nichts zur Varianzaufklärung beiträgt, und dies sowohl auf Level 1 als auch auf Level 2. Einzig der in Modell 1 (M1) aufgenommene Prädiktor Funktionsbereiche ist noch von Bedeutung, allerdings von relativ geringer ($R^2 = .06$). Als Referenzkategorie wurde hier der Funktionsbereich Kommunikations- und Schlüsselqualifikationen genommen. Die Effekte der einzelnen Funktionsbereiche sind zwar alle signifikant ($p < .001$), allerdings relativ niedrig. Danach scheint die Qualität der Ankündigungstexte allein in der beruflichen Weiterbildung in den beiden Funktionsbereichen der EDV-Grund- und Spezialbildung geringfügig besser zu sein. Vereinfacht können wir annehmen, dass in der allgemeinen Weiterbildung am ehesten jene Funktionsbereiche über vergleichsweise informative Ankündigungstexte verfügen, bei denen relativ elaborierte fachdidaktische Konzepte verfügbar sind, z.B. in den Fremdsprachen. Die geringere Qualität der Ankündigungstexte in der beruflichen Weiterbildung insgesamt könnte daher rühren, dass Veranstaltungen hier möglicherweise vor allem wegen der erreichbaren Bescheinigungen und Zertifikate besucht werden, nicht wegen ihrer besonderen didaktisch-methodischen Arrangements. Schließlich könnte auch die Auswahl der Lehrkräfte (die wie schon erwähnt i.d.R. für die Ausschreibungstexte verantwortlich sind) von Bedeutung sein, insofern sie vermutlich fachliche gegenüber didaktisch-methodischen Kompetenzen favorisiert. Hinzu kommt vergleichsweise häufig eine Aufforderung oder gar Delegation zur Teilnahme (vom Arbeitgeber), was eine informative Werbung für Anbieter verzichtbar erscheinen lässt. Insgesamt scheinen also je nach Funktionsbereich sowohl die Informationsmöglichkeiten (als Ergebnis didaktisch begründeter Reflexion) als auch das Informationsbedürfnis von Bedeutung zu sein.

Blickt man auf die Prädiktoren, die ich auf der Organisationsebene angesiedelt habe, so spielt die Kontextzugehörigkeit einer Einrichtung (M2),

entgegen der formulierten Erwartungen, hier keine Rolle: Ob ein Anbieter im Kontext der Gemeinschaften, im öffentlich-rechtlichen Sektor, im Kontext des Marktes oder der Unternehmen beheimatet ist, hat keine Bedeutung für die Qualität der Ankündigungstexte. Auf der Organisationsebene trägt nur noch das Vorhandensein von Systemen des Qualitätsmanagements zur Varianzaufklärung bei (M3), jedoch so gering ($R^2 = .02$), dass sich keine signifikanten Effekte ergeben. Der in Modell 4 (M4) aufgenommene Prädiktor (Beschäftigung hauptberuflichen pädagogischen Personals) ist hinsichtlich der Erklärung der Varianz ebenfalls von geringer Bedeutung. Insgesamt werden also die eingangs formulierten Annahmen über Einflussfaktoren auf die Qualität der Ankündigungstexte, die in Analogie zu Einflussfaktoren auf Gebühren und Preise formuliert worden waren, durch die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse nicht bestätigt.

Auch hier sollen die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse in einem Exkurs durch einige deskriptive Befunde ergänzt werden. Insgesamt bestätigen die deskriptiven Statistiken im Wesentlichen die aus vorangegangenen Untersuchungen bekannte unzureichende Qualität der Ankündigungstexte. Die hier als notwendig bezeichneten Angaben sind zwar in der Tat vollständiger als die wünschenswerten. Nicht einmal 50 Prozent aller Ankündigungstexte enthielten jedoch alle fünf als notwendig betrachteten Angaben, bei den drei als wünschenswert betrachteten Angaben waren es nur knapp über fünf Prozent. Während die Angaben zu den Stunden und Veranstaltungsgebühren je bei rund einem Viertel aller Veranstaltungen fehlten,[100] wurden die Veranstaltungszeiten und -orte in über 85 Prozent der Fälle im Ankündigungstext genannt. Lückenhafter waren die Informationen zu didaktisch-methodischen Merkmalen: Bei etwa jeder dritten Veranstaltung fehlten Angaben zu den Inhalten, Ziele wurden in über 40 Prozent der Fälle nicht genannt, auf eingesetzte Medien gingen gerade mal noch 15 Prozent der Ankündigungstexte ein. Zusätzlich zu den in den Qualitätsindex eingeflossenen Merkmalen wurden bei annähernd 40 Prozent der Veranstaltungen keine Informationen zu den Lehrenden gegeben; falls diese Angaben vorlagen, handelte es sich meist um ihre Namen (über 90%). Nur in

100 Für die statistischen Berechnungen wurden die fehlenden Werte jeweils durch Imputation ersetzt.

wenigen Fällen waren es relevante Informationen zu den Erfahrungen der Lehrenden im Beruf (fast 15%) oder in der Erwachsenenbildung (hier etwas mehr als 5%). Weiterbildungsanbieter erwarten von ihren Adressaten also auf der einen Seite einen großen Vertrauensvorschuss, auf der anderen Seite rechnen sie möglicherweise aber auch ganz nüchtern mit dem geringen Informationsbedürfnis ihrer Klientel.

12.5 Zwischenfazit

Die simultane Analyse der Wirkungen von Modernisierungsstrategien auf Preis und Qualität der Ankündigungstexte in der Weiterbildung führt zu folgenden Befunden: Der Preis einer Weiterbildungsveranstaltung hängt von anderen Bedingungen ab als die Qualität der Ankündigungstexte. Verkürzt gesagt: Während für den Preis einer Veranstaltung vor allem bedeutsam ist, *wo* diese stattfindet (bei welchem Anbieter mit welchem thematischen Profil und in welchem Kontext, d.h. unter welchen institutionellen Bedingungen), hängt die Qualität der Texte mehr von der Veranstaltung selbst ab. Dabei bleiben außer einer geringen Bedeutung des Themengebiets, in dem sie zu verorten ist, die genauen Einflussfaktoren hier offen. Dieser Befund ist vor dem Hintergrund der Qualitätsdebatte nicht überraschend. Wir hatten bei der Literatursichtung bereits gesehen, dass die Einführung von Qualitätsmanagement zwar die Aufbau- und Ablauforganisation verbessert, aber die Lehr-Lernebene kaum erreicht (z.B. Hartz 2011). Ähnliche Befunde kennen wir auch aus anderen Bildungsbereichen. So zeigten die PISA-Erhebungen, dass die Leistungsunterschiede *innerhalb* der Bundesländer oft größer sind als die Leistungsunterschiede *zwischen* den Bundesländern und *innerhalb* von Schulen häufig größer als *zwischen* Schulen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 283ff.). Damit wird deutlich: Auch wenn institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen einen Einfluss auf Lern- und Leistungsergebnisse haben, so ist der Einfluss der Lehrpersonen und ihrer Art der Unterrichtsgestaltung offenkundig (z.B. Opdenakker/Van Damme 2006). Auch die Qualität von Veranstaltungen der Weiterbildung dürfte von der Qualität der Lehrkräfte abhängig sein. Als Gemeinsamkeit zeigen die beiden hier vorgestellten

Mehrebenenanalysen, dass sowohl bei der Höhe der Gebühren als auch bei der Qualität der Ankündigungstexte die Wirkungen von Qualitätsmanagement und Professionalisierung nur begrenzt sind. Diese Strategien der Modernisierung der Weiterbildung bleiben in ihren Wirkungen zunächst auf jene Ebene beschränkt, die sie adressieren. Die Übersetzung auf die nächsttieferen Ebenen gelingt jedoch nicht oder nur eingeschränkt, was wir als Hinweis auf die Autonomie des Handelns auf der Lehr-Lernebene deuten können.

Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass kein statistischer Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen besteht: Entgegen üblichen Erwartungen, seien es nun Erwartungen an Weiterbildung als einen Markt oder an Weiterbildung als ein öffentliches Gut, besteht kein Zusammenhang zwischen der Qualität der Ankündigungstexte und der Höhe der Gebühren und Preise, die für eine Veranstaltung verlangt werden. Die Korrelation zwischen der Qualität der Ankündigungstexte und der Höhe der Gebühren ($r = .092$ (Gesamtscore) bzw. $r = -.019$ (notwendig)) ist zwar aufgrund der großen Fallzahlen statistisch signifikant, tatsächlich handelt es sich aber um eine Null-Korrelation. Allein zwischen der Höhe der Gebühren und den wünschenswerten Angaben besteht eine statistisch signifikante und interpretierbare Korrelation von $r = .225$. In einer zusätzlich gerechneten Mehrebenenanalyse zeigte sich zudem, dass die Qualität eines Ankündigungstextes nicht als Prädiktor für die Höhe der Gebühren dieser Veranstaltung taugt. Gebühren in der Weiterbildung erscheinen, insgesamt betrachtet, auf den ersten Blick arbiträr, beim zweiten Blick abhängig von den institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen Weiterbildung stattfindet: den Bedingungen der Reproduktion der Anbieter; der Zahlungsfähigkeit und Zahlungsbereitschaft der kontextspezifisch variierenden Adressaten; dem Verhältnis von Segmentation und Konkurrenz in dem entsprechenden Angebotssegment. Die institutionellen Bedingungen schreiben sich, folgt man den Befunden einer Studie von Klaus Harney und Mitarbeitern (Harney/Hovemann/Hüls 2000), auch in die Handlungsskripts der hauptberuflichen Akteure der Weiterbildung ein: So entscheiden sich Programmplaner in der öffentlich anerkannten Weiterbildung auch dann nicht bzw. nur eingeschränkt für eine Orientierung am Verhältnis von Angebot und Nachfrage, wenn empirisch belastbare Daten über die Zahlungsbereitschaft ihrer

Adressaten ihnen dies nahelegen würden (vgl. Kehlbacher 1992, S. 228f.). Wenn in der ökonomischen Preistheorie davon ausgegangen wird, dass Preise eine Informations-, eine Orientierungs-, eine Allokations- und eine Anreizfunktion haben können, so erfüllen Preise und Gebühren der Weiterbildung offensichtlich keine dieser Funktionen, allenfalls eingeschränkt in den Kontexten des Marktes und der Unternehmen. Hier erfüllen hohe Preise für Anbieter insofern eine Allokationsfunktion, als sie signalisieren, in welchen Bereichen sie Dienstleistungen anbieten sollten; gleichzeitig hat aber der Preis für die Nachfrager auch in diesem Kontext keine Anreizfunktion, da sie durch hohe Preise nicht stimuliert werden, nach günstigeren Dienstleistungen zu suchen, da sie aus dem Preis auf den Wert des Angebots schließen. Weder kann man sicher davon ausgehen, dass die Subventionierung öffentlich anerkannter Weiterbildung durch die (Mit-)Finanzierung hauptberuflichen Planungspersonals eine über die größere Systematik des Angebots hinausgehende Qualität der Veranstaltungen garantiert noch sichert die Freigabe der Weiterbildung an die Gesetze des Marktes bzw. des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage, dass sich über die Höhe der Preise auf die Qualität des Angebots schließen lässt.

Teil D
Bilanz und Perspektive

Am Anfang dieser Studie stand, so hieß es einleitend, der Wohlfahrtsstaat. Aufgeworfen wurde damit die Frage, welche Wirkungen der mit der Phase der Bildungsreform begonnenen wohlfahrtsstaatlichen Modernisierung der Weiterbildung sich (noch) nachweisen lassen. Diese Modernisierung zielte u.a. auf den Aufbau eines flächendeckenden und grundbildenden Angebots durch rechtliche Reglementierung, auf den Abbau sozialer, regionaler und curricularer Defizite durch eine professionalisierte Programmplanung und schließlich, mit der Qualitätsdebatte, auf eine Befähigung von Organisationen, ihre Überlebensfähigkeit durch kundenorientierte Dienstleistungen zu erhöhen. Die Wirkungen dieser Modernisierungsstrategien zielten damit teils eher auf die Ebene des Weiterbildungssystems, teils eher auf die Ebene der Organisationen und teils eher auf die Ebene des Angebots. Um sich ihnen empirisch zu nähern, was bisher noch kaum systematisch versucht wurde, mussten zunächst theoretische Grundlagen erarbeitet werden. Die entwickelten Modelle schlugen vor, Weiterbildung als ein Mehrebenensystem zu betrachten, dessen institutionelle Heterogenität sich in vier Reproduktionskontexten abbilden lässt. Hypothesen zu den Wirkungen von Modernisierungsstrategien wurden durch die Rezeption insbesondere institutionalistischer Modelle institutionellen Wandels formuliert. Die Methode der Programmanalyse eröffnete die Möglichkeit, Struktur und Wandel der Weiterbildung sowohl auf der System-, der Organisations- als auch der Angebotsebene zu untersuchen, da sie einen regionalen Weiterbildungsmarkt in einem Längsschnitt-Design über mehr als drei Jahrzehnte erfasste. Die statistischen Auswertungsstrategien waren von der Zielsetzung bestimmt, die Modernisierung der Weiterbildung als ein natürliches Experiment zu betrachten, dessen Wirkungen durch systematische synchrone und diachrone Vergleiche in den Blick geraten können. Gleichzeitig suchten sie die Mehrebenenstruktur des Datensatzes in Rechnung zu stellen, bis hin zum Einsatz von Mehrebenenanalysen, um ökologische Fehlschlüsse bei der Interpretation der Effekte von Modernisierungsstrategien zu vermeiden.

13 Modernisierung der Weiterbildung im Wohlfahrtsstaat: Erträge und Perspektiven der Forschung

Dass angesichts der weit gespannten Zielsetzungen sowohl Wirkungen als auch Grenzen wohlfahrtsstaatlicher Modernisierung der Weiterbildung zu beobachten sind, ist eher trivial als bemerkenswert. Interessanter ist die Frage, *welche* Wirkungen und Grenzen sich *wo* zeigen und *wie* sie interpretiert werden können. Die theoretischen Annahmen dieser Studie ließen sowohl einen großen Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen als auch eine Pfadabhängigkeit von Entwicklungen erwarten. Was ergaben die empirischen Analysen?

Die Wirkungen der *rechtlichen Reglementierung* der Weiterbildung zeigten sich erwartungskonform vor allem auf der Ebene des Weiterbildungssystems und in dem Stellenwert, den öffentlich anerkannte Anbieter trotz ihres Bedeutungsverlustes immer noch haben. Mit der Bildungsreform wurde die historisch gewachsene Struktur des Weiterbildungssystems nachhaltig modernisiert. Ihre Wirkung besteht allerdings eher in einer Kontextdifferenzierung als im Aufbau eines quartären Systems. Die heterogenen institutionellen Bedingungen der Weiterbildung prägen u.a. die thematischen Profile ihrer Organisationen. So weisen anerkannte Anbieter ein einzigartiges Profil als Mehr-Sparten- oder Allround-Anbieter mit Schwerpunkten in der allgemeinen und politischen, deutlich abgeschwächt in der beruflichen Weiterbildung auf. Hierin kommt die spezifische Förderpolitik des bremischen Weiterbildungsgesetzes zum Ausdruck. Als Modell für Organisationen in anderen Kontexten der Weiterbildung dienen anerkannte Anbieter allerdings nicht. Weitere Grenzen der rechtlichen Reglementierung zeigen sich insofern, als sich bei einigen anerkannten Anbietern deutliche Hinweise auf eine Erschöpfung ihres ursprünglichen Auftrages zeigen. Organisationen der Weiterbildung werden durch institutionelle Rahmenbedingungen zwar geprägt, aber nicht determiniert. Sie führen je nach Kontext ein mehr oder weniger großes Eigenleben, was u.a. in kontextübergreifenden Formen der Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen oder auch im Kontextwechsel zum Ausdruck kommt. Blickt man auf die Ebene des

Angebots, so zeigen sich institutionelle Prägungen insofern, als mehr Bereiche des Angebots segmentiert als von Konkurrenz bestimmt sind: Dass vergleichbare Angebote zu vergleichbaren Preisen für vergleichbare Adressaten- und Zielgruppen, aber unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen präsentiert werden, ist selten. Gleichzeitig zeigen sich jedoch beim Wandel des Angebots auch bei anerkannten Anbietern Themenkonjunkturen, bei denen das bildungspolitisch Gewünschte an Bedeutung verliert und nicht explizit Gefördertes expandiert. Die mit der Bildungsreform angestrebte Gegensteuerung gelingt also nur eingeschränkt.

Demgegenüber erscheinen die Wirkungen von Strategien der *Professionalisierung* und der *Qualitätssicherung*, die auf der Ebene der Organisationen bzw. des Angebots angesiedelt sind, weniger sichtbar, für die mit ihnen verknüpften Modernisierungshoffnungen fanden sich seltener empirische Belege. Die Einführung von Konzepten des Qualitätsmanagements verbessert, wie wir aus anderen Studien wissen, durchaus den Aufbau und die Ablaufroutinen in Organisationen der Weiterbildung, hat aber kaum Einfluss auf die thematische Profilbildung und macht das Überleben von Organisationen ebenso wenig wahrscheinlicher wie sie einen bedeutenden Effekt auf die Qualität von Ankündigungstexten hätte. Die Professionalisierung der Weiterbildung, hier erfasst über die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals, scheint die didaktische Differenzierung des Angebots wahrscheinlicher zu machen, erkennbar u.a. an der Entwicklung systematisch aufeinander abgestimmter Veranstaltungen. Sie verhindert allerdings nicht das Eindringen therapienaher Interaktionsformen auch bei solchen Anbietern, die einem genuinen Bildungs-Auftrag unterliegen. Für den Befund einer eingeschränkten Wirksamkeit organisationsbezogener Modernisierungsstrategien bieten sich unterschiedliche Erklärungsmöglichkeiten. Zunächst muss man in Rechnung stellen, dass Professionalisierung und Qualitätssicherung hier über recht distale, wenn auch einschlägige Indikatoren bestimmt wurden, die vor allem die Formal- und nur eingeschränkt die Aktivitätsstruktur von Organisationen der Weiterbildung abbilden. Die zweite mögliche Erklärung nimmt den inhaltlichen Befund (vollständig) ernst und deutet ihn als Beleg für die Macht institutioneller Kontextbedingungen und die zwar vorhandene, aber eingeschränkte Autonomie auf der Ebene ihrer Organisationen.

Zu den *Akteurskonstellationen* ist zu sagen, dass wir mit dem Bedeutungszuwachs Lebenslangen Lernens eine Pluralisierung von Akteuren und Interessen in der Weiterbildung beobachten: Es sind nicht mehr allein die für Weiterbildung zuständigen Ministerien und Behörden, sondern eine Vielzahl weiterer, die Weiterbildung als ein Mittel zur Erreichung ressortspezifischer Aufgaben nutzen. Am stärksten sichtbar wird die Instrumentalisierung der Weiterbildung an der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik der Arbeitsverwaltung. Hinzu kommen intra- und supranationale Akteure wie die EU und die OECD, die steuernd Einfluss zu nehmen versuchen, zuletzt u.a. durch die Implementierung eines Europäischen Qualifikationsrahmens, die Harmonisierung der Bildungsberichterstattung, die Etablierung eines Europäischen Referenzrahmens für das Sprachenlernen oder die Durchsetzung eines freien Handels von Bildungsdienstleistungen im Zuge der GATS-Verhandlungen. Eine Vervielfältigung der Akteurskonstellationen zeigt sich aber auch an anderen Phänomenen: an der Beschleunigung der Etablierung einer ursprünglich marktgetriebenen Qualitätssicherung durch den Staat bzw. die Arbeitsverwaltung sowie an der Forcierung einer zunächst von der Wissenschaft vorangetriebenen Professionalisierung durch Berufsverbände. Es etabliert sich also ein neues Steuerungsregime in der Weiterbildung, mit dem ein Wandel der Formen staatlicher Intervention einhergeht. Während Phänomene dieser Art in der Diskussion der Weiterbildung zumeist beklagt werden, wurde hier der Vorschlag unterbreitet, sie zum Anlass zu nehmen, um Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik stärker im Zusammenhang zu betrachten, wie es die vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung bereits praktiziert.

Betrachtet man die hier berücksichtigten Modernisierungsstrategien im Blick auf die *Medien zur Koordination sozialer Handlungen*, mit denen sie Wirkungen zu erzielen suchen, so erscheint Macht in Form rechtlicher Reglementierung als wirksamer als Geld und Wissen. Dies lässt sich u.a. daran erkennen, dass rechtliche Reglementierungen auch unbezahlte Effekte erzielen, indem sie das Handeln der Akteure prägen, was wiederum als positives Feedback zur Stabilisierung dieser Verhaltenserwartungen beiträgt. Sie sind möglicherweise auch deshalb auf der Ebene der Organisationen bzw. des Angebots wirksam, weil wir angesichts der vorliegenden empirischen Untersuchungen nicht von einer gesicherten Professionalität der Akteure ausgehen können.

Blicken wir auf den Wandel der Weiterbildung, so vollzieht er sich wie erwartet pfadabhängig. Die Stabilität der Strukturen auf der Ebene des Systems, der Organisationen und des Angebots ist deutlich größer, als es die verbreiteten Annahmen über die (zunehmende) Dynamik der Entwicklungen in der Weiterbildung in weiten Teilen von Politik, Wissenschaft und Praxis erwarten lassen. Zu erkennen ist allerdings, bei aller Vorsicht, dass Wandel in der Weiterbildung umso sicht- und spürbarer wird, je näher man der Ebene der Veranstaltungen kommt. Auf dieser Ebene zeigen sich zudem die deutlichsten Grenzen der hier betrachteten Modernisierungsstrategien.

Wie in vielen empirischen Studien stehen auch hier am Ende mehr offene als beantwortete Fragen. Greift man für eine Skizze weiterführender Fragestellungen die Mehrebenenstruktur der Weiterbildung erneut auf, so könnte sich eine erste Frage auf die Steuerung und Steuerbarkeit des Weiterbildungssystems richten. Eine solche Forschung würde angesichts des veränderten Steuerungsregimes nicht nur traditionelle Modernisierungsstrategien betrachten, sondern die Vielzahl von Akteuren und Akteurskonstellationen ebenso in den Blick nehmen wie die sozioökonomischen Strukturen in der Umwelt der Weiterbildung. Solche Untersuchungen sollten insofern differenzierter als hier durchgeführt werden, als mehr erklärende Variablen, z.B. zu den sozioökonomischen Strukturen der jeweiligen Regionen, in die statistischen Analysen integriert werden, statt sie wie hier lediglich als Hintergrundinformation zu nutzen. Für solche Studien scheinen internationale Vergleiche ebenso vielversprechend wie Vergleiche unterschiedlicher Segmente wohlfahrtsstaatlicher Politik. Inwieweit die hier entwickelten theoretischen Modelle dabei helfen können, wäre zu prüfen.

Blickt man auf die Ebene der Organisationen, so stellt sich u.a. die Frage, inwieweit das Handeln der Akteure von kontextuellen, organisationalen und personenbezogenen Merkmalen beeinflusst wird und in welcher Form eher professionelle und eher organisationsbezogene Handlungslogiken miteinander interagieren. Die vorliegende Studie erbrachte Belege sowohl für den großen Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen als auch für die (eingeschränkte) Autonomie der Organisationen sowie der (professionellen) Akteure. Auch für solche Forschungen könnte sich ein Mehrebenendesign als anregend erweisen, das organisationale und professionelle Merkmale systematisch berücksichtigt und ihre Wirkungen in natürlichen

Experimenten zu analysieren versucht. Vor allem ist die Frage nach möglichen Interaktionen zwischen Modernisierungsstrategien von Bedeutung, die sich am ehesten auf der Ebene der Organisation untersuchen lässt. Es bleibt in dieser Studie offen, ob sie sich ergänzen, wechselseitig verstärken oder aber stören. Die Mittel einer Programmanalyse reichen zur Beantwortung solcher Fragen nicht aus.

Die größten Forschungsdesiderate betreffen sicherlich die Ebene der Veranstaltungen. Dies ist umso bedenklicher, als für die Wirkungen der hier betrachteten Modernisierungsstrategien eine deutliche Grenze auf dieser Ebene erkennbar wird. Dies zeigte sich bei der Frage, von welchen Einflussfaktoren die Preise und Gebühren bzw. die Qualität der Ankündigungstexte abhängig sind: Während für die Gebühren und Preise die Frage von Bedeutung ist, bei welchem Anbieter und unter welchen Kontextbedingungen ein Angebot präsentiert wird, scheint die Qualität der Ankündigungstexte eher ein Merkmal der einzelnen Veranstaltung und der dort verantwortlichen Akteure zu sein. Weder die Professionalisierung noch die Qualitätssicherung scheinen auf diese beiden Merkmale einen bestimmenden Einfluss zu haben. Über die Qualität der Veranstaltungen, inbesondere der Lehr-Lernprozesse wissen wir vermutlich auch deshalb so wenig, weil die bisher erprobten Modernisierungsstrategien diese Ebene noch nicht direkt adressiert haben. Eine Möglichkeit, Wirkungen auf dieser Ebene anzustreben, könnte in der Professionalierung des Lehrpersonals bestehen. Dafür stünden der Politik, folgt man der Unterscheidung Willkes, z.B. die Normierung und Durchsetzung von Mindesstandards (Macht), eine bessere finanzielle Honorierung (Geld) sowie die Entwicklung von Fortbildungsmöglichkeiten (Wissen) zur Verfügung (vgl. zu Letzterem Schrader/Hohmann/Hartz 2010).

Es bleibt also eine notwendige und auch reizvolle Aufgabe, darüber nachzudenken, wie eine wohlfahrtsstaatliche Politik zur Modernisierung der Weiterbildung gestaltet werden kann. Die vorliegende Studie stützt weder weitgehende Modernisierungshoffnungen noch rechtfertigt sie einen „fidelen Steuerungspessimismus“ (Mayntz/Scharpf 1995). Modernisierung der Weiterbildung sollte wie bisher darauf gerichtet sein, ein System Lebenslangen Lernens zu etablieren, in dem jeder Erwachsene lernt, was er lernen soll, möchte und kann. Der Abbau regionaler, sozialer und curricularer Defizite in der Weiterbildung bleibt eine wichtige, da unerfüllte Auf-

gabe. Wissenschaft kann ihren Beitrag zu einem solchen Programm leisten, indem sie theoretisch fundierte und empirisch gesicherte Befunde zu den Wirkungen von Konzepten der Modernisierung erarbeitet. Sie sollte Praxis und Politik nicht nur im Modus von Klage und Appell, sondern auch mit dem Angebot von Forschung, Evaluation und Beratung begegnen. Für ein solches Vorhaben gilt dasselbe wie für die vorgelegte Studie: Ob sich der Aufwand lohnt, entscheidet der Ertrag. Einen Versuch ist es wert.

Literatur

Adler, S. (1977): Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen gemäß Paragraph 34 AFG. Bericht über die Entwicklung praxisorientierter Hilfen für die Bewertung von beruflichen Erwachsenenbildungsangeboten. Hannover

Ahlheim, K. (1990): Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Ahlheim, K. (2008): Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung. Erw. Neuausg. Schwalbach

Ahlheim, K./Bender, W. (Hg.) (1996): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland". Eine Streitschrift. Opladen

Ahlheim, K./Heger, B. (1997): Beruf: Dipl.-Päd. – Arbeitsfeld: Erwachsenenbildung. Eine empirische Studie zu Berufsalltag, Qualifikation und Studium. In: Der Pädagogische Blick, H. 3, S. 160–169

Allmendinger, J. (1999): Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt. H. 1, S. 35–50

Allmendinger, J. (Hg.) (2003a): Entstaatlichung und Soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Teil 1. Opladen

Allmendinger, J. (Hg.) (2003b): Entstaatlichung und Soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Teil 2. Opladen

Allmendinger, J./Ebner, C./Schludi, M. (2006): Die bildungspolitische Funktion der Arbeitsverwaltung im Spannungsfeld von betriebswirtschaftlicher Logik und gesamtgesellschaftlicher Verantwortung. In: Weiß, M. (Hg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie. Berlin, S. 173–191

Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003): Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 21–22, S. 12–18

Allmendinger, J./Leibfried, S. (2005): Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Bildung und Sozialpolitik. In: Opielka, M. (Hg.): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden, S. 45–60

Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden

Amos, K.S. (2008): Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): a.a.O., S. 65–90

Amos, K.S. u.a. (2002): Globalisation: Autonomy of Education Under Siege? Shifting Boundaries Between Politics, Economy and Education. In: European Educational Research Journal, H. 2, S. 193–213

Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV (2004): Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 28, ausgegeben zu Bonn am 22. Juni 2004. Bonn

Anheier, H.K. u.a. (Hg.) (1998): Der Dritte Sektor in Deutschland. Organisationen zwischen Staat und Markt im gesellschaftlichen Wandel. 2., durchges. Aufl. Berlin

Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Frankfurt a.M.

Arbeitsamt Bremen (1998): Jahresbericht und Arbeitsmarktstatistik 1997. Bremen

Arbeitskreis Gesundheitsbildung (1985): Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. Bonn

Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn

Arnold, R. (1994): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R. (Hg.): a.a.O., S. 226–236

Arnold, R. (Hg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen

Arnold, R. (2006): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 5., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler

Arnold, R. u.a. (2003): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft, H. 26, S. 41–68

Arnold, R. u.a. (Hg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler

Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn

Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn

Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler

Arnold, R./Sievers, C. (1998): Das Projekt „Fernstudium Erwachsenenbildung." Auf dem Weg zu einer dual mode university. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 9.20.20.21

Arnold, R./Wiegerling, H.-J. (1983): Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – Ausgewählte Planungsstrategien – Institutionelle Einflüsse. Frankfurt a.M.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld

Axhausen, S. (1994): Politische Bildung und berufliche Qualifizierung von Frauen. In: Körber, K. (Hg.): a.a.O., S. 347–359

Bardeleben, R. von u.a. (Hg.) (1995): Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien. Bielefeld

Barloschky, K./Ohlrogge, G. (1995): Zur Situation und Praxis der gemeinnützigen nicht anerkannten Weiterbildung im Lande Bremen. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hg.): a.a.O., S. 293–357

Barton-Ziemann, M. (1995): Qualitätskontrolle für AFG-geförderte berufliche Bildungsmaßnahmen. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 57–73

Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld

Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing. 2. Aufl. Bielefeld

Bäumer, J. (1999): Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen. München u.a.

Baumert, J./Roeder, P.M. (1994): „Stille Revolution." Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, S. 29–47

Bayer, M./Dobischat, R./Kohsiek, R. (Hg.) (1999): Das Sozialgesetzbuch III. Praxis und Reformbedarf in der Arbeitsförderung und Qualifizierung. Frankfurt a.M.

Bayer, M./Ortner, G.E./Thunemeyer, B. (1981): Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung. Opladen

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

Beck, U. (1997): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 14. Aufl. Frankfurt a.M.

Beck, U. (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt a.M.

Beck, U./Bonss, W. (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.

Beckel, A. (1990): Weiterbildung und Marketing. Eine Arbeitshilfe. Bonn

Bell, D. (1973): The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York

Bell, D. (1975): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Benner, D./Kell, A./Lenzen, D. (Hg.) (1996): Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.–13. März 1996 in Halle an der Saale. 35. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim

Berelson, B.R. (1952): Content Analysis in Communication Research. Glencoe

Berger, P.L./Luckmann, T. (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 17. Aufl. Frankfurt a.M.

Bergler, R. (1980): Marktsegmentierung: Finden und Bilden von Zielgruppen. In: Sarges, W./Haeberlin, F. (Hg.): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover u.a., S. 151–168

Bernfeld, S. (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig

Beyersdorf, M. (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem. Eine explorative Bestandsaufnahme. Hamburg

Bieberstein, I. (1995): Dienstleistungs-Marketing. Ludwigshafen

Bieberstein, I. (2006): Dienstleistungs-Marketing. 4., überarb. und aktual. Aufl. Ludwigshafen

Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u.a.

Bloom, B.S. (Hg.) (1973): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 2. Aufl. Weinheim

Bocklet, R. (1975): Öffentliche Verantwortung und Kooperation – Kriterien zur Organisation der Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart, S. 109–145

Borinski, F./Doerry, G./Olbrich, J. (1971): Plan für das Studium der Erwachsenenbildung im Rahmen des Diplomstudiengangs der Erziehungswissenschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 226–234

Bortz, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. 5., vollst. überarb. und aktual. Aufl. Berlin

Bos, W./Tarnai, C. (Hg.) (1989): Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster

Bötel, C./Gnahs, D./Merx, K. (1998): Begleitung der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Lande Bremen. Endbericht. Hannover

Bötel, C./Merx, K. (1995): Kooperative Anbieterkontrolle als Weg zu mehr Qualität in der Weiterbildung: ESF-Bildungstest in Sachsen. In: Bardeleben, R. von/Gnahs, D./Krekel, E.M./Seusing, B. (Hg.): a.a.O., S. 191–204

Boy, J.A. (2006): Steuerungsregimes als Konzept der politischen Steuerung. Forschungsförderung zum Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungssystem. Tübingen

Bräuer, P./Hentschel, D./Müller, C. (1995): Neue Wege der Qualitätssicherung in der Weiterbildung: Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000ff. am Beispiel des Bildungswerkes Ost-West e.V. In: Bardeleben, R. von u.a. (Hg.): a.a.O., S. 167–189

Brehm, K.-H. (1995): Zum Qualitätsmanagement bei Siemens-Weiterbildungsveranstaltungen. Über die DIN ISO 9000ff. hinaus. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 227–250

Breloer, G. (1980): Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hg.): a.a.O., S. 8–112

Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hg.) (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig

Brödel, R. (1997): Strukturwandel staatlicher Weiterbildungsfinanzierung. In: Brödel, R. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen, S. 160–171

Bruch, T. vom/Petersen, J. (1994): Qualifikationsprofil für den Bildungsmanager in der Zukunft. In: Geißler, H./Bruch, T. vom/Petersen, J. (Hg.): Bildungsmanagement. Frankfurt a.M. u.a., S. 347–362

Bruck, A. (1997): Wie schütze ich mich vor esoterischen, religiösen oder therapeutischen Scharlatanen in den Programmbereichen Gesundheit und Psychologie? Materialien zum Referat auf den Planungstagungen Oktober 1997. Leinfelden-Echterdingen

Brumlik, M. (1994): Normative politische Theorie als Kern politischer Bildung. In: Körber, K. (Hg.): a.a.O., S. 131–143

Brüsemeister, T. (2007): Disziplinäre Sichtweisen zur Governance. In: Kussau, J.; Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden, S. 23–61

Bryk, A.S./Raudenbush, S.W. (1992): Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods. Newbury Park

Bundesanstalt für Arbeit (1996): Strukturanalyse 1995. Nürnberg

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1973): Volkshochschule. Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt). München

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1985): Thesen zur Weiterbildung. Bonn
Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Grund- und Strukturdaten 2007/2008. Daten zur Bildung in Deutschland. URL: www.bmbf.de/pub/gus_2007-2008.pdf. (Stand: 07.05.2011)
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1993): Berufsbildungsbericht 1993. Bonn
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1994): Berufsbildungsbericht 1994. Bad Honnef
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1995): Berufsbildungsbericht 1995. Bonn
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): Bildungsgesamtplan. Stuttgart
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
Castells, M. (1996): The Rise of the Network Society. Cambridge
Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.
Conein, S./Schrader, J./Stadler, M. (Hg.) (2004): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld
Cook, T.D./Steiner, P.M. (2010): Case Matching and the Reduction of Selection Bias in Quasi-experiments: The Relative Importance of Pretest Measures of Outcome, of Unreliable Measurement, and of Mode of Data Analysis. In: Psychological Methods, H. 1, S. 56–68
Cronbach, L.J. (1976): Research on Classrooms and Schools: Formulation of Questions, Designs and Analysis. Stanford
Dahrendorf, R. (1972): Konflikt und Freiheit. Auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft. München
Dahrendorf, R. (1983): Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. In: Matthes, J. (Hg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt a.M., S. 25–37
Dauber, H. (1980): Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hg.): a.a.O., S. 113–176
Degele, N. (1997): Zur Steuerung komplexer Systeme – eine soziokybernetische Reflexion. In: Soziale Systeme, H. 1, S. 81–99
Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hg.) (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen
Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung. Bonn
Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
Deutscher Volkshochschul-Verband (1966): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn
Deutscher Volkshochschul-Verband (1978): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011): Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen. Bonn

Deutsches PISA-Konsortium (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen

Dieckmann, B. (Hg.) (1981): Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin (West) mit einem Tabellenanhang. Teil 1 Textteil, Teil 2 Tabellenwerk. Berlin

Dieckmann, B. (1992): Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin (West). Soziale Lage, Qualifikation und Motivation 1979 und 1990. Hannover

Dietrich, S./Schade, H.-J./Behrensdorf, B. (2008): Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. URL: www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf (Stand: 30.01.2011)

Dikau, J. (1971): Diplomstudiengang und integrierte Lehrerausbildung. Alternative Studienwege für Erwachsenenbildner. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 246–258

Dikau, J. (1981): Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung. In: Arabin, L./Beinke, L./Weinberg, J. (Hg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn, S. 25–60

DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (Hg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago, S. 63–82

DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (2008): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (Hg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Nachdruck. Chicago

Ditton, H. (1998): Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells. Weinheim u.a.

Dohmen, G. (1991): Offenheit und Integration. Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung, Wissenschaft und Medien. Bad Heilbrunn

Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn

Dohmen, G. (Hg.) (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn

Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld

Dräger, H. (1984): Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 76–92

Dröll, H. (1994): Der Sprachschulmarkt in Frankfurt am Main. Eine empirische Untersuchung des Bildungs- und Förderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a.M.

Dröll, H. (1999a): Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt. Schwalbach

Dröll, H. (1999b): Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum vierten Bildungssektor. Ein Überblick. Bad Heilbrunn

Durkheim, E. (2002): Die Regeln der soziologischen Methode. Herausgegeben und eingeleitet von René König. Nachdruck. Frankfurt a.M.

Eberhardt, U./Weiher, K. (Hg.) (1994): Rahmenplan Frauenbildung. Differenz und Gleichheit von Frauen. Frankfurt a.M.

Eckert, T. (1996): Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots am Beispiel der Region Freiburg. In: Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (Hg.): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn, S. 46–84

Eid, M./Gollwitzer, M./Schmitt, M. (2010): Statistik und Forschungsmethoden. Mit Online-Materialien. Weinheim

Enquete-Kommission (1990): Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000. Schlußbericht der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages und parlamentarische Beratung am 26. Oktober 1990. Bonn

Esping-Andersen, G. (1990): The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge

Esser, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.

Etzioni, A. (1969): The Semi-professions and their Organizations. Teachers, Nurses, Social Workers. New York u.a.

Etzioni, A. (1997): Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie. Frankfurt a.M. u.a.

Etzioni, A. (1999): Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie. Ungekürzte Ausg. Berlin

European Commission (2005): Task Force Report on Adult Education Survey. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CC-05-005/EN/KS-CC-05-005-EN.PDF (Stand: 07.05.2011)

European Foundation for Quality Management (Hg.) (1995): Selbstbewertung. Richtlinie für Unternehmen. Brüssel

Evans, P.B./Rueschemeyer, D./Skocpol, T. (1985): Bringing the State Back in. Cambridge

Evers, A./Olk, T. (Hg.) (1996): Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Opladen

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. Bonn

Fatke, R. u.a. (Hg.) (1999): Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Weinheim u.a.

Faulstich, P. (1993): Mittlere Systematisierung der Weiterbildung. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u.a., S. 29–46

Faulstich, P. (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, W. (Hg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim/München, S. 50–80

Faulstich, P. (1997a): Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen, S. 77–97

Faulstich, P. (1997b): Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 60–70

Faulstich, P. (2001): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung – das Beispiel Hessen. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hg.): a.a.O., S. 76–90

Faulstich, P. (2005): Weiterbildungsarmut und Sozialstaatserosion. Hamburg

Faulstich, P. (2008): Weiterbildungsprobleme und Zukunftschancen des Lebenslangen Lernens – das Beispiel Hessen. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 215–226

Faulstich, P. u.a. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim

Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O. (1996): Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim

Faulstich, P./Vespermann, P. (Hg.) (2002): Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven. Weinheim u.a.

Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3., aktual. Aufl. Weinheim u.a.

Faulstich, P./Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim u.a.

Fehrenbach, E. (2008): Vom Ancien Régime zum Wiener Kongress. 5. Aufl. München

Feidel-Mertz, H. (1971): Ein projektorientiertes Studium der Erwachsenenbildung. Beitrag zur Diskussion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 235–242

Feldmann, H./Schemmann, M. (2008): Analyse von Weiterbildungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 227–240

Feller, G. (2003): wbmonitor – ein Blick auf die Weiterbildung aus Sicht der Anbieter. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 30–33

Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München u.a.

Fend, H. (1981): Theorie der Schule. 2., durchges. Aufl. München

Fend, H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2., bereinigte Aufl. Weinheim u.a.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden

Feuchthofen, J.E. (1995): Management-Qualifizierung. Gütesiegel für den Bildungsmarkt. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 101–111

Feuer, M.J./Towne, L./Shavelson, R.J. (2005): Scientific Culture and Educational Research. In: Gogolin, I. u.a. (Hg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 25–44

Flechsig, K.-H. (1989): Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen, Kapitel 5.10, S. 1–14

Forneck, H.J./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld

Friedrichs, J. (1973): Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek

Früh, W. (1991): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. München

Früh, W. (2007): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 6., überarb. Aufl. Konstanz

Fuernhammer, J. (1992): Programmplanung in der Erwachsenenbildung am Beispiel einer Wiener Volkshochschule. Wien

Führ, C. (1998): Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München, S. 1–24

Geiger, T. (1949): Die Klassengesellschaft im Schmelztiegel. Köln u.a.

Geißler, H. (Hg.) (1993): Bildungsmarketing. Frankfurt a.M. u.a.

Geißler, H. (1994): Bildungsmanagement – Ein konzeptioneller Aufriß. In: Geißler, H./Bruch, T. vom/Petersen, J. (Hg.): Bildungsmanagement. Frankfurt a.M. u.a., S. 9–23

Geißler, H. (1997): Kann es konsenspflichtige pädagogische Kriterien für die Beurteilung von (beruflicher Weiter-)Bildung geben? In: Arnold, R. (Hg.): a.a.O., S. 91–108

Geißler, H./Bruch, T. vom/Petersen, J. (Hg.) (1994): Bildungsmanagement. Frankfurt a.M. u.a.

GEW/HBV/IG Medien/IGM (2001): Vorschläge für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung. Berlin

GEW/ver.di/IGM (2006): Impulse für eine Weiterbildung mit System. Berlin

Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg

Gieseke, W. (1994): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): a.a.O., S. 372–383

Gieseke, W. (1995): Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hg.): a.a.O., S. 359–402

Gieseke, W. (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 678–713

Gieseke, W. (1997): Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In: Arnold, R. (Hg.): a.a.O., S. 29–47

Gieseke, W. (1999): Vernetztes Planen als Angleichungshandeln. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hg.): Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler, S. 212–220

Gieseke, W. (2008): Forschungsbefunde zum Planungshandeln in der Weiterbildung. Programm und Wissenserschließung, Handlungsmodellierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 126–135

Gieseke, W. u.a. (1997): Evaluation der Weiterbildung. Bönen

Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen

Gioia, D.A./Poole, P.P. (1984): Scripts in Organizational Behavior. In: Academy of Management Review, Sp. 449–459

Glotz, P. (1994): Das politische Interesse an der politischen Bildung. In: Körber, K. (Hg.): S. 101–114

Gnahs, D. (1995a): Analysen von Veranstaltungsverzeichnissen und -ankündigungen auf Informationsvielfalt und -genauigkeit. In: Bardeleben, R. von u.a. (Hg.): a.a.O., S. 29–43

Gnahs, D. (1995b): Die Qualitätsdiskussion aus der Sicht des Jahres 2025 – ein (zu) optimistischer Rückblick? In: Bardeleben, R. von u.a. (Hg.): a.a.O., S. 229–232

Gnahs, D. (1996): Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. Frankfurt a.M.

Gnahs, D. (1997): Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Hannover

Gnahs, D. (1998): Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Hannover

Gnahs, D. (2001): Evaluation des Weiterbildungssystems der Stadt Braunschweig. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hg.): a.a.O., S. 91–101

Gnahs, D. (2008): International vergleichende Kompetenzmessungen bei Erwachsenen als bildungspolitisches Steuerungspotential. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): a.a.O., S. 125–144

Gnahs, D./Krekel, E.M. (1995): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung: Die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000ff. im Vergleich zu anderen Konzepten. In: Bardeleben, R. von u.a. (Hg.): a.a.O., S. 151–164

Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld

Gnahs, D. u.a. (1994): Strukturen und Entwicklungen der Weiterbildungslandschaft in Braunschweig. Endbericht, Teil 1. Hannover

Gottmann, G. (1985): Marketing von Volkshochschulen. Eine Analyse des Marketing von Volkshochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Ergebnisse einer empirischen Studie an Volkshochschulen in Baden-Württemberg. Frankfurt a.M.

Gräber, W. (1990): Das Instrument MEDA. Ein Verfahren zur Beschreibung, Analyse und Bewertung von Lernprogrammen. Kiel

Grimme, A. (1948): Die Volkshochschule als Stätte der Besinnung. In: Lotze, H. (Hg.): Bausteine der Volkshochschule. Rückblick und Ausschau. Braunschweig, S. 7–11

Groothoff, H.-H. (Hg.) (1973): Pädagogik. Frankfurt a.M.

Groothoff, H.-H. (1981): Wilhelm Dilthey. Zur Erneuerung der Theorie der Bildung und des Bildungswesens. Hannover

Grotlüschen, A./Beier, P. (Hg.) (2008): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld

Gukenbiehl, H.L. (2010): Institution und Organisation. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 8., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 145–162

Gumbrecht, H.U. (1978): Modern, Modernität, Moderne. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart, S. 93–131

Hall, P.A./Soskice, D. (2001): Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford

Hall, P.A./Taylor, R.C.R. (1996): Political Science and the Three New Institutionalisms. In: Political Studies, S. 936–957

Hamacher, P. (1976): Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Braunschweig

Harney, K. (1997a): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 94–114

Harney, K. (1997b): Normung der Qualität in der betrieblichen Weiterbildung: Zwischen betrieblich-organisatorischer und professioneller Handlungslogik. In: Arnold, R. (Hg.): a.a.O., S. 185–208

Harney, K. (1998a): Krise öffentlicher Trägerschaft in der Weiterbildung: Betrieblichkeit als Referenzproblem. In: Brödel, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel, S. 184–195

Harney, K. (1998b): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart

Harney, K./Hovemann, M/Hüls, R. (2000): Das Zahlungsbereitschaftspotential von Volkshochschulteilnehmern. Strategien der Informationsbeschaffung und -aufbereitung am Beispiel des beruflichen Verwertungsmotivs. In: Dewe, B. (Hg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion. Bad Heilbrunn, S. 135–154

Harney, K./Markowitz, J. (1987): Geselliger Klientelismus. Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt a.M., S. 305–357

Hartz, S. (2008): Steuerung in der Erwachsenenbildung durch LQW: Kontext- und Selbststeuerung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 220–226

Hartz, S. (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden

Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. 3., aktual. Aufl. Bielefeld

Hartz, S./Schrader, J. (Hg.) (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn

Hasse, R./Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. 2., vollständig überarb. Aufl. Bielefeld

Heger, B. (1996): Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsmöglichkeiten in mittelständischen Unternehmen. Eine empirische Untersuchung in nordhessischen Betrieben. Frankfurt a.M. u.a.

Heimann, K. (07.04.1994): Selbsternannte Ordnungsmacht. Wie der DIHT versucht, die Weiterbildung zu regeln. In: Frankfurter Rundschau, H. 80, S. 6

Heinen-Tenrich, J. (1994): Neue Orientierungen in der Politischen Erwachsenenbildung. In: Körber, K. (Hg.): a.a.O., S. 389–413

Heinen-Tenrich, J. (1995): Neue Orientierung in der Politischen Bildung. In: Das Forum (Bayerischer Volkshochschul-Verband), H. 4, S. 12–16

Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden

Heinze, R.G./Olk, T. (1984): Sozialpolitische Steuerung. Von der Subsidiarität zum Korporatismus. In: Glagow, M. (Hg.): Gesellschaftssteuerung zwischen Korporatismus und Subsidiarität. Bielefeld, S. 162–194

Heitmeyer, W. (Hg.) (1997a): Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Bd. 1: Was treibt die Gesellschaft auseinander? Frankfurt a.M.

Heitmeyer, W. (Hg.) (1997b): Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Bd. 2: Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt a.M.

Hellmann, K.-U. (2006): Organisationslegitimität im Neo-Institutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 75–88

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze

Henze, C. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster u.a.

Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (1981): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein

Hilligen, W. (1986): Politische Bildung. In: Mickel, W.W. (Hg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft. Bonn, S. 362–369

Hofmann, L. (1995): OTA-Qualitätscontrolling in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 251–268

Hohendanner, C. (2009): Der Dritte Sektor in Deutschland. Eine Analyse auf Basis des IAB-Betriebspanels. Nürnberg

Hölscher, L. (1978): Öffentlichkeit. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart

Holzapfel, G. (1994): Zum Auftakt: Bemerkungen zur geplanten „Menufolge" des Workshops. In: Körber, K. (Hg.): a.a.O., S. 301–306

Hommerich, C. (1984): Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt a.M.

Hox, J.J. (2010): Multilevel Analysis. Techniques and Applications. 2. Aufl. New York

Hufer, K.-P. (1992): Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze. Eine Einführung. Schwalbach

Hufer, K.-P. (1994): Wiedergewinnung der Politik für die politische Bildung. In: Körber, K. (Hg.): a.a.O., S. 115–130

Imbens, G.W. (2010): An Economist's Perspective on Shadish (2010) and West and Thoemmes (2010). In: Psychological Methods, H. 1, S. 47–55

Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld

Ischebeck, W. (1995): Zur Ganzheitlichkeit der Qualitätssicherung im Unternehmen. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 215–226

Jagenlauf, M. (1995): Sicherheit als Qualitätsmerkmal – ISO 9000 und Erlebnispädagogische Angebote. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 202–211

Jäger, W./Meyer, H.-J. (2003): Sozialer Wandel in soziologischen Theorien der Gegenwart. Wiesbaden

Jäger, W./Weinzierl, U. (2007): Moderne soziologische Theorien und sozialer Wandel. Wiesbaden

Jansen, R./Stooß, F. (Hg.) (1993): Qualifikation und Erwerbssituation im geeinten Deutschland. Ein Überblick über die BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Berlin u.a.

Jüchter, H.T. (1980): Programmplanung – Vorbereitung und Ablauf. Rev. Aufl. Frankfurt a.M.

Jung, U. (1980): Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern. 3., rev. Aufl. Frankfurt a.M.

Jütting, D.H./Scherer, A. (1987): Der Diplom-Pädagoge in der Erwachsenenbildung als Institutionalisierungsprozeß einer Innovation. Versuch einer Bilanz. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt a.M., S. 401–474

Kade, J. (1994): Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, S. 147–162

Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 30–70

Kade, J./Seitter, W./Nittel, D. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. Aufl. Stuttgart

Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt a.M.

Käpplinger, B. (2011): Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode. Das Beispiel der Programmanalyse. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 36–44

Kegelmann, M. (1995): CERTQUA: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN/EN/ISO 9000ff. in der beruflichen Bildung. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 155–177

Kehlbacher, M. (1992): Volkshochschulen in Hessen. Eine organisationssoziologische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Programmplanung. München

Kehm, B.M./Lanzendorf, U. (2005): Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung? In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. 50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 41–55

Keim, H./Olbrich, J./Siebert, H. (1973): Strukturprobleme der Weiterbildung. Kooperation – Koordination – Integration in Bildungspolitik und Bildungsplanung. Düsseldorf

Kerlinger, F.N. (1979): Grundlagen der Sozialwissenschaften, Bd. 2. Weinheim u.a.

Kern, H./Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München

Kieser, A./Ebers, M. (2006): Organisationstheorien. 6., erw. Aufl. Stuttgart

Kish, L. (1965): Survey Sampling. New York u.a.

Klafki, W. (1973): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erw. Aufl. Weinheim

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim u.a.

Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.) (2005): Organisation und Profession. Wiesbaden

Klodt, H./Maurer, R./Schimmelpfennig, A. (1997): Tertiarisierung in der deutschen Wirtschaft. Tübingen

Klüber, K./Löwe, C.R. (1995): Qualitätssicherung für die Weiterbildung von Führungskräften. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 138–154

Knoll, J.H. (1965): Überlegungen zu einem Zusatz- oder Begleitstudium für die Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule im Westen. H. 5, S. 300–302

Knoll, J.H. (1968): Überlegungen zu einem Zusatz- oder Begleitstudium für die Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hg.): Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule. Braunschweig, S. 211–216

Knoll, J.H. (1974): Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bericht über eine Erhebung an 4 Volkshochschulen im Ruhrgebiet. München

Koch, S./Schemmann, M. (Hg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK 1832. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (Stand: 07.05.2011)

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Körber, K. (1994): Zur Neuvermessung der politischen Weiterbildung. In: Körber, K. (Hg.): a.a.O., S. 9–98

Körber, K. (Hg.) (1994): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremen

Körber, K. u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Koselleck, R. (Hg.) (1977): Studien zum Beginn der modernen Welt. Stuttgart

Krekel, E.M. (1995): Angebotsanalyse für ausgewählte Maßnahmen beruflicher Weiterbildung. In: Bardeleben, R. von u.a. (Hg.): a.a.O., S. 69–84

Krippendorff, K. (2004): Reliability in Content Analysis. Some Common Misconceptions and Recommendations. In: Human Communication Research, H. 3, S. 411–433

Kromrey, H. (1991): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 5., überarb. und erw. Aufl. Opladen

Kronauer, M. (2010a): Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 9–23

Kronauer, M. (Hg.) (2010b): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld

Krüdener, B./Schulze, J. (1993): … besser als ihr Ruf! Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-PädagogInnen. In: Der Pädagogische Blick, H. 1, S. 19–31

Krug, P. (1997): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 247–248

Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden

Krüger, T. (1995): Öffentlich gestützte Selbstkontrolle – das Gütesiegel in Hamburg. In: Bardeleben, R. von u.a. (Hg.): a.a.O., S. 205–212

Kuhlenkamp, D. (1980): Programmplanung und -organisation. In: Dahm, G. u.a. (Hg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München, S. 267–273

Kuhlenkamp, D. (1984): Die Weiterbildungsgesetze der Länder. Analysen, Dokumente, Materialien. Frankfurt a.M.

Kuhlenkamp, D. (1995): Gesetzliche und staatliche Rahmenbedingungen für die Weiterbildung im Lande Bremen. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hg.): a.a.O., S. 219–292

Kuhlenkamp, D. (2003): Von der Strukturierung zur Marginalisierung. Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 127–138

Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 83–106

Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden

Kuster, E. (1996): Weiterbildung im Baukastensystem. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 159–160

Kutscha, G. (1992): „Entberuflichung" und „Neue Beruflichkeit". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 7, S. 535–548

Kuwan, H. u.a. (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn

Kuwan, H. u.a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn u.a.

Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1996): Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Zertifizierungsaktivitäten, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Weiterbildung. Ansätze und Perspektiven. Bielefeld

Landesamt für Weiterbildung (o.J.): Statistische Materialien. Unveröffentlichte Berichte. Bremen

Lange, S./Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden

Lefrançois, G.R. (1986): Psychologie des Lernens. Berlin u.a.

Leschinsky, A. (2003): Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, K. u.a. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek, S. 148–213

Lienert, G.A./Eye, A. von (1994): Erziehungswissenschaftliche Statistik. Eine elementare Einführung für pädagogische Berufe. Weinheim

Lisch, R./Kriz, J. (1978): Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik. Reinbek

Little, R.J./Schlenker, N. (1995): Missing Data. In: Arminger, G./Clogg, C.C./Sobel, M.E. (Hg.): Handbook of Statistical Modeling for the Social and Behavioral Sciences. New York u.a., S. 39–76

Lüders, C. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim

Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (1998): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 3., durchges. Aufl. Opladen, S. 207–215

Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (2007): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 8., durchges. Aufl. Opladen, Farmington Hills, S. 223–231

Lüdtke, O. u.a. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. In: Psychologische Rundschau, H. 2, S. 103–117

Luhmann, N. (1989): Politische Steuerung: Ein Diskussionsbeitrag. In: Politische Vierteljahresschrift, H. 1, S. 4–9

Luhmann, N. (1997a): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1997b): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 11–29

Luhmann, N. (2000a): Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (2000b): Organisation und Entscheidung. Opladen

Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart

Mader, W. (1983): Lernen oder Heilen? Zur Problematik offener und verdeckter Therapieangebote in der Erwachsenenbildung. In: Schlutz, E. (Hg.): a.a.O., S. 184–198

Mader, W. (1989): Autobiographie und Bildung. Zur Theorie und Praxis der „Guided Autobiography". In: Hoerning, E.M./Tietgens, H. (Hg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 145–154

Maisberger, P. (1991): Marketing von Non-Profit-Organisationen. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 121–125

Matthes, J. (Hg.) (1983): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt a.M.

Maxwell, S.E. (2010): Introduction to the Special Section on Campbell's and Rubin's Conceptualizations of Causality. In: Psychological Methods, H. 1, S. 1–2

Mayntz, R. (2004): Governance im modernen Staat. In: Benz, A. (Hg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 65–76

Mayntz, R./Scharpf, F.W. (1995): Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren. In: Mayntz, R./Scharpf, F.W. (Hg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt a.M. u.a., S. 9–38

Mehnert, B. (1995): Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Weiterbildung im Handwerk. In: Bardeleben, R. von u.a. (Hg.): a.a.O., S. 213–220

Meier, A. (1993): Die Probe aufs Exempel: Weiterbildung im sozialen Strukturwandel Ostdeutschlands. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u.a. S. 183–198

Merk, R. (1992): Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. Neuwied

Merk, R. (1996): Kommunikatives Management. Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Personalentwicklung. Eine vermittlungswissenschaftliche Perspektive. Neuwied u.a.

Merk, R. (2006): Weiterbildungs-Management. Bildung erfolgreich und innovativ managen. 3. Aufl. Augsburg

Merten, D. (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. 2., verb. Aufl. Opladen

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1, S. 36–43

Messer, D./Wolter, S. C. (2009): Kann mit Gutscheinen die Weiterbildungsbeteiligung erhöht werden? In: Empirische Pädagogik, H. 4, S. 410–430

Meueler, E. (1986): Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße. Stuttgart

Meueler, E. (1998): Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße. 5., veränd. Stuttgart

Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441–471

Meyer, H.L. (1974): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt a.M.

Meyer, J.W. (2005): Die Europäische Union und die Globalisierung der Kultur. In: Meyer, J.W. (Hg.): a.a.O., 163–178

Meyer, J.W. (Hg.) (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.

Meyer, J.W./Jepperson, R.L. (2005): Die „Akteure" der modernen Gesellschaft. Die kulturelle Konstruktion sozialer Agentschaft. In: Meyer, J.W. (Hg.): a.a.O., S. 47–84

Meyer, J.W./Ramirez, F.O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J.W. (Hg.): a.a.O., S. 212–234

Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, H. 2, S. 340–363

Meyer, J.W./Scott, W.R. (1983): Organizational Environments. Ritual and Rationality. Beverly Hills

Meyer, J.W./Scott, W.R. (1992): Organizational environments. Ritual and rationality. 2., aktual. Aufl. Beverly Hills

Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bielefeld

Morisse-Schilbach, M. (2006): Historischer Institutionalismus. In: Bieling, H.-J./Lerch, M. (Hg.): Theorien der europäischen Integration. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 271–292

Mosteller, F./Boruch, R.F. (2002): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington

Münch, R. (1998): Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.

Münch, R. (2002): Die „Zweite Moderne": Realität oder Fiktion? Kritische Fragen an die Theorie der reflexiven Modernisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 3, S. 417–443

Nagel, B. (2004): Das Rechtssystem in der Weiterbildung. In: Krug, P./Nuissl, E. (Hg.): Praxishandbuch WeiterbildungsRecht. Grundwerk. Neuwied u.a., S. 1–81

National Institute of Adult Continuing Education (2006): Final Report for Study on Adult Education Providers. URL: http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/adulteducation.pdf (Stand: 07.06.2011)

National Institute for Standards and Technology (1994): Description of the Education Pilot Criteria. Gaithersburg

Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hg.) (2006): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler

Nittel, D. (1995): Erwachsenenbildung – die unentschiedene Profession? Der Beitrag biographischer Fallanalysen zur beruflichen Selbstaufklärung. In: Der Pädagogische Blick, H. 1, S. 35–45

Nolda, S. (1989): Tendenzen der Volkshochschularbeit im Bereich Literatur. Eine Arbeitsplanauswertung. In: Nolda, S./Tietgens, H. (Hg.): Literatur in der Mediengesellschaft. Zum Umgang mit literarischen Texten. Frankfurt a.M., S. 85–95

Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.

Nolda, S. (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt

Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M.

Nuissl, E. (1994): Wirtschaftliches Arbeiten in Volkshochschulen. In: Meisel, K. (Hg.): Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn, S. 147–164

Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied u.a.

Nuissl, E./Schlutz, E. (Hg.) (2001a): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld

Nuissl, E./Schlutz, E. (2001b): Weiterbildungs-Evaluation im Vergleich. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hg.): a.a.O., S. 9–75

Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde. Die Hamburger Volkshochschule im Wandel. Frankfurt a.M.

Nuissl, E. u.a. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld

Nullmeier, F. (2001): Sozialpolitik als marktregulative Politik. In: Zeitschrift für Sozialreform, H. 6, S. 645–668

Nullmeier, F. (2003): Wohlfahrtsmärkte und Bürgerengagement in der Marktgesellschaft. In: Allmendinger, J. (Hg.): Entstaatlichung und Soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Teil 2. Opladen, S. 961–974

Oelkers, J. (1997): Was bedeutet „Qualität" in der Pädagogik. In: Arnold, R. (Hg.): a.a.O., S. 13–28

Oelkers, J. (1998): Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München, S. 217–243

Offe, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Bildungsforschung. Probleme, Perspektiven, Prioritäten. Stuttgart, S. 215–252

Offe, C. (1984): „Arbeitsgesellschaft". Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt a.M. u.a.

Offermann, J./Pohl, K.-H. (1997): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 211–213

Opdenakker, M.-C./Van Damme, J. (2006): Teacher Characteristics and Teaching Styles as Effectiveness Enhancing Factors of Classroom Practice. In: Teaching and Teacher Education, H. 1, S. 1–21

Opielka, M. (Hg.) (2005): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden

Opielka, M. (2008): Bildungspolitik als Sozialpolitik. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 841–850

Organisation for Economic Co-operation and Development (1998): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft: Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Education at a Glance. OECD Indicators 2005. URL: http://oberon.sourceoecd.org/vl=4076549/cl=17/nw=1/rpsv/ij/oecdthemes/99980029/v2005n15/s1/p1l (Stand: 07.06.2011)

Organisation for Economic Co-operation and Development (2006): Education at a Glance. OECD Indicators 2006. URL: http://oberon.sourceoecd.org/vl=4076549/cl=17/nw=1/rpsv/ij/oecdthemes/99980029/v2006n12/s1/p1l (Stand: 07.06.2011)

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007): Education at a Glance. OECD Indicators 2007. URL: http://oberon.sourceoecd.org/vl=4076549/cl=17/nw=1/rpsv/ij/oecdthemes/99980029/v2007n10/s1/p1l (Stand: 07.06.2011)

Orren, K./Skowronek, S. (1994): Beyond the Iconography of Order: Notes for a New Institutionalism. In: Dodd, L.C./Jillson, C.C. (Hg.): The Dynamics of American Politics. Approaches and Interpretations. Boulder, S. 311–332

Parsons, T. (1977): Some Problems of General Theory in Sociology. In: Parsons, T. (Hg.): Social Systems and the Evolution of Action Theory. New York, S. 229–278

Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld

Pierson, P. (1996): The Path to European Integration. A Historical Institutionalist Analysis. In: Comparative Political Studies, H. 2, S. 123–163

Pöggeler, F. (1968): Bildung in einer mündigen Gesellschaft. In: Ritters, C. (Hg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim, S. 99–116

Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (Hg.) (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago

Power, M. (1997): The Audit Society: Rituals of Verification. Oxford u.a.

Prange, K. (2005): Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik – Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 13–22

Prenzel, M. (2005): Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In: Mandl, H./Kopp, B. (Hg.): Impulse für die Bildungsforschung. Berlin, S. 7–21

Prenzel, M. u.a./PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2005): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. URL: www.ipn.uni-kiel.de/pisa/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf (Stand 03.06.2011)

Prenzel, M. u.a./PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2008): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. URL: www.ipn.uni-kiel.de/pisa/zusammenfassung_PISA2006.pdf (Stand 03.06.2011)

Raapke, H.-D. (1968): Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Ritters, C. (Hg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim, S. 117–144

Raapke, H.-D. (1998): Erwachsenenbildung. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München, S. 549–584

Raudenbush, S.W./Bryk, A.S. (2002): Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods. 2. Aufl. Thousand Oaks

Rauschenbach, T./Christ, B. (1994): Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, S. 69–92

Rauschenbach, T./Sachße, C./Olk, T. (Hg.) (1995): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt a.M.

Recum, H. von (2006): Steuerung des Bildungssystems. Entwicklung, Analysen, Perspektiven. Berlin

Reutter, G. (2008): Vom wohlfahrtsstaatlichen Paradigma zum Marktparadigma – aufgezeigt am Wandel der Steuerungsformen der Bundesagentur für Arbeit. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): a.a.O., S. 197–216

Robinsohn, S.B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied u.a.

Roeßler, W. (1961): Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart

Rohlmann, R. (1994): Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Tippelt, R. (Hg.): a.a.O., S. 356–371

Rohlmann, R. (2005): Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Unveränd. Nachdr. der 2., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 402–417

Römer, F. (1978): Zum Stand und zur Perspektive der Berliner Volkshochschularbeit. Berlin

Rosenbladt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld

Rosenbladt, B. von/Thebis, F. (2004): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung: Bericht zur Pilotstudie. Bonn

Rosewitz, B. (1985): Weiterbildungssystem und Erwachsenensozialisation. Eine Analyse der Ausprägungen und Auswirkungen der gesellschaftlichen und institutionell-organisatorischen Struktur des Weiterbildungssystems. Weinheim u.a.

Ross, S.A. (1973): The Economic Theory of Agency: The Principal's Problem. In: The American Economic Review, H. 2, S. 134–139

Rubin, D.B. (2010): Reflections Stimulated by the Comments of Shadish (2010) and West and Thoemmes (2010). In: Psychological Methods, H. 1, S. 38–46

Sackmann, R. (1998): Stichwort: Wandel der Arbeitsgesellschaft – Folgen für Erziehung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 485–491

Salamon, L.M./Anheier, H.K. (1997): Defining the Nonprofit Sector. A Cross-national Analysis. Manchester u.a.

Sarcinelli, U. (1994): Politische Bildung und Medien. In: Körber, K. (Hg.): a.a.O., S. 205–227

Sarges, W./Haeberlin, F. (Hg.) (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover u.a.

Sassen, S. (1991): The Global City. New York u.a.

Sauter, E. (1984): Erwachsenenbildung in Relation zum Arbeitsmarkt. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 187–209

Sauter, E. (1995a): Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 22–39

Sauter, E. (1995b): Qualitätssicherung in der staatlichen Bildungssubvention. Wo steht das AFG? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 3–9

Sauter, E. (2008): Öffentliche Verantwortung und Eigenverantwortung. Steuerung der Weiterbildung durch Ordnungskonzepte und Systemansätze. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): a.a.O., S. 183–196

Sauter, E./Harke, D. (1988): Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Bericht über ein Projekt zur Festlegung und Sicherung der Qualität von Berufsbildungsmaßnahmen der Arbeitsämter. Berlin u.a.

Schachtsiek, B. (1991): Das Fernunterrichtsschutzgesetz – Erfahrungen aus der Sicht der Fernunterrichtsinstitute. In: Meifort, B./Sauter, E. (Hg.): Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung, 27./28. Juni 1990. Berlin, S. 151–166

Schade, A./Weymann, V./Weymann, A. (1992): Qualität beruflicher Weiterbildung. Abschlußbericht an das BMBW. Bremen

Schäffter, O. (1981): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Braunschweig

Schäffter, O. (1992): Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Ein werkbiografischer Bericht. Bonn u.a.

Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler

Scharpf, F.W. (1987): Sozialdemokratische Krisenpolitik in Europa. Frankfurt a.M. u.a.

Scharpf, F.W. (2000): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Opladen

Scharpf, F.W. (2006): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Unveränd. Nachdruck der 1. Aufl. Wiesbaden

Schelsky, H. (1965): Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf u.a.

Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld

Schemmann, M./Seitter, W. (Hg.) (2010): Weiterbildungsbericht Hessen 2010. Wiesbaden

Schemmann, M./Wittpoth, J. (2005): Gestufte Studiengänge und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Reflexionen vor dem Hintergrund erster Erfahrungen an der Ruhr-Universität Bochum. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 19–28

Schemmann, M./Wittpoth, J. (2008): Asking More than We Can Tell. Explaining and Researching Participation in Adult Education Between Social Status, Social Milieu and Social Space. In: Studies in the Education of Adults, H. 2, S. 160–175

Schendera, C.F. (2009): Clusteranalyse mit SPSS. Mit Faktorenanalyse. München

Scherer, A. (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. u.a.

Schiersmann, C. (1994): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): a.a.O., S. 501–509

Schiersmann, C. (1999): Veränderungen der Funktion und Aufgaben des Weiterbildungspersonals vor dem Hintergrund prozeßorientierter beruflicher Weiterbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hg.): Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler, S. 201–211

Schlutz, E. (1980): Ermittlung von Planungsdaten. 4., rev. Aufl. Frankfurt a.M.

Schlutz, E. (Hg.) (1983a): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Einführende Beiträge in gegenwärtigen Aufgaben und Handlungsprobleme. Bad Heilbrunn

Schlutz, E. (1983b): Zu Funktion und Bedeutung der Erwachsenenbildung. Eine Einleitung. In: Schlutz, E. (Hg.): a.a.O., S. 7–26

Schlutz, E. (1994): Politische Bildung, soziales Lernen, Allgemeinbildung. Zu möglichen Motiven einer begrifflichen Verwirrung. In: Körber, K. (Hg.): a.a.O., S. 421–439

Schlutz, E. (Hg.) (1995): Die Bremer Volkshochschule. Geschichte, Programmentwicklung, Perspektiven. Bremen

Schlutz, E. (1998a): Weiterbildungsmarketing, Teil 1: Organisation, Management und Marketing. Kaiserslautern

Schlutz, E. (1998b): Weiterbildungsmarketing, Teil 2: Bedarfsermittlung. Kaiserslautern

Schlutz, E. (1998c): Weiterbildungsmarketing, Teil 3: Angebots- und Programmplanung. Kaiserslautern

Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster u.a.

Schlutz, E. (2010): Stichwort: „Kulturelle Herausforderungen". In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 22–23

Schlutz, E./Schrader, J. (1997): Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im Lande Bremen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 987–1008

Schmid, J. (2010): Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. Soziale Sicherung in Europa: Organisation, Finanzierung, Leistungen und Probleme. 3., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden

Schmitz, E. (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hg.): a.a.O., S. 60–78

Schneider, B. u.a. (2007): Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs. A Think Tank White Paper. Washington

Schönherr, K.W. (1995): Qualität im Fernunterricht. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 112–124

Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel, S. 73–87

Schrader, J. (2000a): Forschung, Entwicklung und Evaluation für die Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 35–37

Schrader, J. (2000b): Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbierter Professionalisierung. Weiterbildungsprogramme und Weiterbildungsinstitutionen im Wandel. Bremen

Schrader, J. (2001a): Auf dem Weg zum System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Bielefeld, S. 225–238

Schrader, J. (2001b): Abschied vom korporativen Pluralismus? Zum Wandel von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik im Lande Bremen. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hg.): a.a.O., S. 136–163

Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253

Schrader, J. (2003b): Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Entwicklungen und Optionen für Weiterbildungseinrichtungen. Bremen

Schrader, J. (2008a): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): a.a.O., S. 31–64

Schrader, J. (2008b): Die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes in der Weiterbildung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): a.a.O., S. 387–413

Schrader, J. (2010a): Fortbildung von Lehrenden in der Weiterbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 25–70

Schrader, J. (2010b): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 267–284

Schrader, J. (2010c): Management und Organisation in der Weiterbildung – Strategien der Existenzsicherung. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 3, S. 12–15

Schrader, J./Goeze, A. (2011): Wie Forschung nützlich werden kann. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 65–74

Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.) (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld

Schrader, J./Ioannidou, A. (2009): Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn, S. 999–1009

Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart

Schulenberg, W. (1968): Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen. Weinheim

Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M. u.a.

Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.) (2004): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden

Schwanitz, D. (2006): Bildung. Alles, was man wissen muß. 26. Aufl. Frankfurt a.M.

Schwertfeger, B. (1998): Der Griff nach der Psyche. Was umstrittene Persönlichkeitstrainer in Unternehmen anrichten. Frankfurt a.M. u.a.

Seibel, W. (1992): Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheiternde Organisationen im „Dritten Sektor" zwischen Markt und Staat. Baden-Baden

Seibel, W. (1994): Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheiternde Organisationen im „Dritten Sektor" zwischen Markt und Staat. 2. Aufl. Baden-Baden

Seipel, M. (1994): Weiterbildungsszene Deutschland. Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland. Bonn

Seitter, W. (1997): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen, S. 311–329

Seitter, W. (2006): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 3., erw. und aktual. Aufl. Opladen, S. 329–348

Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport (1996): Weiterbildung 1994. Bremen

Seusing, B. (1995): Informationsverhalten von Weiterbildungsnachfragerinnen und -nachfragern und Entscheidungshilfen. In: Bardeleben, R. von u.a. (Hg.): a.a.O., S. 85–97

Severing, E. (1995): Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 74–87

Shadish, W.R. (2010): Campbell and Rubin: A Primer and Comparison of their Approaches to Causal Inference in Field Settings. In: Psychological Methods, H. 1, S. 3–17

Shadish, W.R./Cook, T.D./Campbell, D.T. (2002): Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference. Boston

Siebert, H. (1970): Das Studium der Diplompädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. In: Didactica, H. 3, S. 166–179

Siebert, H. (1974): Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig

Siebert, H. (1991): Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Tietgens, H. (Hg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 90–108

Siebert, H. (1993): Die Theorie der Erwachsenenbildung und die Praxis der Programmgestaltung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 315–323

Siebert, H. (1994): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hg.): a.a.O., S. 52–79

Siebert, H. (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied u.a.

Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten von Erwachsenen. Braunschweig

Siegers, J. (1995): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung: Aufgabe für das betriebliche Bildungs- und Personalwesen – Herausforderung für Weiterbildungsträger. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 40–44

Silbermann, A. (1974): Systematische Inhaltsanalyse. In: König, R. (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 4: Komplexe Forschungsansätze. 3., umgearb. u. erw. Aufl. Stuttgart, S. 253–339

Spranger, E. (1925): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Spranger, E. (Hg.): Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. 3., teilw. veränd. Aufl. Leipzig

Stahl, T. (1995): Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 88–100

Statistisches Bundesamt (Hg.) (1997a): Datenreport 1997. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Statistisches Bundesamt (1997b): Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden
Statistisches Bundesamt (2002): Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden
Statistisches Bundesamt (2008): Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden
Statistisches Landesamt Bremen (1980): Sozialversicherungspflichtig beschäftigte Arbeitnehmer am 30. Juni 1979. Bremen
Statistisches Landesamt Bremen (1993): Sozialversicherungspflichtig beschäftigte Arbeitnehmer am 30. Juni 1992. Bremen
Statistisches Landesamt Bremen (1998): Bevölkerung, Haushalte und Erwerbstätige im Lande Bremen (Ergebnisse des 1%-Mikrozensus 1997 im Vergleich zu 1996 und der Volkszählung 1987). Bremen
Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M.
Stichweh, R. (1987): Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Ders. (Hg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M., S. 278–336
Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 49–69
Stichweh, R. (2005): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 31–44
Stiftung Warentest (1985): Von Algebra bis Zen-Buddhismus. In: test, H. 5, S. 15–19
Stiftung Warentest (1988): Mehr Vokabeln ohne Streß? In: test, H. 10, S. 71–77
Stockmann, R. (1995): Qualitätskonzepte beruflicher Weiterbildung im Überblick. In: Bardeleben, R. von u.a. (Hg.): a.a.O., S. 17–27
Storm, U. (1991): Auswirkungen der Überprüfung von Fernlehrgängen auf gesetzlicher Grundlage im Hinblick auf Qualitätsverbesserung. In: Meifort, B./Sauter, E. (Hg.): Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung, 27./28. Juni 1990. Berlin, S. 167–176
Streeck, W./Thelen, K.A. (Hg.) (2005): Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies. Oxford
Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hg.) (1995): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen. Bremen
Strzelewicz, W. (1958): Industrialisierung und Demokratisierung in der modernen Gesellschaft. Hannover
Strzelewicz, W. (1971): Industrialisierung und Demokratisierung der modernen Gesellschaft. Überarb. Neuaufl. Hannover
Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
Sturzenhecker, B. (1993): Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Weinheim
Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden

Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt

Thelen, K.A. (1999): Historical Institutionalism in Comparative Politics. In: Annual Review of Political Science, S. 369–404

Tietgens, H. (1968): Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung. In: Ders., H. (Hg.): Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule. Braunschweig, S. 185–210

Tietgens, H. (Hg.) (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen

Tietgens, H. (1972): Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen. 3. Aufl. Bielefeld

Tietgens, H. (1976): Zum Berufsbild der Mitarbeiter an Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 99–107

Tietgens, H. (1979): Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt

Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hg.): a.a.O., S. 177–235

Tietgens, H. (1981a): Angebotsplanung und -realisation. Kurseinheit 1: Bedingungen didaktischen Handelns. Hagen

Tietgens, H. (1981b): Angebotsplanung und -realisation. Kurseinheit 2: Veranstaltungsformen als erwachsenenpädagogischer Planungsrahmen. Hagen

Tietgens, H. (1981c): Angebotsplanung und -realisation. Kurseinheit 3: Möglichkeiten didaktischen Handelns I. Hagen

Tietgens, H. (1981d): Angebotsplanung und -realisation. Kurseinheit 4: Möglichkeiten didaktischen Handelns II. Hagen

Tietgens, H. (1981e): Angebotsplanung und -realisation. Kurseinheit 5: Transformationsprobleme der Erwachsenenbildung. Hagen

Tietgens, H. (1981f): Die Erwachsenenbildung. München

Tietgens, H. (1984): Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 287–302

Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28–75

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn

Tietgens, H. (1994a): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): a.a.O., S. 23–37

Tietgens, H. (1994b): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt a.M.

Tietgens, H. (1995): Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart/Dresden, S. 287–302

Tietgens, H./Hirschmann, G./Bianchi, M. (1974): Ansätze zu einem Baukastensystem. Werkstattbericht über die Entwicklung des Zertifikatsprogramms der Volkshochschulen. Braunschweig

Tietgens, H./Mertineit, W./Sperling, D. (Hg.) (1970): Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig

Timmermann, D. (2002): Bildungsökonomie. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 81–122

Tippelt, R. (Hg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen

Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden

Tönnies, F. (1979): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Neudr. der 8. Aufl. von 1935. Darmstadt

Türk, K. (1997): Organisation als Institution der kapitalistischen Gesellschaftsformation. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen, S. 124–176

Vogel, N. (1997): Qualitätssicherung als Professionalisierungsaspekt – Zur Verortung formaler Qualitätskriterien im professionellen Handlungskontext. In: Arnold, R. (Hg.): a.a.O., S. 79–90

Vogel, N. (2008): Steuerung der Weiterbildung durch erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): a.a.O., S. 293–310

Voß, G.G./Pongratz, H.J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 131–158

Wauschkuhn, M. (1998): Strukturwandel und standortpolitischer Handlungsbedarf im Land Bremen. Bremen

Weiler, W. (1995): Der Verband Sächsischer Bildungsinstitute e.V. Aufgabenstellung im Kontext der Qualitätsdiskussion. In: Bardeleben, R. von u.a. (Hg.): a.a.O., S. 221–226

Weinberg, J. (1985): Perpektiven einer Institutionalgeschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 89–102

Weinberg, J. (1989): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Überarb. Neuaufl. Bad Heilbrunn

Weingart, P. (Hg.) (1974): Wissenschaftssoziologie. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt a.M.

Weinlich, E. (1991): Diplomlehrgang Bildungsmanagement. In: Erwachsenenbildung in Österreich, H. 1, S. 4–5

Weiss, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln

Weniger, E. (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim

Werder, L. von (1980): Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik. Weinheim u.a.

West, S.G./Thoemmes, F. (2010): Campbell's and Rubin's Perspectives on Causal Inference. In: Psychological Methods, H. 1, S. 18–37

Weymann, A. (1998): Sozialer Wandel. Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft. Weinheim

Weymann, A./Weymann, V. (1993): Weiterbildung zwischen Staat und Markt. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u.a., S. 11–28

Willke, H. (1983): Entzauberung des Staates. Überlegungen zu einer sozietalen Steuerungstheorie. Königstein

Willke, H. (1996): Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 5., überarb. Aufl. Stuttgart

Willke, H. (1997): Supervision des Staates. Frankfurt a.M.

Willke, H. (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. 3., bearb. Aufl. Stuttgart

Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen

Wittpoth, J. (1997a): Erwachsenenpädagogische Professionalität – klassische Überzeugungen und Reformvorschläge unter besonderer Berücksichtigung betrieblicher Weiterbildung. In: Arnold, R. (Hg.): a.a.O., S. 63–77

Wittpoth, J. (1997b): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 71–93

Wittpoth, J. (2006): Einführung in die Erwachsenenbildung. 2., aktual. Aufl. Opladen

Wittpoth, J. (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. 3., überarb. Aufl. Opladen

Woortmann, G. (1995): Qualität in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, J.E./Severing, E. (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied u.a., S. 45–51

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Mehrebenensystem der Weiterbildung 103
Abbildung 2: Reproduktionskontexte der Weiterbildung – Verortung beispielhafter Organisationen 116
Abbildung 3: Rechtsformen in den Kontexten 118
Abbildung 4: Akteure in den Kontexten 118
Abbildung 5: Formen der Koordination sozialer Handlungen in den Kontexten..... 119
Abbildung 6: Medien der Koordination sozialer Handlungen in den Kontexten 119
Abbildung 7: Rationalitätsprinzipien in den Kontexten 120
Abbildung 8: Leistungserwartungen in den Kontexten 120
Abbildung 9: Arbeitslosigkeit und FuU-Mittel im Arbeitsamtsbezirk Bremen..... 198
Abbildung 10: Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach SGG II und SGB III von 2000 bis 2010 in der Stadt Bremen 203
Abbildung 11: Kontextspezifische Angebotsprofile 2006 – Teil 1 290
Abbildung 12: Kontextspezifische Angebotsprofile 2006 – Teil 2 290
Abbildung 13: Anteil anerkannter Anbieter am Gesamtangebot nach Fachbereichen 2006..... 294
Abbildung 14: Veränderung des Profils anerkannter Anbieter 1979, 1992, 1996, 2006; Veranstaltungen nach Fachbereichen..... 299
Abbildung 15: Veränderung des Profils anerkannter Anbieter 1979, 1992, 1996, 2006; Unterrichtsstunden nach Fachbereichen 300
Abbildung 16: Entwicklung der Finanzierungsstrukturen der VHS Bremen 1987–2007 336
Abbildung 17: Gebührenstruktur in der allgemeinen und politischen Weiterbildung nach Funktionsbereichen und Reproduktionskontexten 2006..... 391
Abbildung 18: Gebührenstruktur in der beruflichen Weiterbildung nach Funktionsbereichen und Reproduktionskontexten 2006 392

Tabelle 1: Übersicht aller im jeweiligen Jahr erfassten Anbieter (1979, 1992, 1996, 2006) .. 171
Tabelle 2: Übersicht aller im jeweiligen Jahr anerkannten Anbieter (1979, 1992, 1996, 2006) ... 172
Tabelle 3: Übersicht aller in den Jahren 1992, 1996 und 2006 erfassten Vergleichsanbieter ... 172
Tabelle 4: Übersicht aller in den Jahren 1996 und 2006 erfassten Vergleichsanbieter ... 172
Tabelle 5: Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren ... 190
Tabelle 6: Abgelegte Meister- und Fortbildungsprüfungen 1994–2006 ... 194
Tabelle 7: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bei den Erwerbspersonen im Land Bremen im vergangenen Jahr ... 207
Tabelle 8: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung – Vergleich Bremen, Berlin, Hamburg, BRD bei den Erwerbspersonen ... 208
Tabelle 9: Fachbereiche der allgemeinen Weiterbildung und Gesamtangebot 2006 ... 216
Tabelle 10: Fachbereiche der erwerbsbezogenen Weiterbildung und Gesamtangebot 2006.. 230
Tabelle 11: Bedeutung öffentlicher Förderung für erwerbsbezogene Weiterbildung 2006 ... 232
Tabelle 12: Weiterbildungsangebot nach Lernbereichen 2006 ... 239
Tabelle 13: Adressaten- und Zielgruppen der Weiterbildung 2006 ... 241
Tabelle 14: Inhaltliche Differenzierung des Angebots nach Fachbereichen 2006 ... 244
Tabelle 15: Veranstaltungsformen in der Weiterbildung 2006 ... 250
Tabelle 16: Veranstaltungszeiten nach Veranstaltungsstunden und Lernbereichen 2006 ... 251
Tabelle 17: Veränderungen in der Bedeutung der Lernbereiche 1992, 1996 und 2006 ... 253
Tabelle 18: Veränderungen in der Bedeutung der Fachbereiche 1992, 1996 und 2006 ... 254
Tabelle 19: Veränderungen in den Veranstaltungsformen 1992, 1996 und 2006 ... 256
Tabelle 20: Veränderungen im Angebot an Bildungsurlaubsveranstaltungen 1992, 1996 und 2006 ... 257
Tabelle 21: Veränderungen bei der Ansprache von Zielgruppen 1992, 1996 und 2006 ... 259
Tabelle 22: Ansprache von Ziel- und Adressatengruppen (gruppiert) 1992, 1996 und 2006... 259
Tabelle 23: Weiterbildungsanbieter in Bremen nach Trägern 2006 ... 277
Tabelle 24: Weiterbildungsanbieter in Bremen nach Rechtsform 2006 ... 277
Tabelle 25: Anbieter, Veranstaltungen und Unterrichtsstunden nach Kontexten 2006 ... 279
Tabelle 26: Formale Merkmale von Anbietern nach Kontexten 2006 ... 284
Tabelle 27: Wandel der Bedeutung der Kontexte 1996–2006 ... 296
Tabelle 28: Wandel der Teilnahmequoten nach Kontexten 1979, 1991, 1997 und 2006 ... 297
Tabelle 29: Wandel der Bedeutung anerkannter Anbieter 1992, 1996 und 2006 ... 298
Tabelle 30: Inhaltliche Profile von Organisationen der Weiterbildung 2006 ... 315

Tabelle 31: Prozentuale Verteilung der Anbieter, der Veranstaltungen und der Unterrichtsstunden auf die Profilcluster 2006 ... 316
Tabelle 32: Zusammenhang von inhaltlichen Programmprofilen der Anbieter und ihrer Kontextzugehörigkeit 2006 ... 323
Tabelle 33: Formen institutionellen Wandels ... 326
Tabelle 34: Formen gradueller Transformation ... 329
Tabelle 35: Formen institutionellen Wandels von Organisationen der Weiterbildung 1996–2006 ... 330
Tabelle 36: Formen gradueller Transformation von Organisationen in der Weiterbildung 1996–2006 ... 331
Tabelle 37: Programmprofil der VHS Bremen 1979, 1992, 1996 und 2006 ... 337
Tabelle 38: Kontextspezifische Orientierung an Ziel- und Adressatengruppen 2006 ... 360
Tabelle 39: Kontextspezifische Ansprache von Adressatengruppen 2006 ... 363
Tabelle 40: Zusammenhang der Angabe von Lernzielen und der Beschäftigung hauptberuflichen pädagogischen Personals 2006 ... 365
Tabelle 41: Wissensformen in der Weiterbildung 2006 ... 368
Tabelle 42: Zusammenhang zwischen der Beschäftigung von hauptberuflichem pädagogischem Personal und der Systematik des Weiterbildungsangebots 2006 ... 371
Tabelle 43: Werbestrategien in der Weiterbildung 2006 ... 373
Tabelle 44: Zusicherung von Veranstaltungserfolg 2006 ... 375
Tabelle 45: Befunde aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Gebühren und Preise 2006 ... 388
Tabelle 46: Befunde aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Qualität der Ankündigungstexte 2006 ... 400

Abstract

Since the reform phase of the educational system in Germany in the 1960s and 1970s, three major attempts have been made to modernize adult education: Reforming the legal framework aimed at constructing a publicly run "quaternary sector" within the educational system; professionalization was meant to balance social and curricular deficits; quality management was introduced in order to improve the customer orientation of the educational services provided. What can be said about the effects of these modernization strategies?

The author of this book analyzes the structural change of adult and further education using the example of a specific regional further education market. Comparative research on the welfare state is used as a theoretical as well as a methodological stimulus. Over the last three decades, information has been gathered in a panel structure itemizing adult education providers. Analyzing their programs, the author traces back changes on three levels: on the level of the educational system, on the level of the educational organization as well as on the course level. Beyond the contribution to the research of structural change, this book provides evidence-based information on the (im-)possibilities to plan, regulate and govern the further education system.

Über den Autor

Josef Schrader studierte Erziehungswissenschaften, Geschichte und Politikwissenschaften an der Philipps-Universität Marburg; Promotion in Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg 1992; Habilitation in Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Universität Bremen 2000.

Seit Juli 2003 ist er Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Seine Arbeitsschwerpunkte sind Wandel der institutionellen Struktur der Weiterbildung, Empirische Lehr-Lern-Forschung, Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie Fallarbeit in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung.

E-Mail: josef.schrader@uni-tuebingen.de