

Wilhelm Filla

Erwachsenenbildung in Europa

Ihre internationale Dimension

Einführung in die europäische Erwachsenenbildung
am Beispiel ausgewählter Länder, Diskussionen und Projekte

**Skriptum II
Deutschland**

**Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) –
Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF)**

Wien 2009

Inhalt

Einleitung	Seite 1
Bundesrepublik Deutschland	Seite 5
Historische Entwicklung der Volksbildung	Seite 5
Spezifika des Konstitutionsprozesses der modernen Volksbildung	Seite 9
Erster Höhepunkt in der Weimarer Republik	Seite 10
Die Jahre des Nationalsozialismus	Seite 12
Die Nachkriegszeit – Bundesrepublik Deutschland – BRD	Seite 12
DDR – Deutsche Demokratische Republik	Seite 18
Die bundesdeutsche Entwicklung seit den sechziger Jahren	Seite 20
Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	Seite 26
Die wichtigsten Einrichtungen der Erwachsenenbildung und deren Zusammenschlüsse	Seite 27
Kurzer Vergleich der deutschen Institutionen-Landschaft mit Österreich	Seite 31
Finanzierung	Seite 32
Angebote der Erwachsenenbildung	Seite 35
Teilnehmer/innen und Zielgruppenorientierung	Seite 37
Teilnahmen in der Erwachsenenbildung	Seite 39
Mitarbeiter/innen in der Weiterbildung	Seite 40
Wissenschaft und Lehre	Seite 42
Internationale Kontakte	Seite 47
Grenznahe und grenzüberschreitende Kooperation	Seite 48
Institutionelle Besonderheiten in Deutschland	Seite 49
Tendenzen und Perspektiven	Seite 49
Eine neue Kluft droht	Seite 51
„Mittlere Systematisierung“	Seite 53
Neueste bildungspolitische Programmentwicklung	Seite 57
Neueste bildungspolitische Institutionenentwicklung	Seite 57
Vergleich der Erwachsenenbildung von Deutschland und Österreich	Seite 60
Konkreter Ländervergleich anhand von Kategorien und Themenbereichen	Seite 61
Weitere Unterschiede und Parallelen	Seite 68

Erwachsenenbildung in Deutschland

Einleitung

Für den Vergleich mit der Erwachsenenbildung in Österreich bietet sich – neben der Schweiz – zunächst Deutschland an, da es zumindest am Volkshochschulsektor zahlreiche Ansätze für Vergleiche gibt - historisch und aktuell.

Ein überraschender Befund

Wer sich in der Literatur über die Erwachsenenbildung in Deutschland umsieht, wird nicht an einer der besten Überblicksanalysen vorbeikommen, die in den letzten Jahren erschienen ist. Der Autor und die Autorin, *Peter Faulstich* und *Christine Zeuner*, sind an den Universitäten Hamburg und Flensburg als Professor/in für Erwachsenenbildung tätig. Sie beginnen ihr schlicht "Erwachsenenbildung" betiteltes Buch mit einem - nur - auf den ersten Blick überraschenden Befund:

"Fast unbemerkt ist die Erwachsenenbildung gemessen an Teilnahmezahlen und Finanzen zum größten Bildungsbereich geworden. Das Berichtssystem Weiterbildung weist aus, dass im Jahr 1997 etwa 24.1 Millionen Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren in Deutschland an Weiterbildung teilgenommen haben." (Faulstich, Zeuner, S. 13)

Literatur:

Peter Faulstich, Christine Zeuner: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München 1999.

Im Zentrum die Volkshochschulen

Wer sich mit Erwachsenenbildung in Deutschland beschäftigt, wird rasch feststellen, dass es eine Institution gibt, die im Zentrum dieses Bildungssektors steht – und zwar noch immer deutlich vor allen anderen Anbietern, wenn auch keineswegs mehr unangefochten und immer stärkerer Konkurrenz ausgesetzt: die **Volkshochschulen**.

Anders als in Österreich, und hier haben wir einen **ersten Unterschied** zwischen den beiden Ländern festzustellen, wurden die Volkshochschulen in Deutschland nicht um die vorletzte Jahrhundertwende herum gegründet, sondern im Wesentlichen **ab 1919**. Dabei kam es aber nicht zu vereinzelt oder nur auf wenige Städte beschränkten Gründungen, sondern zu einem **Gründungsboom**. Seit damals steht die Volkshochschule im Zentrum der deutschen Erwachsenenbildung und genießt auch die mit Abstand größte und nachhaltigste wissenschaftliche Aufmerksamkeit.

Einzelne Einrichtungen, die ab 1875 entstanden und im Laufe der Zeit den Namen Volkshochschule annahmen oder den Charakter der späteren Volkshochschulen aufwiesen, werden in der Fachliteratur schon vor 1919 als erste Volkshochschulen erwähnt. (Diese Frage ist nicht nur von EB-historischer und damit wissenschaftlicher Relevanz, sondern kann auch in der Praxis Bedeutung gewinnen, wenn plötzlich Journalisten bei einem Volkshochschul-Verband anrufen und sich nach dem Hundert-Jahr-Jubiläum der deutschen Volkshochschulen erkundigen, wie dies 2002 tatsächlich der Fall war. Hier müssen professionell agierende Mitarbeiter/innen "gewappnet" sein, sind es aber manchmal nicht.)

Ausgangslage für die Darstellung und Analyse der Erwachsenenbildung in Deutschland

Erwachsenenbildung in Deutschland darzustellen ist ebenso ein leichtes wie ein schwieriges Unterfangen. **Einfach** ist eine Darstellung, weil sie auf so viel qualitativ hoch stehendes und differenziertes Forschungs- und Publikationsmaterial zurückgreifen kann wie vermutlich in keinem anderen Land Europas. Bei allem Ungenügen im Einzelnen, ist die Forschungslage zur Erwachsenenbildung in Deutschland die deutlich beste und umfangreichste in Europa. Das hängt nicht zuletzt mit der Volkshochschule zusammen, die seit Jahrzehnten eine Publikationskultur pflegt.

Schwierig ist die Darstellung und Analyse einerseits wegen der **Fülle** der vorhandenen Literatur ebenso wie aufgrund eines *Strukturmerkmals*: Erwachsenenbildung ist von der Kompetenz her Ländersache und schon von da her bei 16 Bundesländern bzw. Stadtstaaten mit jeweils eigener Landesgesetzgebung äußerst **vielfältig**.

Als **Vorgangsweise** für eine komprimierte Darstellung bietet sich nur eine **exemplarisch** verfahrenende und **reduktionistische** Methode an. Grundlage dafür sind einige Überblicksdarstellungen auf unterschiedlichem theoretischen Niveau. Zu beachten gilt es dabei einen methodischen Hinweis von *Hans Tietgens*, langjähriger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), der auf die Geschichte gemünzt, aber für alle Überblicksdarstellungen komplexer Materien wie die Erwachsenenbildung größerer Länder gültig, festgehalten hat: "*Je genauer etwas wiedergegeben wird, umso differenzierter gerät es und damit umso weniger eindeutig*". (Tietgens in: Nuissl, Tietgens, S. 13.) Darstellungen solcher Materien sind immer ein **Balanceakt**.

Die Literatur zur Erwachsenenbildung in Deutschland ist so zahlreich und vielfältig, dass sie selbst für Spezialisten kaum überschaubar ist. Überdies kommen laufend Neuerscheinungen heraus.

Literatur (ein kurzer Auszug):

Joachim Diekau: Geschichte der Volkshochschule. In: *Franz Pöggeler* (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. (= Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, hrsg. v. *Franz Pöggeler*), Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975, S. 107-132.

Europahandbuch Weiterbildung – EuHWB –. Hrsg. v. *Arnim Kaiser, Jörg E. Feuchthofen, Rainer Güttler*. Neuwied-Kriftel-Berlin ab 1994.

Darin: *Hans Tietgens*: Allgemeine Einführung Deutschland. 25.10.10 (S. 1-4), *Christiane Hof*: Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland. 25.20.10. (S. 1-10), *Ernst Prokop, Irmgard Schroll-Decker*: Das Gefüge der Weiterbildung in Deutschland. 25.30.10 (S. 1-44), *Antje Krämer-Stürzl, Rolf Arnold*: Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. 25.30.120 (S. 1-21), *Christiane Schiersmann*: Rückkehr in den Beruf. 25.30.210 (S. 1-12), *Waltraud Giesecke*: Weiterbildung in den neuen Bundesländern. 25.30.220 (S. 1-12), *Peter Krug*: Weiterbildungsgesetze in Deutschland. 25.40.20.10 (S. 1-13), *Martina Wennemann*: Finanzierung der Weiterbildung. 25.40.30 (S. 1-14), dies.: Träger und Weiterbildungsanbieter. 25.40.40 (S. 1-14)

Die Rolle der kommunal orientierten Erwachsenenbildungsinstitutionen in Europa. Dokumentation einer Fachtagung von *Cornelia Plasser-Löper* und *Rudi Rohlmann*. (= Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 7), Bonn 1984.

Erwachsenenbildung in der DDR unter besonderer Berücksichtigung des Territoriums des Bundeslandes Sachsen-Anhalt. Textband und Dokumentenband. Hrsg.: Bildungswerk Sachsen-Anhalt e. V., Hallesleben 2003.

Evangelische Akademien in der DDR. In: *Bildung und Erziehung*. 56. Jg., Heft 3, September 2003.

***Peter Faulstich, Christine Zeuner*: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München 1999.**

***Martha Friedenthal-Haase* (Hg.) *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? Beiträge zu einer Ringvorlesung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.* (= Managementkonzepte. Bd. 20, hrsg. v. *Klaus Götz*), München und Mering 2001.**

Dies.: Ideen, Personen, Institutionen. Kleine Schriften zur Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft. (= Managementkonzepte. Bd. 25, hrsg. von *Klaus Götz*), München und Mering 2002.

Uwe Gartenschlager, Heribert Hinzen (Hg.): Perspektiven und Tendenzen der Erwachsenenbildung. Eine Auswahl aktueller Texte für die Projektarbeit. (= Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 26), Bonn 2000.

Ute Holm: Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen. Zur Rolle massenmedialen Hintergrundwissens in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bielefeld 2003.

Stefanie Hartz, Klaus Meisel: Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004.

Wolfgang Jütte: Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bielefeld 2002.

Helmut Kuwan, Dieter Gnahs, Sabine Seidel: Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn 2000. (Derzeit hält das BRW bei der Ausgabe IX, die im Internet veröffentlicht wurde.)

Klaus Meisel, Christiane Schiersmann (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmung für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld 2006.

Dieter Nittel, Wolfgang Seitter (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003.

***Ekkehard Nuissl, Klaus Pehl*: *Porträt Weiterbildung Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*, 3. aktual. Aufl., Bielefeld 2004.**

Ekkehard Nuissl, Hans Tietgens (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bad Heilbrunn 1995.

***Josef Olbrich* (unter Mitarbeit von *Horst Siebert*): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen 2001.**

Karin Oppelt: Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung. Opladen 2004.

Detlef Oppermann, Paul Röhrig (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bad Heilbrunn 1995.

Ernst Prokop: Bundesrepublik Deutschland. In: *Walter Leirmann, Franz Pöggeler* (Hrsg.): Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Bestandsaufnahme und Vergleich. (= Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 5, hrsg. v. *Franz Pöggeler*), Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1979, S. 85-100.

Antje von Rein: Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung – am Beispiel von Volkshochschulen. Bielefeld 2000.

Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Praxis und Wissenschaft. Schwalbach/Ts. 1997.

Ingeborg Schüßler, Christian M. Thurnes: Lernkulturen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2005.

Wolfgang Seitter: Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bielefeld 2000; 3. aktualisierte und erweiterte Ausgabe 2007.

Horst Siebert: Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. (= Perspektive Praxis), Bielefeld 2004.

Richard Stang (Hrsg.): Lernwoftware in der Erwachsenenbildung. (= Perspektive Praxis), Bielefeld 2001.

***Willy Strzelewicz, Hans-Dietrich Raapke, Wolfgang Schulenberg*: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. (= Göttinger Abhandlungen zur Soziologie und ihrer Grenzgebiete), Stuttgart 1966.**

Wolf-Peter Szepansky: Souverän Seminare leiten. Gruppenprozesse und Leitungsrollen. (= Perspektive Praxis), Bielefeld 2006.

***Rudolf Tippelt*(Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994.**

Johannes Weinberg: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Überarbeitete Neuauflage. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bad Heilbrunn/OBB. 2000.

Weiterbildung. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max Planck Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler. Reinbek 1990, S. 414-442.

Gertrud Wolf, Rolf Peuke: Mehr Partizipation durch neue Medien unter Mitarbeit von *Günter Klarner*. (= Perspektive Praxis), Bielefeld 2003.

Günther Wolgast: Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Mit einem Kurzaufsatz "Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick". Neuwied-Kriftel-Berlin 1996.

Dazu kommen unter vielen anderen Publikationen weitere Studentexte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, weitere Einführungen in die Erwachsenenbildung, weitere Publikationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Biografien von Erwachsenenbildner/innen, Festschriften aus Anlaß von Jubiläen und Publikationen zu speziellen Themenbereichen. (Vgl. Anhang in Skriptum, Teil I.)

Bundesrepublik Deutschland

Deutschland ist ein **föderativer** Staat mit 16 Bundesländern. Seit dem Anschluss der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) am 3. Oktober 1990 umfasst das Land eine Fläche von rund 357.000 Quadratkilometern (Österreich rund 83.000) und eine Einwohner/innenzahl von – 1997 – 82.057.000 Personen. Zu den Einwohnern des dicht besiedelten Landes (230 Personen je Quadratkilometer, Europäische Union 116) zählen 7,4 Millionen Ausländer/innen, das entspricht einem Anteil von neun Prozent. Die größte Gruppe kommt aus der Türkei, in Österreich dagegen aus Ex-Jugoslawien.

Deutschland hat ein differenziertes **Bildungssystem**, das durch eine neunjährige Schulpflicht sowie, ähnlich wie in Österreich, ein duales System der Berufsausbildung, das heißt eine Verbindung von öffentlichen Schulen und privaten Lehrverträgen, gekennzeichnet ist. Von der gesetzgebenden Kompetenz her fällt das Bildungssystem weitgehend in die Zuständigkeit der Länder.

Historische Entwicklung der Volksbildung

"Ideengeschichtlich liegen in Deutschland die Wurzeln der Weiterbildung (WB) in der Aufklärung, sozialgeschichtlich im Kampf des Bürgertums gegen den Feudalismus und im Kampf des Proletariats gegen das Bürgertum", analysieren *Ekkehard von Nuißl* und *Klaus Pehl* vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung auf einer allgemeinen Ebene die historischen Ursprünge der deutschen Erwachsenenbildung, wie dies in dieser Allgemeinheit auch für Österreich und andere europäische Länder im Großen und Ganzen zutrifft. (Nuißl, Pehl, 2000, S. 13)

Prinzipiell gibt es bei der historischen Analyse der Volks- und Erwachsenenbildung eines Landes unterschiedliche Zugänge. *Wolfgang Seitter* hat sich mit der Typik und den Perspektiven historischer Überblicksstudien beschäftigt und dabei einen traditionellen von einem problemorientierten Zugang unterschieden (und sich in seiner Geschichte der Erwachsenenbildung für letzteren entschieden).

Traditionelle Zugänge orientieren sich zumeist an der Phaseneinteilung der allgemeinen Geschichte unter Betonung der Institutionen der Volks- und Erwachsenenbildung und ihrer Exponent/innen. Bei einem problemorientierten Zugang, für den es noch wenige forschungspraktische Beispiele gibt, „ist es charakteristisch Geschichte der Erwachsenenbildung ... in einer problembezogenen Perspektivenkombination zu präsentieren – und zwar so, dass in zeitlich ausgreifenden Längsschnittanalysen der historische Verlaufscharakter der jeweiligen Perspektiven in den Blick kommt. Oder anders ausgedrückt: Bei einer problemorientierten Einführung geht es nicht um eine materialreich gesättigte Überblicksdarstellung, in der der Gegenstand als ein enzyklopädisch geordnetes und beschreibbares Feld erscheint. Vielmehr geht es um die Herausarbeitung und Zuspitzung von zentralen Problemstellungen, die mit je einer bestimmten Perspektive verbunden werden.“ (Seitter, 2007, S. 12) Ein problemorientierter Zugang zur Geschichte der Erwachsenenbildung eignet sich beim gegenwärtigen his-

torischen die didaktischen Forschungsstand jedoch weniger für Einführungen, die das Attribut Einführung im Sinn von voraussetzungslos verdienen.

Für die hier skizzierten unterschiedlichen Zugänge zur Geschichte der Volks- und Erwachsenenbildung sind drei Buchpublikationen aus den letzten Jahren repräsentativ.

Literatur:

Martha Fridenthal-Haase (Hg.): *Erwachsenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? Beiträge zu einer Ringvorlesung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.* (= Managementkonzepte. Bd. 20, hrsg. v. *Klaus Götz*), München und Mering 2001.

Josef Olbrich (unter Mitarbeit von *Horst Siebert*): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland.* Opladen 2001.

Wolfgang Seitter: *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung.* (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), 3. akt. u. erw. Ausgabe, Bielefeld 2007.

Ähnlich wie in Österreich, aber auch anderen Ländern, **verflüchtigt sich in Deutschland die Idee der Aufklärung als Leitprinzip** der Erwachsenenbildung seit etwa zwei Jahrzehnten zugunsten eines gegenwartsbezogenen, qualifikationsorientierten lebenslangen Lernens, ohne allerdings völlig passé zu sein. Die Wiederbelebung von Gedanken der Aufklärung in der Weiterbildung ist unter völlig neuen Bedingungen durchaus eine Möglichkeit, müsste sich aber, um wirkungsvoll zu sein, auf relevante gesellschaftliche Kräfte stützen können.

Wie in vielen europäischen Ländern lässt sich der **Beginn** der Volks- und Erwachsenenbildung in Deutschland nicht annähernd genau zurückdatieren – Universitätsgründungen sind im Vergleich dazu vielfach exakt feststellbar, bei Schulen ist dies auch möglich. **Beginnfragen sind vielfach Konstruktionen.** Die Festlegung des Beginns von Erwachsenenbildung, ihrer Institutionen und zentralen Konzepte ist jeweils **begründungsbedürftig.** Formulierungen wie lebenslanges Lernen hat in den Jahren begonnen, sollte man sich hüten, da sich beispielsweise dieses Konzept bereits zumindest auf Comenius zurückführen lässt und auch hier die Einschränkung **in Europa** angebracht ist, da sich so etwas wie lebenslanges Lernen in China bereits mit Konfuzius verbinden lässt.

Einen ersten institutionellen **Aufschwung** nahm die Volksbildung im 19. Jahrhundert, in dessen erster Hälfte zahlreiche Bildungseinrichtungen – überwiegend vom Bürgertum – gegründet wurden, wobei hier zum Teil Vorläuferentwicklungen im 18. Jahrhundert festzustellen sind.

- Lese-, Museums- und Literaturgesellschaften, die Vorträge, Gespräche und gemeinsame Unternehmungen veranstalteten und Lektüremöglichkeiten sowie Geselligkeit boten.
- Musikalische Vereine, Sonntags- und Abendschulen, die von bildungsbürgerlichen Elementen organisiert wurden.

- Landwirtschaftliche Vereine waren im ländlich agrarischen Sektor der Gesellschaft tätig und
- Handwerkerbildungsvereine waren darum bemüht, die Menschen zur Ausübung ihrer neu zu erkämpfenden oder schon erworbenen bürgerlichen Rechte zu befähigen und sie für berufliche Aufgaben zu qualifizieren.
- Konfessionell orientierte Bildungseinrichtungen entstanden gleichfalls, wie beispielsweise der "*Katholische Gesellenverein*", der zum Ausgangspunkt für das heute noch bestehende Kolpingwerk wurde.

Dazu kam noch mit Schwerpunkt zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts eine äußerst vielfältige populärwissenschaftliche Vereinsszene, in der es vor allem um die Vermittlung naturwissenschaftlicher Kenntnisse ging.

Grundsätzlich lässt sich die Entstehung einer institutionalisierten Volks- und Erwachsenenbildung auf dem Gebiet des heutigen Deutschland auch ins Mittelalter zurückverlegen und ohne geografische Festlegung Erwachsenenbildung auch in der Antike ausmachen.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts handelte es sich bei den Bildungsinitiativen und –Vereinen noch überwiegend um **vormoderne Einrichtungen. Die Konstituierung der modernen Volksbildung erfolgte im dritten Drittel des 19. Jahrhunderts** – ähnlich wie das auch in Österreich der Fall war.

Schon damals war in Deutschland unter institutionellen Gesichtspunkten die in vielen Ländern festzustellende Gliederung der Volksbildung in mehrere **Richtungen** angelegt, die sich bis in die Zwischenkriegszeit hielten:

- die bürgerlich-liberale Richtung
- die berufliche Bildung, die ob ihrer Orientierung an Nutzenerwägungen unter historischem Blickwinkel auch utilitaristisch bezeichnet wird,
- die konfessionelle Bildung und
- die Arbeiterbildung, die im Wesentlichen erst ein "Produkt" der Zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war.

1871 sammelte sich die bürgerlich-liberale Bildungsbewegung in der Gründung der "**Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung**", in der sich mehr und mehr Bildungsvereine, Volksbibliotheken und Einrichtungen, die ein öffentliches Vortragswesen organisierten, zusammenfanden. Dazu kam gegen Ende des 19. Jahrhunderts noch die **Universitätsausdehnung**, die aber in Deutschland nicht die Bedeutung ihres Wiener Pendant erreichte.

1913 waren in der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" rund 8.000 Bildungsvereine Mitglieder. Sie stellte zu dieser Zeit die **größte europäische Vereini-**

gung zur Volksbildung dar, geriet aber immer mehr in das Schussfeld einer aus der Volksbildung selbst kommenden Kritik, die als **Neue Richtung** bezeichnet wurde.

In Deutschland ging es nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert bis in die zwanziger Jahre in der Volks- und Erwachsenenbildung bildungsideologisch und -theoretisch um die Auseinandersetzung zwischen einer **intensiv-gestaltenden** und einer **extensiv-verbreitenden Richtung**. Von Exponenten der ersten Richtung wurde als Methode die „Arbeitsgemeinschaft“ entwickelt, bei der zweiten Richtung wurde vielfach an der dominierenden Bildungsform des Vortrages festgehalten. In der Praxis gab es mannigfaltige Überschneidungen.

Neben der Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung gab es auch die *Comenius-gesellschaft* (1892), den *Verband für volkstümliche Hochschulkurse von Hochschullehrern im Deutschen Reich* (1899) und den *Dürerbund* (1902).

Volks- und Erwachsenenbildung war in Deutschland im 19. Jahrhundert und im beginnenden 20. Jahrhundert dominant lokal organisiert und dementsprechend institutionell vielfältig. Es gab aber bereits im zu Ende gehenden 19. Jahrhundert – ähnlich wie in Österreich – Bestrebungen zu einer überlokalen, das heißt in der Tendenz landesweiten Organisation von Volksbildungseinrichtungen in Verbänden.

Die damals einsetzende Dialektik von lokaler und nationaler Entwicklung mit Dominanz des Lokalen und später Regionalen besteht bis in die Gegenwart in für die Erwachsenenbildung prägender Weise.

Literatur:

Frolinde Balsler: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. (= Beiträge zur Erwachsenenbildung), Stuttgart 1959.

Andreas Daum: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848-1914. München 1998.

Horst Dräger: Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871-1914. (= Materialien zur Erwachsenenbildung), Stuttgart 1975.

Ders.: Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Bd. 1. (= Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung), Braunschweig 1979.

Berthold Uphoff: Auf der Suche nach einem eigenen Profil. Katholische Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: *Ekkehard Nüssli, Hans Tietgens* (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bad Heilbrunn 1995, S. 16-60.

Spezifika des Konstitutionsprozesses der modernen Volksbildung

Im dritten Drittel des 19. Jahrhunderts verstärkten sich bereits vor sich gehende Entwicklungen der Volksbildung, die zu ihren **Besonderheiten** wurden, und die sie deutlich von den anderen Sektoren des Bildungswesens unterschieden:

- 1) Die **Aufgliederung** in inhaltlich unterschiedliche **Richtungen** der Bildungstätigkeit:
 Bürgerlich-liberale Bildung, Arbeiterbildung, konfessionelle und berufliche Bildung.
- 2) Die **Konstitution** und Entwicklung "**von unten**", aus der Gesellschaft heraus:
 Nicht der Staat ergriff Gründungsinitiativen, sondern Bürger/innen verschiedenster sozialer Herkunft.
- 3) Die **Herausbildung** einer **großen institutionellen Vielfalt**, der inhaltliche und methodische Vielfalt folgten.
 Die Pluralität der Volksbildung reicht bis zur gegenwärtigen „Entgrenzung“.
- 4) Die Volksbildung stand und entwickelte sich auf „**zwei Beinen**“:
 - dem **geschriebenen** Wort (Bibliotheken, Lesehallen und so weiter) und
 - dem **gesprochenen** Wort in Vorträgen und Kursen.
 Drittes und weitgehend übersehenes Medium der Volksbildung:
 - die **optische** Aufbereitung von Bildungsinhalten, vor allem in Form von Ausstellungen.

Diese vier Merkmale im Konstitutionsprozess der modernen Volksbildung waren **in Österreich ebenso** gegeben wie in Deutschland, wenngleich sie im Einzelnen in den beiden Ländern unterschiedlich ausgeprägt waren. Im Konstitutionsprozess der modernen Volksbildung gibt es aber einen **tiefgreifenden Unterschied** zwischen Deutschland und Österreich.

In Deutschland entwickelte sich die Volksbildung, wenngleich mit erheblichen regionalen Unterschieden, **landesweit**, während in Österreich bis zum Ende der Zwischenkriegszeit eine ausgeprägte **Wien-Zentrierung** gegeben war. Es gab zwar auch in den anderen Kronländern und Bundesländern Volksbildungsinitiativen, sie reichten aber in ihrer Bedeutung bei weitem nicht an die Wiener Entwicklung heran, zu der ein deutliches Gefälle bestand.

Erster Höhepunkt in der Weimarer Republik

In der ostdeutschen Klein- und Goethestadt Weimar wurde 1919 die republikanische Verfassung Deutschlands beschlossen. Die auf ihrer Grundlage fußende Republik wird daher **Weimarer Republik** genannt. Sie hatte nicht einmal eineinhalb Jahrzehnte Bestand, da sie nach der nationalsozialistischen Machtergreifung vom nationalsozialistischen Staat beseitigt wurde.

In der Weimarer Republik erlangte die deutsche Erwachsenenbildung einen **höheren und qualitativ veränderten Stellenwert**. In ihrem Zentrum standen die Volkshochschulen, die auch im berühmten § 148 der Weimarer Reichsverfassung verankert wurden.

Im § 148, Abs. 4, der Weimarer Verfassung vom 11. August 1919 heißt es: "**Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden**". (Zit. n. Heribert Hinzen, 1999, S. 32)

Einen vergleichbaren Verfassungsartikel hat es in Österreich nie gegeben.

Literatur:

Heribert Hinzen: Die Gründung von Volkshochschulen in Deutschland 1919 im Spiegel ihrer Festschriften zum 75-jährigen Bestehen. In: *Wilhelm Filla, Elke Gruber, Jurij Jug* (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit*. (= VÖV-Publikationen 15), Innsbruck-Wien 1999, S. 32.

Von 1918 bis 1920 kam es zu einem Gründungsboom der Volkshochschulen, die, anders als in Österreich, sehr rasch zu einer **landesweiten** Bildungseinrichtung wurden und sehr viel häufiger in kommunaler Trägerschaft standen (und stehen) als in Österreich.

In der Weimarer Republik kamen die verschiedenen Richtungen der Volksbildung zu ihrer ersten bedeutenden Entfaltung.

a) Die bürgerlich-liberale Richtung

Im Zentrum der bürgerlich-liberalen Richtung der Volksbildung standen die Volkshochschulen, die in unterschiedlicher Trägerschaft entstanden, aber im Vergleich zu Österreich immer stark kommunal geprägt waren, während in Österreich bis in die Gegenwart die Vereinsform dominiert. Innerhalb der bürgerlich-liberalen Richtung der Volksbildung wurde in der Zwischenkriegszeit ein Richtungsstreit fortgesetzt, der schon vor dem Ersten Weltkrieg aufkam, in Wien und Österreich dagegen nie eine Bedeutung erlangte, da hier die Volkshochschulen von ihrem Beginn an auch intensive Volksbildungsarbeit betrieben.

Die **alte "Richtung"**, zielte vor allem mit Vorträgen auf eine *extensiv, verbreitende* Volksbildungstätigkeit, während die **neue "Richtung"** auf eine *intensiv, gestaltende*

und stärker *individualisierende* Volksbildungstätigkeit hin orientiert war. Sie ließ sich von der umstrittenen und aus heutiger Sicht irritierenden Formel "**Volkbildung durch Volkbildung**" leiten.

1927 wurde mit dem **Reichsverband der deutschen Volkshochschulen** unter dem Vorsitz von *Reinhard Buchwald* eine landesweite Organisation gegründet, die weder in Österreich, noch in der Schweiz ein Gegenstück hatte und in der vor allem, aber nicht nur, Volkshochschulen zusammengeschlossen waren.

1931 einigte sich die "alte" und die "neue" Richtung in **Prerow** auf einen Kompromiss, in dessen Zentrum die Einbeziehung *berufsbezogener Bildungsinhalte* in die bürgerlich-liberale Volksbildung stand. Man spricht in diesem Zusammenhang von der **Prerower Formel**. Zu diese Zeit gab es in Österreich – wie auch in der Schweiz – nichts vergleichbares.

b) Die konfessionelle Volksbildungsbewegung

Sie verfolgte eine recht eigenständige Entwicklung, ist aber im Vergleich zur Entwicklung der Volkshochschulen, wenig historisch aufgearbeitet und analysiert worden.

c) Die Arbeiterbildung

Die Arbeiterbildung war in der Weimarer Republik sowohl eng mit dem sozialdemokratischen als auch mit dem kommunistischen Parteiapparat verbunden. Daneben gab es eine gewerkschaftliche Richtung der Arbeiterbildung.

Arbeiterbildung zeichnete sich in der Weimarer Republik, ähnlich wie das in Österreich mit Schwerpunkt Wien der Fall war, durch einen *eigenständigen institutionellen* und *theoretischen* Weg aus, der aber, je nach politischer Ausrichtung, aufgefächert war.

Die 1921 gegründete *Berliner Gewerkschaftsschule* und die *Akademie der Arbeit* waren Höhepunkte in der institutionellen Entwicklung der deutschen Arbeiterbildung. Auf kommunistischer Seite war es die *MASCH* – die Marxistische Arbeiterschule, die größere Bedeutung erlangte.

Literatur:

Artur Meier Proletarische Erwachsenenbildung. Die Bestrebung der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung zur systematiswchen sozialistischen Bildung und Erziehung erwachsener Werktätiger (1918-1923). Hamburg 1971.

d) Die betriebliche Erwachsenenbildung

Berufliche Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext führte eine von den vielfältigen und zum Teil auf hohem Niveau geführten Diskussionen zur Arbeiter-, Volks- und Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik weitgehend unbeachtete Existenz. Sie gewann aber – gerade auch in Form von Anlern- und Aufstiegsbildungen – in vielen Betrieben zunehmend an Bedeutung.

Die Jahre des Nationalsozialismus

In den Jahren 1933 bis 1945 versuchten die Nationalsozialisten die unterschiedlichen Strömungen der Erwachsenenbildung in ihrem Sinn umzugestalten oder, wo dies nicht möglich war, zu liquidieren. **Organisatorischer Rahmen** dafür war die nationalsozialistische Freizeitorganisation "*Kraft durch Freude*" als Träger des "*Deutschen Volkswerkes*", die Teil der größten Massenorganisation des Regimes war, der "*Deutschen Arbeitsfront*".

Den Nationalsozialisten ging es um eine Gleichschaltung der Erwachsenenbildung, der sie insgesamt jedoch keine größere Aufmerksamkeit beimaßen, wenn man dies mit den modernsten Massenmitteln der Zeit vergleicht, die sie für ihre Propaganda primär nutzten. Die Gleichschaltung ging in einem mehrjährigen Prozess vor sich, und erst 1939 wurden reichseinheitliche Richtlinien verabschiedet. (Diese Jahreszahl ist allerdings noch zu überprüfen.)

Vor allem Juden wurden rasch auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Erwachsenenbildung von ihren Posten entfernt. Einige Jahre lang hat sich aber nach 1933 eine jüdische Erwachsenenbildung unter schwierigsten Bedingungen in eingeschränkter Weise halten können. Entfernt wurden auch politisch unliebsame Personen.

Literatur:

Evelyn Adunka, Albert Brandstätter (Hg.): Das Jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Wien 1999.

Georg Fischer: Erwachsenenbildung im Faschismus. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945. Bensheim 1981.

Helmut Keim, Dietrich Urbach: Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente. (= Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung), Braunschweig 1976.

Die Nachkriegszeit – Bundesrepublik Deutschland - BRD

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Erwachsenenbildung in den westlichen Besatzungszonen vor allem als Mittel der demokratischen Re-Education durch die alli-

ierten Mächte gefördert. In **Österreich** spielte dagegen die Re-Education in der Praxis der Erwachsenenbildung keine nennenswerte Rolle, zumindest beim heutigen Forschungsstand lässt sich dies so feststellen.

Die Ausgangslage der deutschen Erwachsenenbildung war unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg multifaktoriell bestimmt (Vgl. Olbrich, 2001, S. 306), und zwar durch

- die politisch-soziale, die materielle und die geistig-kulturelle Situation nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Systems,
- die Vorstellungen der alliierten Mächte über die Neugestaltung des Bildungs- und Erziehungssystems,
- europäische Initiativen zum Aufbau der deutschen Erwachsenenbildung und
- den Wiederaufbau zwischen Tradition und Neubeginn.

Damit unterschied sich die Ausgangslage für die deutsche Erwachsenenbildung nach 1945 von der in Österreich. In Österreich begann sich nach Kriegsende ein System der Sozialpartnerschaft durchzusetzen, das politisch durch eine große Koalition gestützt und stabilisiert wurde (und umgekehrt). Beides, die Sozialpartnerschaft wie die große Koalition, hatten große und nachhaltige Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung. Das galt für ihre parteipolitische Orientierung ebenso wie für ihre sozialpartnerschaftliche Ausrichtung und Prägung, nicht nur, aber vornehmlich im Bereich der beruflichen Bildung.

Im Einzelnen gab es in **Österreich** folgende Unterschiede zur Entwicklung in **Deutschland**:

- Die Besatzungsmächte agierten im Hinblick auf Erwachsenenbildung in Österreich institutionell-organisatorisch und ideell weit weniger ambitioniert als in Deutschland.
- Europäische Initiativen spielten im kleinen Österreich eine geringere Rolle als im großen Deutschland, wenngleich sich auch in Österreich internationale Einflüsse nach 1945 bemerkbar machten.
- Der Aufbau der Erwachsenenbildung verlief in Österreich weitgehend ohne nachhaltig wirkende Rückgriffe auf die Erwachsenenbildung im demokratischen Abschnitt der Zwischenkriegszeit, selbst in Wien, wo die drei Stammvolkshochschulen den Zweiten Weltkrieg „überlebten“ und alle drei bereits 1945 mit der Bildungstätigkeit begannen.
- Das kommunale Engagement für Erwachsenenbildung ist bis heute weit geringer als in Deutschland, sieht man von den Ausnahmen Linz und Wien ab.

In Deutschland hatte die Politik der „**Re-Education**“ besonders Auswirkungen auf die wieder entstehenden Volkshochschulen, die Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung, die in **Österreich** oder auch in der Schweiz nie ein Pendant hatten, auf die (oft parteinahen) Stiftungen und auf die Heimvolkshochschulen. Die betriebli-

che, konfessionelle und gewerkschaftliche Erwachsenenbildung griff dagegen mehr auf Konzepte der Weimarer Zeit zurück. (= **Educational Reconstruction**)

Die deutsche Erwachsenenbildung entwickelte sich nach 1945 auch anders als in der Schweiz, die nicht in den Zweiten Weltkrieg involviert war und in der mit den Migros-Clubschulen eine europaweit singuläre institutionelle Sonderentwicklung einsetzte.

Für Deutschland konstatiert Olbrich: *„Dem Unvermögen weiter Bevölkerungskreise, sich mit der Vergangenheit konfrontieren zu lassen, und dem Mechanismus des Verdrängens stand eine außerordentlich hohe Lernintensität gegenüber, die in den ersten Nachkriegsjahren im Allgemeinen und für die Erwachsenenbildung im Besonderen kennzeichnend war. Die Dialektik von Vergessen und neuem Lernen war darüber hinaus für das allgemeine geistige Klima der Bevölkerung prägend. Einerseits mussten faschistische, rassistische, biologistische Denk- und Deutungsmuster verlernt werden, andererseits neue Fähigkeiten wieder erlernt werden, um sich in einem veränderten System und Milieu zurechtzufinden (...). Auch die Auseinandersetzung mit der kulturellen Entwicklung im Ausland, vor allem in Amerika und Westeuropa, von denen die Deutschen während der NS-Zeit abgeschnitten waren, bedeutete eine neue Lernchance und Lernnotwendigkeit.“* (Olbrich, 2001, S. 309 f.)

Neugestaltung des Bildungswesens durch die Alliierten

Vor dem Hintergrund der weltpolitischen Lage übernahmen die Alliierten in der unmittelbaren Nachkriegszeit neben dem politischen und wirtschaftlichen Einfluss alle Kompetenzen für das kulturelle Leben, für das Bildungs- und Erziehungssystem und für die **Erwachsenenbildung**. Für letztere ganz im Unterschied zu Österreich.

Der Bildung maßen die Besatzungsmächte in Deutschland eine entscheidende Rolle bei der kulturellen und politisch-demokratischen Neugestaltung Deutschlands bei. Der Aufbau eines demokratischen Erziehungssystems wurde als Teil eines umfassenden wirtschaftlichen und politisch-kulturellen Gesamtprogramms angesehen.

Auf der Potsdamer Konferenz im August 1945 wurde der **Re-education-Begriff** zwar nicht dezidiert aufgegriffen, allerdings wurden dort allgemeine erziehungspolitische Notwendigkeiten entwickelt, die inhaltlich der „**Umerziehung zur Demokratie**“ nahe kamen. Die politische Umerziehung der Deutschen war für die Alliierten einschließlich der Sowjetunion ursprünglich ein wichtiges Element ihrer Gesamtpolitik.

Dabei gab es von Beginn an inhaltliche Differenzen zwischen den Alliierten. Die *Sowjetunion* hielt sich strikt an die Prinzipien der Entnazifizierung und Entmilitarisierung und machte das Prinzip des Antifaschismus zur Maxime ihres erziehungspolitischen

Handelns in ihrem Einfluss- und späteren Machtbereich. Dagegen bezogen sich die Westalliierten, insbesondere das Re-education-Konzept der US-Amerikaner, darüber hinaus auf universal gültige Prinzipien wie Gerechtigkeit, Achtung der Menschenwürde, Toleranz und Völkerverständigung.

Neben dem Prinzip der „Re-education“ entwickelte sich das Konzept der „**Educational Reconstruction**“, mit dem auch an Elemente der deutschen Bildungstradition angeknüpft wurde. Mit diesem Konzept wurde deutschen Stellen ein größerer Handlungsspielraum eingeräumt. In Einzelnen unterschieden sich die Bildungstraditionen und die Bildungspraxis der vier alliierten Mächte – wie in Österreich auch – von ihren inhaltlichen Zielsetzungen, ihren präferierten Methoden und ihrer Intensität sehr deutlich voneinander.

Vor allem die Briten waren sehr stolz auf Selbstbildung, auf die Rückbesinnung auf demokratische Erfahrungen aus der Weimarer Republik und auf den Austausch durch Studienreisen und Fachkontakte.

Europäische Initiativen zur Neugestaltung des Bildungswesens

Neben den Bildungskonzepten und der konkreten Bildungstätigkeit der Alliierten, die einen starken Einfluss auf die wieder entstehende deutsche Erwachsenenbildung ausübten und die bei den Alliierten stark **staatlich orientiert** waren, gab es auch europäische Initiativen für den Wiederaufbau der deutschen Erwachsenenbildung in der unmittelbaren Nachkriegszeit, die **mehr privat ausgerichtet** waren und primär von **England, Schweden** und der **Schweiz** kamen. Dieser Beitrag zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg fehlte in Österreich weitgehend, wenngleich auch hier ausländische Einflüsse beim Wiederaufbau der Erwachsenenbildung eine Rolle spielten. Allerdings gibt es in Österreich diesbezüglich erhebliche Forschungslücken. (In Österreich haben Studienreisen einzelner Erwachsenenbildner in Länder mit einer fortgeschrittenen Erwachsenenbildung und die Durchführung internationaler Konferenzen nach dem Zweiten Weltkrieg eine nachhaltige Rolle gespielt.)

German Educational Reconstruction Comitee

Das englische „German Educational Reconstruction Comitee (GER) ist in diesem Zusammenhang an erster Stelle zu nennen, da es sich eine **vierfache Aufgabe** stellte:

- Informationen über die gesellschaftliche Situation und erzieherische Lage Deutschlands zu sammeln und zu bewerten.

- Vorschläge für den Neuaufbau der deutschen Erziehung für die britische Administration und für zukünftige Mitarbeiter/innen beziehungsweise Träger von Einrichtungen des Bildungssystems auszuarbeiten.
- Sammlung aller erzieherischen Kräfte der deutschen Emigration.
- Aufnahme von Kontakten zu britischen und internationalen Erziehern und Jugendführern.

Initiativen in Schweden

Bei einschlägigen Initiativen in Schweden spielten deutsche Emigranten eine große Rolle, insbesondere der ehemalige Leiter der Volkshochschule Dresden **Franz Mock-rauer**.

1946 gründete sich auf Anregung des schwedischen Volkshochschullehrerverbandes das „**Komitee für kulturelle Hilfe für Deutschland**“. Die Schweden verstanden ihre Hilfe vor allem als allgemeine politische Hilfe und als kulturelle Solidarität und weniger als Re-education.

Die wichtigste Organisation war das „**Samarbetskommittén för Demokratiskt Uppbyggandsarbete (SDU)**“ – eine Organisation für den demokratischen Wiederaufbau Deutschlands mit Sitz in Stockholm.

Schweizer Initiativen

In der Schweiz gingen entsprechende Initiativen für die deutsche Erwachsenenbildung von **Fritz Wartenweiler** und seinem Kreis aus.

Auffallend und interessant ist, dass es unmittelbar nach der „Wende“ in Osteuropa zu keinen vergleichbaren Initiativen aus dem Westen kam, die auch nur annähernd die gleiche Wirkung erzielen konnten wie dies nach dem Zweiten Weltkrieg für Deutschland der Fall war. Die Ausnahme ist die Tätigkeit des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (IIZ/DVV), das in Osteuropa sehr aktive „Büros“ errichtete. Ab Mitte der neunziger Jahre haben allerdings die Erwachsenenbildungsinitiativen der Europäischen Union die Entwicklung der osteuropäischen Erwachsenenbildung zunehmend beeinflusst. Von Westeuropa forcierte Politische Bildung im Sinn von Demokratiestärkung spielte allerdings – anders als dies beim Wiederaufbau der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945 der Fall war – in Osteuropa nach 1989 – wenn überhaupt – nur eine untergeordnete Rolle.

Die Sechziger Jahre im Westen Deutschlands

Nach *Nuissl* und *Pehl* gelangte die Erwachsenenbildung erst **1960** in den Blickpunkt

einer öffentlichen bildungspolitischen Diskussion, und zwar mit dem berühmten Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen "*Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*". In Österreich gab es damals nichts Vergleichbares.

Dieses Gutachten knüpfte an den – damals wie heute umstrittenen – Aufklärungsbegriff an und **definierte Bildung** in einer sehr bekannt gewordenen Formel, die über Aufklärung hinaus, eine Handlungsorientierung implizierte:

"Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln."

In dieser Formulierung ist der Bildungsbegriff betont kognitiv, auf ein Verständnis des Sozialen hin und handlungsorientiert formuliert, was ihm in Österreich damals nicht wenig Kritik eingetragen hat. Bei diesem in Deutschland formulierten Bildungsverständnis geht es nicht nur um das Verständnis des Individuums von sich selbst, sondern ebenso um das Verständnis der Gesellschaft und ihrer globalen Bezüge, wobei aus diesen Verständniselementen eine Handlungsperspektive für das gebildete Individuum resultiert.

Literatur:

Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 4: Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960, S. 20.

Volker Otto: „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (1960): Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. In: *Ralf Koerrenz, Elisabeth Meilhammer, Käthe Schneider* (Hg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena 2007, S. 365-378.

Die wesentliche **politische Bedeutung** des Gutachtens lag aber darin, Erwachsenenbildung als Bestandteil der öffentlichen Bildung, als **öffentliche Aufgabe** und damit auch als Daseinsvorsorge, zu betonen. In Österreich kommt dagegen der Begriff Daseinsvorsorge im Kontext von Erwachsenenbildung kaum vor.

In **Österreich** gibt es – bis heute – nicht nur nichts mit diesem Gutachten Vergleichbares, sondern vor allem keine Festlegung auf ein politisches Konzept "**Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe**".

Die in den sechziger Jahren beginnende "**Versozialwissenschaftlichung**" der bisher geisteswissenschaftlich-normativ geprägten Erwachsenenbildung, insbesondere der Volkshochschulen, führte auch zu einer zunehmenden **Teilnehmer/innen-Orientierung**.

Es kam zu einer **Annäherung von Angebotsrealität und Selbstdarstellung**. Wieder gemünzt auf die Volkshochschulen, aber prinzipiell für die Erwachsenenbildung zutreffend, stellte *Hans Tietgens* für die beginnenden sechziger Jahre fest: "*Es wurde*

begriffen, daß es nicht zur Qualität beiträgt, wenn, wie auf einer Mitarbeitertagung gesagt wurde, zu 80 % über Dinge gesprochen wird, die nur zu 20 % getan werden." (Tietgens in: Nuissl, Tietgens, 1995, S. 86)

In den sechziger Jahren setzte die in der Fachliteratur so bezeichnete **realistische Wende** in der Erwachsenenbildung ein, mit der eine Hinwendung der Erwachsenenbildung, insbesondere der Volkshochschulen, zu *abschlussbezogenen* Angeboten, *beruflicher* Bildung und *Sprachenunterricht* gemeint war. Erwachsenenbildung wurde damit auf Verwertbarkeit hin ausgerichtet und war nicht mehr nur auf die Vermittlung von *Orientierungswissen* und die Hinführung zur *Urteilsfähigkeit* konzentriert. Für die Zeit vor der „realistischen Wende“ wird da und dort mit einem leicht polemischen Unterton von einer kulturpädagogisch dominierten Erwachsenenbildung gesprochen, die sich des „eigentlichen“ annahm.

Die "realistische Wende" war aber, wie spätere "Wenden" auch, in manchen Bereichen mehr eine "**Wende in der Literatur**" als in der Bildungspraxis, da Sprachen und berufliche Bildung schon vorher angeboten wurden. Auch wurden die mit der „realistischen Wende“ umschriebenen Angebotsbereiche nicht so dominant, wie dies der „Wende-Begriff“ nahe legt.

Weitere „Wenden“

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wird vielfach mit dem Begriff „Wende“ beschrieben. Nach der „realistischen Wende“ der sechziger und siebziger Jahre wird für die achtziger Jahre eine „**reflexive Wende**“ konstatiert, in der der Persönlichkeitsbezug der Bildungstätigkeit durch das reflexive Moment erweitert und „Ganzheitlichkeit“ betont wurde. Die neunziger Jahre standen im Zeichen einer „**utilitaristischen Wende**“, die durch Zweckgebundenheit, berufsorientiertes Lernen geprägt war. Für die Zeit seit der Jahrhundertwende wird vielfach von der „**Qualitätsorientierten Wende**“ gesprochen, da Qualitätssicherung in den Mittelpunkt der Bildungspraxis und der Weiterbildungspolitik rückte.

Hängt man der Wendemetapher an, ließen sich noch weitere „Wenden“ konstruieren, die jeweils etwas abgeschwächt, auch in Österreich die Erwachsenenbildung prägen und prägen.

DDR – Deutsche Demokratische Republik

In der Deutschen Demokratischen Republik (Gründung 1949) und zuvor ansatzweise in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) entwickelte sich die Erwachsenenbildung

aufgrund der politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen gänzlich anders als im Westen. Sie wurde einerseits wesentlich stärker an **betriebliche Strukturen** angebunden und andererseits auch stärker in die **ideologische Diskussion** um die Grundsätze des Arbeiter- und Bauernstaates einbezogen. Dementsprechend entwickelte sich ein – im Vergleich zu westlich-kapitalistischen Ländern – alternatives Weiterbildungssystem, das durch Richtungen repräsentiert war:

- Ein differenziertes System **betrieblicher Fortbildungseinrichtungen** (das in dieser Form und auf diesem Entwicklungsstand in den anderen nachkapitalistischen Ländern nicht bestand) mit Betriebsakademien und
- ein System **sozialistischer Wissensvermittlung** und Aufklärung, das insbesondere in den Aufgabenbereich der Gesellschaft **URANIA** fiel, die vorrangig Vortragstätigkeit leistete.
- Vormalig (in der unmittelbaren Nachkriegszeit) offene Einrichtungen wie die **Volkshochschulen** konzentrierten sich mehr und mehr auf das Nachholen allgemeiner Bildungsabschlüsse und entwickelten sich gänzlich anders als die "Schwestereinrichtungen" im Westen, vor allem mit einer großen Zahl hauptberuflicher Lehrer/innen. Sie wurden nach der „Wende“ im Wesentlichen „abgewickelt“, da die Weiterbildungseinrichtungen tief greifend verändert und auf das System im Westen hin umgestellt wurden.
- Die Klub- und **Kulturhäuser**, die in ihrer Struktur und Konzeption sowjetische Einflüsse erkennen ließen, aber nicht so verbreitet waren wie in Ungarn, wo es am Höhepunkt der Entwicklung mehr als 4.000 gegeben haben soll.
- Die **Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse**, die der sowjetischen Allunionsgesellschaft zur Verbreitung politischer und wissenschaftlicher Kenntnisse (Snanje) nachgebildet war. Nach *Siebert* hatte diese Einrichtung in der DDR auch in der 1871 gegründeten Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung ein Vorbild. (Vgl. Siebert, 2001, S. 284 f.)

Die unterschiedliche Entwicklung in der DDR wurde nach der Vereinigung besonders relevant – die Volkshochschulen aus der DDR wurden in den Deutschen Volkshochschul-Verband überführt, die URANIAS wurden nicht von außen her „verwestlicht“, haben sich aber in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts verändert. Die Weiterbildungsstrukturen der DDR sind jedenfalls bereits wenige Jahre nach der so genannten Wende weitgehend verschwunden, viele Einrichtungen wurden „abgewickelt“. Es kam rasch zu einer **Annäherung an den Westen mit**

- Volkshochschulen als kommunale Bildungseinrichtungen, die ihren westlichen Pendanten angeglichen wurden,
- URANIAS, die ihre ideologische Funktion verloren, an Bedeutung einbüßten und – von der Bildungsform her – weiterhin vor allem Vortragstätigkeit ausübten,
- betrieblichen Erwachsenenbildungs-Strukturen, die mit der Liquidierung oder Privatisierung volkseigener Betriebe, aufgelöst wurden,
- unzähligen neu entstanden Weiterbildungseinrichtungen auf privat-kommerzieller Basis. Hier tauchte ein völlig neues Phänomen auf: **Weiterbildungskriminalität.**

In der Zwischenzeit ist dieses Phänomen wieder überwunden worden und die Zahl der privat-kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen ist rückläufig.

Literatur:

Bildungswerk Sachsen-Anhalt e. V. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der DDR, unter besonderer Berücksichtigung des Territoriums des Bundeslandes Sachsen-Anhalt. Textband und Dokumentenband. Haldensleben 2003.

Karin Oppelt: Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung. (= Forschung Erziehungswissenschaft, Bd. 189), Opladen 2004.

Horst Siebert: Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Düsseldorf 1979.

Ders.: Erwachsenenbildung in der DDR. In: *Josef Olbrich*: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen 2001, S. 271-303.

Am 3. Oktober 1990 trat die DDR der Bundesrepublik Deutschland bei (Vereinigung), wobei dieser Vorgang bis heute unterschiedlich bewertet wird.

Die bundesdeutsche Entwicklung seit den sechziger Jahren

Die sechziger Jahre waren in Deutschland durch eine intensive Bildungsdiskussion geprägt, die 1965 mit dem von *Georg Picht* geprägten Stichwort **Bildungskatastrophe** zusätzliche Nahrung bekam. Für die Erwachsenenbildung gab es zu Beginn der siebziger Jahre im politischen Reformklima der damaligen Zeit zwei konzeptionelle Weichenstellungen, die in Österreich kein Gegenstück hatten: den "*Strukturplan*" des Deutschen Bildungsrates von 1970 und den "*Bildungsgesamtplan*" der Bund-Länder-Kommission von 1973.

Interessant ist, dass diese „**Planungsdiskussionen**“ **in Südtirol in der zweiten Hälfte der siebziger und in den beginnenden achtziger Jahren eine nachhaltige Resonanz fanden, aber nicht in Österreich.**

Mit den erwähnten Dokumenten wurde die Erwachsenenbildung – in Deutschland – zu einem eigenständigen Bildungsbereich aufgewertet. "Die erste Bildungsphase ist ohne ergänzende EB unvollständig. Der Gesamtbereich der EB ist daher Teil des Bildungssystems; Fortbildung, Umschulung und EB gehören in den Rahmen dieses Bereiches" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 199 f.).

Der Terminus Erwachsenenbildung wurde tendenziell durch den der **Weiterbildung** abgelöst, womit auch die Zusammengehörigkeit bisher unverbundener Bildungsaktivitäten – berufliche, allgemeine, politische und kulturelle – postuliert wurde. Darüber hinaus wurde – in Österreich ist dies bis heute nicht erfolgt – **ein höheres Maß staat-**

licher Verantwortung (in Deutschland primär durch die Länder wahrgenommen) **und Verbindlichkeit** für diesen Bildungsbereich festgelegt, die sich auch in einer entsprechenden Weiterbildungsgesetzgebung auf Länderebene niederschlug.

Weiterbildung wurde im "Strukturplan" – bis heute gültig – definiert als "**Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase**". Damit wurde eine inhaltliche Gewichtung in der Terminologie vorgenommen. Erwachsenenbildung wurde dem Oberbegriff "Weiterbildung" untergeordnet, womit eine Verengung der Erwachsenenbildung auf allgemeine oder auch soziokulturelle Bildung einherging, die wiederum das Pendant zu beruflichen Maßnahmen, Fortbildung und Umschulung, darstellt.

Damit hatte Erwachsenenbildung einen Teil ihres Selbstverständnisses, demnach ihre Impulse auch aus dem beruflichen Leben stammen, wie der Reflexion von Abhängigkeitsverhältnissen, der Anregungen zum Handeln als Arbeitnehmer/in, der Reflexion von Rollenverhalten usw. eingeübt. Bisweilen wurde in nachfolgenden Dokumenten sogar ganz auf die Verwendung des Begriffs Erwachsenenbildung verzichtet.

Grundprinzipien der Erwachsenenbildung in Deutschland

Zu Beginn der siebziger Jahre wurden auch **drei Prinzipien** formuliert und in die Praxis umzusetzen begonnen, die in Österreich erst zwei Jahrzehnte später gängig und praxisleitend wurden:

- der Gedanke einer "*flächendeckenden Versorgung* der Bevölkerung mit Bildungsangeboten";
- die Betonung der "*Qualität* der Bildungsangebote";
- die "*Professionalisierung*".

"Seit dieser Zeit bemühte sich der westdeutsche Staat darum, EB systematisch zu regeln und zu fördern, eine Phase, die etwa 1982/83 zu Ende ging. Staatliches Engagement in der WB stagnierte und wurde teilweise zurückgenommen. Etwa 1993 begann explizit eine – noch nicht abgeschlossene – Politik, die Verantwortung für Weiterbildung materiell und politisch zu 'privatisieren'". (Nuissl, Pehl, 2000, S. 14)

Das flächendeckende Weiterbildungsnetz wurde insbesondere durch die Volkshochschulen realisiert, die weit mehr als in Österreich oder in der Schweiz kommunal ausgerichtet sind und zur kommunalen Daseinsvorsorge gezählt werden.

Die Weiterbildungsgesetze der Länder haben "relativ ähnliche Weiterbildungsstrukturen" auf Länderebene nach sich gezogen. Die rund 1.000 Volkshochschulen in den

nach der Vereinigung 16 Ländern sind sich ähnlicher als die derzeit 272 Volkshochschulen in den neun österreichischen Bundesländern. Allerdings sind die Volkshochschulen in Deutschland seit den neunziger Jahren in einer starken und keineswegs einheitlich vor sich gehenden Veränderung begriffen, so dass auch in Deutschland die Unterschiede zwischen den Volkshochschulen – und ihren Landesverbänden – ausgeprägter werden.

Eine ähnliche bundesweite Struktur wie die Volkshochschulen in Form von Verbänden haben auch die Weiterbildungseinrichtungen gesellschaftlicher Großorganisationen wie Kirchen, Gewerkschaften, Wirtschafts- und Wohlfahrtsverbände. Auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind institutionelle Strukturen entstanden.

Rechtliche Grundlagen der Erwachsenenbildung

In Deutschland wird die Erwachsenenbildung durch eine Vielzahl ineinander verschränkter Gesetze und Verordnungen geregelt, die teilweise unterschiedlichen Leitzielen dienen, andererseits manche Bereiche der Erwachsenenbildung ausklammern.

Nach 1945 fand in Bezug auf Erwachsenenbildung, anders als in Österreich, das Recht auf Erziehung, Ausbildung und Erwachsenenbildung seinen Niederschlag in verschiedenen Verfassungen der Bundesländer, in denen sie als **Verfassungsgrundsatz** explizit aufgenommen wurde, so zum Beispiel in Bayern (1946), Bremen (1947), Rheinland-Pfalz (1947), Saarland (1947), Schleswig-Holstein (1949), Nordrhein-Westfalen (1950), Baden-Württemberg (1953). In den anderen Ländern wurde die Erwachsenenbildung teilweise in den Schulgesetzen berücksichtigt.

Literatur:

Peter Krug: Weiterbildungsgesetze in Deutschland. In: Europahandbuch Weiterbildung. Neuwied 1994.

Volker Otto, Brigitte Winger: Gesetzgebung zur Weiterbildung in den neuen Bundesländern. Informationen und Beiträge für die Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern IV. Bonn 1992.

Rudi Rohlmann: Gesetzgebung zur Weiterbildung. Vergleichende Darstellung aus den alten Bundesländern. Informationen und Beiträge für die Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern II. Bonn 1991.

Ders.: Gesetzgebung und Politik zur Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn 1994.

Trotz der zahlreichen Erwachsenenbildung unmittelbar betreffenden Gesetze in Deutschland muss sie nicht staatlich oder besser bundesstaatlich anerkannt werden, wobei der **Fernunterricht** eine Ausnahme darstellt, da für ihn 1977 ein Bundesgesetz in Kraft trat. In der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland ist Erwachsenenbildung nicht geregelt, wohl ist eine Regelung für sie in vielen Landesverfassungen enthalten.

Im Artikel 139 der Verfassung von Bayern heißt es: "**Die Erwachsenenbildung ist durch Volkshochschulen und sonstige mit öffentlichen Mitteln unterstützte Einrichtungen zu fördern**". In dieser Formulierung spiegelt sich auch die zentrale Stellung der Volkshochschulen in Deutschland wider.

Im Artikel 17 der Verfassung von Nordrhein-Westfalen heißt es, anders als in Bayern: "**Die Erwachsenenbildung ist zu fördern. Als Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden neben Staat, Gemeinden und Gemeindeverbänden auch andere Träger wie die Kirchen und freie Vereinigungen anerkannt.**"

In der Verfassung von Schleswig-Holstein Artikel 9, Abs. 2 findet sich der Passus: "**Die Förderung der Kultur und der Erwachsenenbildung, insbesondere des Büchereiwesens und der Volkshochschulen, ist Aufgabe des Landes, der Gemeinden und der Gemeindeverbände.**"

Die für Weiterbildung wichtigen Gesetze auf Bundesebene sind unter anderem (vgl. Nuissl, Pehl, 2004, S. 20 ff.):

- Das *Arbeitsförderungsgesetz*, neuerdings *Sozialgesetzbuch*. Es regelt Leistungen zur Arbeitsförderung. Ziel ist die Vermeidung von Arbeitslosigkeit oder die Verkürzung der Dauer von Arbeitslosigkeit.
- Das *Betriebsverfassungsgesetz* (entspricht dem Arbeitsverfassungsgesetz 1974 in Österreich). Es regelt vor allem Freistellungen von Betriebsräten und gewerkschaftlichen Vertrauensleuten und hat vor allem für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit große Bedeutung.
- Das *Berufsbildungsgesetz*. Es regelt Fragen der Ordnung, Durchführung und Zuständigkeiten der beruflichen Fortbildung und Umschulung.
- Das *Bundesausbildungsförderungsgesetz*. Es begründet einen Rechtsanspruch auf individuelle Ausbildungsförderung. Bei einer Weiterbildung betrifft diese Möglichkeit vor allem Jugendliche und Erwachsene, die zunächst ihre Pflichtschulzeit und eine Berufsausbildung absolviert haben und über den „Zweiten Bildungsweg“ das Abitur nachzuholen beabsichtigen.
- Das *Hochschulrahmengesetz*. Es verpflichtet Hochschulen Weiterbildung anzubieten.
- Das *Fernunterrichtsschutzgesetz* regelt die Rechte und Pflichten der Teilnehmenden und der Veranstalter des Fernunterrichts und sieht eine staatliche Zulassung von Fernlehrgängen vor.
- Die *Beamtengesetze* des Bundes und der Länder regeln Fortbildungsmaßnahmen für Beamte. Daneben wird bezahlter oder unbezahlter Sonderurlaub für Weiterbildungszwecke gewährt.
- In einer Reihe von *Sozialgesetzen* sind Weiterbildungs-relevante Bestimmungen enthalten. Zum Beispiel im Bundessozialhilfegesetz, dem Personalvertretungsgesetz, dem Kinder- und Jugendhilferecht, dem Strafvollzugsgesetz sowie in einigen Steuergesetzen.

Da Bildung in Deutschland in die Kompetenz der Länder fällt, gibt es auf Bundesebene kein Weiterbildungsgesetz. Ein solches Gesetz wird vielfach, wenn überhaupt, nur aus der Perspektive einiger Bundesländer als sinnvoll beurteilt. Für viele Bundesländer wäre es, so manche Beurteilungen, sogar ein Rückschritt.

Die wichtigsten Gesetze zur Erwachsenenbildung auf Länderebene sind die Weiterbildungsgesetze. Sie sind keineswegs identisch, aber vielfach "ähnlich". Die Höhe der Mittel, die auf der Basis dieser Gesetze vergeben werden ist von Land zu Land unterschiedlich – pro Unterrichtseinheit **weniger als 5 Euro bis fast 10 Euro**.

Gesetzesmerkmale

Die wichtigsten **Ordnungsgrundsätze** dieser Gesetze sind:

- Die Sicherung der **institutionellen Grundstruktur der Erwachsenenbildung** durch institutionelle Förderung, Anerkennung unter bestimmten Aspekten von kontinuierlicher und qualitativ ausgewiesener Arbeit.
- Organisatorische **Selbständigkeit**, also Abgrenzung zu gesellschaftlichen Organisationen sowie selbständige Lehrplangestaltung und Unabhängigkeit in der Auswahl der Mitarbeiter/innen.
- **Qualifikation** der Lehrenden und deren Fortbildung.
- **Kooperation** mit anderen Bildungseinrichtungen auf kommunaler und auf Länderebene.
- **Offener Zugang** für alle Personen und Personengruppen.

Literatur:

Detlef Kühlenkamp: Trennt das Weiterbildungsrecht allgemeine und berufliche Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 4/2007. Schwerpunkt: Bildung und Beruf. Bonn 2007, S. 9-20.

In zahlreichen Bundesländern besteht neben dem Erwachsenenbildungs-Gesetz ein – in **Österreich** nicht vorhandenes – **Bildungsurlaubsgesetz**. Bildungsurlaubsgesetze regeln die bezahlte Freistellung von Arbeitnehmer/innen zur Teilnahme an Bildungsmaßnahmen. Sie formulieren ein individuelles Anspruchsrecht auf Bildungsfreistellung von in der Regel einer Woche pro Jahr. Die Inanspruchnahme dieser Möglichkeit ist aber – mit weiter fallender Tendenz – gering und liegt weit unter 10 Prozent der Anspruchsberechtigten.

In den letzten Jahren sind auf der Ebene der Tarifpartner (Österreich: Sozialpartner) Freistellungsmodelle für Weiterbildung diskutiert und zum Teil, vor allem im Bereich der Metallbranche, auch beschlossen worden.

Ganz anders als in Österreich formulieren die deutschen Weiterbildungsgesetze durchgängig Voraussetzungen für die Anerkennung von Einrichtungen der Weiterbildung und deren finanzielle Förderung. In Österreich sind die finanziellen Förderungen an keine im Gesetz festgelegten Anforderungen inhaltlicher Art gebunden, die Förderungen sind ebenfalls nicht fixiert, sondern beruhen auf Kann-Bestimmungen.

Im Einzelnen sind in Deutschland folgende **Anforderungen** an Einrichtungen der Weiterbildung den einschlägigen Gesetzen zu entnehmen (vgl. Rudi Rohlmann in: Tippelt, S. 362):

- Einrichtungen von Trägern, die **nicht ausschließlich** in der Weiterbildung tätig sind, müssen von anderen Einrichtungen des Trägers organisatorisch **abgegrenzt** sein. Die Träger müssen die Mittel für die Weiterbildung gesondert in einem eigenen Haushalt ausweisen oder als Sondervermögen abgrenzen. Dabei handelt es sich vor allem um Kirchen und Gewerkschaften.
- Die Bildungsangebote der Einrichtungen müssen **grundsätzlich öffentlich** und "jedermann" zugänglich sein.
- Dem Land als Zuwendungsgeber gegenüber müssen Arbeitsinhalte, Arbeitsergebnisse und Finanzierung **offen gelegt** werden.
- Das in den Einrichtungen tätige Personal muss bestimmte **Qualifikationen** besitzen. Ausbildung und/oder beruflicher Werdegang sind für die Qualifikation maßgebend.
- Das **Arbeitsgebiet** der Einrichtung muss sich in dem Land befinden, das die Anerkennung ausspricht, und/oder die Einrichtung muss ihren Sitz in dem Land haben.
- Die **Leistungsfähigkeit** der Einrichtung in Bezug auf Inhalt und Umfang der Bildungsangebote, die Planmäßigkeit und Kontinuität der Arbeit **muss nachgewiesen** werden.

Eine völlig neue Entwicklung, die derzeit im Gange ist, vollzieht sich im Bundesland Hessen. Hier geht es um neue Formen der Vernetzung und Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen mit Schulen, um ständige Lernmöglichkeiten im Lebenslauf zu bieten. Institutionell geht es um die Errichtung von Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL), die jüngst in HESSENCAMPUS umbenannt wurden. Diese Entwicklung vollzieht sich auf einer gesetzlichen Basis ist aber im Gange, so dass sich derzeit keine gesicherten Aussagen machen lassen.

Literatur:

Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 2/2007: Systemumbau der Erwachsenenbildung II.

Trotz der tendenziell weit besseren gesetzlichen Grundlagen für Weiterbildung wird auch in Deutschland deren deutliche Unterfinanzierung festgestellt, woraus entsprechende Forderungen an die Politik resultieren.

Literatur:

Ulrich Aengenvoort: Deutschland braucht jetzt ein Investitionsprogramm für die Weiterbildung. Dokumentation. Beilage zu dis.kurs. Heft 1/2007, S. I-VIII. (Bonn, 24. 01. 2007)

Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Die institutionelle Struktur der Erwachsenenbildung ist in Deutschland wie in den meisten Ländern Europas außerordentlich differenziert und plural angelegt, wobei diese Differenzierung geradezu ein Wesensmerkmal der Erwachsenenbildung darstellt. Man kann bei der Erwachsenenbildung nicht von einem – klar durchstrukturierten und nach außen hin deutlich abgegrenzten – System sprechen, sondern von einem **Gefüge**.

Nach *Nuissl* und *Pehl* gibt es in Deutschland „weit über“ 2.000 **staatlich anerkannte und öffentlich geförderte** Einrichtungen, davon rund 1.000 Volkshochschulen. Eine ähnliche Größenordnung haben die Einrichtungen der Erwachsenenbildung von Unternehmen, Industrie- und Handelskammern. Dazu kommen die zahlreichen privaten und kommerziell betriebenen Einrichtungen. Allein in Großstädten wie Hamburg, Berlin, Leipzig, Frankfurt am Main und München existieren 300 bis 700 solcher Institutionen. Sie unterscheiden sich sehr von ihrer Größe und ihrem Programmprofil und wohl auch von der Qualität der geleisteten Arbeit. Insgesamt geht man in Deutschland von rund 40.000 rechtlich selbständigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung aus. (Der Begriff rechtlich selbständig ist sehr weit gefasst und bezieht auch kommunale Volkshochschulen mit ein.) Diese Zahl ist allerdings in den letzten Jahren deutlich rückläufig. Dafür sind Veränderungen in der Bundesagentur für Arbeit und Marktberichtigungen maßgeblich.

Träger von Erwachsenenbildungseinrichtungen

Bei der **Trägerschaft** von Erwachsenenbildungseinrichtungen wird grob in zwei Bereiche unterschieden, in:

- öffentliche (Kommunen, Länder, Hochschulen)
- nicht-öffentliche und private wie Vereine.

Mit dem Begriff „Träger“ werden rechtliche Strukturen und Organisationen bezeichnet, innerhalb derer Einrichtungen der Weiterbildung arbeiten. Träger sind beispielsweise Verbände, Vereine, Stiftungen und im öffentlichen Bereich Kommunen. (Vgl. Nuissl, Pehl, 2004, S. 64)

Bei den **nicht-öffentlichen Trägern** ist zu unterscheiden in:

- Freie Träger wie Kirchen, Stiftungen, Kammern, Berufsverbände, Gewerkschaften, Vereine sowie
- Gewerbliche Unternehmen wie Betriebe, kommerzielle Einrichtungen der Weiterbildung.

Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterscheiden sich nicht nur nach der **Trägerschaft**, sondern auch nach ihrer **Struktur**, womit nicht nur die Größe gemeint ist, sondern ob sie

- **ausschließlich** für Weiterbildung zuständig sind, oder diese "unter anderem" betreiben („beigepackte“ Weiterbildung nach *Wiltrud Gieseke*);
- ihre Angebote für **alle Interessierte offen** sind oder nur für einen eingeschränkten Personenkreis;
- **Teil** einer **gesellschaftlichen Großorganisation** oder nicht derart angebunden sind;
- **erwerbswirtschaftliche** Interessen (z. B. Fernlehrinstitute), **partikulare gesellschaftliche** Interessen (z. B. kirchliche Bildungswerke), **öffentliche** Interessen (z. B. Volkshochschulen) oder **organisatorische** Interessen (z. B. Betriebe) realisieren;
- einen privaten, einen öffentlich-rechtlichen oder einen staatlichen **Rechtsstatus** haben;
- Angebote zum **gesamten Bereich** der Erwachsenenbildung machen oder auf bestimmte inhaltliche Angebotsfelder konzentriert sind.

Weitere strukturelle Merkmale sind die **rechtliche** und **politische Absicherung** der Träger und der **Zusammenschluss** mit ähnlichen Einrichtungen auf Länder- und Bundesebene.

Die wichtigsten Einrichtungen der Erwachsenenbildung und deren Zusammenschlüsse

I.)

Die **gewerkschaftliche Bildung** beruft sich teilweise auf die Tradition der Arbeiterbildung. Die großen Dachverbände der Gewerkschaften – Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) und Deutsche Angestellten Gewerkschaft (DAG) – unterhalten berufliche Einrichtungen. Das Berufsbildungswerk des DGB ist auf mehrere Städte verteilt. Es gibt auch Schulungsstätten für Betriebsräte und Vertrauensleute. In den siebziger Jahren wurde die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in betonter Weise theoretisch fundiert und zum Teil radikalisiert. Insbesondere in der IG-Metall, der größten Einzelgewerkschaft der Welt, wurde die Bildungsarbeit forciert: *betriebsnah*, *Lehrgänge* in Bildungsheimen und *Internatsschulung*. Es kam zu einem zum Teil erbittert ausgefochtenen Streit zwischen dem *Erfahrungs-* und dem *Leitfadenansatz* sowie zu einer

neo-marxistischen Renaissance, die in den achtziger Jahren wieder an Bedeutung verlor. Seit den achtziger Jahren wird die **Subjektivität der Arbeitnehmer/innen** stärker berücksichtigt.

II.)

Die **betriebliche Erwachsenenbildung** hat seit den achtziger Jahren enorm an Bedeutung zugenommen. Trotzdem wird vor allem ein geringes Interesse der Unternehmen an der Weiterbildung **Älterer** und **gering Qualifizierter** bemängelt. (Vgl. Frankfurter Rundschau vom 29. Juni 2007) Ein Hintergrund für dieses Desinteresse sind „volle Auftragsbücher“, so dass jede Arbeitskraft in der Produktion benötigt wird. Dabei handelt es sich aber um keine hinreichende Erklärung. Auf der anderen Seite beklagen etwa Beschäftigte in der Metallindustrie eine dürftige betriebliche Weiterbildung, wie dies aus einer Umfrage der IG Metall in Nordrhein-Westfalen hervorgeht, an der sich 5.400 Beschäftigte beteiligt haben. 70 Prozent der Befragten gaben an, dass sie gerne ihre Fähigkeiten ausbauen würden. Nahezu ebenso viele erklärten, dass ihre Firma sie noch nie aufgefordert habe, sich weiterzubilden. Eine Mehrheit wünscht sich mehr Angebote. Gerade 14 Prozent der Befragten gaben an, dass sie auf Veränderungen am Arbeitsplatz gut vorbereitet wurden. (Vgl. Frankfurter Rundschau vom 9. Februar 2006)

III.)

Die **Volkshochschulen** knüpfen an ihre bürgerlich-liberale Wurzel an, sind vielfach kommunal und haben ein flächendeckendes und alle Angebotsbereiche umfassendes Programm.

Exkurs Volkshochschulen

Nach der Volkshochschulstatistik für das Arbeitsjahr 2001 bestehen in Deutschland **987 Volkshochschulen**. Nach ihrer **Rechtsträgerschaft** verteilen sich die Volkshochschulen (Stand: 2001) wie folgt:

41 Prozent	kommunal	(Österreich rund 20 Prozent)
34 Prozent	eingetragener Verein	(Österreich rund 70 Prozent)
16 Prozent	Kreise	
7 Prozent	Zweckverbände	
1 Prozent	Stadtstaaten	
1 Prozent	GmbH oder sonstiger privater Träger	

Nach der (Rechts-)Trägerschaft unterscheiden sich die deutschen Volkshochschulen deutlich von den österreichischen, aber auch von den Volkshochschulen in der Schweiz und in Südtirol.

Für die Volkshochschulen gilt aber in hohem Maße das **Kommunalitätsprinzip**. Die kommunale Orientierung definiert *Volker Otto* als „*unmittelbare Bindung durch Rechtsträgerschaft der kommunalen Erwachsenenbildungseinrichtung Volkshochschule an die Kommune*.“ Die Volkshochschule ist in der Regel eine städtische, eine kommunale Einrichtung oder eine Einrichtung der Region, nämlich des Landkreises.

Im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung meint **Kommunalität** inhaltlich „einen Beziehungsrahmen, in dem Bildung und Lernen Erwachsener als etwas Gemeinschaftliches verstanden und die Fähigkeit des Weiterlernens als Prozeß begriffen wird – ein Prozeß, der im Gemeinwesen der Kommune verwirklicht, unter den Bedingungen der kommunalen Selbstverwaltung erprobt mit dem Ziel der sozialen Begegnung und Verantwortung verfolgt wird“. (Otto, 1994, S. 6 f.)

Weiterbildung (durch Volkshochschulen) wird in Deutschland als Element der **kommunalen Daseinsvorsorge** verstanden – ein Begriff der in Österreich in Bezug auf Weiterbildung kaum Verwendung findet. Allerdings befindet sich dieses Konzept seit einigen Jahren in Auflösung, ist aber noch keineswegs zur Gänze aus der Bildungspolitik entschwunden. Die Volkshochschulen gelten als die öffentlichen Weiterbildungsträger schlechthin in Deutschland. Allerdings wird seit Mitte der neunziger Jahre mehr und mehr ein Wechsel in der rechtlichen Struktur der Volkshochschulen – hin zu gemeinnützigen Ges.mbHs diskutiert und in Ansätzen auch praktiziert.

Im europäischen Zusammenhang bedeutet die gesamte Entwicklung, dass Erwachsenenbildung, insbesondere ihr öffentlicher Teil, erst seit 1991, dem Jahr den Maastrichter Verträge, als eigenes Politikfeld ernster genommen wird und mit eigenen Förderungsprogrammen bedacht wird.

Literatur:

Volker Otto: Überlegungen zur kommunal orientierten Erwachsenenbildung in Europa. In: Die Rolle der kommunal orientierten Erwachsenenbildungsorganisationen in Europa. Dokumentation einer Fachtagung von *Cornelia Plessner-Löper* und *Rudi Rohlmann*. (= Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung, Bd. 7), Bonn 1994, S. 5-11.

IV.

Die **konfessionelle Erwachsenenbildung** der katholischen und der evangelischen Kirche mit Familienbildungsstätten, Akademien, Heim- und Landvolkshochschulen. Hier haben in den letzten Jahren *reflexive Tendenzen*, Bildungsarbeit, die an *Mündigkeit* orientiert ist und die *Autonomie des Individuums* betont, an Boden gewonnen. Öffentlich gefördert werden nur Veranstaltungen, die **prinzipiell offen** sind und nicht Veranstaltungen, die sich nur an Mitglieder und Mitarbeiter/innen der Kirchen wenden. Ausgenommen von Förderungen sind auch die Wahrnehmung von **Kultusaktivitäten** wie die Vorbereitung auf den Empfang von Sakramenten usw. Im Vergleich mit Österreich ist die konfessionell gebundene Erwachsenenbildung in Deutschland – relativ – schwächer.

V.

Die **kommerziellen Einrichtungen**, sind seit den achtziger Jahren stark angewachsen, und zwar im Hinblick auf ihre Zahl und ihre Angebote, wenngleich sich in den letzten Jahren wieder eine rückläufige Tendenz abzuzeichnen scheint.

VI.

Die **Fernlehrinstitute** erlebten nach dem Fernunterrichts-Schutzgesetz 1974 einen starken Rückgang, expandieren aber neuerdings angeblich wieder.

VII.

Die **Arbeitsgemeinschaft "Arbeit und Leben"**, die in Österreich kein Pendant besitzt, ist ein kooperativer Zusammenschluss von Volkshochschulen und Gewerkschaften, nach Bundesländern gegliedert und vor allem auf dem Gebiet der beruflichen und politischen Bildung tätig. Mit dieser Einrichtung sollte die traditionelle Distanz zwischen Gewerkschaften und Volkshochschulen abgebaut werden. Dieser erwachsenenbildnerische Neuansatz hat in jüngster Zeit stark an Bedeutung eingebüßt und ist nicht in allen Bundesländern vertreten.

VIII.

Die **Heimvolkshochschulen** und Bildungsstätten mit Internatsbetrieb, die sich in unterschiedlicher Trägerschaft befinden. Sie gehören nicht zum Deutschen Volkshochschul-Verband. Es gibt als überregionalen Zusammenschluss den "**Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten**".

IX.

Die **Kammern** (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, Landwirtschaftskammer) offerieren ein breites Angebot. Relativ gesehen, ist dieser Teil der Weiterbildung in Deutschland schwächer als in Österreich, wo mit dem WIFI, dem BFI und dem LFI drei große Organisationen bestehen.

X.

Staatliche Einrichtungen der Weiterbildung, vor allem für öffentlich Bedienstete.

XI.

Die **Bildungswerke der Wirtschaft** organisieren betriebsbezogene und berufliche Weiterbildung, (Vgl. oben Pkt. IX.)

XII.

Seit den siebziger Jahren hat sich eine Vielzahl von "**Initiativen**" und "**Alternativen**" entwickelt. Sie sind vielfach bewegungsorientiert und stehen mit sozialen Bewegungen und Initiativen in Kooperation.

XIII.

Die **Hochschulen** – rund. 30 Hochschulen und Fachhochschulen haben Weiterbildungs-Zentren, viele kooperieren mit Gewerkschaften, Betrieben und Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

XIV.

Die **Stiftungen der politischen Parteien**, die eigene Bildungsstätten unterhalten, die mit den Parteiakademien in Österreich vergleichbar sind.

XV.

Bildungseinrichtungen von Sport- und Wohlfahrtsverbänden und ländlichen Organisationen.

XVI.

Medien, insbesondere der öffentlich-rechtliche Rundfunk und Fernsehen sowie im Print-Medienbereich eine Reihe von Zeitschriften, die der Wissenschaftspopularisierung dienen.

XVII.

Die **URANIA**, vor allem im Osten und im Westteil von Berlin situiert. Sie wird von der Erwachsenenbildungswissenschaft und der einschlägigen Publizistik zumeist nicht zur Kenntnis genommen. Die Uranias haben einen – gemessen an der sonstigen Erwachsenenbildung – starken Anteil naturwissenschaftlicher Bildungsangebote.

Kurzer Vergleich der deutschen Institutionen-Landschaft mit Österreich

Im **Vergleich mit Österreich** ist die **plurale Struktur** der deutschen Erwachsenenbildung ähnlich. Allein **Arbeit und Leben** hat in Österreich kein Pendant, weil die AK-Volkshochschulen nicht deren Rolle einnehmen. Die **Uranias** sind in Österreich Volkshochschulen.

In Österreich gibt es nichts mit den **Goethe-Instituten** Vergleichbares, und die Sozialpartnerschaft prägt in Österreich die Struktur der institutionalisierten Erwachsenenbildung weit mehr als dies in Deutschland der Fall ist. In Deutschland haben die Volkshochschulen eine stärkere Stellung als in Österreich und vor allem der Schweiz und sind weit mehr professionalisiert. Dagegen haben die beruflichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Österreich eine – relativ – stärker Stellung als ihre Pendanten in Deutschland. Die österreichische Auslandskulturarbeit ist von ihren Ausmaßen und ihrer kultur- und bildungspolitischen Bedeutung nicht mit den deutschen Goethe-Instituten vergleichbar, auch wenn man die unterschiedlichen Größenverhältnisse der beiden Länder in Rechnung stellt.

Verbände der Erwachsenenbildung

Auch in Deutschland sind die bundesweit agierenden Verbände von lokalen und regionalen Einrichtungen integraler Bestandteil der Erwachsenenbildung. Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) ist der größte, bekannteste und bedeutendste. So haben am letzten Deutschen Volkshochschul-Tag, der seit Beginn der fünfziger Jahre alle fünf Jahre stattfindet rund 1.500 Teilnehmer/innen aus 64 Staaten teilgenommen.

Weitere Verbände sind unter anderem:

- die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
- die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)
- das Berufsbildungswerk des DGB
- Arbeit und Leben – ein kooperativer Zusammenschluss von Volkshochschulen und Gewerkschaften, der nach Ländern gegliedert ist
- der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), dem vor allem Heimvolkshochschulen und ähnliche Einrichtungen angehören
- die Bildungswerke der Wirtschaft

Finanzierung

Entsprechend der pluralen Struktur der Erwachsenenbildung erfolgt – sehr ähnlich wie in **Österreich** – die Finanzierung aus **unterschiedlichen Quellen**, wobei das Verhältnis der Quellen zueinander in Österreich anders als in Deutschland ist:

- seitens des **Staates** (Bund, Länder) und der Gemeinden (= "öffentlichen Hände")
- seitens der (privaten) **Wirtschaft**

- seitens der **Trägerorganisationen** von Einrichtungen der Erwachsenenbildung
- seitens der privaten **Haushalte**
- seitens der **Bundesagentur für Arbeit** (in Österreich mit dem AMS vergleichbar).

Weiterbildung wurde in Deutschland im Jahr 2000 mit insgesamt **36.7 Milliarden Euro** finanziert. (Alle Angaben dazu in Nuissl, Pehl, 2004, S. 29 f.) Im Zeitvergleich zeigt sich eine rückläufige Tendenz, da die Vergleichszahlen für 1992 bei **42.5 Milliarden Euro** und für 1997 bei **40,8 Milliarden Euro** liegen, wobei aufgrund von einzelnen Schätzwerten, die Daten mit Vorsicht zu verwenden sind. Der Rückgang geht vor allem auf eine Absenkung der Mittel durch die Bundesagentur für Arbeit (vormals Bundesanstalt für Arbeit) von 14.2 Milliarden 1992 auf 10,1 Milliarden 1997 und auf 6.8 Milliarden Euro im Jahr 2000 zurück. Die hohen Werte durch die „Bundesanstalt“ im Jahr 1992 sind vor dem Hintergrund der Bildungsmaßnahmen in den „neuen Ländern“ nach der „Wende“ zu sehen.

Im Einzelnen ergibt sich nach Nuissl und Pehl folgendes Bild, das von der Finanzierungsstruktur der Erwachsenenbildung vor allem im Hinblick auf die Aufwendungen durch die öffentlichen Haushalte abweicht:

Tabelle 1: **Ausgaben für Weiterbildung in Deutschland**

Quellen der Ausgaben	in Milliarden Euro		
	1992	1997	2000
EU-Mittel (ESF, Programme)	0,050	0,050	0,050
Bund, Länder und Gemeinden	2,222	2,534	2,289
davon:			
Bund	0,440	0,796	0,438
Länder	0,788	1,009	0,796
Gemeinden	0,992	1,024	1,056
Bundesanstalt (Bundesagentur) für Arbeit	14.200	10,100	6,800
Private Wirtschaft	18,700	18.000	18.000*
Private Haushalte	5.010	7.210*	7.210*
Trägerorganisationen	0,050*	0,050*	0,050*

* Schätzungen

Die Ausgaben der "**öffentlichen Hände**" für Erwachsenenbildung/Weiterbildung entsprechen 1992 **0,42 Prozent**, 1997 **0,41 Prozent** und 2000 **0,38 Prozent** des öffentlichen Gesamthaushaltes; 1992 **0,14 Prozent**, 1997 **0,13 Prozent** sowie 2000 **0,11 Prozent** des Bruttonettoproduktes. (Im Vergleich dazu: Elementarbereich 1,43 Prozent

des Gesamthaushaltes, Hochschulen 3,18 Prozent des Gesamthaushalts, Schulen 7,83 Prozent des Gesamthaushaltes – diese Zahlen für 2000.)

Die öffentlichen Ausgaben für Weiterbildung hatten zwar seit 1975 den größten Zuwachs aller Bildungsbereiche zu verzeichnen, liegen 2000 mit **28 Euro** pro Einwohner/in aber weiterhin deutlich hinter den anderen Bildungssektoren. (Elementarbereich 104 Euro, Schule 569 Euro, Hochschulen 231 Euro).

"Die 'öffentlichen Hand' finanziert hauptsächlich Zuschüsse zu Maßnahmen und Institutionen (vor allem seitens der Kommunen und Länder), Modellmaßnahmen, Bildungsprogramme (vor allem seitens des Bundes) und zielgruppenbezogene Programme." (Nuissl, Pehl, 2004, S. 30)

Nach Nuissl und Pehl „gibt es deutliche Anzeichen dafür, dass die staatliche Förderung von WB stärker nach nachfragestützenden Modellen erfolgen wird und die bisher zugrundegelegten angebotsfördernden Modelle („institutionelle Förderung“) – wenn nicht abgelöst so doch zumindest – mit neuen Modellen durchmischt werden.“ (Nuissl, Pehl, 2004, S. 31)

Die Förderung nach den Weiterbildungsgesetzen ist auch in Deutschland – wie überall in Europa, wo es Förderungen der Erwachsenenbildung gibt – eine **Zuschussförderung und keine Vollkostenabgeltung**.

Bei den **Personalkosten** werden in Deutschland in fast allen Bundesländern nur die Stellen der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter (HPMs) bezuschusst, in wenigen Ländern auch die in der Verwaltung tätigen Mitarbeiter/innen. Die Höhe der **Bezuschussung** ist zwischen den Bundesländern unterschiedlich.

Bei der **Bildungsarbeit** gibt es Zuschüsse zu Unterrichtsstunden und – bei der Durchführung von Internats- bzw. Seminarveranstaltungen – zu Teilnehmertagen, die anteilig gefördert werden. In Nordrhein-Westfalen waren das 37,50 DM pro Unterrichtseinheit Ende der neunziger Jahre. (Die Tendenz ist seither stark rückläufig.)

In Bayern gibt es auch pauschalierte Zuschüsse zum Betrieb von Einrichtungen wie dies in Österreich der Fall ist.

Die Ausgaben der **privaten Wirtschaft** enthalten direkte Kosten etwa für Veranstaltungsgebühren, Löhne und Gehälter für mit Weiterbildung befasstes Personal der Unternehmen, sie enthalten aber **auch indirekte Kosten**, etwa die Arbeitsentgelte für Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit.

Ob nun diese indirekten Kosten in Aufwandsrechnungen für die Weiterbildung eingerechnet werden oder nicht ist für das Ausmaß von Weiterbildungsfinanzierung rele-

vant. Bei globalen Zahlen ist es aber zumeist nicht ersichtlich, ob dieser indirekte Kostenfaktor mit einbezogen ist oder nicht.

Die Einnahmen aus Teilnahmegebühren wachsen seit den achtziger Jahren kontinuierlich. Sie liegen bereits bei über 40 Prozent der VHS-"Haushalte". Mitte der neunziger Jahre lag dieser Anteil noch bei/unter 35 Prozent. Die Tendenz ist weiter steigend. In Österreich finanzieren sich dagegen die Volkshochschulen inklusive ihrer Verbände, die keine Einnahmen aus Teilnehmer/innengebühren haben, zu deutlich mehr als 55 Prozent aus Entgelten der Teilnehmer/innen. In der Schweiz liegt dieser Prozentsatz noch höher.

Literatur:

Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. 28. Juli 2004. (Internetversion)

Angebote der Erwachsenenbildung

Systematische Übersichten über die Angebote der Erwachsenenbildung liegen nur für die Volkshochschulen vor. Sie sind in Deutschland auch die zentrale öffentliche Einrichtung der Weiterbildung und zumeist kommunal organisiert. Ihre Angebote umfassen das gesamte Spektrum von Weiterbildung, wobei sie vom Angebotsprofil her schwerpunktmäßig weniger beruflich als allgemein orientiert sind. Ein besonderer Schwerpunkt liegt bei Angeboten zum Sprachenerwerb.

Politische Bildung

Schwerpunkt des Angebotes auf dem Gebiet der politischen Bildung liegt bei den parteinahen Stiftungen, den Parteien selbst, den Gewerkschaften, den Volkshochschulen und der Arbeitsgemeinschaft "Arbeit und Leben". Auch die Kirchen haben einen Anteil. Als Pendant zu den parteinahen Stiftungen gibt es in Österreich die Parteiakademien, deren Finanzierung auf einem Bundesgesetz aus dem Jahr 1972 beruht.

Eine deutsche Besonderheit sind die **Bundeszentrale für politische Bildung** und auf Länderebene die Landeszentralen für politische Bildung. Sie sind nachgeordnete Dienststellen von Ministerien. Die „Bundeszentrale“ wurde 1952 als eine nachgeordnete Dienststelle des Innenministeriums gegründet. Ihr ursprünglicher Name war „Bundeszentrale für Heimatdienst“. Erst 1963 nahm sie ihren heutigen Namen an. 1969 wurde per Erlaß des Bundesinnenministeriums festgestellt, daß die Bundeszentrale die Aufgabe habe, „durch Maßnahmen der politischen Bildung im deutschen Volk Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewußt-

sein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken“. (Zit. n. Robert Harauer: „Politische Bildung“. Wien 1998, S. 83.)

In den letzten Jahren ist ein Bedeutungsverlust dieser „Zentralen“ festzustellen, in Niedersachsen ist die Landeszentrale für politische Bildung ersatzlos eingestellt worden. (Vgl. Neues Deutschland vom 18./19. Dezember 2004)

Die „Zentralen für politische Bildung“ sind vor allem als Supporteinrichtungen, zur Unterstützung der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung tätig. Dies erfolgt vor allem durch einschlägige Publikationen und die Förderung von Veranstaltungen zur politischen Bildung. In Österreich gibt es seit 1979 als Vergleich den Verein „Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung“ die vor allem Projekte zur politischen Bildung in der Erwachsenenbildung mit einem Betrag von bis zu je 4.500 Euro fördert.

Die „Bundeszentrale“ ist als Behörde konzipiert, die von einem Präsidenten und zwei Vizepräsidenten geleitet wird und rund 200 Beschäftigte. In „Richtlinien zur Förderung von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung durch die Bundeszentrale für politische Bildung“ aus dem Jahr 2002 heißt es zum Gegenstand der Förderung:

Politische Bildung soll Kenntnisse über Gesellschaft und Staat, europäische und internationale Politik, einschließlich der politisch und sozial bedeutsamen Entwicklungen in Kultur, Wirtschaft, Technik und Wissenschaft vermitteln. Sie soll die Urteilsbildung über gesellschaftliche und politische Vorgänge und Konflikte ermöglichen, zur Wahrnehmung eigener Rechte und Interessen befähigen und zur Beachtung der Pflichten und Verantwortlichkeiten gegenüber Mitmenschen, Gesellschaft und Umwelt, sowie zur Mitwirkung an der Gestaltung einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschafts- und Staatsordnung anregen. Die BpB erarbeitet im Meinungsaustausch mit den Bildungsträgern jeweils Schwerpunktthemen für das folgende Jahr.“

Die „Bundeszentrale“ ist zu wissenschaftlicher Aktualität verpflichtet. Themen, die in Wissenschaft und Politik kontrovers sind, werden auch kontrovers dargestellt.

Zuwendungsempfänger sind die von der „Bundeszentrale“ anerkannten Träger der politischen Erwachsenenbildung.

Berufliche Weiterbildung

Zur beruflichen Weiterbildung zählen:

- **Fortbildung** – baut auf einer abgeschlossenen Ausbildung auf. Sie hat den größten Anteil an der beruflichen Weiterbildung und wird geleistet von Fach-

schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft, aber auch von Berufsverbänden, Kammern und Fortbildungswerken der Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen, vor allem aber von den Betrieben selbst.

- **Umschulung** – zielt auf den Wechsel der beruflichen Tätigkeit.
- Berufsbezogene Grundbildung.
- Berufsorientierung.

Bildungsformen

Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal ist, ob die Maßnahmen:

- mit Abschlüssen oder
- ohne Abschlüssen enden.

Ein größerer Teil der kurzfristigen Weiterbildungs-Angebote zielt nicht auf Abschlüsse. Die längerfristigen Maßnahmen sind dagegen in der Regel mit Abschlüssen versehen.

Es gibt drei Typen von **Abschlüssen**:

- Staatliche Abschlüsse, darunter fällt das Nachholen von Schulabschlüssen.
- Weiterbildungsspezifische Abschlüsse, vor allem in beruflich relevanten Fächern. Zu nennen sind im Sprachenbereich Cambridge- und TELC-Zertifikate. Die Volkshochschulen und Kammern haben in Deutschland verschiedene übergreifende Zertifikatssysteme für die Weiterbildung entwickelt.
- Organisationsspezifische Abschlüsse. Es werden Qualifikationen zertifiziert, die letztlich vor allem innerhalb der jeweiligen Organisation von Bedeutung sind.

In den letzten Jahren sind auch in Deutschland Aktivitäten des *informellen*", *selbstgesteuerten*" und *selbstorganisierten*" Lernens zunehmend akzeptiert worden. **Die Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung ist wesentlich höher als bei organisiertem Lernen.**

Teilnehmer/innen und Zielgruppenorientierung

In der Bundesrepublik Deutschland lässt sich seit den sechziger Jahren eine zunehmende **Teilnehmer/innenorientierung** feststellen, wobei dieser Begriff verwendet wird, "um kursinterne Planungen und Abläufe unter Einbeziehung der konkreten

Lernmotivationen und Bildungsinteressen der Teilnehmenden vorzunehmen". (Faulstich, Zeuner, 1999, S. 110)

Die Teilnehmer/innenorientierung, die seit den neunziger Jahren zunehmend mit **Markt-Anforderungen** und einer **Markt-Orientierung** und weniger mit emanzipatorischen Überlegungen begründet wird, hat vielfach die **Zielgruppenorientierung** der Erwachsenenbildung aus den siebziger Jahren abgelöst. Teilnehmerorientierung zielt auf die einzelnen Individuen, Zielgruppenorientierung dagegen auf bestimmte Gruppen der Bevölkerung. Idealtypisch formuliert ist Zielgruppenorientierung eher kollektiv, Teilnehmer/innenorientierung dagegen individualistisch orientiert.

Die Zielgruppenorientierung hatte in den siebziger Jahren ihren Höhepunkt, vor allem vor dem Hintergrund der "**Neuen sozialen Bewegungen**", die seither ebenfalls deutlich an Bedeutung verloren haben, so dass die Zielgruppenorientierung stark rückläufig ist zugunsten einer **Individualisierungstendenz**, die durch die lern- und kommunikationstechnologischen Entwicklungen unterstützt wird. Insgesamt dreht sich eine bildungspolitische Diskussion um den öffentlichen Auftrag an und für Weiterbildung und die daraus resultierenden bildungspolitischen Aktivitäten, die auch Finanzierungsmodalitäten beinhalten.

Zielgruppen

Bei der **Zielgruppenorientierung** handelt(e) es sich vorrangig um:

- **Arbeiterbildung**, die in der Volkshochschule von ihrem Beginn an forciert wurde, allerdings inhaltlich anders konzipiert als durch politische und gewerkschaftliche Organisationen. Sie wird seit geraumer Zeit tendenziell abgelöst durch Bildungsmaßnahmen für und mit "**risikobehafteten**" **Gruppen** und soziale **Problemgruppen** wie Scheidungsbedrohte, Einsame, Vorbestrafte, Alkoholabhängige und den Aufbau von Förder- und Freundeskreisen, in denen engagierte Laien agieren.
- **Frauenbildung** hat gleichfalls eine lange, wenngleich nicht so ausgeprägte Tradition wie die Arbeiterbildung. Sie wurde in den siebziger Jahren zunehmend feministisch. Der Ausschluß von Männern von bestimmten, Frauen vorbehaltenen Bildungsmaßnahmen hat immer wieder zu Grundsatzdiskussionen geführt. Gegenwärtig scheint Frauenbildung, insbesondere feministisch inspirierte, an Bedeutung zu verlieren.
- **Bildungsarbeit mit Älteren**, die angesichts der demographischen Entwicklung zunehmend an Bedeutung gewinnt.
- **Bildungsarbeit mit Migrant/innen**, die durch Integrationspolitik ebenfalls an Bedeutung gewinnt. **In diesen Bereich fällt auch die Begegnungspädagogik**, die eine Sonderform darstellt. Dieser Zielgruppenbereich gewinnt deutlich an Stellenwert in der deutschen Erwachsenenbildung.

- **Bildungsarbeit mit Erwerbslosen**, die umfassend und vor allem vor dem Hintergrund der – derzeit etwas sinkenden - Massenarbeitslosigkeit zu sehen ist.
- **Integrationspädagogik**, die nur auf eine vergleichsweise kurze Geschichte verweisen kann und sich an geistig und körperlich Behinderte richtet.
- **Betroffenheitspädagogik**, wie dies beispielsweise in der VHS Reutlingen forciert wird, womit die Betroffenheit von sozialem und individuellem Leid gemeint ist. (Siehe oben: Geschiedene, Alleinlebende, Opfer von Misshandlungen usw.)
- **Grundbildungsangebote**, vor allem Alphabetisierungsmaßnahmen.

Literatur:

Christiane Schiersmann, Heinz-Ulrich Thiel, Monika Völker (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bad Heilbrunn/OBB. 1984.

Seit den achtziger Jahren nimmt die Tendenz zur **Bildungsberatung** zu, von der schon in der Zwischenkriegszeit die Rede war, die aber insbesondere durch die neuen Medien auch neue und umfassendere Möglichkeiten erhalten hat. **Neu** sind Konzeptionen einer Institutionen- und Trägerübergreifenden Bildungsberatung.

Teilnahmen in der Erwachsenenbildung

Generelle Übersichten über die Teilnahme liefert die seit 1979 von **Infratest Sozialforschung** durchgeführte Erhebung zum "**Berichtssystem Weiterbildung**" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Die letzte Erhebung erstreckt sich bis 2007.

Die Teilnahme an den Weiterbildungsangeboten ist in Deutschland seit 1979 **kontinuierlich angestiegen**. Gemessen wird der Anteil jener Erwachsenen, die angeben, sich im letzten Jahr vor der Befragung weitergebildet zu haben, und zwar in Form von Kursen, Seminaren, Tagungen, d. h. in einem institutionalisierten Zusammenhang. Im Zeitraum von 1997 bis **2000** ist es allerdings erstmals zu einer **rückläufigen Weiterbildungsquote** gekommen, drei Jahre später wurde ein weiterer Rückgang erhoben. Die rückläufige Tendenz wurde in den letzten Jahren wieder umgekehrt.

1979	23 %
1991	37 % (alte und neue Bundesländer zusammen)
1997	48 %
2000	43 %
2003	41 %
2007	43 %

In Österreich gibt es keine vergleichbare Weiterbildungsquote, da es dazu keine entsprechenden Aktivitäten und Bestrebungen des „Bildungsministeriums“ gibt. Es gibt allerdings sehr genau Erhebungen von „Statistik Austria“, die allerdings mit dem Berichtssystem Weiterbildung nur sehr bedingt vergleichbar sind.

Seit der deutschen Einigung hat die Teilnahmequote der Frauen bei der beruflichen Bildung die der Männer erreicht und überschreitet sie mit zunehmender Tendenz.

Ein differenzierter Blick auf die Entwicklung der – rückläufigen – Teilnahmequoten seit der Jahrhundertwende zeigt ein überraschendes Bild. Auch die informelle Bildung ist rückläufig. In den letzten Jahren hat sich das wieder geändert.

Nach dem Berichtssystem Weiterbildung ergibt sich für das letzte Jahrzehnt, von dem bisher Daten veröffentlicht wurden, folgende **differenzierte Entwicklung der Weiterbildungsquote** in Deutschland:

Tabelle 2: **Differenzierte Entwicklung der Teilnahmequoten in Deutschland von 1997 bis 2003** in Prozent

Bereich	1997	2000	2003	2007
Insgesamt (institutionalisiert)	48	43	41	43
Allgemeinbildung	31	26	26	27
Berufliche Bildung	30	29	26	26
Informelle Bildung	72	67	61	72

Weder der Rückgang der Teilnahmequoten insgesamt noch die überraschende rückläufige Entwicklung im Bereich der informelle Bildung wurde bisher in der Fachliteratur differenziert, ausführlich und theoretisch begründet erklärt. Hier können auch Veränderungen in den Erhebungsgrundlagen eine Rolle spielen.

Mitarbeiter/innen in der Weiterbildung

Wie in Österreich liegen auch für Deutschland keine genauen Angaben über die Zahl der in Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit der Planung und dem Management von Angeboten sowie in der Lehre beschäftigten Personen vor. **Auch wenn man die unterschiedlichen Größen der beiden Länder in Rechnung stellt, sind die Werte in Deutschland deutlich höher als in Österreich. Vor allem ist in Deutschland, auch in Relation, die Zahl der „Hauptberuflichen“ höher als in Österreich.**

Insgesamt wird man davon ausgehen können, dass in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts etwa **90.000** Personen hauptberuflich in Lehre, Verwaltung und Disposition der Erwachsenenbildung beschäftigt waren. Nebenberuflich Lehrende zwischen vier- und achthunderttausend. (In Österreich sind es zum Vergleich rund 4.500 „Hauptberufliche“ und rund 50.000 Lehrende in den zehn KEBÖ-Verbänden, für die allein eine ungefähre Statistik geführt und veröffentlicht wird.)

Wie in Österreich gibt es auch in Deutschland kein für die gesamte Erwachsenenbildung gültiges Berufsbild.

Von den "hauptberuflichen Pädagog/innen" haben zwei Drittel akademischen Abschluss. Da es keine berufspraktische "Ausbildung für Weiterbildner" gibt, ist der Zugang zu hauptberuflicher pädagogischer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung vorwiegend der eines "**Seiteneinstiegs**". Der Anteil der Absolventen spezieller Studiengänge für Erwachsenenbildung unter den in der Weiterbildung Beschäftigten ist nach wie vor außerordentlich **gering**.

Die **wichtigsten Diskussionspunkte zum Personal** in der Weiterbildung sind:

- die **Professionalisierung**, da es an einer grundständigen praktischen Ausbildung, an einem ausreichenden und effektiven Fortbildungsprogramm und an der Entwicklung eines passenden Berufsbildes mangelt (in Deutschland gibt es nichts mit der in Österreich 2007 in einem Verbundsystem gegründeten „Weiterbildungsakademie“);
- die **unzureichende soziale Absicherung**, vor allem der "Nebenberufler/innen"; (hier handelt es sich um ein generelles Phänomen der Erwachsenenbildung in fast allen europäischen Ländern, wobei von einer Tendenz zum Prekariat gesprochen wird);
- die **Qualifizierung der Pädagog/innen** in organisations-bezogenen Fragen wie Öffentlichkeitsarbeit, Organisationsentwicklung, Marketing und Finanzplanung; (**Diese Anforderungen wurden bis vor kurzem in der Erwachsenenbildung in vielen, ja fast allen Ländern unterschätzt. Sie müssten in der Aus- und Weiterbildung der Erwachsenenbildner/innen viel stärker berücksichtigt werden – gleiches gilt auch für Rechtsfragen und juristische Kenntnisse**)
- die **Qualitätssicherung** durch Qualifikation, Kompetenz und Kontinuität der pädagogisch Tätigen und durch geeignete innerorganisatorische Maßnahmen;
- Fragen der **Anreicherung pädagogischer Tätigkeit** um Beratungs- und Moderationskompetenzen.

Wissenschaft und Lehre

Ein quantitativer Unterschied zwischen Deutschland und Österreich, der ob seiner Ausmaße **qualitative Züge** trägt, besteht im Bereich von *Wissenschaft* und *Lehre* in der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Sektoren voneinander unterscheiden, die in der Praxis miteinander verzahnt sind:

- der universitäre Bereich (inklusive der Hochschulen) und
- der ausseruniversitäre Bereich.

a) Der universitäre Bereich von Wissenschaft und Lehre

In Deutschland entstanden seit den siebziger Jahren, in denen Erwachsenenbildung als eigenständiger vierter Bildungsbereich *deklariert* (aber nicht mehr) wurde, **zahlreiche Lehrgebiete** für Erwachsenenbildung an Hochschulen und entsprechende Lehrstühle. In vielen Fällen wurde nicht nur eine entsprechende Lehre angeboten und Forschung betrieben, sondern auch ein **Studiengang "Erwachsenenbildung"** ausgearbeitet. Ein erziehungswissenschaftlicher Diplom- und Magister-Abschluss mit Schwerpunkt "Erwachsenenbildung" ist an zahlreichen Universitäten möglich. An weiteren Hochschulen ist das Fach Erwachsenenbildung/Weiterbildung fachlich vertreten. Viele Hochschulen bieten weiterbildende Studienangebote zur Erwachsenenbildung in Form von Aufbau-, Zusatz-, Ergänzungs- und weiterbildenden Studiengängen an.

Nuissl, Pehl (2004, S. 48) führen mit Stand 2004 **53 Standorte** (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) an, an denen Studienmöglichkeiten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bestehen. An ihnen ist ein „wissenschaftliches Personal“ tätig, das ca. **115** Personen umfasst, wobei dieses – nach einer Rückfrage im DIE – als Universitätsprofessor/innen definiert ist. Diese Zahl dürfte allerdings rückläufig sein.

Das gesamte universitär tätige Personal ist auch **forschungsproduktiv**, woraus sich die relativ große Zahl wissenschaftlicher Publikationen in Deutschland zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung erklärt. In Deutschland pflegen auch die Volkshochschulen seit Jahrzehnten eine zum Teil ausgeprägte Publikationskultur.

Die Vergleichszahlen der universitären Standorte und der ordentlichen Professuren für Erwachsenenbildung liegen in Österreich bei oder unter 5!!!!

Die **Inhaltsbereiche** der Studienrichtung "Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung" sind vor allem:

- Theorie der Erwachsenenbildung
- Theorie der außerschulischen Jugendbildung
- Institution und Organisation
- rechtliche Grundlagen
- Didaktik und Methodik

Johannes Weinberg hat in seiner 2000 in einer überarbeiteten Neuauflage veröffentlichten „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ (vgl. Weinberg 2000) sechzehn Wissens- und Kompetenzbereiche für – vor allem hauptberuflich tätige - Erwachsenenbildner/innen herausgearbeitet:

- Theorien der Erwachsenenbildung
- Theorien und Methoden der Erwachsenenbildungsforschung
- Geschichte der Erwachsenenbildung
- Internationalität der Erwachsenenbildung
- Politik, Recht und Finanzierung der Weiterbildung
- Institutionen und Verbände der Weiterbildung
- Management und Verwaltung der Weiterbildung
- Sozialisation, gesellschaftlicher Wandel und Lernen Erwachsener
- Beratung
- Themen und Bildungszwecke der Erwachsenenbildung
- Formen und Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung
- Didaktisches Handeln
- Planung und Evaluation von Kursen und Lehrgängen
- Typologie und Vorbereitung einzelner Bildungsveranstaltungen
- Arbeitsweisen und kommunikative Prozesse in Bildungsveranstaltungen
- Arbeitsanforderungen und Beschäftigungsverhältnisse

Dieser Kompetenzkatalog für Erwachsenenbildner/innen ließe sich – demonstrativ und abgeleitet aus Entwicklungen der letzten Jahre – noch ergänzen um:

- Projektstätigkeit – lokal, regional, national, international
- Wissenschaftliche Weiterbildung
- Alphabetisierung und Grundbildung
- Interkulturelle Kompetenz
- IKT-Kompetenzen

Dieser breite Kompetenzkatalog lässt bereits auf den ersten Blick erkennen, dass

- das Praxisfeld der Erwachsenenbildung und die Wissenschaft davon so ausdifferenziert sind, dass
- sie in *einem* Studium kaum substanziell abzudecken ist und dass
- weder Wissenschaftler/innen noch Praktiker/innen alle Kompetenzbereiche mit ihren Kompetenzen und Wissensbeständen abdecken.

Zu diesem Wissens- und Kompetenzkatalog für Erwachsenenbildner/innen kommen noch die zahlreichen Bezugswissenschaften hinzu, die für Erwachsenenbildung relevant sind. Aus dieser kurzen Beschreibung des Kompetenzfeldes ergibt sich die Notwendigkeit des Weiterlernes für auch universitär ausgebildete Erwachsenenbildner/innen sei es informell, sei es in non-formalen oder in formalen Zusammenhängen. Das gilt für Deutschland, aber ebenso für Österreich und andere Länder.

b) Der außeruniversitäre Bereich

Neben der universitär verankerten Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung gibt es **außeruniversitäre wissenschaftliche Einrichtungen**, die sich mit diesem Bildungssektor befassen. Die bekannteste Einrichtung ist das DIE.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das am 30. November 2007 sein 50-Jahr-Jubiläum feierte, wird von Bund und Ländern als selbständige Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft *Gottfried Wilhelm Leibniz* finanziert und hat seinen Sitz in Bonn. Es wurde mit seiner Vorläufereinrichtung, der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1957 gegründet.

Rechtlich ist das DIE als eingetragener **Verein** organisiert und hat einen dreiköpfigen Vorstand. Direktor ist Prof. Dr. *Ekkehard Nuissl von Rein*. Statutarisch ist vorgesehen, dass der Direktor des Instituts Universitätsprofessor ist. Die Mitgliederversammlung des DIE besteht aus 9 wissenschaftlichen Mitgliedern und 9 Mitgliedern, die die Praxis der Erwachsenenbildung repräsentieren.

Das DIE hat einen Stab von Mitarbeiter/innen von rund **90 Personen** für Entwicklungsforschung und Beratung zu praktisch allen Gebiete der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis. Es versteht sich als Einrichtung für **wissenschaftliche Dienstleistungen**, das forscht, publiziert, Wissenschaft verbreitet, Expertisen erarbeitet und Politik und Praxis der Erwachsenenbildung auf wissenschaftlichen Grundlagen berät und unterstützt. Das Institut führt

zunehmend Projekte durch. Seiner Vermittlungsaufgabe dienen auch mehrere Publikationsreihen. Zunehmend an Bedeutung gewinnt die **internationale Komponente** in der Arbeit des DIE. Mit Österreich, insbesondere den Volkshochschulen, bestehen seit Jahrzehnten enge und zum Teil ausgebaute Arbeitsbeziehungen im wechselseitigen Interesse.

Der vom DIE 2007 bereits zum sechsten Mal vergebene „**Innovationspreis**“ für Erwachsenenbildung ging am 30. November 2007 in der Kategorie „Sonderpreis“ erstmals an eine nicht deutsche Einrichtung der Erwachsenenbildung, an den Verband Österreichischer Volkshochschulen gemeinsam mit dem Österreichischen Volkshochschularchiv für das aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds geförderte Projekt „*Knowledgebase Erwachsenenbildung*“.

Das DIE hat einen Stab von Mitarbeiter/innen von **rund 90 Personen** für Entwicklungsforschung, Projektstätigkeit und Beratung zu nahezu allen Gebieten der Erwachsenenbildung und vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis. Rund die Hälfte dieser Mitarbeiter/innen sind teilzeit beschäftigt und rund die Hälfte der Mitarbeiter/innen ist wissenschaftlich tätig.

Tabelle 3: **Mitarbeiter/innen des DIE lt. Jahresbericht 2001:**

wissenschaftliches Personal:	Vollzeit 17	Teilzeit 29
nichtwissenschaftliches Personal:	Vollzeit 19	Teilzeit 25
Altersdurchschnitt 44.2 Jahre		

Finanzierung

Der Haushalt des DIE hat sich von 10.1 Mio. DM im Jahre 2000 auf 12.24 Mio. DM im Jahr 2001 erhöht. Damit wurde das bisher größte Haushaltsvolumen des Institutes seit seiner Gründung im Jahre 1957 erreicht. Die Finanzierung erfolgt durch eine Grundfinanzierung durch öffentliche Haushalte sowie durch Projektgelder.

Das DIE wurde als Pädagogische Arbeitsstelle des DVV gegründet und ist in einem schmerzlichen und konfliktreichen Prozess in den neunziger Jahren aus dem DVV herausgelöst und im Rahmen der Wissenschaftsgesellschaft Gottfried Wilhelm Leibniz verselbständigt worden.

Literatur:

DIE: Jahresbericht '06. Bonn 2007.

Ekkehard Nuisl: 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts. Bielefeld 2008.

Wissenschaftsnahe Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Deutschland sind auch Abteilungen beziehungsweise Institute von Landeseinrichtungen wie das

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest (NRW),
- Pädagogisches Institut Falkenstein im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik,
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg.

In diesen Instituten wird, primär für das jeweilige Land, Fortbildung organisiert und meist auch Dokumentation, Statistik und Bibliotheksdienst angeboten.

Ein spezielles Themengebiet bearbeitet das "Institut für die **Pädagogik der Naturwissenschaften**" in Kiel, das sich zu einem Teil mit Erwachsenenbildung befasst.

In der "Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" hat die EB eine eigene **Kommission** mit rund 150 Mitgliedern. Der **Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)**, nunmehr „**Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien**“ (**DGWF**), ein Zusammenschluss von Personen und Institutionen zur Förderung der Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen mit über 200 Mitgliedern, hat viel für den Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung getan, und zwar durch sein Engagement für:

- EB-Studiengänge,
- Öffnung der Hochschulen durch Kontaktstudien, Aufbaustudien, WB-Programme, Kontaktstellen usw.

In Österreich besteht eine Parallelorganisation zur DGWF, **AUCEN**, das österreichische Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung, das institutionell stark an die Weiterbildungsuniversität in Krems gebunden ist.

Die **Schwerpunkte** der "Wissenschaft von der Erwachsenenbildung" – der Begriff selbst ist keineswegs verbindlich und allgemeingültig – inklusive der einschlägigen Forschung beziehen sich auf:

- Lehren und Lernen von Erwachsenen (Lernprozessanalysen, Interaktion usw.),
- Curriculum- und Unterrichtsforschung (Didaktik und Methodik, Planung, Lernziele),
- Arbeits- und Berufsforschung (Qualifikationen, Bedarfe, Anforderungsprofile usw.),
- Adressaten- und Teilnehmerforschung (Motive, Interessen, Lernverhalten, Teilnahmeverhalten usw.),
- Institutionenforschung (Organisationsziele, Betriebswirtschaft, Kooperation, Professionalität),

- Forschungen zur Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung.
- Eher **neu**: informelle Lernprozesse.

Es ist aufschlussreich, was in dieser Liste von Schwerpunkten **ausgespart** bleibt:

- rechtliche Grundlagen der Erwachsenenbildung,
- ökonomische Grundlagen und Finanzierung der Erwachsenenbildung,
- die Internationalität der Erwachsenenbildung.

Problem der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in Deutschland wie in anderen Ländern ist das außerordentlich heterogene Praxisfeld mit einer noch unzureichend entwickelten theoretischen Disziplin zu verbinden. Methodisch und theoretisch ist die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung auch von den Bezugswissenschaften abhängig, insbesondere der Soziologie.

Internationale Kontakte

Die internationalen Zusammenhänge der Erwachsenenbildung bestehen bereits seit dem 19. Jahrhundert. Sie haben seit den siebziger Jahren und nochmals seit der Öffnung des "Eisernen Vorhangs" sprunghaft zugenommen.

Mit folgenden **internationalen Organisationen** steht die Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland unter anderem in Arbeitskontakten:

- UNESCO-CERI (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Center of Educational Research and Innovation). Hier ist Deutschland an der internationalen Diskussion und Entwicklung der Bildungssysteme beteiligt.
- Europarat: Hier sind Bundesregierung und Bundesländer insbesondere an der Entwicklung fremdsprachlicher Weiterbildung in Europa beteiligt.
- ESREA (European Society for Research on the Education of Adults): In dieser netzwerkartigen Einrichtungen, an der auch Österreich beteiligt ist, sind Wissenschaftler/innen aus der Bundesrepublik seit der Gründung im Jahre 1990 intensiv beteiligt.
- EAEA (European Association of Adult Education). Im Europäischen Verband der Weiterbildung stellt die BRD den Vizepräsidenten und ist durch den DVV vertreten.
- ERDI (European Research and Development Institutes of Adult Education). In diesem Ring von 16 europäischen Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen zur EB ist das DIE vertreten.

- ICAE (International Council for Adult Education): An dieser internationalen Vereinigung zur Erwachsenenbildung arbeiten deutsche Weiterbildungsexpert/innen fachlich mit.

Grenznahe und grenzüberschreitende Kooperationen

Neben institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit auf internationaler Ebene existieren vielfältige **fach- und projektbezogene Kooperationen**. Von zunehmender Bedeutung ist dabei die **grenznahe Zusammenarbeit**.

Es gibt Projekte zur Zusammenarbeit an der deutsch-polnischen Grenze, Kooperationen mit nordeuropäischen Ländern und im Ostseeraum, Zusammenarbeit in den sich entwickelnden europäischen Regionen wie der Saar-Lor-Lux-Region.

Solche Kooperationsprojekte gibt es auch in Österreich. Dies ist jedenfalls keine deutsche Besonderheit.

Eine deutsche Besonderheit auf dem Gebiet der internationalen Arbeit in der Erwachsenenbildung ist jedoch der **Umfang** und die **Intensität** dieser Kontakte, die allein für die Volkshochschulen vor geraumer Zeit, 1993, erhoben wurde.

Auf die Frage, „**unterhält Ihre VHS zur Zeit internationale Kontakte?**“ wurde von den 389 erfassten Volkshochschulen in **36,8 %** mit **ja** geantwortet. (Insgesamt unterhielten diese Volkshochschulen damals 308 internationale Kontakte), die sich vorrangig auf Europa, aber auch auf Asien, Afrika und Amerika erstreckten. Diese Kontakte wurden vor allem im Rahmen von **Städtepartnerschaften** gepflegt.

Erhoben wurden auch die **Schwierigkeiten**, die in der Arbeit mit internationalen Partnern auftreten. Sie sind im Folgenden nach der Häufigkeit ihrer Nennung angeführt:

Tabelle 4: **Probleme bei der Arbeit mit internationalen Partneereinrichtungen** – Stand 1993

Problembereich	Anteil in %
Knappheit an Sachmittel/Finanzen	37,4
Personalknappheit	27,6
Zuständigkeitsprobleme	8,1
Probleme aus dem politischen Bereich	3,3

Für Österreich liegen auf dem Gebiet der internationalen Beziehungen keinerlei landesweite Daten – weder für die Volkshochschulen noch für andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung – vor, die auf systematischen Erhebungen beruhen. Hier tut sich jedenfalls ein **Untersuchungsfeld** auf.

Literatur:

Hartmut *Dürste*, Manfred *Fenner*: Volkshochschulen und internationale Beziehungen: Ergebnisse und Tendenzen. Zusammenfassung der Umfrageresultate. In: dies. (Hrsg.): Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften. (= Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung, Bd. 15), Bonn 1995, S. 18-37.

Institutionelle Besonderheiten in Deutschland

Eine weltweit einmalige Einrichtung in Deutschland ist das vor allem vom Außenministerium und besonders vom Ministerium für Entwicklungszusammenarbeit finanzierte Internationale Institut für Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV) – neuerdings: dvv international. (Das Institut finanziert sich zunehmend aus – insbesondere europäischen – Projektgeldern.)

Literatur:

IIZ/DVV: Aktivitäten 03/04. Bonn 2005.

dvv international: Activities 2005/06. Bonn 2007.

Eine weitere Besonderheit Deutschlands ist das **Adolf-Grimme-Institut** des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Es ist ein Medieninstitut, das u. a. den vom DVV gestifteten **Adolf-Grimme-Preis** für Fernsehsendungen organisiert.. Dieser Preis ist der bedeutendste Medienpreis im deutschen Sprachgebiet. Das Besondere ist, dass er von einer Einrichtung der Erwachsenenbildung gestiftet und vergeben wird, die allerdings in der Öffentlichkeit hinter dem Namen des Preises völlig zurücktritt.

Tendenzen und Perspektiven

In der europaweiten Diskussion zum lebenslangen Lernen steht auch in Deutschland die **Erhöhung der Teilnahmequoten** im Mittelpunkt des Interesses. Eine solche Erhöhung wurde in der ersten Auflage der Ländermonografie „Erwachsenenbildung in Deutschland“ von Nuissl und Pehl auch so prognostiziert. Die tatsächliche Entwicklung zwischen 1997 und 2003 verlief dann gegenteilig. (Siehe oben.) In den letzten Jahren sind jedoch wieder Steigerungen festzustellen.

Im Zusammenhang mit dem Ausbau der Erwachsenenbildung stehen aber gerade in Deutschland die Bemühungen, das System von **Zertifikaten** und Lernanerkennungen zu erweitern und national wie europäisch **kompatibel** zu machen.

Sowohl der bildungspolitische wie der wissenschaftliche Blick auf die Weiterbildung hat sich auch in Deutschland seit den neunziger Jahren verstärkt auf die **Lernenden und das Lernen** konzentriert. Dies bedeutet, dass der lange Zeit dominierende institutionelle Blick, der Zugang zur Darstellung und Analyse der Erwachsenenbildung über Institutionen, zwar nicht aufgegeben, aber in absehbarer Zukunft doch an Bedeutung einbüßen wird.

Lernen am Arbeitsplatz, im sozialen Umfeld, in und mit den Medien, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen sind die wesentlichen Stichworte dieser Entwicklung. In der theoretischen Debatte wird dies durch **konstruktivistische Sichtweisen** auf Lernprozesse und Bildungssysteme ergänzt und fundamentiert. Dabei handelt es sich um die Auffassung, **der eminent gewachsene Bildungsbedarf der Bevölkerung sei nicht über Institutionen (und schon gar nicht über staatlich finanzierte) zu leisten. Das ist ein zunehmend breiter werdender bildungspolitischer Konsens – demgegenüber eine Minderheitenposition besteht, die an der öffentlichen Verantwortung für Erwachsenenbildung festhält.** „Der Umbau des gesamten Bildungssystems von einer angebots- zu einer nachfrageorientierten Struktur steckt auch in der deutschen Weiterbildung erst in den Anfängen.“ (Nuissl, Pehl, 2004, S. 53)

In Deutschland ziehen sich Bund, Länder, Kommunen (der Staat) seit 1993 aus der Grundfinanzierung für Weiterbildung **langsam zurück**. Zuschüsse zu Weiterbildungsinstitutionen werden vielfach „eingefroren“ und teilweise deutlich reduziert. Die Bundesagentur für Arbeit ist in Bezug auf die Finanzierung von Weiterbildungsaktivitäten zunehmend restriktiver. Betriebliche Weiterbildung konzentriert sich auf Personal- und Produktivitätsentwicklung.

Großorganisationen, die bislang Weiterbildungseinrichtungen stützten (vor allem Kirchen und Gewerkschaften), haben aufgrund großer Mitgliederverluste mit Finanzproblemen zu kämpfen und sparen daher bei Weiterbildung.

Kommerzielle Einrichtungen der Weiterbildung müssen, um den Qualitätsanforderungen der Teilnehmenden und staatlichen Vorschriften gerecht zu werden, erhöhte Entgelte nehmen. Sie werden sich weiter profilieren und in bestimmten Nischen arbeiten, ihre Zahl dürfte aber zurückgehen.

Berufsschulen, Hochschulen und andere staatliche Einrichtungen tendieren zu verstärktem Engagement in einnahmeträchtigen Bereichen der Weiterbildung.

Dazu kommt seit einigen Jahren der gleichfalls feststellbare Trend, „alle Bildungsaktivitäten der Menschen in die Bildungsdiskussion einzubeziehen – also auch das Ler-

nen am Arbeitsplatz, im sozialen Umfeld, in und mit Medien als Weiterbildung zu betrachten.“ (Nuissl, Pehl, 2004, S. 54). Dieser Trend wird sich fortsetzen und zu neuen Formen der Anerkennung informeller Lernformen führen (Bildungspass, Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten.)

Nach jüngsten informellen Informationen gibt es Anzeichen dafür, dass die öffentliche Förderung für Weiterbildungseinrichtungen, also die institutionelle Förderung, wieder **im Steigen begriffen** ist. Für eine endgültige Beurteilung der Situation reichen diese Informationen allerdings bei weitem nicht aus. Es dürfte dabei ein Zusammenhang mit der deutlich rückläufigen Massenarbeitslosigkeit und der „Erholung“ der öffentlichen Haushalte, insbesondere des Bundes, gegeben sein. Diese Entwicklung könnte durch die sich anzeichnende Weltwirtschaftskrise wieder umgedreht werden.

Eine neue Kluft droht

Bezüglich der institutionellen Weiterbildung droht eine neue Kluft zu entstehen.

„Zunehmend besteht die Gefahr, dass die Finanzierungsmöglichkeiten der Teilnehmerinteressierten auseinander zufallen beginnen, dass die Zahl derjenigen, die auch niedrige Entgelte nicht zahlen können, ebenso wächst wie die Zahl derjenigen, die bereit sind, wesentlich höhere Entgelte zu zahlen – die gesellschaftlich feststellbare Schere zwischen arm und reich macht sich bemerkbar.“ (Nuissl, Pehl, 2000, S. 48, 1. Aufl.)

Einer „**social exclusion**“ im Bereich der Weiterbildung entgegenzuwirken stellt eine prioritäre deutsche Aufgabenstellung, die voll **in einem europäischen Kontext** steht.

„In den nächsten Jahren ist mit einer Umstrukturierung des institutionellen Bereichs und des Angebotsspektrums in der WB zu rechnen. Fragen der Qualitätssicherung, der Fortbildung der Lehrenden, der Zugangsmöglichkeiten, des Verhältnisses von Preis und Leistung werden weiter an Bedeutung gewinnen. Ein relativ immer größerer Teil der Weiterbildung wird über nicht staatliche Finanzströme reguliert.“ (Nuissl, Pehl 2004, S. 54)

Die europäische Dimension der Weiterbildung wird nicht nur unter inhaltlichen, sondern auch unter finanziellen Aspekten bedeutsamer werden, da die Europäische Union Erwachsenenbildung fördert, allerdings in einer spezifischen, projektförmigen Form und kaum im Hinblick auf bestehende Strukturen und den „Regelbetrieb“ von Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Die Perspektive für die absehbare Zukunft ist ambivalent, ja widersprüchlich, sowohl von der prognostizierbaren Entwicklung, als auch von ihrer Bewertung her, wobei hier unterschiedliche Interessen und Bildungsideologien eine wesentliche Rolle spielen.

Je stärker sich Erwachsenen- und Weiterbildung an den Erfordernissen von Arbeitsmarkt, Betrieb und Beruf ausrichten und je geringer der staatliche Finanzierungsanteil wird, desto größeres Gewicht erlangt das – unmittelbare – Verwertungsinteresse der Abnehmer von „Bildung“, also der Teilnehmenden sowie der finanzierenden Betriebe. Das bedeutet, dass das Gewicht der beruflichen Bildung zu und das der allgemeinen Bildung tendenziell abnimmt. Das bedeutet aber gleichfalls, dass damit auch das Kriterium der „Qualität“, der Qualitätssicherung und der Wettbewerbsfähigkeit von Anbietern von Weiterbildung an Bedeutung zunimmt.

Andererseits steigen die gesellschaftlichen Erfordernisse und die individuellen Bedürfnisse an einer Bildung, die die bestehenden globalen und individuellen Probleme verstehbar und handhabbar macht. Die alten Prinzipien der Vermittlung von **Urteilsfähigkeit und Denken lernen gewinnen zunehmend an Relevanz, kollidieren aber mit den unmittelbaren Verwertungsinteressen von Bildungsinhalten**. Man könnte dies auch den Widerspruch von unmittelbaren und längerfristigen Interessen an Erwachsenenbildung nennen.

Hier kommt der europäischen Dimension von Bildung ein derzeit noch kaum abschätzbarer Stellenwert zu – in den bildungstheoretischen Vorgaben und der Finanzierung von Weiterbildung.

Weitere Trends, die in Deutschland fortgeschrittener als in Österreich sind, lassen sich unter dem Stichwort „NETZWERKBILDUNG“ und überinstitutioneller und auch transnationaler Kooperation beschreiben. Seit 2000/01 gibt es in Deutschland die öffentlich und über Projektmittel geförderte Aktion der „Lernenden Region“. Sie beruht auf der Kooperation unterschiedlichster Träger und Förderer von Bildungsmaßnahmen, die netzwerkartig zusammengeschlossen sind. Diese Kooperationen sind institutions-, bereichs- und sektorübergreifend angelegt.

Diese Entwicklung geht auf einen zunehmend weltweiten gesellschaftlichen Trend zu einer netzwerkartigen Organisation von Gesellschaften zurück, die bereits theoretisch und empirisch erforscht wird, insbesondere durch eine monumentale Studie von *Manuel Castells*.

Basisliteratur:

Manuel Castells: Das Informationszeitalter. Wirtschaft-Gesellschaft-Kultur. Teil 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Übersetzt von Reinhard Köbler. Opladen 2001.

Wolfgang Jütte: Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bielefeld 2002.

Bezogen auf Lernende Regionen in Deutschland hat *Nicolaus Bley* Thesen über Netzwerke zur Diskussion gestellt und diese noch einmal in knappen Merksätzen verdichtet:

- Netzwerke sind Unikate
- Netzwerke können nicht alles, manches aber besonders gut
- Netzwerke bilden eine Struktur zwischen Markt und Staat
- Netzwerke beruhen auf „geliehener Autorität“
- Netzwerke bedürfen der „sanften Lenkung“
- Netzwerke leben von „machtbefreiter“ Kommunikation
- Innovationskraft eines Netzwerk entspringt aus der Verbindung von Clustern
- Begründungszusammenhang für Netzwerke hat sich gewandelt
- Zentralität und Dezentralität sind pragmatisch und nicht ideologisch zu sehen
- Netzwerke dienen der Akkumulation von sozialem Kapital
- Netzwerke verändern sich ständig, nicht stetig
- Mikroregionalismus ist Hindernis und Chance für die lernende Region
- Netzwerke leben von und entwickeln Regionalbewusstsein

Literatur:

Netzwerkleitfaden. In: Landesinstitut für Qualifizierung NRW. InfoDienst LfQ 1/2004. S. 19 f.

In Österreich startete am 3. Dezember 2007 die Großaktion „Lernende Regionen – Ein Programm für den ländlichen Raum“ unter der Ägide des Landwirtschafts- und Umweltministeriums (Lebensministeriums), in der Erwachsenenbildung ein Teil ist, wobei viele Detailfragen – mit Stand von Ende November 2007 – noch nicht beantwortet oder unklar sind. Deutlich ist inzwischen geworden, dass diese Aktion auch auf zu schaffenden Strukturen aufbauen soll und in rund 30 Modellregionen beginnen wird.

Grundsätzlich haben wir es mit, so eine zentrale These, AMBIVALENTEN ENTWICKLUNGEN zu tun, bei denen Vor- und Nachteile auftreten, die im Einzelnen oft schwer zu bestimmen sind und sich oft erst im Nachhinein konkretisieren.

„Mittlere Systematisierung“

Angesichts der äußerst unübersichtlichen und vielfältigen „Landschaft“ der Erwachsenenbildung, die überdies durch diffuse und keineswegs allgemein anerkannte Ränder gekennzeichnet ist, hat sich *Peter Faulstich*, heute Universität Hamburg, mit der Analyse des Systems von Erwachsenenbildung – in der Bundesrepublik Deutschland –

unter theoretischen Gesichtspunkten beschäftigt und den Vorschlag einer „**mittleren Systematisierung**“ gemacht.

Faulstich unterscheidet im Hinblick auf die Analyse der Systemstruktur von Weiterbildung **drei Ebenen**:

- Die Ebene der *Weiterbildungsprogramme*, die sich für die einzelnen Teilnehmer/innen durch eine kaum überbietbare Vielzahl unterschiedlicher Lernziele, Teilnehmergruppen, Programm- und Kursstrukturen, Lerninhalte, Methoden, Medien, Zertifikate und Gebühren darbieten.
- Die Ebene der *Institutionen*, die durch ein gleichfalls vielfältiges Netz gekennzeichnet sind. Auch sie unterscheiden sich hinsichtlich Zielsetzungen, Klientel und Adressaten, interner Struktur, Inhaltsbereichen und Arbeitsfeldern, Einsatz von Personal und Ressourcen sowie ihrer geografisch-regionalen-lokalen Lage.
- Das Netz der Träger und Einrichtungen findet sich auf der dritten Ebene zu einem *Weiterbildungssystem* zusammen, das auf unterschiedliche „Bedarfe“, Herausforderungen und Aufgaben reagiert.

Steuerung der Erwachsenenbildung

Gesteuert wird das, wie es *Faulstich* bezeichnet, System der Erwachsenenbildung durch:

- spezifische juristische Normen und politische Prioritäten und Konstellationen sowie
- den Wettbewerb am „Weiterbildungsmarkt“.

Gesteuert wird über Finanzierung, Qualitätsstandards und Support-Strukturen, wobei, so kann hinzugefügt werden, allen drei Steuerungselementen auch politische Entscheidungen zugrunde liegen.

Dieses Feld kann aber aufgrund seiner Intransparenz und Dynamik derzeit auf keinen Fall vollständig erhoben und beschrieben werden. Es erlaubt aber doch einen **empirischen Zugriff**, den Faulstich „**mittlere Systematisierung**“ nennt und der über die bisherige Beschreibung von Weiterbildung hinausgeht.

Das entstandene System von Weiterbildung ist hochgradig differenziert und erfüllt unterschiedlichste Teilfunktionen. Bei einer „Verschulung“ oder gar „Verstaatlichung“ würde es wesentliche Anforderungen nicht mehr erfüllen können, es würde seine Flexibilität und Aktualität im Interesse seiner Teilnehmer/innen verlieren. Diese Flexibilität und Aktualität muss aber nach Faulstich „durch die spezifische Funktion der Institutionalisierung“ gewährleistet werden.

„Mittlere Systematisierung“ nach Faulstich

Mit der Bezeichnung „**mittlere Systematisierung**“ soll zum Ausdruck gebracht werden, **daß das Maß von Struktur, Planung, Festlegung von Zielen, Einheitlichkeit, Abschlußbezogenheit, Distanz zwischen Lernen und Praxis, wie es sich im Bereich von Schule und Hochschule entwickelt hat, für die Erwachsenenbildung nicht angemessen ist.**

Vielmehr ist es die **Besonderheit** der Erwachsenenbildung, **daß hier ein größeres Maß an Vielfalt, von Spontaneität im institutionellen und curricularen Wandel wie in den Aktionen von Lernenden und in der Offenheit von Zwecksetzungen vorherrscht.**

Als negativ am gegenwärtigen System der Weiterbildung nennt Faulstich:

- a) die deutliche Unübersichtlichkeit und Zugängerschwernis
- b) die Tatsache, dass die Trägervielfalt keineswegs bedeutet, dass eine umfassende oder gar gleichberechtigte Berücksichtigung unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen stattfindet.

Das System der Weiterbildung ist heute durch eine **doppelte Lücke** gekennzeichnet:

- 1) eine *Beteiligungslücke*, einzelne Gruppen sind deutlich bis extrem unterrepräsentiert;
- 2) eine *Angebotslücke*, einzelne Programmangebote kommen nur marginal bis gar nicht vor.

Als **dritte „Lücke“** könnte man noch eine *regionale* anführen, da manche, insbesondere ländliche Gebiete, mit Weiterbildung deutlich unterversorgt sind.

Die angeführten „Lücken“ sind nach Faulstich ein Beleg dafür, dass eine optimale Versorgung mit Weiterbildungsangeboten nicht ausschließlich dem Markt oder Selbstlauf gesellschaftlicher Partialinteressen überlassen werden darf. Er fordert dazu eine Staatsaufgabe „Risikovorsorge“, die gerade für die Qualifikationsvorsorge und die Persönlichkeitsentwicklung der Staatsbürger gilt.

Öffentliche Verantwortung

Angesichts der Defizite und Probleme der Weiterbildung fordert Faulstich die „**öffentliche Verantwortung**“ für ein „angemessenes System der Weiterbildung“ ein.

Öffentliche Verantwortung im Sinn des Deutschen Bildungsrates kann sich erstrecken auf:

- die *finanzielle Förderung* von Angeboten, die ohne öffentliche Hilfe nicht gesichert sind,
- die Sorge um *Mindeststandards* in Qualität und Zertifikaten,
- die Förderung der *Infrastruktur*.

Eindeutig **verliert Weiterbildung den Charakter des Okasionellen** insofern, als eine stärkere Förderung, klare Regelungen, umfassendere Gewährleistung und gleichzeitig mehr Leistung für die Infrastruktur als notwendig erachtet werden, wenn der anstehende Entwicklungssprung bewältigt werden soll. **Schwerpunkte** sind:

- **Finanzielle Förderung:** Vorzusehen wäre ein Finanz-Mix, an dem unterschiedliche Instanzen beteiligt sind. Es stehen deutliche Akzentverschiebungen an:
 - Stärkere Finanzierung der Weiterbildungsangebote über individuelle Entscheidungen
 - größere Kostentransparenz
 - Erhöhung der öffentlichen Ausgaben für die Weiterbildung
 - höhere Erwartungssicherheit der institutionellen Förderung
- **Juristische Förderung:** Schaffung eines Rahmens für angemessene Formen unter den Trägern und anderen vielfältigen Interessen. Bestehende Segmentierungen, Unterausstattung an Ressourcen, Abschottung und Eifersüchteleien können nicht fortgesetzt werden. Die rechtlichen Möglichkeiten für die Einrichtung regionaler Weiterbildungsbeiräte, von Landesausschüssen für Weiterbildung, die Etablierung von Entwicklungsplänen sind gegeben, wenn alle Beteiligten eine solche Strategie mittragen.
- **Institutionelle Gewährleistung:** Angesichts der „Lücken“ sind für Erwachsene Grundstrukturen eines zugänglichen Weiterbildungssystems zu sichern. Dazu gehören die öffentliche Gewährleistung und auch Trägerschaft ebenso wie die Sicherung von Mindestqualität, Maßnahmen zum Abbau ungleicher Teilnahmekancen und die Anerkennung erfolgreicher Teilnahme in Zertifikaten.
- **Infrastrukturelle Unterstützung:** Es gilt eine vielfältige „Support-Struktur“ zu fördern, die Entscheidungsträgern, Trägern und Einrichtungen, Lehrenden und Teilnehmer/innen insgesamt zugute kommt. Der Aufbau von Informations- und Beratungsangeboten ist dabei ein Brennpunkt. Ebenso müssen Entwicklungsarbeiten für Inhalte, Methoden und Medien sowie Dozentenqualifizierung gewährleistet werden.

In Österreich werden solche umfassenden Überlegungen derzeit nicht einmal angedacht, geschweige denn zu realisieren versucht. Allerdings sind auch in Deutschland Überlegungen dieser Art eher bei Wissenschaftler/innen und Theoretiker/innen zu finden.

ker/innen der Erwachsenenbildung anzutreffen und kaum bei Entscheidungsträger/innen.

In Österreich wird aber, angeregt durch einen europäischen Konsultationsprozess, unter Federführung der Weiterbildungsuniversität in Krems seit 2006 an einer **kohärenten Strategie des lebenslangen Lernens** gearbeitet, die nicht mit *Faulstichs* „mittlerer Systematisierung“ vergleichbar ist, aber in Richtung einer offenen Gesamtkonzeption für das lebenslange Lernen unter Einbeziehung der Erwachsenenbildung geht, wobei eine tatsächliche Verzahnung mit den anderen Bildungssektoren noch kaum erkennbar ist.

Neueste bildungspolitische Programmentwicklung

Seit einigen Jahren wird in Deutschland und hier primär von den Volkshochschulen versucht, angesichts geschätzter und offiziell genannter **vier Millionen Analphabet/innen**, Alphabetisierungsprogramme zu forcieren. Gegenwärtig befinden sich allein bei den Volkshochschulen im Jahr rund 30.000 Personen in Alphabetisierungsmaßnahmen (Vergleichswert in Österreich: rund 300). Ziel ist es, in diesem Jahrzehnt rund 100.000 Personen mit Alphabetisierungsmaßnahmen jährlich anzusprechen.

In Deutschland haben die Volkshochschulen über ihren Bundesverband Online-Programme zur Alphabetisierung entwickelt, die mit Tutorials verknüpft sind.

In Deutschland gibt es einen sehr effizienten **Bundesverband Alphabetisierung**, der vor allem Bewusstseinsbildung in der Bevölkerung leistet.

Neueste bildungspolitische Institutionenentwicklung

Das Bundesland Hessen hatte zu Beginn der 1970er Jahre gemeinsam mit dem Bundesland Niedersachsen eine Vorreiterfunktion in der deutschen Weiterbildungsgesetzgebung. In diesem Jahr wurden in diesen beiden Bundesländern die ersten Weiterbildungsgesetze verabschiedet. In Niedersachsen war es das „Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ vom 13. Jänner 1970 und in Hessen kam es sogar zu einem institutionsspezifischen Gesetz, dem „Gesetz über Volkshochschulen“ vom 12. Mai 1970. Dazu kam noch das „Gesetz zur Förderung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ vom 24. Juni 1974.

Anfangs des 21. Jahrhundert hat Hessen neuerlich eine Vorreiterfunktion bei der Weiterbildungsgesetzgebung eingenommen und ein Gesetz verabschiedet, das sich im

Vergleich zu den anderen Weiterbildungsgesetzen in den deutschen Bundesländern von einem neuen Leitbegriff, dem lebenslangen Lernen, leiten lässt: „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung im Lande Hessen“ („Hessisches Weiterbildungsgesetz“) vom 25. August 2001, geändert durch das Gesetz vom 26. Juni 2006 zu „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen“ (GVBl. I S. 342).

Damit scheint erstmals der Begriff des lebensbegleitenden Lernens in einem deutschen Weiterbildungsgesetz auf. Dem korrespondiert auf der institutionellen Ebene der Weiterbildung in Hessen die Initiative HESSENCAMPUS mit den „**Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)**“, deren erste Ergebnisse Ende 2007 evaluiert werden sollen.

Inhaltlich geht es vor allem um einen Ausbau der breit definierten **Grundversorgung** mit Weiterbildung, die nicht nur Grundbildung beinhaltet, sondern ein breites thematisches Spektrum abdeckt. Zugleich geht es um eine Orientierung an **Lebensbiografien**, die zunehmend Eindimensionalität – Ausbildung – Beruf, möglichst in einem Betrieb, einer Dienststelle – Pension – einbüßt und auf ständige Veränderungen und ein hohes Maß an Flexibilität erforderlich macht.

Jüngste Berliner Entwicklung

Eine tiefgreifende Veränderung auf gesetzlicher Basis wurde für die öffentlich verantwortete Weiterbildung in Berlin normiert. Nach einer mehrjährigen Reformdiskussion zum Berliner Schulgesetz wurde das Ziel einer verbesserten gesetzlichen Regelung der Arbeit der Volkshochschulen und Musikschulen unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens realisiert. Für die Volkshochschulen wurde eine zukunftsweisende Beschreibung ihres Arbeitsauftrages unter veränderten Berliner Bedingungen normiert. Erreicht wurde dies durch Bestimmungen zu

- Grundversorgungspflicht
- Aufgabenzuweisung
- Einbindung in sozial- und bildungspolitische Zielsetzungen
- Berufliche Bildung und Prüfungen
- Erweitertes **Kooperationsgebot**
- Qualitätssicherung und Verbraucherschutz
- Transparenz des Weiterbildungsangebotes.

Volkshochschulen haben nach dem Gesetz die besondere Verpflichtung, Benachteiligungen zu kompensieren und zur Chancengleichheit beizutragen. Sie haben auch die Aufgabe, bei der selbstgesteuerten Nutzung von neuen Medien und Informationsquel-

len unterstützend zu wirken. Ein ausdrückliches Kooperationsgebot gehört zur Beschreibung ihres Bildungsauftrages.

Literatur

Rudi Rohlmann: Gesetzgebung zur Weiterbildung. Vergleichende Darstellung aus den alten Bundesländern. Informationen und Beiträge für die Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern II. Bonn 1991. Darin: Gesetz über Volkshochschulen i.d.F.v. 21. Mai 1981. S. 84-86; Gesetz zur Förderung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung vom 24. Juni 1974. S. 86-92; Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung vom 30. Jänner 1984 (Niedersachsen). S. 93-96.

Hessische Blätter für Volksbildung. Nr. 2/2007. Darin: Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen vom 25. August 2001, geändert durch Gesetz vom 26. Juni 2006. S. 174-187.

Peter Scholz: Gesetzliche Grundlage für Berliner Volkshochschulen. In: dis.kurs. Heft 1/2004, S. 20-22.

Im Rahmen einer Tagung von Expert/innen zum Thema Weiterbildung in der Zukunft wurde im Juni 2007 vor allem die demografische Entwicklung mit ihren Konsequenzen für die Weiterbildung thematisiert. Dabei wurde unter anderem festgestellt, wie die gesellschaftlichen und betrieblichen Strukturen zwischen 2020 bis 2050 sein werden, sei auch eine Frage der Prävention, die schon heute beginnen müsse. „Wichtig ist was jemand tatsächlich kann“, war das diesbezügliche Credo, das als Perspektive formuliert wurde. In diesem Kontext geht es vor allem um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF). Die diesbezüglichen Stichworte, die zum Teil bereits in Form realisierter Konzepte den Weg in die Praxis gefunden haben, sind „Europass“ und Sprachenportfolio oder das in Deutschland entwickelte vernetzte IT-Weiterbildungssystem.

Eine weitere Fragestellung, der in dieser Tagung nachgegangen wurde, war die Perspektive, dass Gesundheitsförderung mehr als „Wellness“ ist. Aufgezeigt wurde, warum sowohl die einzelnen Menschen wie auch Unternehmen, Politik und Gesellschaft Gesundheitsförderung aus betriebswirtschaftlichen und volkswirtschaftlichen Gründen ernster nehmen und Angebote dafür vom Weiterbildungssystem ausgebaut werden müssen.

Als „Notstandsgebiet“ wurde das Thema „Weiterbildungsberatung“ diagnostiziert. (Vgl. Frankfurter Rundschau vom 30. Juni 2007)

Literatur:

Tagungsbericht im Internet unter www.weiterbildunghessen.de

Vergleich der Erwachsenenbildung von Deutschland und Österreich

Obwohl Deutschland und Österreich im Großen und Ganzen vergleichbare gesellschaftliche Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten durchgemacht haben und auch vom ökonomischen Niveau her miteinander vergleichbar sind – sieht man von der Vereinigung 1990 und der Entwicklung und den Verhältnissen im Osten ab - und auch in der Praxis der Erwachsenenbildung zwischen Deutschland und Österreich in vielen Bereichen eine gute bis enge Kooperation besteht, sind systematische Vergleiche der Erwachsenenbildung der beiden Länder bisher unterblieben. Einzige Ausnahme ist der Ansatz für eine – systematische – Vergleichsforschung, den *Horst Siebert* Mitte der neunziger Jahre publiziert hat. Ansätze für Vergleiche – unter Einbeziehung von Ungarn – hat in den letzten Jahren auch *Heribert Hinzen*, der Leiter des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV, nunmehr dvv International) publiziert. Mit Vergleichen im Sinn von Gegenüberstellungen und dem Aufweisen von Parallelen und Unterschieden hat es sich damit, wengleich in den letzten eineinhalb Jahrzehnten eine zunehmende wechselseitige Publikationstätigkeit - fachpublizistisch wie wissenschaftlich – vor sich geht.

Literatur:

Heribert Hinzen: Ungarische und Deutsche Erwachsenenbildung: Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit. (= Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung Bd. 25), Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn 2000.

Horst Siebert: Erwachsenenbildung im deutsch-österreichischen Vergleich. In: *Michael Schratz, Werner Lenz* (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zu Theorie und Praxis. (= Internationale Erwachsenenbildung Bd. 5), Hohengehren 1995, S. 11-15.

Michael Gehler, Ingrid Böhler (Hrsg.): Verschiedene europäische Wege im Vergleich. Österreich und die Bundesrepublik Deutschland 1945/49 bis zur Gegenwart. Innsbruck – Wien – Bozen 2007.

Gründe, warum die Länder übergreifende Vergleichsforschung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung nur so langsam in Gang kommt und der realen erwachsenenbildnerischen Praxis gerade von Deutschland und Österreich so weit nachhängt, lassen sich mehrere nennen:

- Erwachsenenbildung ist örtlich und regional organisiert und dadurch von einer Vielzahl von Unterschieden und Besonderheiten selbst *innerhalb* eines Landes geprägt, wodurch Länder übergreifende Vergleiche sehr schwierig sind.
- Erwachsenenbildung ist in allen europäischen Ländern außerordentlich praxisorientiert und empirische und theoretische sowie historische Forschung dazu liegen überall im argen - vielleicht noch am wenigsten in Deutschland, wo sich seit Jahrzehnten eine Forschungslandschaft universitär und außeruniversitär entwickelt hat.

- Unter knappen personellen wie materiellen Ressourcen wird, wenn schon geforscht - und gelehrt wird -, Vergleichsforschung eher nachrangig gegenüber tatsächlich oder vermeintlich aktuelleren und relevanteren Themen behandelt.

Gerade zwischen Deutschland und Österreich kommt es auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung seit vielen Jahrzehnten - bis ins 19. Jahrhundert zurückreichend - zu interkulturellen Transfers in der Praxis, die der Forschung nie wirklich bedurft haben. Trotzdem lassen oder ließen sich aus dem Vergleich der beiden und darüber hinaus weiterer Länder neben wissenschaftlichen Erkenntnissen und Fragestellungen auch für die Praxis und die Bildungspolitik der Erwachsenenbildung vieles lernen und erfahren.

Horst Siebert kommt bei einer generellen Beurteilung der Erwachsenenbildung in den beiden Ländern zu folgender, trotz ihrer Kürze durchaus zutreffender **Beurteilung**:

"Betrachtet man die beiden Weiterbildungssysteme, so ist in Deutschland offenbar der Grad der Institutionalisierung, Professionalisierung und staatlichen Steuerung größer. So sind in Deutschland seit längerem Erwachsenenbildungsgesetze (und Bildungsurlaubsgesetze) in Kraft, die zu einer soliden Finanzbasis, einer curricularen Vereinheitlichung, einer Verrechtlichung und Systematisierung der Weiterbildung beigetragen haben. Diese Konsolidierung hat keineswegs nur Vorteile. So wäre zu überprüfen, ob die in geringerem Maße systematisierte Erwachsenenbildung in Österreich flexibler, kreativer, 'bürger näher' und unbürokratischer ist.

Im internationalen Vergleich - z. B. mit angloamerikanischen Ländern - überwiegen die strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen der österreichischen und deutschen Erwachsenenbildung." (Siebert, 1995, S. 11)

Dass *Siebert* die deutsche "Szene" - die, generell gesprochen, durchaus entwickelter als in Österreich ist - auch im Vergleich durchaus kritisch sieht hat nicht nur Höflichkeit gegenüber Österreich zum Grund. Für diesen kritischen Blick gibt es reale Ursachen, die es durch Forschung herauszuarbeiten und darüber hinaus zu bewerten gilt.

Konkreter Ländervergleich anhand von Kategorien und Themenbereichen

Siebert nimmt seinen Ländervergleich anhand von **11 Kategorien und Themenbereichen** vor:

- Institutioneller Pluralismus
- Subsidiarität des Staates
- Kommunalität der Volkshochschule
- Quartärer Sektor des Bildungssystems

- Semiprofessionalität
- Abendeinrichtungen und Internatseinrichtungen
- Kommerzialisierung und Marktorientierung
- Beteiligungstrends
- Weiterbildungsinteressen
- Schlüsselqualifikationen
- Didaktik

ad 1) Institutioneller Pluralismus

In beiden Ländern wird die Pluralität der Erwachsenenbildung, ihr breites Themenspektrum und die Ansprache unterschiedlichster Zielgruppen durch eine Vielfalt von gewerkschaftlichen, kirchlichen, kommunalen und kammereigenen oder -geförderten Einrichtungen und Trägern gewährleistet.

Ein **Unterschied** zwischen den beiden Ländern liegt im *größeren Gewicht* der katholischen Erwachsenenbildung in Österreich, die derzeit in einem großen Verband organisiert ist und trotzdem auch in anderen Verbänden (Heime, Büchereien) präsent ist.

Sieberts Fazit: "Die Vorteile dieses Pluralismus werden gelegentlich mit Mängeln in der Koordination der Angebote, der Kooperation der Einrichtungen und der optimalen Ressourcenverwendung erkauft." (Siebert, 1995, S. 11) Dabei handelt es sich um eine eher vorsichtige Formulierung.

ad 2) Subsidiarität des Staates

Gemeinsam ist beiden Ländern, dass der Staat (in Deutschland vor allem die Länder) seine öffentliche Verantwortung für die Erwachsenenbildung - in jeweils unterschiedlichem Ausmaß - dadurch wahrnimmt, dass er gesellschaftliche Einrichtungen finanziell unterstützt und im Wesentlichen deren pädagogische Autonomie respektiert und lediglich in Schulabschluss bezogenen Bildungsangeboten reglementierend eingreift. Massive Vorgaben inhaltlicher und auch personen-bezogener Art hat der Staat jedoch bei den Kursen für Migrant/innen gemacht und damit signalisiert, dass ihm unter bestimmten Bedingungen jahrzehntelang aufrecht erhaltene Prinzipien gleichgültig sind.

Ein Trend der jüngsten Zeit ist, dass unter dem Titel **Qualitätssicherung** sowie unter dem Aspekt der **Projektförderung**, in beiden Ländern ein staatlicher Einfluss im inhaltlich-pädagogischen Bereich in vermehrtem Maße stattfindet.

Der Staat (in Deutschland die Länder) unterhält in beiden Ländern nur in Ausnahmefällen und subsidiär eigene Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ein **Unterschied** liegt darin, dass es in Österreich - bis dato - ein staatliches Bildungshaus sowie - in sieben Bundesländern - die Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung - beides als nachgeordnete Dienststellen des zuständigen Ministeriums gibt. Letztere wurden allerdings 2003 abgeschafft, obwohl sie gesetzlich verankert waren, so dass eine – nachträgliche - Novellierung des „EB-Förderungsgesetzes 1973“ erforderlich wurde.

Im **Gegensatz zu Österreich** existiert in Deutschland aufgrund von Gesetzen in einigen Ländern ein Rechtsanspruch anerkannter Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf finanzielle Förderung bei Erfüllen bestimmter Kriterien.

Ein weiterer **Unterschied** sind die Freistellungsregelungen in Deutschland durch mehrere "Bildungsurlaubsgesetze", die es in Österreich nicht gibt.

Gemeinsam ist beiden Ländern ein Kulturföderalismus, das heißt eine eigene Politik für Erwachsenenbildung der einzelnen Bundesländer, die im kleinen Österreich mehr und tief greifendere Abweichungen voneinander aufweisen als im großen Deutschland. Insgesamt ist aber eine zunehmende Verrechtlichungstendenz in beiden Ländern unverkennbar, wenngleich sich diese in Deutschland auch auf die Erwachsenenbildung selbst – unmittelbar und inhaltlich – erstreckt.

ad 3) **Kommunalität der Volkshochschule**

In beiden Ländern sind die Kommunen – in Österreich allerdings nur sehr indirekt und eher informell und im Sinn einer Selbstverpflichtung - aufgefordert, in Deutschland zum Teil sogar verpflichtet, als kommunale **Daseinsvorsorge**, für ein öffentliches Bildungsangebot zu sorgen. Das geschieht in beiden Ländern insbesondere durch die lokal (oder regional) organisierten Volkshochschulen, wofür es zwei Möglichkeiten gibt:

- kommunale Volkshochschulen, die Teil der jeweiligen kommunalen Verwaltung sind (Linz, Wels) oder
- von der Kommune geförderte Einrichtungen - entweder Vereine (z. B. Bregenz, Stuttgart) oder Gesellschaften m. beschränkter Haftung (z. B. Reutlingen, Wien).

Ziel der Kommunen ist es, ein *Bildungsgrundangebot* sowie eine *flächendeckende* Versorgung mit Bildungsangeboten zu bieten.

Der durchaus tief greifende **Unterschied** zwischen den beiden Ländern, der mit der unterschiedlichen Größe der Gemeinden und Städte in den beiden Ländern zu tun hat, besteht in der ungleich ausgeprägteren und zum Teil gesetzlichen Verankerung der Kommunalität in Deutschland, während beispielsweise die kommunale Förderung der Volkshochschulen durch die Stadt Wien auf "freiwilliger" Basis, das heißt aufgrund des politischen Willens der politischen Mehrheit erfolgt und jederzeit aufhebbar ist. (Vgl. Liberales Forum). In vielen österreichischen Städten, durchaus auch relativ großen wie Klagenfurt, gibt es keine oder nur eine verschwindend geringe kommunale Förderung der Volkshochschulen. **In Österreich sind seit vielen Jahren rund 20 Prozent der Volkshochschulen kommunal, allerdings nur in Nieder- und Oberösterreich.**

ad 4) Quartärer Sektor des Bildungssystems

Nach Siebert ist die Erwachsenenbildung in beiden Ländern bei weitem nicht so ausgebaut wie das Schul- und Hochschulsystem, was in Österreich durch die öffentliche Förderung durch das Bildungsministerium deutlich wird. Die EB bekommt vom "Bildungsministerium" deutlich weniger als 0,3 Prozent des Schulbudgets - das entspricht ungefähr einer mittelgroßen berufsbildenden Höheren Schule (HAK). Die jahrzehntelange Forderung, 1 Prozent des Schulbudgets für die Erwachsenenbildung wird nicht einmal in Ansätzen realisiert. Außerdem beruht die Förderung der EB auf - jederzeit zu kürzenden - Ermessenskrediten.

Nach Siebert hat aber trotz dieser ungünstigen materiellen Bedingungen die Erwachsenenbildung in beiden Ländern ein "eigenes Profil" und grenzt sich stärker als in anderen Staaten vom Schulwesen und den Universitäten ab, auch wenn diese sich zunehmend in der Weiterbildung engagieren.

ad 5) Semiprofessionalität

Eine **Gemeinsamkeit** in beiden Ländern besteht darin, dass die Lehre überwiegend von neben- oder freiberuflichen *Honorarkräften*, aber nicht von angestellten Mitarbeiter/innen geleistet wird. Eine gewisse Ausnahme sind der Zweite Bildungsweg und längerfristige berufsbildende Maßnahmen, vor allem im Bereich des BFI, wo hauptberuflich tätige Lehrende in größerer Zahl eingesetzt werden.

Die Beurteilung von *Siebert*, "es gibt in beiden Systemen (Ländern, W. F.) eine personelle Grundausstattung mit hauptberuflichen Leiter/innen und pädagogischen Mitarbeiter/innen, die vor allem planend und disponierend tätig sind" (S. 12) trifft für den allgemeinbildenden Bereich in Österreich keineswegs zu. So werden nur rund 25 Prozent der österreichischen Volkshochschulen hauptberuflich geleitet und einige

nicht hauptberuflich geleitete Volkshochschulen haben zumindest eine hauptberuflich tätige Mitarbeiter/in. Im Ring der Bildungswerke und in der katholischen Erwachsenenbildung dominieren die ehrenamtlich tätigen Mitarbeiter/innen.

Eine weitere **Gemeinsamkeit** besteht darin, dass in beiden Staaten ein universitäres Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angeboten wird, in Deutschland allerdings auch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Größenverhältnisse der beiden Länder an ungleich mehr Universitäten und Hochschulen. 1997 gab es an 46 Universitäts- und Hochschulstandorten in der Bundesrepublik Deutschland **115 Professor/innen** für den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Einige Jahre später wurden bereits 53 Standorte ausgewiesen.

Gemeinsam ist beiden Ländern, dass das hauptberufliche leitende Personal zwar überwiegend wissenschaftlich (akademisch) qualifiziert ist, aber nur zu einem geringen Teil - in Österreich verschwindend geringen Teil - Erwachsenenbildung studiert hat.

In **beiden Ländern** sind deshalb Kontaktstudien und eine differenzierte Mitarbeiter/innenfortbildung von großer Bedeutung, insbesondere für die *Qualitätssicherung*.

ad 6) **Abend- und Internatseinrichtungen**

Es gibt in **beiden Staaten** trotz einiger regionaler Disparitäten - ein *flächendeckendes Netz* von Bildungseinrichtungen, die zum Teil auch Tageskurse anbieten, so daß der Begriff "Abendeinrichtung" für sie unzutreffend ist.

Allein bei den österreichischen Volkshochschulen werden nur mehr **30** Prozent ausschließlich abends geführt, 1985 waren es noch 68,2 Prozent, gantztägig bieten dafür **35.8** Prozent der Volkshochschulen Bildungsveranstaltungen an, während dies 1985 nur 12.4 Prozent war. Dazwischen liegen jene Volkshochschulen, die neben dem Abendbetrieb vormittags *oder* nachmittags Bildungsveranstaltungen durchführen.

Literatur:

Judita Löderer: Die österreichischen Volkshochschulen. Strukturanalyse 2005. (= VÖV-Publikation 18), Wien 2005.

BFI und WIFI haben nahezu überall Ganztagsbetrieb. In **beiden Ländern** gibt es Bildungsstätten mit Unterkunft und Verpflegung. Die Heimvolkshochschule und ihre Verbände gehören jedoch nicht zum Deutschen Volkshochschul-Verband.

Nach *Siebert* erscheint die Kooperation zwischen "Abend-" und Internatseinrichtungen vielerorts verbesserungsfähig zu sein - **in beiden Ländern**.

ad 7) **Kommerzialisierung und Marktorientierung**

Gemeinsamkeit beider Länder ist die *Stagnation* bis *Rückläufigkeit* der finanziellen Zuwendungen durch die Träger, den Staat, die Länder und Gemeinden. Auf diese Weise wächst in **beiden Ländern** der Druck, kostendeckende, "marktgängige" Kurse und Veranstaltungen anzubieten. (Seit 2007 zeichnet sich eine Veränderung dieser rückläufigen Entwicklung zugunsten einer – nicht durchgängigen – verstärkten öffentlichen Förderung der Erwachsenenbildung in beiden hier analysierten Ländern ab.)

Überdies expandieren **in beiden Ländern** kommerzielle Bildungsanbieter sowie innerbetriebliche Bildungsabteilungen, die sich zum Teil zu "**Profit-Center**" verselbständigen.

Als zutreffendes Resümee zieht *Siebert* den Schluss: "Die Sparmaßnahmen der öffentlichen Haushalte drohen den emanzipatorischen Bildungsanspruch und die sozialpolitische Verpflichtung für benachteiligte Gruppen zu gefährden." (Siebert, 1995, S. 13)

ad 8) **Beteiligungstrends**

Die Weiterbildungsbeteiligung ist seit Beginn der siebziger Jahre kontinuierlich gestiegen. Es wird gelegentlich vom **Mega-Trend Bildung** gesprochen, der mehrere Ursachen hat, die in beiden Ländern ähnlich sind. (Frauenemanzipation, steigendes Bildungsniveau, sinkende Arbeitszeit bzw. Bildungszeiten, Zunahme des materiellen Lebensniveaus, expandierende Bildungseinrichtungen und Trends zu Ganztageseinrichtungen und Wochenendangeboten.)

Überdurchschnittlich zugenommen hat die Weiterbildungsaktivität der Frauen, ob das bei Senior/innen, wie dies *Siebert* für beide Länder behauptet, auch für Österreich zutrifft, müsste untersucht werden.

Eine **Gemeinsamkeit** besteht darin, dass trotz institutioneller und regionaler Unterschiede die Weiterbildungsteilnahme von jungen Erwachsenen ohne höhere Schulbildung stagniert, oder gar rückläufig ist. Hier wäre in **beiden Ländern** "aufsuchende Bildungsarbeit" wünschenswert. Dazu käme noch ein Mix von Angeboten und Möglichkeiten, die Lernzeiten, diverse Anreizmodelle und die positive Sanktionierung von Weiterbildungsaktivitäten betreffen.

Für Deutschland weist allerdings das Berichtssystem Weiterbildung Rückgänge in der Weiterbildungsquote seit der Jahrhundertwende aus und in Österreich dürfte nach der Jahrhundertwende eine Stagnation in der Weiterbildungsbeteiligung eingesetzt haben,

die möglicherweise in jüngster Zeit wieder in eine leichte Steigerung übergegangen ist. (Für Österreich gibt es allerdings dafür, anders als in Deutschland, keine verlässlichen Daten.)

ad 9) Weiterbildungsinteressen

Obwohl die *thematischen Nachfragetrends* in **beiden Ländern** uneinheitlich sind, lassen sich eine Reihe von **Gemeinsamkeiten** ausmachen:

- Zunahme des Interesses an *beruflicher* Qualifizierung;
- Zunahme des Interesses an musisch-kultureller *Freizeitbildung* bis Mitte der neunziger Jahre und Stagnation bzw. Rückläufigkeit seither;
- Zunahme des Interesses an *Gesundheitsbildung* und psychologischen Selbsterfahrungsthemen;
- Deutliche Abnahme des Interesses an *politischer Bildung*.

Insgesamt verstärkt sich in **beiden Ländern** die Nachfrage nach dem *Nutzen* und nach dem *Erlebniswert* des Bildungsangebotes.

ad 10) Schlüsselqualifikationen

Die Grenzen zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung werden in **beiden Ländern** immer *durchlässiger*. Die Tendenz geht in die Richtung "**alle machen alles**", **wenn es etwas einbringt**.

Eine besondere "Brückenfunktion" bei der Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung kommt dem Konzept der **Schlüsselqualifikationen** zu, die Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Transferfähigkeit von erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten, Problemlösungskompetenz, Lernfähigkeit usw. umfassen.

Kritiker des dominierenden Schlüsselqualifikations-Konzepts merken an, dass dieses Konzept ohne Inhalte konzipiert ist und auf beliebige Inhalte anwendbar ist.

ad 11) Didaktik

Für beide Länder stellt *Siebert* fest: "Die Themen und Seminarankündigungen sind subjektorientierter und lebensweltorientierter geworden. Die alltäglichen, persönlichen Zu-

gänge zu den Lernthemen werden zunehmend stärker betont als die fachlichen Strukturen. In der Methodik wird der traditionelle 'Vortrags- und Diskussionsstil' (auch im Rahmen der Kurse; W. F.) durch kreative, ästhetische, aktionsorientierte, 'erkundende' Methoden ersetzt. Auch die **Lernorte**, die **Veranstaltungsformen** und **'Lernsettings'** sind vielfältiger und milieuspezifischer geworden." (Siebert, 1995, S. 13)

Weitere Unterschiede und Parallelen

Ein gravierender **Unterschied** zwischen Deutschland und Österreich besteht im Bereich der **Wissenschaft von der Erwachsenenbildung**. Sie ist an deutschen Universitäten weit stärker verankert und hat in Deutschland eine Tradition, die im Gegensatz zu Österreich bis in die Zwischenkriegszeit zurückreicht.

In Deutschland wurde mit der Ende der 1957 Jahre gegründeten **Pädagogischen Arbeitsstelle** eine Pädagogisch-wissenschaftliche Einrichtung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes geschaffen, die in den neunziger Jahren zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung umgebaut wurde. Dieses Institut hat gegenwärtig rund 90 Mitarbeiter in unterschiedlichen Dienstverhältnissen und Arbeitsbereichen und gehört zu den größten, praxisnahe und theoretisch arbeitenden außeruniversitären wissenschaftlichen Einrichtungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung in Europa.

In Österreich gab es seit Beginn der sechziger Jahre das Institut für Erwachsenenbildung im Ring der Österreichischen Bildungswerke, das in der zweiten Hälfte der neunziger aufgelöst wurde. Nachfolgeinstitut wurde das Österreichische Institut für Erwachsenenbildung mit ganz wenigen Mitarbeiter/innen. Der Verband Österreichischer Volkshochschulen hat seit Beginn der neunziger Jahre die Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF). Weiters gibt es das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung, das AK- und Gewerkschafts-nahe angesehen werden kann und auf Seite der Wirtschaft das ibw - das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Keines dieser Institute erreicht – auch in der Relation von 1 : 10 zwischen Österreich und Deutschland – die Größe des DIE.

Auch die Praktiker/innen in der österreichischen Erwachsenenbildung sind in der Tendenz weniger wissenschaftsorientiert als in Deutschland. Die 2007 eröffnete „Weiterbildungsakademie“ wird aber mittel- und längerfristig gesehen eine Entwicklung zur vielfältigen Weiterqualifizierung von Erwachsenenbildner/innen in Österreich leisten, die sich derzeit im Einzelnen noch nicht abschätzen lässt.

Eine ähnliche Entwicklung in Deutschland und Österreich zeichnet sich bei der Tendenz zur **Vernetzung** in der Erwachsenenbildung und der **Schaffung Lernender Regionen** ab. In Deutschland ist das allerdings ausgeprägter als in Österreich.

Stand März 2009