

Thema I Systemumbau der Erwachsenenbildung II: Lernen in neuen Zentren

	Editorial	
<i>Volker Otto</i>	Systemumbau der Erwachsenenbildung II: Lernen in neuen Zentren	103
	Wissenschaft	
<i>Klaus Meisel</i>	Öffentliche Weiterbildungsorganisationen im Strukturwandel	106
<i>Dieter Nittel</i>	Die widersprüchliche Einheit von „Systemstärkung“ und „Systemschwächung“ – Anmerkung zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung	117
<i>Klaus Harney</i> <i>Hans-Peter Hochstätter</i> <i>Wilfried Kruse</i>	Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) – Ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor? Zur Begründung eines strategischen Projekts der Hessischen Landesregierung	126
<i>Rainer Brödel</i>	Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen. Ergebnisse der Begleitforschung für eine Alternative zur Entwicklung regionaler Lernkulturen	141
	Praxis	
<i>Volker Otto</i>	Entwicklungspartnerschaft ZLL – Konsequenzen und Veränderungen. Umfrage beim hvv und bei hessischen Volkshochschulen	148
<i>Enno Knobel</i> <i>Bernhard S. T. Wolf</i>	hessischer volkshochschulverband – hvv-institut	149
<i>Barbara Cakir-Wahl</i>	Volkshochschule Frankfurt am Main	150
<i>Gabriele Botte</i>	Volkshochschule Offenbach am Main	151
<i>Hartmut Boger</i>	Volkshochschule Wiesbaden e. V.	154
<i>Gerd Kadelbach</i>	Volkshochschule Main-Kinzig	155
<i>Edeltraud Moos-Czech</i>	Volkshochschule des Main-Taunus-Kreises	155
<i>Brigitte Harder</i>	Volkshochschule Rheingau-Taunus e. V.	156
<i>Marieanne Ebsen-Lenz</i>	Volkshochschule des Landkreises Gießen	158
<i>Volker Otto</i>	Fazit	160
<i>Edeltraud Moos-Czech</i>	Technical Colleges in Wisconsin: Modelle für Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) in Hessen?	162

	Pro et Contra: Kurzkommentare zur Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG)	166
<i>Hans-Peter Hochstätter</i>	Konsolidierung des öffentlichen Weiterbildungssystems	166
<i>Wolfgang Schönfeld</i>	In Hessen nichts Neues	170

Dokumentation

	Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG) vom 25. August 2001, geändert durch Gesetz vom 26. Juni 2006	174
	Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) i. d. F. v. 21.12.2006	188
	Verantwortung für heute – Visionen für morgen. Lebensbegleitendes Lernen	196
	Auszug aus dem Regierungsprogramm 2003–2008 der CDU-Landtagsfraktion und des CDU-Landesvorstandes Hessen v. 28. März 2003	

Service

<u>Berichte</u>	200
<u>Nachrichten – Termine – Personalia</u>	
<u>Rezensionen</u>	201
<u>Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe</u>	206
<u>Impressum</u>	U3

Editorial

Systemumbau der Erwachsenenbildung II: Lernen in neuen Zentren

Volker Otto

Der gegenwärtig zu beobachtende Systemumbau der Erwachsenenbildung wird unterschiedlich eingeschätzt und kontrovers diskutiert. Das Spektrum der Auseinandersetzung reicht von der systemtheoretisch begründeten Darstellung seiner Entwicklung bis zur Ablehnung entsprechender Thesen zur Veränderung von Volksbildung und Erwachsenenbildung hin zur öffentlichen Weiterbildung und zum lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernen. In Heft 1 (2007) der „Hessischen Blätter“ wurde der „Systemumbau der Erwachsenenbildung“ in Beiträgen zur Theorie und an alltäglichen Beispielen der Praxis erörtert. Wir setzen den begonnenen Diskurs fort und konzentrieren uns in dieser Ausgabe der HBV auf das „Lernen in neuen Zentren“.

Klaus Meisel erörtert den „Strukturwandel der öffentlichen Weiterbildungsorganisationen“. Er analysiert Zukunftsszenarien in ihrer Widersprüchlichkeit und stellt die Paradoxien gegenwärtiger Entwicklungen und sich zum Teil widersprechender Anforderungen an die öffentliche Weiterbildung dar. Die kritisch-konstruktiven Betrachtungen des Autors beziehen sich auch auf Vernetzungsperspektiven im Hinblick auf ein Modellvorhaben „Entwicklungspartnerschaft ‚Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)‘“ im Bundesland Hessen. Das Modellvorhaben wird in dieser Ausgabe der HBV dokumentiert. Es hat Redaktion und Herausgeber der HBV veranlasst, sich erneut mit der Entwicklung der Erwachsenenbildung zu befassen und dabei zugleich einen Diskussionsbeitrag für eine Fachtagung und einen Weiterbildungskongress des Hessischen Kultusministeriums im Mai 2007 in Frankfurt am Main über die „Entwicklungspartnerschaft ZLL“ zu leisten.

In einem ausführlichen Beitrag von Klaus Harney, Hans-Peter Hochstätter und Wilfrid Kruse wird das Modellvorhaben vorgestellt: „Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) – ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor?“. Es wird als strategisches Projekt der Hessischen Landesregierung begründet. Dabei wird auf die ebenfalls in diesem Heft dokumentierte Auffassung der regierenden CDU zur „Vision Weiterbildung“ verwiesen. Sie geht vom Weiterbildungsmarkt als vierter Säule des Bildungssystems, von Qualitätssicherung und Globalisierungsanforderungen aus und will Berufliche Schulen als regionale Berufsbildungszentren, berufliche Erstausbil-

derung und Weiterbildung „versäulen“. Dafür sollen Berufliche Schulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung – insbesondere Volkshochschulen – und Schulen für Erwachsene in neuen Strukturen regionaler Zentren Lebensbegleitenden Lernens zusammenwirken.

Dass dieses Vorhaben nicht voreilig zu der Behauptung veranlassen sollte, in Hessen stünde ein Systemwechsel in der Weiterbildungsstruktur an, begründet *Dieter Nittel*. Seine Anmerkungen zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung stellt er unter die Überschrift „Die widersprüchliche Einheit von ‚Systemstärkung‘ und ‚Systemschwächung‘“. Er fordert eine „strategisch weitsichtige und reflexive Weiterbildungspolitik“ mit der Aufgabe, die eigenen Gestaltungspotentiale zur optimalen Verschränkung von Lebenslauf, Profession und Organisation zu nutzen.

Rainer Brödel belegt in einem Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung an der Universität Münster, dass dafür Ansätze außerhalb Hessens entwickelt und institutionelle Innovationen für die Errichtung „Regionaler Tätigkeits- und Lernagenturen“ eingeleitet wurden. Die Darstellung von Handlungskompetenzen und qualifikatorischen Anforderungen an die Akteure solcher Lernagenturen kann Anregungen für die in Hessen geplante Entwicklungspartnerschaft ZLL vermitteln.

Seine Unterstützung in der Praxis durch die Beteiligten aus dem Volkshochschulbereich wird im Praxis-Teil dieser HBV-Ausgabe erörtert. hvv und hvv-institut, vor allem aber Leiterinnen und Leiter von sieben Volkshochschulen aus unterschiedlichen Regionen und Sozialräumen Hessens, beantworten Fragen nach den Konsequenzen des Konzepts „Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)“ für die vhs-Arbeit und den Veränderungen, die seine Realisierung für Adressaten und Angebote zur Folge haben werden, den Folgerungen für das Selbstverständnis der Volkshochschulen als öffentliche Einrichtungen in kommunaler Verantwortung und den Chancen und Problemen, die damit verbunden sind.

Im Fazit kommentiert *Volker Otto* das Ergebnis der Umfrage: Konsequenzen und Wirkungen des Vorhabens werden überwiegend positiv eingeschätzt. Das Projekt kann die Zukunftsfähigkeit der Volkshochschulen als öffentliche Weiterbildungszentren unter Beweis stellen, nimmt die Übergangsproblematik von Schule, Berufsausbildung und Beruf – vor allem für junge Menschen – in den Blick, belegt die Kooperationsfähigkeit der Volkshochschulen und lässt Angebots- und Maßnahmesynergien wirksam werden. Allerdings: Die Meinungsäußerung entspringt nur am Projekt Beteiligten, und: Hilfe und Unterstützung durch die Serviceeinrichtung des hvv und des hvv-instituts werden als zwingend angesehen. Die Überlegungen in den Beiträgen des Wissenschaftsteils kontrastieren mit den Äußerungen der Praktiker. Was jene theoretisch begründen, wird von diesen kritisch hinterfragt. Unausgesprochen steht dahinter der Diskurs über die Identität der Volkshochschule. Sie könnte in Gefahr geraten, wenn berufliche Weiterbildung zulasten der allgemeinen deren kulturelle, soziale und politische Aspekte zurückdrängt.

Das Schwerpunktthema dieser HBV-Ausgabe wird im Praxisteil durch Beiträge über „Technical Colleges in Wisconsin: Modelle für Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) in Hessen“ von *Edeltraud Moos-Czech* ergänzt.

Kommentare zum ebenfalls in dieser Ausgabe dokumentierten „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG)“, das am 1. Juli 2006 in Kraft getreten ist und das bisher gültige HWBG novelliert, schließen sich an. Was der Vertreter des Hessischen Kultusministers, *Hans-Peter Hochstätter*, als „Konsolidierung des öffentlichen Weiterbildungssystems“ charakterisiert, wird von *Wolfgang Schönfeld* aus der Sicht eines ehemaligen hessischen Volkshochschulleiters kritisch kommentiert: „In Hessen nichts Neues“.

Mit diesen Beiträgen wird nicht nur die bildungspolitische Dimension der Erwachsenenbildung angesprochen, sondern zugleich deutlich, dass sich diese in Hessen mit einem grundlegenden Systemumbau konfrontiert sieht, der im Hinblick auf ihre gesetzliche Grundlage und ihre staatliche Förderung systematisch fortgesetzt wird. Er hatte spätestens 2001 mit dem Erlass eines Hessischen Weiterbildungsgesetzes und der damit verbundenen Aufhebung des Hessischen Volkshochschulgesetzes von 1970 und des Hessischen Erwachsenenbildungsgesetzes von 1974 begonnen, schließt den Rückgang der staatlichen Förderung und den schwindenden Einfluss öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen zugunsten privater Träger der Erwachsenenbildung ein und wird generell in Veränderungen der Weiterbildung durch den Markt konkurrierender Interessen sichtbar.

Es scheint, als zeichne sich unter historischer Betrachtung der Erwachsenenbildung in Deutschland gegenwärtig eine gegenläufige Tendenz ihres grundsätzlichen Verständnisses ab: Während in den 1920er Jahren in der Volksbildung der Weimarer Republik zwischen „alter“ und „neuer Richtung“ gestritten, um „gestaltende“ und „verbreitende“ Volksbildung gerungen und um die Anerkennung der beruflichen Bildung als Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung gekämpft wurde, scheint es heute, als gerate die allgemeine Weiterbildung unter ökonomischen Anforderungen, Ansprüchen von Industrie und Wirtschaft und Marktgesichtspunkten gegenüber der beruflichen ins Hintertreffen. Volkshochschulen sind deshalb gut beraten, sich auf ihre gemeinwohl- und sozialverpflichtenden Bildungsaufgaben zu besinnen und allgemeine, berufliche und politische Bildung am Gebot der kommunalen Daseinsvorsorge zu orientieren. Bei einer Beteiligung an einer „Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)“ sollte dieses Selbstverständnis Grundlage der Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft sowie des Innovationspotentials der Volkshochschulen bleiben. Es befähigt sie zu den geplanten Entwicklungspartnerschaften. Sie können damit einen Beitrag für neue Lernorte der Erwachsenenbildung im Geflecht regionaler und lokaler Strukturen der Weiterbildung leisten.

Auch auf internationaler Ebene werden „Lernorte der Zukunft“ thematisiert – etwa im Rahmen der 50. Salzburger Gespräche des Österreichischen Volkshochschulverbandes (VÖV) im Juli 2007. Dabei werden ihre Chancen für innovative Entwicklungen im institutionellen, aber auch informellen und ortlosen virtuellen Lernen reflektiert, mögliche Aufgaben als Labore neuer Lehr- und Lernformen erörtert und Plädoyers für eine inspirierende Lernumgebung gehalten, die auch räumliche und architektonische Aspekte beim Diskurs über die Zukunft der Weiterbildung einschließen. Anregungen dafür enthält diese HBV-Ausgabe.

Öffentliche Weiterbildungsorganisationen im Strukturwandel

Klaus Meisel

Zusammenfassung

Die Zukunft der Weiterbildung steht auf dem Prüfstand. Öffentliche Weiterbildungsorganisationen unterliegen einem Strukturwandel, dessen Erscheinungsformen die Akteure irritieren und teilweise auch als bedrohlich empfinden. Vor dem Hintergrund weiterer Rückgänge an öffentlicher Förderung speziell der Bundesländer, der ausgeprägt rückzugsorientierten Weiterbildungspolitik der Bundesagentur der Arbeit und der in den letzten Jahren spürbaren Zurückhaltung der Individuen zur persönlichen Weiterbildung, die sich im Berichtssystem Weiterbildung in einer sinkenden Beteiligungsquote widerspiegelt, sehen nicht wenige das öffentliche System der Weiterbildung vor dem Einsturz (vgl. Kil/Schlutz 2006, S. 165). Nur allzu gern sucht man in solchen spannungsreichen Stimmungslagen nach klaren erfolgversprechenden Handlungsorientierungen und Entwicklungskorridoren. Aber diese sind nur in Ansätzen erkennbar. Im folgenden Beitrag wird der Frage nach der Zukunft der Weiterbildung und dem Strukturwandel der öffentlichen Weiterbildungsorganisationen nachgegangen, obwohl die Zukunft nur „eine semantische Projektion von heute aus sein“ (ebenda) kann. Zukunftsszenarien werden in ihrer Widersprüchlichkeit analysiert und die Paradoxien gegenwärtiger Entwicklungen ebenso dargestellt wie widersprüchliche Anforderungen an die öffentliche Weiterbildung. Die Darstellung gegenwärtiger Vernetzungssysteme mündet in eine kritische, aber mit der Forderung nach einem Netzwerkmanagement auch konstruktive Betrachtung der „Zentren lebensbegleitenden Lernens (ZLL)“.

Zukunftsszenarien

Alternativ lassen sich zwei Zukunftsszenarien betrachten: Mit Hilfe der Szenariotechnik hat beispielsweise eine Expertengruppe von Zukunftsforschern zwei unterschiedliche Szenarien zur gesellschaftlichen Entwicklung bis zum Jahr 2020 entwickelt. Das erste geht davon aus, dass die Politik notwendige Reformen in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik wie auch im Bildungswesen erfolgreich eingeleitet hat. In einer solidarischen Gesellschaft, die offen ist für Neuerungen, existieren vielfältige

Arbeitszeitmodelle, die einen neuen Rhythmus von Erwerbs-, Lern- und Freizeitphasen erlauben. „Den europäischen Bildungsorganisationen ist es gelungen, den erhöhten Anforderungen an ein lebenslanges Lernen gerecht zu werden, sie haben an Professionalität gewonnen und bieten eine zielgerichtete Weiterbildung an. Sie stehen in Konkurrenz untereinander ebenso wie zu den zahlreichen Unternehmen, die sich auf dem Gebiet der Weiterbildung engagieren. Darüber hinaus haben spezialisierte Fachhochschulen und Berufsakademien an Boden gewonnen, da sie der Forderung nach Praxisbezug durch die Verbindung von betrieblicher Ausbildung mit einem wissenschaftsorientierten Studium nachkommen. Zur gleichen Zeit haben alternative Lerninstitute erhebliche Zuwachsraten zu verzeichnen, da viele Eltern Wert auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder legen, welche Kreativität, Kommunikation und Eigenständigkeit fördert“ (Siemens 2004, S. 81).

Das zweite Zukunftsbild geht von einem Scheitern der Reformpolitik und einer ungebremsten Umsetzung der neoliberalen Gesellschaftskonzepte aus. Öffentliche Bildungseinrichtungen können kaum noch eine Grundversorgung bereitstellen. Die Bildungsbedürfnisse eines zahlungskräftigen Klientels werden von privaten internationalen Bildungskonzernen befriedigt. „Die enormen Qualitätsunterschiede in der Ausbildung durch öffentliche bzw. private Anbieter haben dazu geführt, dass eine europäische Bildungselite entstanden ist, die von Moskau bis Lissabon die Wirtschaft bestimmt und einer durchschnittlich ausgebildeten Mehrheit der Bevölkerung gegenübersteht“ (Siemens 2004, S.172).

Paradoxien gegenläufiger Entwicklungen

Solche Zukunftsszenarien sind m. E. aber nur auf den ersten Blick anregend, weil deren holzschnittartiger Zuschnitt beim Lesen eine spontane Skepsis auslöst. Lassen sich die aktuellen gesellschaftlichen Spannungsfelder und paradoxen Bedingungen der öffentlichen Weiterbildung wirklich so widerspruchsfrei auflösen? So hat doch heute schon die begriffliche Unterscheidung in „öffentlich“ und „privat“ an Beschreibungskraft für unsere Gesellschaft insgesamt und speziell für unser Bildungssystem verloren. Es verschiebt sich nicht einfach eine Demarkationslinie zwischen „öffentlich“ und „privat“. Die Abgrenzung wird unklarer, die Sphären diffundieren ineinander und die Kategorien verlieren an heuristischer Kraft zur Beschreibung der Gesellschaft (vgl. Meisel/Nuissl 1995). Bezogen auf die Weiterbildung, beschreiben Kil/Schlutz (2006) auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung die Situation wie folgt: „Es werden ... gegenläufige Bewegungen beobachtet: Private wollen an öffentliche Gelder, öffentliche Einrichtungen an private Gelder. Solche Tendenzen zeigen allerdings schon länger, dass von eindeutigen Marktverhältnissen, auch im Hinblick auf die gewinnorientierte Weiterbildung, keine Rede sein kann. Nun aber scheinen Existenzkrisen und die dadurch ausgelösten „Grenzüberschreitungen“ die Intransparenz des Feldes noch zu vervielfältigen.“ (Kil/Schlutz 2006, S. 165)

Die gegenwärtige Situation ist also in vielfältiger Weise paradox. Im Kontext mit den Strategiedebatten zur zukünftigen Ausgestaltung des lebenslangen Lernens wird der Weiterbildung, explizit auch der öffentlichen Weiterbildung eine wesentlich höhe-

re Systembedeutung zugewiesen als in der Vergangenheit. Im Rahmen der gesellschaftlichen Debatte des demographischen Wandels wird nicht nur eine „weiterbildungspolitische Untermauerung der neuen Rentenpolitik“ gefordert. Die alternde Gesellschaft dient auch als Begründung für eine allgemeine, kulturelle und politische Weiterbildung, die die gesellschaftliche Teilhabe der Menschen fördern und die lebenslange Lernfähigkeit unterstützen soll. Das gerade im Deutschen Bundestag diskutierte Gutachten zur Finanzierung des Lebenslangen Lernens (vgl. Timmermann u. a. 2005) verweist explizit auf die zukünftige Bedeutung einer öffentlich getragenen und finanziell gestützten Weiterbildung.

Die Bundesbildungsministerin legte vor kurzem ein „Rürup-Gutachten“ zum Einstieg in die individuelle finanzielle Förderung der Weiterbildung vor. Im Koalitionsvertrag der von der großen Koalition getragenen Bundesregierung wird auf den Ausbau der Weiterbildung zur vierten Säule des Bildungswesens hingewiesen – eine Terminologie der Bildungsreform der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Im aktuell diskutierten Bremer Programm der Sozialdemokratischen Partei wird der Weiterbildung ein vergleichsweise hoher Stellenwert zugeordnet und eine bessere Förderung der Volkshochschulen als institutionalisierter Ausdruck öffentlicher Weiterbildung explizit genannt – ein Novum in programmatischen Grundsatzserklärungen politischer Parteien. Und für den Deutschen Städtetag bleiben die Volkshochschulen eine unabdingbare öffentliche Dienstleistung kommunaler Daseinsvorsorge (vgl. DST 2006). Die bildungspolitische Strategie zur Förderung lebenslangen Lernens wird auf der Webseite der Bund-Länder-Kommission mit zahlreichen „Good-practice-Beispielen“ illustriert, von der die überwiegende Mehrheit ihren Kern in der Weiterbildung hat.

Gleichzeitig ziehen sich landauf und landab, insbesondere (aber nicht nur) die Bundesländer aus der Finanzierung der öffentlichen Weiterbildung zurück. Die Länder wiederum haben gerade in der Auseinandersetzung um die Zuständigkeiten im föderalen Bundesstaat ihre Zuständigkeit für die allgemeine Weiterbildung durchgesetzt, um sich flugs, wie z. B. das Land Bayern Ende 2005, gänzlich aus der Finanzierung verabschieden zu wollen. Beobachtbar ist auch eine tendenzielle Auflösung der Disziplin Erwachsenenbildung an den Universitäten. Geht ein Lehrstuhlinhaber in den Ruhestand, wird der Lehrstuhl an nicht wenigen Universitäten umgewidmet. In den Kommunen erfahren die Weiterbildungsakteure die paradoxe Situation hautnah: einerseits ist von Vernetzung und Kooperation die Rede, doch schon die Ressortkonkurrenz in der Politik führt vielerorts zu einem systematischen Ausbau von Parallelangeboten.

Widersprüchliche Anforderungen an die öffentliche Weiterbildung

Von den öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen wird die gezielte Förderung der „Bildungsbenachteiligten“, aber gleichzeitig die ständige Steigerung der Kostendeckungsbeiträge gefordert. Öffentliche Weiterbildung kann dem öffentlichen Auftrag teilweise nur noch entsprechen, wenn einnahmeträchtige Nachfragemärkte offensiv bedient werden und die erzielten Kostendeckungsbeiträge zur Finanzierung der An-

gebote für „Bildungsferne“ eingesetzt werden können. So fördert die öffentliche Weiterbildung die gesellschaftliche Modernisierung und bearbeitet gleichzeitig ihre Folgen. Sie richtet ihr Angebot an Zielgruppen aus und soll integrationsfördernd wirken. Unter zunehmend schärfer werdenden Konkurrenzbedingungen kooperiert sie mit den „Mitbewerbern“ in Verbundsystemen und Netzwerken.

„Der Strukturwandel ist schon erfahrbar, aber seine Wirkungsrichtung ist unklar“, so beschrieb ein Teilnehmer an einer überregionalen Konferenz die Entwicklung der Professionalität in der Weiterbildung. Über viele Jahre wurden das selbstgesteuerte Lernen propagiert und mit viel Geld zahlreiche Projekte gefördert. Die mancherorts vorhandene Befürchtung, dass damit das sozial organisierte Lernen in den Hintergrund treten würde, hat sich nicht realisiert. Selbstlernzentren sind eher supportorientierte Komplementärangebote für das Lernen Erwachsener, die ohne professionelle Lernberatung kaum auf Akzeptanz stoßen. Auch das „E-Learning“ hat die Weiterbildung lange nicht so revolutionär beeinflusst, wie es Ende der achtziger Jahre von vielen Experten prophezeit wurde. Eher wurden Elemente in veränderte Lernarrangements in Form des „blended-learning“ integriert. Mitnichten scheinen also eindimensionale Entwicklungen sich durchzusetzen. Eher reagieren Weiterbildungseinrichtungen mit einer lernorganisatorischen und didaktisch-methodischen Ausdifferenzierung der Lehr- und Lernsettings auf die Pluralisierung der Bedarfe und Bedürfnisse. Einer Absenkung der institutionellen Förderung konnten viele Einrichtungen mit der Akquise von Drittmitteln entgegenwirken. Zwischenzeitlich scheint es mancherorts ein heimliches Einverständnis zwischen Auftraggebern und Auftragnehmern zu geben, dass es dabei nicht um die Entwicklung innovativer Modelle geht, sondern eher um das geschickte Formulieren von „scheininnovativer Projektlyrik“. So gelingt es denn auch einerseits mit erheblichen Anstrengungen, sowohl die notwendige Innovationsenergie als auch gleichzeitig die Energie zur Bewältigung der Bestandskrise aufzubringen. Mehr Qualitätsanstrengungen, bessere Servicegestaltung, vielfältigere Angebotsvarianten und zusätzliche lernorganisatorische Angebotsformen bei spürbarer Reduzierung des Personals führen andererseits zu einer Grenze der Belast- und Zumutbarkeit.

Reaktionen auf widerstrebende Gegenwartsszenarien

Die professionellen Akteure in der öffentlichen Weiterbildung können die paradoxe Situation nicht auflösen, sie bearbeiten sie aber. Aus der Expertenbefragung von Kil/Schlutz werden drei Reaktionsmuster herauskristallisiert (vgl. Schlutz/Kil 2006, S. 166). Erstens eine „Rückzugsstrategie“: Programme werden verdichtet, Kosten reduziert, Personal abgebaut, finanzielle Risiken minimiert. Diese Strategie lässt sich in der Statistik der deutschen Volkshochschulen ablesen. Erstmals seit Jahrzehnten ist ein Rückgang an Belegungen und Doppelstunden zu verzeichnen, und hauptberufliches pädagogisches Personal wird abgebaut (vgl. Pehl 2005; Kraft 2006). Zweitens gibt es eine „Bestandserhaltungsstrategie“, die neben Bestandspflege auch auf die systematische Qualitätsentwicklung, eine stärkere Kundenorientierung und intensivere Nachfrage- und Bedarfsorientierung abzielt. Drittens wird eine „Progressionsstrate-

gie“ herausgefiltert, die sich primär durch neue Angebotsinhalte und Dienstleistungen, veränderte Arbeitsteilungen und Vernetzungen auszeichnet.

Versucht man die zukünftigen Herausforderungen durch demographische Veränderungen und den Wandel der Programmatik des lebenslangen Lernens mit den organisationalen Potenzialen zu vergleichen, dann kann man zu dem Schluss kommen, dass viele öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen inhaltlich gesehen gut „aufgestellt“ sind. Sie reagieren auf die älter werdende Gesellschaft angemessen (vgl. Pehl 2005a), engagieren sich in den sozialintegrativen Handlungsfeldern (z. B. „Zweite Chance“ und Integration) und verstärken ihre Bemühungen in der bildungssektorenübergreifenden Zusammenarbeit. Sie bringen ihre spezifischen Kompetenzen in die Erzieher- und Lehrerfortbildung ein, gewinnen am Lernort Kindergarten Zielgruppen, die nicht von sich aus den Weg in die Weiterbildungseinrichtung finden. Sie erbringen Dienstleistungen zur Ausgestaltung der Ganztagschule und revitalisieren Ideen zur Popularisierung wissenschaftlichen Wissens durch Zugänge zum „public understanding of science and humanities“ (vgl. Conein 2004). Sie haben ihre Beratungsdienstleistungen in verschiedener Hinsicht ausgebaut und – was leider aufgrund gepflegter Minderwertigkeitsgefühle oft nicht erkannt oder benannt wird – in Teilbereichen auch eine „Marktführerschaft“ wie etwa bei der Vermittlung von Fremdsprachenkompetenzen.

Wenn hier von vielen öffentlichen Einrichtungen die Rede ist, dann beinhaltet dies auch Einschränkungen. Gefährdet erscheinen eher kleine, z. T. auch ehrenamtlich geführte Einrichtungen, die weder ausreichend pagatorische Mittel aufbringen, um in die gar nicht mehr so neuen Lernumgebungen zu investieren, noch über ausreichend personelle Kapazitäten verfügen, um die zeitintensiven Vernetzungsarbeiten bewältigen zu können. Und es gibt leider auch Einrichtungen, in der „gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisation im gegenwärtigen Strukturwandel“ (Meisel 2006) nur eingeschränkt vorfindbar ist.

Mit der Realisierung der Strategie des lebenslangen Lernens wird die öffentliche Weiterbildungsorganisation aber nicht in Frage gestellt. Eher wird sie in ihrer Offenheit weiter gefordert. Dass aus der öffentlichen Weiterbildung bislang keine „fossilisierte“ vierte Säule des Bildungssystems geworden ist, dass der ständige Wandel der Konstitutionsbedingungen der öffentlichen Weiterbildung entspricht (vgl. Schöffter 2004), kann ihr nun einen Vorteil bieten. Wenn hier implizit für eine stärkere Wahrnehmung und Selbstvertretung der Leistungspotentiale der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen plädiert wird, so ist gleichzeitig auch die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung gefragt. Qualität haben die öffentlichen Weiterbildungsorganisationen nicht allein für sich gepachtet. Sie sind ein wichtiger, quantitativ und qualitativ ausgewiesener Akteur – aber eben auch nur einer unter mehreren. Unter den Kriterien optimaler Ressourcennutzung (wenn man nur an so schlichte Dinge wie Raumauslastung denkt) und inhaltlicher Synergien (was wohlgerne etwas anderes als Rationalisierung bedeutet) scheint der anvisierte Vernetzungstrend in mehrfacher Hinsicht relevant zu sein. Soweit ich in den letzten Jahren auch die bildungspolitische Diskussion auf kommunalpolitischer Ebene verfolgen konnte, wird diese auch zunehmend befördert.

Vernetzungsperspektiven

Dabei sind grundsätzlich drei Vernetzungsperspektiven zu unterscheiden (vgl. hierzu Meisel 2006; Meisel 2006a):

- Mit den „lernenden Regionen“ oder „der lernenden Stadt“ ist eine Vernetzung zwischen Weiterbildungsorganisationen und anderen Akteuren (insbesondere der Wirtschaft) beabsichtigt. Der Ansatz ist eng verknüpft mit der Regionalentwicklung; endogene Potenziale sollen durch förderliche, durchlässige Lernstrukturen für die regionale Entwicklung mobilisiert und die Innovationsfähigkeit systematisch entwickelt werden (vgl. Matthiesen/Reutter 2003). An dem bundesgeförderten Programm der lernenden Regionen beteiligen sich die öffentlichen Einrichtungen fast flächendeckend. Innovative Angebotsverbände werden kooperativ erprobt, ein organisationsübergreifendes Weiterbildungsmarketing betrieben, neue trägerübergreifende Beratungsformen angeboten und die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichsten Politikfeldern intensiviert (vgl. BMBF 2004). Teilweise stellen die öffentlichen Einrichtungen in diesen Netzwerken „Supportstrukturen“ zur Verfügung, um die träger- und einrichtungsübergreifenden Aufgaben inhaltlich und administrativ adäquat bearbeiten zu können. Die Zusammenarbeit in regionalen Netzwerken entspricht auch den Anforderungen des sich aus dem Konzept des lebenslangen Lernens ergebenden Zusammenwirkens der unterschiedlichen Bildungssektoren. (Vgl. Forschungskonsortium Lernende Regionen 2004)
- Eine anders gelagerte Variante einer horizontalen Vernetzung im Weiterbildungsbereich bezieht sich auf die öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen untereinander. Nicht zuletzt getrieben auch von der Verknappung der öffentlichen Ressourcen werden derzeit in zahlreichen Gebietskörperschaften Überlegungen angestellt, ob es sinnvoll ist, Volkshochschulen in den Regionen in größeren Einheiten zu integrieren, um auch in Zukunft ein bedarfsgerechtes und öffentlich verantwortetes Programm sicherstellen zu können (vgl. Meisel 2005). Früher war es auf „dem flachen Land“ bereits üblich, die öffentliche Weiterbildung im Rahmen von Zweckverbänden miteinander zu tragen. Viele Einrichtungen kleinerer Gemeinden kooperieren im Rahmen von „öffentlich-rechtlichen Vereinbarungen“. Ohne bereits von einem „Fusionierungstrend“ sprechen zu wollen, ist auffällig, dass mittlerweile auch größere Gebietskörperschaften offensiv die Zusammenlegung der VHS in größere Organisationen anstreben oder realisieren wie z. B. die Städte Wuppertal und Solingen, Stadt und Landkreis Kassel oder etwa Stadt und Landkreis Osnabrück. Es entspricht aber auch der ungleichzeitigen Entwicklung, dass viele Gebietskörperschaften einen „kleinräumigen Organisationspatriotismus“ pflegen. Unterschiedliche politische Machtkonstellationen in den Gebietskörperschaften verhindern mancherorts ein ressourcenschonendes Zusammenwirken der Einrichtungen.
- Die dritte Vernetzungsvariante liegt in der Integration der kommunalen Bildungs- und Kulturdienstleistungen, um sich zum einen mit den öffentlichen Dienstleistungen keine eigene Konkurrenz zu schaffen und zum anderen vorhandene Syn-

ergiepotentiale besser nutzen zu können. Städtische Bibliotheken und Volkshochschulen repräsentieren beispielsweise unterschiedliche Zugänge zum Wissenserwerb und zur reflexiven Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Sie sprechen dabei erfahrungsgemäß unterschiedliche Milieus an, und ein inhaltliches Zusammenwirken ermöglicht Übergänge (vgl. Stang/Puhl 2001). Weitergehende Modelle führen Kulturamt, Museen, Archive, Bibliotheken und VHS zusammen. An manchen Orten übernimmt die VHS auch die Funktion des Anbieters für Fortbildungsangebote innerhalb der städtischen Personalentwicklung. Hier werden die unterschiedlichen Einrichtungen organisatorisch und personell zusammengefasst, und es wird ein flexibles, vernetztes, fachbereichs- und ressortübergreifendes Angebot vermittelt. Nicht allein Einsparungspolitik steht im Vordergrund, sondern die Ausgestaltung neuer ressortübergreifender Lernangebote, um die vorhandenen Ressourcen effizienter einzusetzen und neue Zielgruppen zu erschließen. Die Erfahrungen aus örtlichen Modellen lassen positive Entwicklungen vermuten: „Es werden steigende Nutzerzahlen im VHS-Bereich und im Bereich Stadtarchiv, erhebliche Steigerungsraten in der Medienausleihe und in den Anmeldezahlen der Bibliothek verzeichnet, ausgelöst vor allem durch das transparent und einladend wirkende Raumangebot mit hervorragender medientechnischer Ausstattung, durch die Vielzahl der neuen Angebote bzw. Angebotsformen, z. B. im Selbstlern-Treff, im Medien-Kunst-Raum oder in verschiedenen Gestaltungsateliers, mit deutlich erweiterten „Angeboten in der kulturellen Bildung“ (Sedlack 2005, S. 32). Wie eine aktuelle europäische Expertise belegt, scheint es einen europaweiten Trend zu geben, unterschiedliche Bildungs- und Kultureinrichtungen in „Lernzentren“ mit einer breiten Palette von Bildungs-, Lern- und Beratungsangeboten zu integrieren. (vgl. Stang/Hesse (Hrsg.) 2006).

Die hier auf der analytischen Ebene getrennten, in der realen Praxis oft miteinander verwobenen Vernetzungsstrategien haben in jedem Einzelfall sicherlich gewisse Besonderheiten. Sie konzentrieren sich aber häufig auf Supportdienstleistungen für das lebensbegleitende Lernen, die eine Einzelorganisation allein nicht zu leisten imstande ist. Eine umfassende lebensphasenbegleitende Bildungsberatung wird zwar in zahlreichen Projektabschlussberichten als dringend erforderlich beschrieben, stellt aber in der Weiterbildungslandschaft im Grunde genommen immer noch weitgehend einen ungedeckten Scheck dar. In kooperativ getragenen Netzwerken lassen sich solche Unterstützungsleistungen zumindest z. T. eher realisieren. Die neu entdeckte Bedeutung der informell erworbenen Kompetenzen für das lebenslange Lernen wirft bereits seit Jahren die Frage der Anerkennung auf. Für ein entsprechend notwendiges Akkreditierungsverfahren wird ebenfalls ein professioneller Support notwendig sein. In der jetzigen schwierigen Situation vieler Weiterbildungseinrichtungen kann man sich schwerlich vorstellen, dass einzelne Weiterbildungseinrichtungen diese Dienstleistungen allein leisten können werden.

Netzwerkmanagement für „ZLL“?

Die Erfahrungen mit den Netzwerken zeigen, dass sie alles andere als „Selbstläufer“ sind. Sie bedürfen eines professionellen Netzwerkmanagements und einer dauerhaften materiellen Förderung, wenn sie sich nach Beendigung von Projektfinanzierung auf lukrative Angebotsfelder, die sozial selektive Wirkung von Bildung eher fördernde Maßnahmebereiche (vgl. Ehmann 2006) konzentrieren sollen. Eine besondere Vernetzungsvariante kündigt sich nun mit den „Zentren Lebensbegleitendes Lernen“ in Hessen an. Diese zielen darauf ab, besonders auch die beruflichen Schulen, die Überganginitiativen zwischen Schule und Arbeitswelt und die Weiterbildungsorganisationen miteinander zu vernetzen. Die präambelhaft Selbstbeschreibung der „Zentren lebensbegleitendes Lernen“ (siehe Dokumentation in dem vorliegenden Heft) könnten durchaus auch einem Leitbild einer modernen Volkshochschule entnommen sein:

„Lebensbegleitendes Lernen als Leitidee von Bildung in einer modernen Wissensgesellschaft ist eine entscheidende Antwort auf den tief greifenden technologischen, sozialen, wirtschaftlichen und demographischen Wandel und die Herausforderung der Globalisierung und Modernisierung. Die moderne Wissensgesellschaft benötigt für ihre wirtschaftliche, ökologische und soziale Zukunft sowie im globalen Wettbewerb eine umfassende Mobilisierung von Kompetenzen. Zugleich wächst die Anforderung an jeden Einzelnen, sich aktiv und selbstbewusst mit dem ständigen Wandel in Arbeitswelt und Gesellschaft auseinander zu setzen und ihn positiv zu bewältigen. Lebensbegleitendes Lernen kann hierfür einen wichtigen Beitrag leisten. Es zielt darauf, individuelle Kompetenzen in einem umfassenden Sinne zu entfalten und dadurch auch die Teilhabe an Arbeitswelt und Gesellschaft zu fördern, Benachteiligung abzubauen und die Demokratie zu festigen. Mit anderen Worten: Die Menschen können durch Lebensbegleitendes Lernen gestärkt werden und sich selbst stärken.“

Vom programmatischen Anspruch ist die öffentliche Weiterbildung wahrscheinlich anschlussfähig. Auch wenn man sich die mehrfach aneinander vorbei wirkenden Maßnahmen im Bereich des Zweiten Bildungswegs und der berufsvorbereitenden Maßnahmen, der teilweise unverbundenen ARGE-Aktivitäten auf kommunaler Ebene anschaut, kann man auf den ersten Blick von außen solche Aktivitäten nur unterstützen. Indessen darf die „Wärmemetapher“ der Vernetzung den kritischen Blick auf bedenkenswerte Punkte nicht verstellen:

- Es ist in der Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft Zentren lebensbegleitenden Lernens davon die Rede, dass mit dem Aufbau dieser ZLL auch eine bildungspolitische, pädagogische und strukturelle Neuausrichtung durch die Funktion und Grenzen öffentlicher Verantwortung bestimmt werden soll. Verwundernd wirkt hier, dass im Rahmen der Entwicklung der Zentren Lebensbegleitenden Lernens die Grenzen der öffentlichen Weiterbildung neu bestimmt werden sollen. Meinem Verständnis nach ist das eine brisante weiterbildungspolitische Frage, die auch einer grundsätzlichen politischen Diskussion bedarf und die nur eingeschränkt im Rahmen von Entwicklungsprojekten übergreifend festzulegen ist.

- Die genannten Partner der Entwicklungspartnerschaften gehen mit relativ ungleichen Voraussetzungen in die Partnerschaft. Für die öffentliche Erwachsenenbildung besteht bereits im Vorfeld nur noch eine öffentliche Mitverantwortung, sie hat sich schon immer mit Marktbedingungen auseinandergesetzt, sie ist der vergleichsweise wirtschaftlichste Bildungssektor, ihre Teilnehmenden zahlen die vergleichsweise höchsten Kostenanteile, sie arbeiten mit relativ wenigen hauptberuflichen Mitarbeitenden und vielen freiberuflichen Mitarbeitenden, und sie verfügen nur eingeschränkt über eigene Räume. Die Berufsschulen verfügen über im Regelfall verbeamtete Lehrer mit entsprechender Sozialisierung in das staatliche Schulwesen mit eigenen Räumlichkeiten. Worauf ich hinweisen will, ist, dass hier extrem unterschiedliche Organisationskulturen und Professionsidentitäten aufeinander prallen werden. Wie ich im Rahmen zahlreicher Kooperationen mit tradiert-etablierten Institutionen der drei vorhandenen Säulen des Bildungssystems erfahren musste, liegt die Definitionsmacht zu Kooperationsformen, Aufgabenverteilung, Ressourcenzuordnung etc. kaum auf der Seite der Erwachsenenbildung. Der Entwicklungsprozess muss deshalb bewusst reflektiert und kompetent gesteuert werden, um nicht dort zu landen, wo alle Beteiligte nicht hin wollen.
- Einen weiteren kritischen Punkt, auf den zu achten sein wird, antizipiere ich zum „Machtverhältnis“ zwischen beruflichen Bildungseinrichtungen und allgemeinbildenden Weiterbildungsorganisationen. Während sowohl in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als auch in den theoretischen bildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahre immer wieder betont wird, dass die alte Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung nicht mehr aufrecht zu erhalten ist, wird diese Trennung in der Förderpolitik weitgehend ungebremst fortgesetzt, was aktueller Weise auch von der Bundesagentur für Arbeit kritisch kommentiert wird: „In Deutschland macht hier jeder, was er will: Bund, Länder, Unternehmen, Gewerkschaften. Alle Bemühungen müssten auf politischer Ebene verzahnt werden. Aber auf Bundesebene gibt es nicht mal einen Gesamtverantwortlichen“ (Alt 2007). Darauf hingewiesen werden soll damit, dass der inhaltliche Steuerungseinfluss für die Ausgestaltung der Zentren lebensbegleitenden Lernens ungleich verteilt sein kann.
- Verbunden mit der Frage des Abbaus von „Doppelangeboten“ ist die Frage zu stellen, ob hinter den vermeintlich gleichen Angeboten z. B. im Zweiten Bildungsweg die gleichen oder alternative pädagogische Konzepte stehen. Und: Welche werden sich durchsetzen?

Gegen ressourcenoptimierende Kooperation wird in Zeiten knapper öffentlicher Kassen kaum etwas einzuwenden sein. Eine bedarfs- und bedürfnisgerechte Ausgestaltung der Support- und Angebotsstrukturen zum lebensbegleitenden Lernen in Städten und Regionen und ein Abbau öffentlich finanzierter Parallelstrukturen kann auch auf wenig Ablehnung stoßen. Im Grunde genommen geht es also nicht um eine grundlegende Positionierung für oder gegen die Mitwirkung an solchen Netzwerken. Die öffentliche Weiterbildung betreibt ja solche Netzwerkbildungen bereits von sich heraus vielerorts. Die beteiligten Partner und damit auch die öffentlichen Weiterbil-

derungseinrichtungen sollten sich aber einige Fragen stellen, um sich kompetent an dem Netzwerk beteiligen zu können, wie beispielsweise:

- Gibt es eine geteilte inhaltliche Auffassung zur Strategie des lebenslangen Lernens, wo gibt es Kontroversen?
- Umfasst die strategische Ausrichtung eine prospektive Perspektive auf ein umfassendes Verständnis des lebensbegleitenden Lernens? Wird diese auf kurzfristige Aufgaben (z. B. Nachqualifizierung) reduziert? Wie wird der Stellenwert und das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher (Weiter-)Bildung eingeschätzt?
- Welchen Nutzen hat das Netzwerk für die Adressaten? Geraten bestimmte Adressatengruppen oder Arbeitsfelder außerhalb des Blickfeldes?
- Welchen Nutzen hat das Netzwerk für das kommunale und regionale Gemeinwesen? Erlaubt es mehr Support und Zugänge zum lebenslangen Lernen?
- Wirkt das Netzwerk konzeptionell und inhaltlich innovativ und anreichernd oder eher einengend?
- Wie werden die Folgen unterschiedlicher Ressourcenausstattung und institutioneller Absicherung für die Zusammenarbeit im Netzwerk eingeschätzt? Lassen sich Eingangsbedingungen angleichen?
- Welche Ressourcen kann die Einrichtung in das Netzwerk einbringen?
- Erlaubt das Netzwerk das Einbringen unterschiedlicher Kompetenzen und Ressourcen, so dass wirkliche Synergie entstehen kann?
- Welche Rollenverteilung im Netzwerk sollte angestrebt werden? Welche Rolle will die eigene Einrichtung spielen?
- Wie werden die inhaltlichen, organisatorischen und politischen Folgen der Vernetzung für die eigene Einrichtung eingeschätzt?
- Welche spezifischen Stärken kann die Einrichtung einbringen, welche Schwächen lassen sich im Netzwerk abbauen?
- Wie lässt sich ein professionelles Netzwerkmanagement realisieren?
- Was sind die Erfolgskriterien der Netzwerkarbeit, wer prüft sie?

Die bislang „unvollendete Professionalisierung“ der Erwachsenenbildung ist sicherlich auch deren Flexibilität und kooperationsorientierten Offenheit zugute gekommen. Diese Stärke kann in ungleichen Partnerschaften möglicherweise auch als Schwäche ausgelegt werden. Wollen die Weiterbildungseinrichtungen ihre spezifische Professionalität profiliert in die Zentren lebensbegleitenden Lernens einbringen, dann müssen sie dies auch als Herausforderung begreifen, diese weiter zu schärfen und zu profilieren.

Literatur

- Alt, Heinrich (Vorstandsvorsitzender der Bundesagentur für Arbeit) in der Financial Times 7.2.2007
- BLK (Hrsg.) (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 115. Bonn

- Bretschneider, M./Nuissl, E. (2003): „Lernende Region“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Mathiessen, U./Reutter, G. (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis. S. 35-58. Bielefeld
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung, Bonn/Berlin
- Conein, S./Schrader, J./Stadler, M. (Hrsg.) (2004): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Bielefeld
- DIE (Hrsg.) 2006: VHS-Statistik
- Ehmann, C. (2006): Sozialer Ausschluss und Weiterbildung. In: Meisel, K.; Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 247 – 254
- Forschungskonsortium Lernende Regionen (2004): Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, Bonn. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dieo4_04.pdf
- Kil, M.; Schlutz, E. (2006): „Dienstleistung Weiterbildung“ – Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In: Meisel, K.; Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 159 – 170
- Kraft, S. (2005): Professionalisierung in der Weiterbildung. In: DIE-Fakten. www.die-bonn.de
- Mathiessen, U./Reutter, G. (Hrsg.) (2003): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld
- Meisel, K. (2006): Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In: Meisel, K.; Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 129 – 140
- Meisel, K. (2006a): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen – Von Stolpersteinen und Notwendigkeiten. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2006, S. 198 – 205
- Meisel, K./Nuissl, E. (1995): Das Öffentliche in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Erwachsenenbildung, 2/1995, S. 112
- Pehl, K. (2005): Altersstruktur bei VHS-Teilnehmenden und demografische Entwicklungen. In: DIE-Fakten. www.die-bonn.de
- Pehl, K. (2005a): Volkshochschulen nach der „ökonomischen Wende“? In: DIE-Fakten. www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/die_fakten.asp
- Schäffter, O. (2004): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung – Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2/2004, S. 53-63
- Sedlack, A. (2004): Zwischen Sinnenreich und Cyberspace – Das Zentrum für Information und Bildung. In: BIX-Magazin 2005, S. 32. Berlin
- Siemes (Hrsg.) (2004): Horizons 2020 – Ein Szenario als Denkanstoß für die Zukunft. Ein Untersuchungsbericht der TNS Infratest Wirtschaftsforschung im Auftrag der Firma Siemens. München
- Stang, R./Puhl, A. (Hrsg.) (2001): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Bielefeld
- Stang, R./Hesse, C. (Hrsg.) (2006): Learning Centers – Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. S. 30-32. Bielefeld

Die widersprüchliche Einheit von „Systemstärkung“ und „Systemschwächung“

Anmerkung zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung

Dieter Nittel

Zusammenfassung

Der Beitrag wendet sich gegen die voreilige Behauptung, in Hessen stünde ein Systemwechsel in der Weiterbildungsstruktur an. Die gegenwärtige Lage der Deutschen Erwachsenenbildung wird mit der Kategorie der widersprüchlichen Einheit von Tendenzen der Systemstärkung und der Systemschwächung beschrieben. Auch Bestrebungen der Reform der Weiterbildung werden von dieser Widersprüchlichkeit überlagert. Eine strategisch weitsichtige und reflexive Weiterbildungspolitik habe die Aufgabe, die eigenen Gestaltungspotentiale zur optimalen Verschränkung von Lebenslauf, Profession und Organisation zu nutzen.

Ausgangslage und Fragestellung

Die Bildung und Erziehung des Erwachsenen vollzog sich, historisch betrachtet, in ganz bestimmten institutionellen Bahnen und Formen, die durch ökonomische, technische, politische und soziokulturelle Bedingungen begrenzt wurden (vgl. Olbrich 2001): So kristallisierten sich die Ursprünge der modernen Erwachsenenbildung im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert als *Volksaufklärung* heraus (Buchdruck, Expansion der wissensbasierten Kommunikation). Im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert bis in die Weimarer Republik war die Form der *Volksbildung* (Expansion der Vereine, wohlfahrtsstaatliche Integration) vorherrschend (vgl. Seitter 2000). Während ab Mitte des 20. Jahrhunderts bis in die heutigen Tage die durch einen emphatischen Klienten- und Demokratiebezug gekennzeichnete *Erwachsenenbildung* orientierungsstiftend war (und ist), kann im Übergang von den 1990er in die 2000er Jahre ein Bedeutungsaufschwung der *Weiterbildung* registriert werden (biographische Reversibilität und Anpassung an die technisch-wirtschaftliche Entwicklung). Mittelfristig dürfte sich das lebenslange Lernen als angemessene Beschreibungsfolie für das Lernen des

Erwachsenen etablieren, was mit der endgültigen Durchsetzung des Lebenslaufs als Medium des Erziehungssystems zusammenhängen dürfte (Luhmann 2002: 82 – 101). Mit Blick auf die eben genannten säkularen Wandlungsprozesse von „Systemumbau“ oder „Systemwechsel“ im organisierten Lernen des Erwachsenen zu sprechen, erscheint plausibel, nachvollziehbar und gerechtfertigt. Einen Systemwechsel zu verkünden, macht genau genommen nur dann Sinn, wenn mehrere Elemente des für das Lernen des Erwachsenen konstitutiven gesellschaftlichen Strukturgeflechtes (Adressaten der Erwachsenenbildung, Berufskultur (Profession), Organisationen, bildungspolitische Entscheidungsinstanzen) im nationalstaatlichen Rahmen einen signifikanten Transformationsprozess durchlaufen. Demgegenüber erscheint es voreilig, ja vielleicht sogar überstürzt die bislang nur als „Blaupause“ vorhandenen „Zentren des lebenslangen Lernens“ (ZLL) als Vorboten eines nahen Systemumbaus der Weiterbildung zu bezeichnen. In diesem Fall handelt es sich um eine nur auf Hessen bezogene Veränderung. Selbst wenn aus der Sicht der Protagonisten des „hessischen Systemumbaus“ das Projekt seine ersten Bewährungsproben bestehen sollte, kann mit Fug und Recht bezweifelt werden, ob die acht Einrichtungen eine flächendeckende Versorgung mit Weiterbildungsangeboten gewährleisten können, so wie es die 34 Volkshochschulen in diesem Bundesland bislang getan haben. Der erziehungswissenschaftlich begründete Einwurf, die Formel vom Systemwechsel der Weiterbildung dosiert und vorsichtig zu gebrauchen, wird durch die unübersichtliche Lage der gesamten Weiterbildung im deutschen und internationalen Rahmen gestützt. Am treffendsten ist die Komplexität der Situation durch die Einheit widersprüchlicher Prozesse und Tendenzen zu charakterisieren, wobei unterschiedliche Pole – zwischen Milieubezug und staatlicher Steuerung, Professionalisierung und Deprofessionalisierung, Globalisierung und Regionalisierung (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999) – in Rechnung gestellt werden können. Wenn an dieser Stelle von der Einheit widersprüchlicher Prozesse der „Systemschwächung“ und der „Systemstärkung“ die Rede ist, so ist dies in weiten Teilen metaphorisch gemeint, weil die Bedingungen der Möglichkeit der Formierung eines Systems Weiterbildung noch gar nicht hinreichend geklärt sind. (Dort, wo nichts aufgebaut worden ist, kann folglich auch nichts abgebaut werden.) Ob die Parole vom Systemumbau der Weiterbildung in Hessen möglicherweise eher dem übertriebenen Interesse mancher Weiterbildungsforscher nach Erzeugung öffentlicher Aufmerksamkeit geschuldet ist oder ob die diesbezügliche Behauptung sehr wohl den faktischen Phänomenen entspricht, kann an dieser Stelle nur in Ansätzen überprüft werden. Hier wird die Position argumentativ zu stützen versucht, dass bei der Einschätzung bildungspolitischer Reforminitiativen auf Landesebene die Berücksichtigung jener Formen unerlässlich ist, in denen sich die Institutionalisierung des Lernens von Erwachsenen insgesamt vollzieht. Stellt man die finanziellen Mittel in Rechnung, die in Deutschland für das organisierte Lernen von Erwachsenenbildung (1999) insgesamt ausgegeben werden (nämlich 32 Milliarden Euro) und vergleicht diese Summe mit den Mitteln, die über die öffentliche Hand verteilt werden (nämlich 2,22 Milliarden Euro), bekommt man eine sehr realistische Vorstellung von den monetären Gestaltungsmöglichkeiten moderner Weiterbildungspolitik (vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens).

Das hier in Anschlag gebrachte Analysewerkzeug ist grobkörniger und weniger voraussetzungsreich als die kommunikationstheoretisch fundierte Systemtheorie. Es knüpft an handlungstheoretische Ansätze der alten Systemtheorie (Münch 1999) und eine Spielart der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft an, die stark in der Tradition des symbolischen Interaktionismus verankert ist. Unter einem sozialen System verstehe ich eine Menge von untereinander abhängigen Elementen und Beziehungen, die ein bestimmtes Gleichgewicht anstreben und in einem spezifischen Verhältnis zu ihrer Umwelt stehen. Systemintegration registriere ich im Bereich der Weiterbildung immer dann, wenn die Interdependenzen von Lebenslauf, Profession und Organisation zunehmen – der systeminterne Inklusionsdruck folglich erhöht wird, ohne dass damit die Autonomiespielräume der Subjekte angetastet werden würden.

**Indikatoren, die auf Systemstärkung hindeuten:
Enge Kopplung von Lebenslauf – Berufskultur – Organisation**

Der Lebenslauf wird in hochkomplexen Gesellschaften nicht nur in symbolischer Hinsicht, also als Instrument der biographischen Selbst- und Fremdbeschreibung, von pädagogischen Sprachspielen und Argumentationen überformt („für das Leben lernst Du, nicht für die Schule“), sondern auch in faktischer Hinsicht maßgeblich durch pädagogische Interventionen und Handlungen geprägt. Kein anderes soziales System, weder die Wirtschaft, die Politik, die Massenmedien noch die Wissenschaft, hat einen so nachhaltigen, dauerhaften und unmittelbaren Einfluss auf die Biographie des Gesellschaftsmitgliedes wie das Erziehungssystem mit seinen zentralen Elementen (Familie, Schule und Aus-, Fort- und Weiterbildung). Wenn man einmal von den Systemen mit Leitprofessionen Medizin, Recht und Religion absieht (vgl. Kurtz 2005), so tragen die übrigen Funktionssysteme nur dann aktiv zum Geschäft der Personenveränderung bei, wenn sie eine strukturelle, jedoch sehr labile Kopplung mit dem Erziehungssystem eingehen. Erziehung als Synonym für ein nicht substituierbares Programm zur Personenveränderung gewinnt schon allein dadurch ihr Alleinstellungsmerkmal, als das Lernen im Medium des Lebenslaufs sowohl zur Konstruktion, der Bewahrung als auch zur Transformation von Identitäten beiträgt. Pädagogik ist sowohl für die beschriebene als auch für die unbeschriebene Seite der Biographie zuständig (Luhmann 1997), da pädagogische Handlungen im Unterschied zum medizinischen und juristischen Routinehandeln eben nicht retrospektiv oder auf die Vergangenheit hin gemünzt, sondern auf die Ausgestaltung einer offenen Zukunft hin ausgelegt sind. Während pädagogisches Handeln einer projektiven Logik unterworfen ist, zielt pädagogisches Verstehen auf die Vergangenheit ab, da hier die Rekonstruktion biographischer Motiv- und Interessenlagen ansteht. Die Etablierung des Lebenslaufs als primäres Medium des Erziehungssystems wurde von der Durchsetzung einer nicht mehr an ein bestimmtes Lebensalter gebundenen triadischen Erwartungsstruktur begleitet: Ich erwarte, dass Du erwartest, dass ich (die Zumutung einer generalisierten Lernbereitschaft) erwarte. So ist die nicht allein auf Freiwilligkeit setzende Lernerwartung heute längst nicht mehr auf Kindheit und Jugend beschränkt, sondern bezieht prinzipiell alle Lebensalter mit ein. Und in dem gleichen Maße wie der Le-

bensablauf zum primärer Medium des sich formierenden Erziehungssystems avanciert ist, erleben außerhalb der Schule tätige pädagogische Berufsgruppen eine Bedeutungsaufwertung, die historisch ohne Beispiel ist. Freizeit-, Sozial-, Betriebs-, Berufs- und Erwachsenenpädagogen gehören zu den Berufsgruppen, die in den letzten 50 Jahren am stärksten expandiert sind. Sie zählen damit zu den Gewinnern der Wissensgesellschaft und der sich hier formierenden Gruppe der „knowledge worker“. In keiner anderen Phase der Geschichte hat die kollektive Professionalisierung der Erwachsenenbildung so große Fortschritte erzielt wie in den letzten fünfzig Jahren. Diese Behauptung hat selbst dann Gewicht, wenn man unter Maßgabe einer weitgehenden Professionalisierung der disponierenden und leitenden Berufsrollen einräumen muss, dass die Verberuflichung der Lehrtätigkeit im Ansatz stecken geblieben ist. In dem gleichen Maße, wie sich bei den Subjekten die Lern- und Veränderungsdispositionen verstärken, nimmt der Personenkreis derer zu, die auf diese psychische Gelegenheits- mit einer beruflichen Angebotsstruktur reagieren. Aber auch auf Seiten der Organisationen zeichnen sich Passungen ab: Die Angebote der Einrichtungen und Träger der Erwachsenenbildung lassen sich unter dem Aspekt ordnen und systematisieren, ob sie in prophylaktischer Weise, begleitend oder reaktiv auf kritische Lebensereignisse, auf lebensgeschichtliche Wendepunkte und biographische Herausforderungen Bezug nehmen. Der verglichen mit der Situation vor 50 Jahren deutlich registrierbare Modernisierungsprozess kann durch die Stichworte „Qualitätssicherung, Vernetzung und Marktberichtigung“ umrissen werden. Die breite Diversifikation von Programmen zur Qualitätssicherung konfrontiert die Einrichtungen mit der Verpflichtung, die sie sonst nur an andere (z. B. an die Teilnehmer) richten, nämlich als soziale Einheit lern- und veränderungsbereit zu sein. Flankiert durch eine Renaissance des Vereins (z. B. „Weiterbildung Hessen“) werden die Institutionen zudem unter den Zugzwang einer intensiveren Kooperation gestellt, wobei es zu der bislang einmaligen Zusammenarbeit von Einrichtungen und Trägern der politischen, allgemeinen und der beruflichen Bildung kommt und Milieugrenzen in der Weiterbildung immer mehr obsolet zu werden scheinen (vgl. Nuissl, Tippelt 2006). Das von der Weiterbildungspolitik ungelöste Problem der Sicherung von Transparenz, des Verbraucherschutzes und der Optimierung der Ressourcennutzung wird im Medium des Vereins und der Netzworkebildung wenn nicht gelöst so aber doch wenigstens bearbeitet. Im großen Maßstab haben die angedeuteten Schritte der Vernetzung und der Qualitätsentwicklung in den letzten Jahren zur Entfernung „schwarzer Schafe“ vom Weiterbildungsmarkt beigetragen und gleichzeitig für die Teilnehmer und Kunden zu mehr „Durchblick“ geführt. Die enge Koppelung von Lebenslauf – Profession – Organisation macht sich daran fest, dass der Aufwand im operativen Geschäft der Organisationen in den letzten Jahren kontinuierlich größer geworden ist, eine Übernahme der Perspektiven der Teilnehmer zu ermöglichen. Man denke hier an die Programme LQW oder die Maßnahmen zur Steigerung der Kundenorientierung (Nittel 1999). Auch im Planungshandeln und bildungsbiographischen Kalkül des Teilnehmers schimmert eine neue strategische Haltung gegenüber Berufskultur und Organisation durch, was die Interaktion zwischen Zielgruppe – Praktikern – Organisationen zunehmend auf Augenhöhe möglich macht. Den semantischen Fluchtpunkt von

Versuchen, die Interpenetration der Ebenen Lebenslauf, Profession und Organisation zu fördern – und damit die Verzahnung der drei Ebenen zu forcieren, ohne ihre Autonomie preiszugeben – stellt das lebenslange Lernen dar. Da das lebenslange Lernen gleichsam im Fadenkreuz der drei Perspektiven liegt und gleichsam als Universalisierungsmechanismus wirkt, können an dieser Stelle Indizien für gelungene Prozesse der Systemintegration registriert werden. Machtpotentiale mobilisieren diese Indizien aber erst dann, wenn in Plausibilitätsstrukturen breiter Bevölkerungsschichten das Lernen des Erwachsenen den Status eines Zentralwertbezugs erhält, d. h. wenn es – ebenso wie Gesundheit und Gerechtigkeit – um seiner selbst willen Geltung beanspruchen kann.

**Indikatoren, die auf „Systemschwächung“ hindeuten:
Lose Kopplung von Lebenslauf – Profession – Organisation**

Der Lebenslauf inkorporiert nicht nur die Vergesellschaftung des Individuums, sondern auch die Subjektwerdung des Gesellschaftsmitgliedes. Selbst dann, wenn die offensichtliche Zunahme von Individualisierungstendenzen nicht, wie vielerorts befürchtet, die potentiellen Adressaten der Weiterbildung vereinzelt und sie von dem Weg zu den Weiterbildungsanbietern abhält, können noch ganz andere Faktoren die Kohärenz zwischen Lebenslauf (Subjekt) – Berufskultur – Organisation untergraben. Wenn man Phänomene der gesellschaftlichen Entgrenzung des Pädagogischen mit Prozessen der Individualisierung unter den Bedingungen eines zunehmenden Machtgewinns der Massenmedien verknüpft, bekommt man rasch eine Vorstellung davon, dass – im Kontrast zur eben skizzierten Kulisse – ebenso gut Prozesse der Systemzersetzung tonangebend sein können. Die Ausdehnung moderner Massenmedien („Infotainment“), die verstärkte Nutzung von computerunterstützten Vermittlungsformen des Wissens sowie eine verstärkte „Entsorgung“ pädagogischer Maximen durch die Bildungsinstitutionen selbst legen Szenarien nahe, die auf das Modell der individualisierten Lernmonade hinaus laufen. In dieser Variante der Selbstpädagogisierung stellt das moderne Gesellschaftsmitglied das Subjekt der Vermittlung und das Objekt der Aneignung in einem dar, ohne nennenswert auf personengebundene Dienstleistung (Lehre und Vermittlung) und die Bereitstellung eines kollektiv zu nutzenden Angebots angewiesen zu sein. Von der Intensivierung und Steigerung des Lernens von Erwachsenen unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft würden dann weniger die Einrichtungen und Träger der Erwachsenenbildung profitieren (die wickeln ihr Angebot auf stabilem Niveau weiter ab), sondern die Internetanbieter, die Produzenten von CBTs und die großen Medienkonzerne. Die hier angedeutete negative Kulisse setzt sich auf der Ebene der Berufskultur fort: In dem gleichen Maße, wie die ohnehin schon extreme Parzellierung und Entsolidarisierung der erwachsenenpädagogischen „Profession“ in den letzten Jahren zugenommen hat, erschöpft sich die praktische Arbeit auf ein bloßes Geschäft am Kunden ohne Anbindung an einen universellen moralischen Kosmos. Prozesse der individuellen Professionalisierung in der Berufskultur der Weiterbildung stellen bloße Vorgänge der Qualifikationsentwicklung auf Zeit dar, wobei den „Rollenträgern“ nur ein Minimum an per-

sönlicher Identifikation abverlangt wird. Überhaupt spielt in diesem Szenario unter machtspezifischem Aspekt die Profession die geringste Rolle. Wie in einem System kommunizierender Röhren ist mit der Schwächung des Komplexes „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ unweigerlich die Stärkung anderer Systeme verbunden. Die Träger und Einrichtungen fungieren in diesem Fall als Einfallstor zur Kolonialisierung der Weiterbildung für systemspezifische Zwecke jenseits von Erziehung und Bildung. Ohne dass mit Blick auf das Lernen Erwachsener die systemspezifische Inklusion aller Gesellschaftsmitglieder überhaupt als Problem aufscheinen würde, ist die betriebliche Weiterbildung als Umwelt des ökonomischen System primär dazu da, ohne lebensweltliche Bezüge wirtschaftliche Zwecke zu bedienen. Eine bis auf einen Schrumpfkopf retardierende politische Bildung, die immer mehr in die Hände der politischer Stiftungen und Interessenverbände abwandert und den Kontakt zum „normalen Publikum“ eher meidet, dient als eine Art Kontakthof der Politik gegenüber gesellschaftlichen Bereichen, die im normalen Geschäft eher gemieden werden. Das medizinische System (z. B. Krankenkassen) behandelt die Gesundheitsbildung nicht nur als Kostenfaktor, sondern immer mehr als Profitquelle, wobei sie sich von der Bürde einer Kooperation mit potentiellen Konkurrenten frei macht. Die Organisationen der kirchlichen Erwachsenenbildung hätten vor dem Hintergrund der hier skizzierten Entwicklung endlich eine Handhabe, ihre Einrichtungen auf das Eigentliche, nämlich auf eine allein an der Sinnwelt der Religion orientierten Bildung zu verpflichten und sie der profanen Welt der weltlichen Erwachsenenbildung zu entziehen. Die wissenschaftliche Weiterbildung könnte leicht eine Vormachtstellung auf dem Weiterbildungsmarkt erringen, indem sie für die Kunden plausibel machen würde, dass sie den direktesten und authentischen Zugriff auf die zur Vermittlung anstehenden wissenschaftlichen Inhalte besitzt. Die Aneignung von Wissen durch die Teilnehmer und die Verarbeitung von Bildungsimpulsen im Lebenslauf würde sich in diesem – in Teilbereichen vielleicht schon längst verwirklichten – Szenario von der Vermittlung und der Lehre durch die pädagogischen Praktiker noch weiter entfernen. Jedes Element, also Lebenslauf, Berufskultur und Organisation, wäre der partikularen Eigenlogik hermetisch abriegelter Binnensysteme unterworfen und von der Zufälligkeit nicht kalkulierbarer Faktoren abhängig, ohne dass die Bildungspolitik oder intermediäre Institutionen einen integrativen Gestaltungsanspruch entfalten würden.

Zurück nach Hessen: Von einer gestalterischen zu einer ermöglichenden Bildungspolitik?

Je nachdem, welche Beobachtungsposition man einnimmt, dürfte es möglich sein, verlässliche Hinweise zu nennen, die entweder das erste oder zweite Szenario bestätigen. Wie überall, so dürfte die Wahrheit wohl auch hier in der Mitte liegen. *Die These lautet, dass die Realität des Lernens von Erwachsenen in der Moderne durch die widersprüchliche Einheit von systemstärkenden und systemschwächenden Entwicklungen geprägt ist und sich diese Widersprüchlichkeit in den bildungspolitischen Reformanstrengungen verlängern wird.* Die Frage, auf welche Weise sich die Einheit von „Systemaufbau“ und „Systemabbau“ immer wieder aufs neue reproduziert, kann allein durch die un-

voreingenommene Beobachtung gesamtgesellschaftlicher Prozesse und durch verbesserte Diagnoseinstrumente beantwortet werden.

Unter dem Eindruck der soeben formulierten Analyse muss man den Versuch in Hessen als einen gewagten Schritt der Verzahnung von im Wesentlichen drei Kerninstitutionen des Erziehungs- und Bildungswesens betrachten: Die Volkshochschule, die als zentrale Instanz im wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssystem zur Daseinsvorsorge unverzichtbar ist, soll offenbar an eine zentrale Institution des dualen Ausbildungssystems „angedockt“ werden, welche in ihrer Zuständigkeit für die Form des Berufs zur Verschränkung von Wirtschaft und Erziehung beiträgt. Damit steht im begrenzten Rahmen gleichsam die Fusionierung der Leitinstitution der Erwachsenenbildung (Volkshochschule), die Kultur *und* Bildung repräsentiert, mit einer jener Leitinstitutionen an, die Erziehung *und* Wirtschaft (Berufsschule) inkorporiert. Die zusätzlich geplante Verschmelzung von Institutionen des Nachholens von Schulabschlüssen (Abendgymnasium) unter der Obhut einer neuen Weiterbildungseinrichtung bietet eine Menge innovativer Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch Gefahren und viele Unwägbarkeiten. Die Zentren des lebensbegleitenden Lernens werden mit Sicherheit nicht nur andere Anbieter verdrängen, sondern auch die von der Weiterbildungspolitik ignorierte oder nicht steuerbare Verschränkung von Profession – Organisation und Lebenslauf, wie sie von unscheinbareren Einrichtungen schon jetzt geleistet wird, unterminieren. Die sich hier abzeichnende Gemengelage an Institutionen (VHS, Abendgymnasium, Berufsschule) legt die ebenso triviale wie korrekturbedürftige Prognose nahe, dass die neue Einrichtung zur Stärkung der beruflichen Bildung, zur Vermehrung von zertifikatsorientierten Angeboten und zur Forcierung des Nachholens höherwertiger Schulabschlüsse beitragen wird. Anzunehmen ist, dass mit der berufspolitischen Stärkung der Rolle des Berufsschullehrers in der neuen Institution auch eine stärkere Akzentuierung des erzieherischen Faktors verbunden sein wird. Die Volkshochschule kann im günstigsten Fall die Rolle des Moderators oder Vermittlers übernehmen, eine Rolle, in der sie sich gefällt – oder aber sie wird zwischen die Fronten gelangen. Sobald sie ihren Namen, ihre Tradition und damit ihre Identität aufgibt, wird sie es mittel- und langfristig sehr schwer haben. Gerade die ungemain ambitionierte Aufgabenstellung der Verschränkung von Einrichtungen, die vorher in ganz unterschiedlichen „Ligen“ gespielt haben und anderen Systemreferenzen verpflichtet waren, erfordert ein extrem gutes Augenmaß. So setzt der sich hier abzeichnende Vorgang der organisatorischen Verdichtung komplexe Abstimmungs- und Koordinationsprozesse voraus, die nicht allein bildungspolitisch prozessiert, geschweige denn auf dem Amtswege verordnet werden können. Da selbst die Gestalter der Bildungspolitik der Komplexität der hier anstehenden Entscheidungen nicht überblicken, geschweige denn ihr strategisch gewachsen und daher auf die Intelligenz der Einrichtungen vor Ort angewiesen sind, böte sich ein Wechsel zu einer ermöglichenden Weiterbildungspolitik an. Auch sehr weitreichende Veränderungen im Sinne einer organisatorischen Verdichtung werden zu keiner wirklichen Kopplung der Elemente bzw. zu einer Systemstärkung führen, wenn nicht gleichzeitig die Prämissen der Systembildung modifiziert werden, d. h. die enge Bindung der Berufsschule an die duale Ausbildungsordnung aufgegeben, die Fixierung des Abendgymnasiums an

das Schulsystem gelöst und die notorische Unterfinanzierung der Volkshochschule als Leitinstitution der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung beendet wird.

Kritische Einwürfe von Seiten der Erziehungswissenschaft leiten sich weniger aus der Frage nach dem *OB*, sondern nach dem *WIE* ab. Für einen außenstehenden Beobachter ist es nicht nachzuvollziehen, warum die Entscheidungsträger in Hessen nicht mehr Geduld aufgebracht haben und auf Wachstum des „Campus Dreieck“ gesetzt haben, warum man nicht zunächst einmal – im Wissen über die Komplexität von Abstimmungsprozessen zwischen Einrichtungen aus unterschiedlichen Bereichen des Erziehungs- und Bildungssystems – Erfahrungen mit dem pädagogischen Labor „Haus des Lebenslangen Lernens“ im Kreis Offenbach gesammelt hat, um dann in einem nächsten Schritt in die nächste Ausbaustufe einzutreten. Die Schnelligkeit des Vorgangs und die offensichtlichen Versuche, die Projekte erstens zur parteipolitischen Profilbildung und zweitens zur Bearbeitung des Problemkindes „Berufsschule“ zu nutzen, stimmen nachdenklich. Bei alledem pflegt man in technokratischer Manier eilfertig den praktischen Vollzug eines Institutionalisierungsschrittes zu kommunizieren, ohne ihn bis zum Ende durchdacht, geschweige denn faktisch vollzogen zu haben, weil wichtige für das Funktionieren des Ganzen notwendige Bedingungen noch gar nicht erfüllt sind. Auf diese Weise wird nach innen und nach außen der Eindruck suggeriert, als wären bei der Umsetzung bildungspolitischer Reformmaßnahmen anonyme Naturgesetze am Werke. Diese strategische Überregulierung, die paradoxerweise an den sozialdemokratischen Politikstil der 1970er Jahre erinnert, steht in einem eigentümlichen Kontrast zu dem Umstand, dass bei der Konzeptentwicklung das eigentliche Skandalon des deutschen Bildungssystems beharrlich ausgeklammert wird: nämlich dass die vorschulischen, schulischen und nachschulischen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen in Deutschland nach wie vor die vorherrschenden Differenzen in der sozialen Schichtung und die damit korrespondierenden ungleichen Lebens- und Einkommenschancen verstärken, statt sie, wie in anderen Ländern, zu nivellieren. Was die Metamorphose eines Berufsschullehrers zu einem Weiterbildner mit der Grundidee des lebenslangen Lernens zu tun hat und was die Betroffenen darüber denken, scheint die politischen Verfahrenswalter ebenso wenig zu interessieren wie die sorgfältige gedankenexperimentelle Vorwegnahme möglicher Laufbahnen und Karrieremuster. Das Standardargument, die Architektur dieser neuen Bildungseinrichtung entlang moderner Bildungsbiographien zu gestalten, ignoriert, dass angesichts der extremen Pluralisierung und Individualisierung von Lebensentwürfen sowie des Faktors der biographischen Kontingenz Einrichtungen schlicht nicht mehr funktionsfähig wären, wenn diese Maxime tatsächlich konsequent umgesetzt werden würde. Die Zentren des Lebenslangen Lernens benötigen ein Gleichgewicht zwischen bildungspolitischer Weitsicht, praktischer organisatorischer Vernunft und professionellem Gespür für den bildungsbiographischen Nutzen für die Zielgruppe. Ob dieses vitale, allerdings außerordentlich störanfällige Gleichgewicht von der Bildungspolitik ernsthaft angestrebt worden ist, kann man – sieht man einmal vom Haus des LLL einmal ab – mit Blick auf die übrigen Initiativen eher bezweifeln. Um dieses Gleichgewicht herzustellen, müsste die Bildungspolitik sich selbst Abstinenz verordnen und den schwächeren Partnern (den verschiedenen Berufskulturen)

Machtressourcen zuführen, aber genau eine solche ermöglichende, auf die Stärkung der Autonomie der einzelnen Einrichtung abzielenden Politik scheint nicht in Sicht zu sein. Die geplanten Zentren des lebensbegleitenden Lernens stellen institutionelle Lösungen für gravierende Probleme realer Menschen im Bildungssystem dar, und es lohnt sich, hin und wieder darüber nachzudenken, was denn das genaue Ausgangsproblem ist und in welcher Beziehung dieses zu den versprochenen organisatorischen und professionellen Lösungen steht. Gerät die hier angedeutete Legitimationsbasis aus dem Blick, so entsteht leicht der Verdacht, dass es weniger um die Bearbeitung von Problemen realer Menschen, sondern um die Bearbeitung fiskaltechnischer Schwierigkeiten des Landeshaushalts oder um bald leerstehende Berufsschulen geht, wobei gar nicht in Abrede gestellt werden soll, dass in machen Fällen gar nicht so ehrenwerte Motive im bildungspolitischen Handeln „gute“ pädagogische Konsequenzen gezeitigt haben.

Literatur

- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart 1999
Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002
Münch, R.: Die Theorie des Handelns. Frankfurt/M. 1999
Nittel, D.: Von der Teilnehmerorientierung zur Kundenorientierung? In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1, Kriftel 1999, S. 145 – 162
Olbrich, J.: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn 2001
Seitter, W.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000
Kurtz, W.: Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist 2005

Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) – Ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor?

Zur Begründung eines strategischen Projekts der Hessischen Landesregierung

Klaus Harney, Hans-Peter Hochstätter, Wilfried Kruse

Zusammenfassung

Lebensbegleitendes Lernen als Strukturprinzip von Bildung steht in modernen europäischen Wissensgesellschaften auf der Tagesordnung. Dem liegt die weithin geteilte Auffassung zugrunde, dass lebensbegleitendes Lernen eine der zentralen Antworten auf den tiefgreifenden technologischen, sozialen, wirtschaftlichen und demographischen Wandel wie auch auf die Herausforderungen ist, die mit den Schlagworten Globalisierung und Modernisierung beschrieben werden. Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen nimmt in der Lissabon-Strategie der Europäischen Union einen zentralen Stellenwert ein (vgl. Kruse 2005; Stang/Hesse 2006). Es zielt zugleich auf die umfassende Förderung der Humanressourcen, auf soziale Inklusion sowie auf die Wettbewerbsfähigkeit der Union.

Diese programmatischen Sätze können nur innerhalb nationalgesellschaftlicher Kontexte und institutioneller Traditionen der Weiterbildung ihre jeweils spezifische Einbettung und Umsetzung finden. Das Projekt der Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) in Hessen steht beispielhaft für einen solchen Prozess. Es entspricht der europäischen Programmatik, gleichzeitig richtet es sich auf die Transformation der institutionellen Beziehungen, in die die Weiterbildung eingelagert ist.

Im Einzelnen sind die Implikationen des Projekts der ZLL zu komplex für eine Darstellung auf wenigen Seiten. Wir nehmen deshalb eine Beschränkung auf die lebenslaufbezogene institutionelle Zäsur vor, durch die das Verhältnis zwischen Schule und Erwachsenenbildung, zwischen Ausbildung und Weiterbildung in Deutschland gekennzeichnet ist. Damit sind keineswegs alle Begründungszusammenhänge für das Projekt angeführt. Die Aspektauswahl wird durch die basalen Überlegungen zur Bedeutung dieser Zäsur für die Krisenverarbeitung des Bildungssystems bestimmt, die wir im folgenden vorab zusammenfassen (I), mit einer Beschreibung des Projekts verbinden (II) und anschließend in eine ausführende Darstellung übertragen. Die Darstellung behandelt die Zäsur zwischen Bildung und Weiterbildung unter historischem Aspekt (III), unter dem Aspekt der reversiblen Bildungsbeteiligung (IV) und der Funktion der ZLL im Verhältnis zum Schulsystem (V).

I. Die Zäsur zwischen Bildung und Weiterbildung: Die Begründbarkeit der ZLL unter dem Aspekt des Lebenslaufs

Die klassische Funktion des Bildungssystems bestand und besteht in dem Schutz der kulturellen, die Handlungs- und Kommunikationsressourcen der Gesellschaft regenerierenden Arbeits- und Verständigungsgrundlage vor ihrem Abbruch durch die natürliche Generationenfolge. Schon die Geschichte der Erwachsenenbildung in der Phase der industriellen Umwälzung Deutschlands nach 1848 macht jedoch deutlich, dass die kulturelle Reproduktion nicht allein der im öffentlichen Erziehungsauftrag der Schule greifbaren Transferierung des kommunikations- und handlungsverbürgenden Erbes zwischen den Generationen anvertraut werden kann. Die industrielle Moderne hat die Notwendigkeit der Transferierung der Kultur von einer Generation zur anderen auch auf den Lebenslauf ausgedehnt und damit eine Struktur der Weitergabe geschaffen, die über die natürliche Generationenfolge hinaus die Abbrüche und Kompetenzverluste einschließt, die zwischen den verschiedenen Sequenzen und Zyklen schon *innerhalb* nur *eines* Generationenlebens entstehen können. Mit anderen Worten: Nicht nur die Aufeinanderfolge der Generationen, sondern auch die aus der industriegesellschaftlichen Dynamik hervorgehende Teilung der individuellen Lebensläufe in Sequenzen und Segmente haben sich jeweils als Bruchlinien der kulturellen Reproduktion herausgestellt und die Notwendigkeit ihrer wissens- und handlungsbezogenen Reintegration in den gesellschaftlichen Prozess hervortreten lassen.

Wie in anderen Politikfeldern auch, hat sich im Bildungsbereich die Orientierung am Lebenslauf als strukturelle Notwendigkeit längst herausgestellt (vgl. Kohli 2003). Paradoxerweise fallen die historischen Wurzeln der lebenslaufbezogenen Ausdehnung des Bildungssektors mit der Ausbauperiode des Bildungssystems selbst zusammen: Die Expansion der Volksbildung weist darauf genauso hin wie der Ausbau der Gewerbeförderung durch Aus- und Weiterbildung in Berufs- und Fachschulen vor 1914 – von den Entwicklungen danach ganz zu schweigen. Es ist deshalb weniger das lebensbegleitende Lernen selbst, das heute in einem grundsätzlichen Sinne neu eingerichtet werden muss; änderungsbedürftig ist vielmehr die institutionelle Zäsur zwischen Schule und Weiterbildung, durch die das Lernen *im* vom Lernen *für* den Lebenslauf abgesetzt ist.

Diese aus dem 19. Jahrhundert stammende Zäsur teilte und teilt nach wie vor den Bildungssektor auf: Der Form nach wird der Schüler bzw. Lehrling durch die Schule und durch die Berufsausbildung erzogen. Anschließend wird er dann dem Leben mit seinen Lern- und Anpassungsanforderungen überstellt. Das lebensbegleitende Lernen ist im Rahmen dieser Struktur der Lebenspraxis des erzogenen Erwachsenen anheimgegeben und gleichzeitig den gesellschaftlichen Gruppierungen und Institutionen zugeordnet, die diese Lebenspraxis kollektiv binden (Kirchen, Betriebe, Arbeitsverwaltung, Bildungsververeine, Volkshochschulen etc.). Im Unterschied zum Schulsystem, für das sich eine staatsbürokratische Ordnung entwickelt hat, entstanden für das lebensbegleitende Lernen unterschiedliche, von Großgruppen getragene und mit jeweils eigenen Logiken operierende Kontexte der staatlichen Regulierung, Alimentierung und institutionellen Förderung. Auf diese Weise hat sich die angesprochene Zä-

sur in die Struktur der Regulierung und Finanzierung durch den Staat eingeschrieben: Während das Schulsystem (nach wie vor noch) als Staatsbürokratie betrieben wird, hat sich für das lebensbegleitende Lernen eine segmentierte, auf die sogenannten Träger, auf Verbände, auf öffentlich rechtliche Körperschaften und auch auf Betriebe bezogene Infrastruktur der Regulierung und Steuerfinanzierung entwickelt. Diese Infrastruktur hat eine die gesellschaftlichen Großgruppen und die verschiedenen Ebenen des Staatsapparats verflechtende Akteurlandschaft der Weiterbildungsproduktion geschaffen, die sich ihren Arbeitsbedingungen und ihrem Selbstverständnis nach vom Schulsystem und seinen Akteuren stets deutlich abgesetzt hat.

Die zwischen staatsbürokratischer Ordnung und trügerschaftlicher Programmkonstitution eingeschnittene Zäsur kann heute als kritisch gelten. Dabei sind es weniger die Träger (z. B. Volkshochschulen) für sich selbst, denen man Funktionskrisen zurechnen kann. Es ist vielmehr die *Beziehung zwischen* den Segmenten des Bildungs- und Weiterbildungssektors, die durch die Dynamiken an den Austrittsstellen des Schulsystems belastet wird. Sie hält den Verschiebungen in den Übergangszonen jenseits des Schulsystems, der Krise der Ausbildung im dualen System, der offensichtlichen Ausgrenzung großer Bevölkerungsgruppen von Bildungschancen und dem demografischen Prozess nicht mehr stand.

Unter dem Aspekt der Lebenslaufsequenzierung führen die Entwicklungen zum gleichen Resultat: Der Erwerb von Schul- und Ausbildungsabschlüssen deckt sich nicht mehr mit der für die Abschlüsse jeweils vorgesehenen Schullaufbahn in den Sekundarstufen I und II. Schullaufbahnentscheidungen haben eine reflexive, d. h. korrigierende oder auch neu festlegende Form der Entscheidungsbildung angenommen, die über den Jugend- und frühen Erwachsenenzyklus hinweg streut. Diese Entwicklung vollzieht sich sozusagen von unten, sichtbar in der faktischen, von den genannten Bedingungen bestimmten Inanspruchnahme der auf Schulen, Träger und Betriebe verteilten Angebote durch Adressatengruppen. Geprägt ist die Entkoppelung von Bildungsbiografie und Schullaufbahn vom Schwund der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung, der die enge Verflechtung der beruflichen Ausbildung mit den schulischen Strukturen der Sekundarstufe II zur Debatte stellt: Ausbildungsprozesse lassen sich im Rahmen der auf die Sekundarstufe II und damit auf das Schüleralter fixierten Lebensphase nur als zwei- bis dreijährige Blockperiode realisieren; sie lassen sich dagegen nicht über längere Erwerbsperioden hinweg verteilen oder neu beginnen. Auch sind die schulisch-betrieblichen Lernortanteile der Ausbildung nicht ohne weiteres an lokale Betriebs- und Schulstrukturen anpassbar. In allen drei Punkten kommt die Zäsur zwischen Aus- und Weiterbildung zum Tragen, fördert den Warteschleifencharakter der Berufsvorbereitung in beruflichen Schulen und blockiert niedrigrschwellige Formen des Ausbildungseinstiegs. Die Zäsur wirkt sich aber auch nach oben hin ungünstig aus: sie erschwert eine bereits im Rahmen des regionalen Aus- und Weiterbildungsmanagements leistbare Anpassung der Ausbildung an Verschiebungen des Qualifikationsniveaus, so wie sie durch den regionalen Strukturwandel und durch den Produktivitätszuwachs immer wieder entstehen.

In den Zäsuren zwischen dem Schul- und dem Weiterbildungssektor spielt der Erwerb allgemeiner, kultur- und personenbezogener Kompetenzen eine besondere

Rolle: Es sind die zwischen Volkshochschulen, freien Trägern, beruflichen Schulen und Schulen für Erwachsene parallelen Thematiken des Fremdsprachenlernens, der Gesundheits- und Umweltbildung und der Persönlichkeitsbildung, die hier zu nennen sind. Durch die angesprochene alters- und lebenslaufbezogene Streuung der Bildungsbeteiligung überlappen die Angebote und Zielsetzungen, ohne jedoch durch einen wirksamen institutionellen Zusammenhang aufeinander bezogen zu sein. D. h.: Sie reproduzieren sich nur noch in der Logik ihres jeweiligen Herkunftskontextes (vgl. Harney/Herbrechter/Koch 2006). So lange die Unterscheidungen zwischen dem Ersten und dem Zweiten Bildungsweg, zwischen Schule und Erwachsenenbildung, zwischen Ausbildung und beruflicher Weiterbildung den tatsächlichen Sequenzierungen der Lebenslaufübergänge entsprachen, konnte man in der Abgrenzung des Schulsystems von der Weiterbildung einen wirksamen institutionellen Zusammenhang sehen – und zwar unabhängig von der bildungspolitischen Beurteilung der organisatorischen und rechtlichen Ordnung des durch den Einschnitt zwischen schulbürokratischer Bildungsvollzugs- und trägerschaftlicher Weiterbildungsangebotslogik bestimmten Zusammenhangs im einzelnen. Das aber ist nicht mehr der Fall: Vielmehr ist der Zusammenhang heute institutionell entgrenzt, gleichzeitig erweist er sich als politisches Brachland und wird deshalb von Funktionskrisen geprägt, die dadurch induziert sind, dass Funktionen des Zweiten Bildungswegs mittlerweile im Ersten Bildungsweg genauso wahrgenommen werden wie umgekehrt Funktionen des Ersten Bildungswegs im Zweiten.

Als Treiber des Entgrenzungsprozesses fungiert die Ausbildungskrise, die – strukturell bedingt – den kompensatorischen Verbleib im beruflichen Schulsystem bzw. den kompensatorischen Eintritt in den Zweiten Bildungsweg unterstützt und dadurch Ressourcen in funktionsleerer Weise bindet, was einer lebensweg- und lebenslagenangemessenen Nutz- und Planbarkeit von Bildungsangeboten entgegensteht.

Eine Reform des Bildungssystems sollte sich deshalb auf die Zäsur zwischen Bildung und Weiterbildung konzentrieren und mit der Auflösung der Zäsur auch die auf die allgemeinen Bildungsangebote übergreifenden Strukturprobleme der beruflichen Bildung bearbeiten: Es geht darum, die lebenslaufsteuernde und kompetenzspezifische Wirksamkeit der beruflichen und allgemeinen Bildung über die Grenzen des Schul- und Ausbildungssystems hinweg zu erhalten, damit Warteschleifen- und Parkeffekte abzubauen und ein System der lebensbegleitend erneuerbaren beruflichen Chanceneröffnung an die Stelle treten zu lassen.

II. Das Reformprojekt der ZLL

Das Regierungsprogramm 2003 bis 2008 der CDU-Landtagsfraktion und des CDU-Landesvorstandes Hessen (siehe Auszug unter „Dokumentation“ in diesem Heft) formuliert als eine Aufgabe, im Land Hessen Lebensbegleitendes Lernen zu entwickeln. Auch das novellierte Hessische Weiterbildungsgesetz von 2006 richtet die künftige Entwicklung der Weiterbildung darauf aus. In diesem Zusammenhang sollen regionale Zentren Lebensbegleitenden Lernens entwickelt werden. Die Landesregierung fördert diese Initiative zu „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ (ZLL) als ei-

nes der neuen Elemente eines zukünftigen Systems des Lebensbegleitenden Lernens. Die Initiative „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ (ZLL) konzentriert sich zunächst auf diejenigen Teilbereiche der hessischen Bildungslandschaft, für die die Zäsur zwischen schulischem und lebensbegleitendem Lernen von besonderer Bedeutung ist. Es geht der Initiative um Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang von der Schule bzw. von der Erstausbildung in die Beschäftigung sowie um Erwachsene in Übergangssituationen ihrer Bildungsbiografie und ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Generell ist das Projekt auf diese Problematik nicht beschränkt, sieht in ihr jedoch seine Ausgangslage. Insofern sind diejenigen Bereiche angesprochen, die mit Bezeichnungen wie Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Zweiter Bildungsweg, Zweite Chance oder Dritte Chance, Erwachsenenbildung, allgemeine, berufliche und politische Weiterbildung, Beschäftigungsförderung usw. versehen werden (vgl. Hillmert/Jacob 2005).

Beteiligte sind demzufolge Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene, Berufsschulen und darüber hinaus weitere Bildungsdienstleister, die z. B. schon im Kontext der Vorhaben zu „Lernende Regionen“ innerhalb der Qualifizierungsoffensive Hessen und innerhalb anderer Bundes- und Landesprogramme zusammengearbeitet haben. Zur Begleitung und Abstimmung mit den Aktivitäten der verschiedenen beteiligten Ministerien wurde eine „Interministerielle Arbeitsgruppe Lebensbegleitendes Lernen“ gebildet, deren Geschäftsführung beim Hessischen Kultusministerium (HKM) liegt. Die „IMAG LL“ hat sich zum Ziel gesetzt, die Umsetzung des Regierungsprogramms zu begleiten, die Anschlüsse zu den auf das Lebensbegleitende Lernen bezogenen Aktivitäten der jeweiligen Ressorts zu prüfen und insgesamt Kooperation und Koordination im Hinblick auf den Aufbau und die Ausgestaltung eines künftigen hessischen Systems Lebensbegleitenden Lernens zu befördern.

In Hessen haben sich vor diesem Hintergrund in mehreren Regionen relevante Akteure aus Politik und Bildung neu formiert und streben für berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene, Volkshochschulen und für nicht staatliche Weiterbildungseinrichtungen (z. B. auch das Berufsbildungszentrum einer Handwerkskammer) eine bildungspolitische, pädagogische und strukturelle Neuausrichtung an. Dabei geht es um die Konstitution von „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ (siehe „Dokumentation“ in diesem Heft), die sich trägerübergreifend und bildungsbereichsübergreifend auf den Lebenslauf und auf das lebensbegleitende Lernen als Referenzgrößen richten sollen (kritisch dazu am Beispiel der Initiative in Dreieich vgl. Nittel 2006).

Die Initiativen kommen aus beruflichen Schulen, Schulen für Erwachsene (SfE) und Volkshochschulen (VHS) sowie weiteren Weiterbildungseinrichtungen – zwischen 30 bis 40 Einrichtungen. Die Initiativen schaffen sich in ihrer jeweiligen Region ein durch das Projekt der ZLL gestiftetes Forum für die Entwicklung eines Dienstleistungszusammenhangs, in das Funktionen wie Grundbildung, Berufsausbildung, allgemeine und berufliche Weiterbildung, Vorbereitung eines Hochschulstudiums eingehen. Gleichzeitig sollen die ZLL dabei Aufgaben der Bildungsberatung und des Übergangsmanagements wahrnehmen. Um den Aufbauprozess zu initiieren, geht das Land Hessen regionale Entwicklungspartnerschaften mit interessierten Städten und Kreisen ein. Die Partnerschaften sind auf die betriebsförmige Transformation

von Bildungsdienstleistungen gerichtet, die bislang ausschließlich schulischer oder auch trügerschaftlicher Verantwortung unterlagen. In der Absichtserklärung heißt es: „Die Partner wollen die für die deutsche Bildungslandschaft klassische Zäsur zwischen schulischem und außerschulischem Lernen sowie zwischen beruflicher Aus- und beruflicher Weiterbildung, aber auch zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung überwinden und gezielt auf ein gemeinsames System Lebensbegleitenden Lernens in Hessen hinarbeiten.“ (Hessische Landesregierung u. a.: Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) i. d. F. v. 21.12.06, Wiesbaden – siehe „Dokumentation“ in diesem Heft).

Die Vorbereitung der Gründung von ZLL läuft über die Entwicklungspartnerschaft für den Aufbau der ZLL. Im Jahr 2007 wird die Entwicklungspartnerschaft von acht regionalen Initiativen getragen, deren Aufgabe es ist, bis Ende 2007 belastbare Modelle für den Aufbau von ZLL vorzulegen. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass im Laufe des Jahres weitere regionale Initiativen auf den Plan treten, die der EP beitreten wollen und Unterstützung durch das Land fordern.

Die ZLL betreffen also berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen sowie weitere Weiterbildungseinrichtungen. Diese sollen durch die Entwicklung einer gemeinsamen Betriebsstruktur in einen Transformationsprozess eintreten. Unter Transformation verstehen wir die im Sinne Max Webers (nicht notwendigerweise mit unternehmensförmig gleichzusetzende) betriebsförmige Verflechtung der verschiedenen Institutionen und Subsysteme durch ein integriertes Programm- und Ressourcenmanagement. Betrieblichkeit ist gleichbedeutend mit einer „Art der kontinuierlichen Verbindung bestimmter Arbeitsleistungen untereinander und mit sachlichen Beschaffungsmitteln...“ (Weber 1980, S. 26). Das heißt: Die involvierten Akteure differenzieren eine betriebliche Referenzebene mit der Funktion des integrierten Programm- und Ressourcenmanagements aus. Die Internalisierung dieser Referenz in den jeweiligen eigenen Handlungsraum verändert die akteurspezifischen Entscheidungs- und Kommunikationsprämissen. Genau diese Folgen eines auf die Integration von Programmen und auf die Interdependenz von Entscheidungen setzenden Betriebs bezeichnen wir als Transformation. Zum Konzept der ZLL gehört es, Bildungsdienstleistungen nicht im Rahmen von Netzwerken oder Kooperationsverbänden erfüllen, sondern betriebsförmig organisierte, integrierte Bildungsdienstleistungszentren als rechtsfähige Körperschaften anzulegen, die über Programm-, Personal- und Budgethoheit verfügen.

Das Konzept der ZLL geht damit über das Konzept der beruflichen Kompetenzzentren hinaus. Es ermöglicht eine Neugestaltung und Finanzierung der Ausbildungs- und Weiterbildungsversorgung, die der Vielfalt der Ausbildungs- und Weiterbildungsanforderungen, aber auch der Differenzierung in den Berufen und der Spezialisierung der Wirtschaft Rechnung tragen kann. Die ZLL entwickeln die Programme zum Aufbau von Ausbildungsfähigkeit bei Jugendlichen weiter und verbinden sie mit niedrighwelligen Zugängen zur Wirtschaft. Gleiches gilt für Übergänge z. B. in den Hochschulbereich, die aus der Integration der beruflichen Schulen resultieren.

III. Institutionengeschichtliche Aspekte im Verhältnis zwischen beruflichen Schulen und Schulen des Zweiten Bildungswegs

Das Verhältnis zwischen beruflichen Schulen und Schulen des Zweiten Bildungswegs wird durch die bildungspolitischen Bemühungen um die Verflechtung von Berufs- und Allgemeinbildung bestimmt (Seitter 2000, S. 86 ff.). Das Anliegen war ein zentraler Bestandteil der Gründungsprogrammatik von Abendgymnasien und Kollegs nach dem Zweiten Weltkrieg. Am Beispiel des Kollegs Oberhausen zeigt Oelmann (1985) die Diskussion um die berufsinhaltliche Profilierung des Zweiten Bildungswegs exemplarisch auf. Dabei ging es nicht wie beispielsweise im nordrheinwestfälischen Kollegschulversuch der siebziger Jahre um die Integration der beruflichen Ausbildung selbst in die Struktur eines letztlich am Hochschulübergang orientierten Oberstufensystems, sondern es ging um die anerkennende Verwendung beruflichen Fachwissens für den Erwerb der Hochschulreife. Diskutiert wurde auch die Einbeziehung der Berufsaufbauschule als Unterbau in das durch Kollegs und Abendgymnasien vertretene System des Zweiten Bildungswegs (Belser 1960). Empirisch hat sich diese Linie jedoch nicht durchgesetzt. Berufliche Inhalte haben sich nie zu systematischen Elementen des Zweiten Bildungswegs oder sogar zu Gesichtspunkten der Systemgestaltung entwickelt (vgl. Popanski 1964; Kühnhold 1979; Oelmann 1985). Der Zweite Bildungsweg wurde stattdessen an den von der Westdeutschen Rektorenkonferenz festgelegten Standards des Tutzingener Maturitätskatalogs ausgerichtet, die sich ihrerseits auf das von Wilhelm Flitner entwickelte bildungstheoretische Konzept einer auf kulturellen Initiationen fußenden allgemeinen Studienreife stützten (Fuchs 2004, S. 310). Die Thematik der Anerkennung und Integration beruflicher Bildung blieb deshalb von den möglichen Aufgaben des Zweiten Bildungswegs *faktisch* abgespalten und damit dem System der beruflichen Schulen überlassen (vgl. Scheuerl 1962; vgl. Greinert 2003). An die Stelle beruflicher Inhalte, die keinen Eingang in die Schulen des Zweiten Bildungswegs fanden, traten die Berufserfahrung und die Berufsausbildung als erwünschte biografische Merkmale der nachfragenden Klientel (Jütting/Scherer 1986).

Im Zuge der Etablierung von Schulen für Erwachsene wurde die Funktion der Wiederherstellung bildungsbiografischer Chancen auf berufs- und allgemeinbildende Schulen *verteilt*. Innerhalb der beruflichen Schulen vertraten die Berufsaufbauschulen den von den Kollegs- und Abendgymnasien und vom Hochschulzugang separierten Weg zur Fachschulreife (vgl. Kahlert 1965). Im Jahr 1963 gab es in Hessen 4912 Berufsaufbauschüler an 65 Einrichtungen. Bundesweit waren es 52002 Schüler an 604 Einrichtungen (vgl. Heid 1966, S. 236 f.). Heute spielt die Berufsaufbauschule praktisch keine Rolle mehr. Mit einer nennenswerten Zahl von Schulen (2004/05: 24) und Schülern (2004/05: 671) wird sie nur noch in Baden-Württemberg angeboten (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2006). In Hessen sind Berufsaufbauschulen mit Ende des Schuljahres 2002/03 ausgelaufen.

Während Abendgymnasien und Kollegs in den fünfziger und sechziger Jahren den an der Hochschulreife orientierten Bereich des Zweiten Bildungswegs vertraten, orientierten sich die Berufsaufbauschulen an der Fachschulreife, die zum Besuch der

Höheren Fachschulen berechnete. Beide Bereiche führten unterschiedliche Traditionen der Institutionenentwicklung weiter: Abendgymnasien und Kollegs folgten der Tradition des höheren Schulwesens, die Berufsaufbauschulen dagegen derjenigen des Fachschulwesens. Trotz der zeitgenössischen Debatte um die Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung im Zweiten Bildungsweg blieb die Fachschullinie von der Gymnasiallinie separiert (Oelmann 1985).

Für die Profilierung der beruflichen Schulen bilden die Berufsschule, die Berufsfachschule und die Fachschule die zentralen institutionellen Säulen der Ausdifferenzierung weiterer schulischer Bildungsgänge nach 1945. Diese Versäulung des beruflichen Schulsystems geht auf die Durchsetzung einer vereinheitlichenden Benennungspraxis in den dreißiger Jahren zurück, die die Unterscheidung von Berufsschulen, Berufsfachschulen und Fachschulen als den zentralen Klassifikationsebenen für die Einstufung der beruflichen Schulen nach sich gezogen hat. In dieses Klassifikationsgerüst wurden dann weitere, unterschiedlichen Reformperioden des Systems entstammende Bildungsgänge einbezogen. In den 1950er Jahren ist die Berufsaufbauschule und in den 1970er Jahren sind das Berufsgrundbildungs- und das Berufsvorbereitungsjahr sowie die Fachoberschule hinzugetreten. Die ersten drei Bildungsgänge stellen der Sache nach horizontale Ausdifferenzierungen der berufsvorbereitenden Funktion der Berufsfachschulen und der Bildungsgang der Fachoberschule stellt eine gymnasialisierte Variante der Berufsaufbauschule dar (Drewek/Harney 1982; Harney u. a. 2006). Die Fachschule ist ein Nachfahre der preußischen niederen Fachschule, die nach dem Zweiten Weltkrieg an die beruflichen Schulen übergegangen ist. Durch die Fachschule ist das System der beruflichen Schulen mit der beruflichen Weiterbildung verknüpft.

Die Entstehung der Fachhochschulen, der Ausbau der beruflichen Schulen zu Schulzentren mit differenzierten vollzeitschulischen Angeboten und Abschlussmöglichkeiten, der Ausbau der Teilzeitberufsschule im Zuge der Einführung des zweiten Berufsschultags etc. ließen nach 1945 sukzessive eine Art *Zweiten im Ersten Bildungsweg* entstehen: Die Funktion der nachträglichen Schulerfolgsbeschaffung *im Ersten Bildungsweg* wurde im Zuge der Ausdifferenzierung des beruflichen Schulsystems in die beruflichen Schulen verlagert. Sie ging auf die Berufsschule und auf die beruflichen Vollzeitschulen über. Strukturell war dies gleichbedeutend mit der Installation der *zweiten* Chance im *Ersten* Bildungsweg bzw. innerhalb der Sekundarstufe II. Der Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse an den vollzeitschulischen Bildungsgängen der beruflichen Schulen gehört heute zu ihren zentralen Aufgaben (vgl. Henz 1997). Zwei Fünftel aller Ausbildungsanfänger treten heute ohne konkrete Berufsperspektive in die beruflichen Schulen ein (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.82). Empirisch erfüllen die beruflichen Schulen damit die Funktion der reversiblen Bildungsbeteiligung – allerdings im Kontext einer Struktur, die nicht von einer Programmatik des lebensbegleitenden Lernens, sondern von der Kompensation des Ausbildungseintritts bestimmt ist. Der kompensatorische Charakter der reversiblen Bildungsbeteiligung in beruflichen Schulen resultiert aus der sequenziell festgelegten, der exklusiven betrieblichen Trägerschaft überantworteten Ordnung der beruflichen Ausbildung. Die betriebliche Ausbildungsträgerschaft erweist sich andererseits als

knappes Gut, das die beruflichen Schulen tendenziell in Warteschlangen und Erwartungsmoratorien der Hoffnung auf die Verbesserung des eigenen Rangplatzes umwandelt (vgl. Kruse 2005). Genau darin besteht die kompensatorische Überformung des Übergangssystems in Deutschland, dem die ZLL entgegenwirken sollen. Auf lokaler Ebene fehlen Strukturen der Bildungsdienstleistung, in deren Rahmen differenzierte Formen der betrieblich-schulischen Ausbildungsträgerschaft entwickelt und in Verbindung mit zeitlich gestaffelten Programmen der Aus- *und* Weiterbildung die Stelle der kompensatorisch bestimmten Beschulung einnehmen könnten. Vor allem jüngere Betriebe können auf diese Weise von den Kosten- und Erfolgsrisiken einer alleinigen Ausbildungsträgerschaft nicht entlastet werden, was zur Einschränkung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft beiträgt (Baden/Schmid 2006, S. 16).

IV. Reversible Bildungsbeteiligung zwischen Zweitem Bildungsweg und beruflicher Bildung

Die reversible Bildungsbeteiligung orientiert sich nicht mehr am Status des Schülers, der auf das Leben vorbereitet wird. Stattdessen löst sie die Möglichkeit des Schulbesuchs institutionell vom Schülerstatus ab. An die Stelle des Schülerstatus tritt der Lebenslauf als Dimension der Unterbrechung und Verkettung bildungsbiografischer Verläufe.

Einrichtungen des sogenannten Zweiten Bildungswegs wenden sich dem eigenen Anspruch nach an Berufstätige, die den Hauptschulabschluss, die Fachoberschulreife bzw. die Mittlere Reife oder Fachhoch- bzw. Hochschulreife erwerben wollen und damit die Chance erhalten, ihren Schulerfolg aus dem Ersten Bildungsweg zu verbessern.

Der Begriff der reversiblen Bildungsbeteiligung schließt Bildungswiederholer und Bildungskumulierer gleichermaßen ein: Er bezieht sich auf die Wiederherstellung einer bildungsbiografischen Entscheidungssituation im Rahmen eines zur Kumulierung bzw. Erneuerung des Schulerfolgs erforderlichen Schullaufbahn- bzw. Bildungsgangwechsels (Hillmert 2004). Eine solche Entscheidungssituation ist heute immer weniger auf den Zweiten Bildungsweg begrenzt, sondern hat sich längst auf die Sekundarstufe II des Ersten Bildungswegs ausgedehnt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den beruflichen Schulen (KMK 2003). Ihre strukturelle Funktion ist heute die der Generierung und der Re-Generierung von Erwerbchancen im Sinne eines von der lebenslaufbezogenen Integration in Arbeitsverhältnisse abgeleiteten Chancenbegriffs (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2003).

Berufliche Schulen umfassen die Bildungsgänge der Berufsschule und der beruflichen Vollzeitschule. Die Berufsschulen offerieren unter bestimmten Bedingungen die Möglichkeit, Schulabschlüsse neben einer beruflichen Ausbildung nachzuholen. Angesichts der Größenordnungen und der Bedeutung, die das duale System der beruflichen Ausbildung für die meisten Jugendlichen immer noch hat, steht die gesellschaftliche Frage, um die es hier geht, der der „Exzellenz“ an Hochschulen in keiner Weise nach: 385.704 Studienanfängern standen 2004 535.322 Eintritte in das duale System der beruflichen Ausbildung und 488.073 Eintritte in das Übergangsangebot der Ar-

beitsförderung und der beruflichen Schulen gegenüber (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 258). In Hessen befanden sich 2006 105.500 Jugendliche im dualen System der Berufsausbildung (Staudt 2006, S. 8). Berufliche Vollzeitschulen, zu denen z. B. Berufsfachschulen und Fachoberschulen gehören, bieten Abschlüsse generell an und verbinden sie mit einem berufsvorbereitenden Curriculum. Schulabschlussbezogen stellen die Erwerbbarkeit der Fachoberschulreife, der Fachhochschulreife und der Hochschulreife die Kernaufgaben der beruflichen Vollzeitschulen dar (Harney/Voss/Weischet 2004). Ausstiege aus dem Ersten Bildungsweg können so innerhalb des Ersten Bildungswegs selbst wieder kompensiert werden. Insofern kann man von einer ‚doppelten Chancenstruktur‘ innerhalb der Sekundarstufe II sprechen, die durch den Ausbau der beruflichen Schulen und die Anpassung einiger ihrer Bildungsgänge an die Schullaufbahnstandards der gymnasialen Oberstufe zustande gekommen ist.

Im Unterschied zum beruflichen Schulsektor ist der an Gymnasien vertretene Bereich der Sekundarstufe II dagegen von vornherein an der Hochschulreife orientiert. Die Fachhochschulreife kommt hier als Nebenprodukt der gymnasialen Oberstufe – nicht als Kernaufgabe – in den Blick. Der Zweite Bildungsweg steht also in einem durch Gymnasien und berufliche Schulen vorstrukturierten institutionellen Verhältnis zur Sekundarstufe II im Ersten Bildungsweg.

Dieses Verhältnis ist heute durch die Entkoppelung zwischen der Funktion der reversiblen Bildungsbeteiligung und ihrer institutionellen Verortung als Schullaufbahn im Ersten Bildungsweg gekennzeichnet. Die Relevanz der Thematik wird daran erkennbar, dass mittlerweile 30 % der ehemaligen Hauptschüler, 30 % der ehemaligen Realschüler und 25 % ehemaliger Gymnasiasten später höherwertige Schulabschlüsse nachholen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 195).

Die reversible Bildungsbeteiligung weist in ihrer Logik über die Schülerrolle hinaus. Sie ist nicht mehr in den Zusammenhang von Elternhaus, Schulwahl und Schulpflicht eingebettet, sondern stellt eine reflexive, auf den Lebenslauf gerichtete Verarbeitung dieses Zusammenhangs in der Entscheidungsverantwortung des Individuums dar. Man kann dabei drei Linien der reversiblen Bildungsbeteiligung unterscheiden: die Linie der schülernahen Bildungsbeteiligung, die sich auf die Altersspanne zwischen 16 und 20 konzentriert; die Linie der Bildungsbeteiligung junger Erwachsener zwischen 21 und 25; die erwachsenentypische Beteiligungslinie ab 26. Der Anteil an Studierenden über 25 lag 2004 unter einem Drittel. An Abendhaupt- und Realschulen waren 61 % der Studierenden zwischen 17 und 20 Jahre alt (Harney u. a. 2007).

Bezieht man die Übergangssituation an der zweiten Schwelle mit ein, dann sieht man, dass die Lebenslage der 16- bis 30-jährigen heute durch vielfältige Übergänge zwischen Bildung, Ausbildung, Weiterbildung, Arbeitsförderung und Beschäftigung gekennzeichnet ist (Konitzka/Seibert 2001; Konitzka 2002). Das wird schon deutlich, wenn man sich die Altersstruktur der Absolventen an hessischen beruflichen Schulen klar macht: Das durchschnittliche Alter der Einmünder in eine berufliche Ausbildung liegt bei über 19 Jahren. Das durchschnittliche Alter von Absolventen der beruflichen Vollzeitschulen liegt zwei bis drei Jahre darunter (Institut der Deutschen Wirtschaft 2006, S. 86). Gleichzeitig ist es genau diese Altersgruppe, die die

Abendhaupt- und Realschulen an den Schulen für Erwachsene (der hessischen Bezeichnung für die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs) sowie die Volkshochschulen frequentiert, so dass man von einem durch reversible Bildungsbeteiligung gekennzeichneten Unterbau für die erneute Auswahl von Absolventen einer beruflichen Ausbildung im dualen System sprechen kann. Dieser Unterbau setzt sich zusammen aus dem Berufsvorbereitungsjahr, EIBE, dem Berufsgrundschuljahr, bestimmten Varianten der Berufsfachschule und den Schulen für Erwachsene und ist je nach Eintritts- und Abschlussniveau noch einmal in sich hierarchisiert. Sonderprogramme wie das Programm EIBE in Hessen kombinieren die Vermittlung von Praktika mit dem Ausgleich elementarer Kompetenzdefizite und zielen auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses. Das Berufsvorbereitungsjahr, EIBE, das Berufsgrundschuljahr (BGJ) und die Berufsfachschule (BFS) sind in Hessen seit 2005 die für die Ableistung der sogenannten verlängerten Vollzeitschulpflicht (gemäß §§ 56 ff. HSchG in der Fassung vom 14. Juni 2005 – GVBl – II 72-123) maßgeblichen Bildungsgänge. Das Berufsvorbereitungsjahr in Hessen wurde schon in den 90er Jahren nicht mehr mit der Aufgabe der vorberuflichen Bildung gleichgesetzt, sondern der Kategorie „Besondere Bildungsgänge“ untergeordnet (HKM: Verordnung über Besondere Bildungsgänge an beruflichen Schulen vom 01. August 1997 – ABl. S. 506). Es überschneidet sich mit dem Programm EIBE (das durch EU-Mittel unterstützt und 2006 von 3.580 Schülern besucht wird) und erfüllt im Kern die gleiche Funktion. Gleiches galt bis 2006 in Hessen auch für das von 4.500 Schülern besuchte Berufsgrundschuljahr, für das aber nunmehr die Eintrittsbedingungen modifiziert wurden, so dass nur noch Interessenten mit Hauptschulabschluss die Zugangsmöglichkeit haben. Unter den gegenwärtigen Bedingungen handelt es sich um Angebote nach schulischem Muster, die in keiner direkten Beziehung zur beruflichen Ausbildung stehen, da die rechtlich geregelte Anrechnung auf die Berufsausbildung normalerweise verwehrt wird (Staudt 2006, S. 8). Ähnliches gilt für die von 13.100 Schülern besuchte Berufsfachschule, die für die meisten Absolventen keine Ausbildung, sondern ebenfalls nur eine Art Grundbildung vermittelt (ebenda). Gleichzeitig sind sie damit indirekt auch Ausdruck einer rigiden, an der Tradition der Lehre als einer geschlossenen betrieblichen Ausbildungsperiode orientierten Ordnungsstruktur: Die Lernortaufteilung zwischen Schulen, Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen ist vor Ort nur in engen organisationstechnischen Grenzen gestaltbar (vgl. Greinert 2003). Die ursprünglich mit den Bildungsgängen der Berufsfachschule und des Berufsgrundschuljahrs intendierte Integration schulischer Anteile in die berufliche Ausbildung funktioniert nicht bzw. ist gescheitert (vgl. Staudt 2006). Sie ist aber heute notwendiger denn je und benötigt deshalb neu formierte institutionelle Strukturen vor Ort. Das Konzept der ZLL soll die Voraussetzungen dafür schaffen – aber anders als BGJ und BFS –, die Verflechtung von unten her und auf flexibler Handlungsgrundlage betreiben. Die vorgegebene Aufgabenteilung zwischen Schule und Betrieb im Rahmen der beruflichen Ausbildung erschwert die Einrichtung schulisch-betrieblicher Ausbildungsträgerschaften mit unterschiedlich zugeordneten, an der Eignung und Verpflichtbarkeit von Betrieben im regionalen Einzugsbereich orientierten Lernortgewichten (vgl. Kruse/Paul-Kohlhoff/Kühnlein/Eichler 1996, S. 11 f.). Vor allem aber erschwert sie die Ankoppelung schulischer Bildungsangebote

f.). Vor allem aber erschwert sie die Ankoppelung schulischer Bildungsangebote an eine durch die berufliche Ausbildung vermittelte Perspektive, die ja außerhalb der Bildungseinrichtungen begründet werden muss (vgl. dazu die Beiträge in Feller 2001).

V. Die Funktion der ZLL im Verhältnis zum Schulsystem

Die historisch gewachsenen Zäsuren und Bereichstrennungen des Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungssektors sind am Primat des auf die Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestützten Generationenwechsels für den kulturellen Regenerationsprozess ausgerichtet. Sie bilden den gesellschaftlichen Übergang in das Erwachsenenalter heute nicht mehr angemessen ab. Strukturell setzt dieser Übergang für die meisten Schulabsolventen am Ende der Sekundarstufe I ein. Die daran anschließenden Lebenslagen sind durch chancenabhängige, individualisierte und von Provisorien gekennzeichnete Suchphasen geprägt, die bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hineinreichen. Unzulänglichkeiten resultieren daraus, dass der Bildungssektor sich nicht imstande zeigt, den Übergangslagen seiner Adressaten durch ein Übergangsmanagement zu entsprechen, sondern stattdessen zur Ausdifferenzierung von Warteschleifen tendiert.

Warteschleifen drücken vor allem die Spannung aus, die sich zwischen den eingetretenen Funktionsveränderungen und dem Konservativismus der Strukturen aufgetan hat, durch die die Veränderungen getragen und bearbeitet werden. Demografisch ist die Ausdehnung, die die Weiterbildung bislang erfahren hat, mit der Ausdehnung der individuellen Lebenszeit verbunden. Es ist daher nicht nur die Übergangsthematik, sondern es ist auch der demografische Prozess, durch den der Lebenslauf als Ressource der gesellschaftlichen Kultur- und Wissensreproduktion in den Vordergrund rückt. Das durch die Bildungsexpansion durchschnittliche angestiegene Kompetenzniveau der in den fünfziger und sechziger Jahren geborenen Bevölkerung (vgl. Müller 1998) wird sich durch den natürlichen Generationenwechsel allein nicht substituieren lassen.

Die Besetzung der ausbildungsrelevanten Jahrgänge wird nach 2010 deutlich zurückgehen (Allmendinger/Eichhorst/Walwei 2006). Die institutionelle Bearbeitung der Übergangsthematik durch Bildungsdienstleistungen im Rahmen der ZLL stellt auf die Inklusion dieser Jahrgänge in den Prozess des lebensbegleitenden Lernens ab, für dessen Aktivierung der ins frühe Erwachsenenalter hineinreichende Schul- und Ausbildungszyklus die entscheidende Ausgangslage bildet.

Es wird Aufgabe von ZLL sein, ein am Lebenslauf ausgerichtetes Dienstleistungsangebot zu ermöglichen, das die Gestaltung der Übergänge, der reversiblen Bildungsbeteiligung und der beruflichen Ausbildung nicht an abschließenden Zäsuren, sondern am Prinzip der lebensbegleitenden Reproduktion des gesellschaftlichen Wissens ausrichtet. Insofern greifen die ZLL weiterbildungstypische Formen des Bildungsangebots und des Bildungsmanagements auf, so wie sie sich im Modernisierungsprozess der Volkshochschulen und Weiterbildungsträger seit den siebziger Jahren entwickelt haben. Mit dem Lebenslauf als Ressource der Erneuerung von Wissen und Kultur gehen die angestellten Überlegungen letztlich auch über die berufliche

Verwertbarkeit hinaus, wofür man ebenfalls die Volkshochschulen als Paradigma heranziehen kann. Literatur, Malerei, Gesundheits- und Familienbildung, Fremdsprachen etc. unterliegen der gleichen Logik der Erneuerung wie die Domänen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die wir im Rahmen dieses Artikels in den Vordergrund gestellt haben.

Die ZLL übernehmen nicht nur wie die Schulen bisher auch Zulieferfunktionen für Abnehmersysteme, sondern sie können durch die Pluralität ihrer Funktionen und ihres möglichen Einflussgrads eine die Regionalentwicklung mitgestaltende Rolle wahrnehmen. Sie bieten sich als Partner für die Regionalentwicklung und für die Wirtschaft an. Die Form der Schule ist dabei perspektivisch nicht mehr die dominante Form des Angebots und der Angebotskonstitution. An ihre Stelle tritt die weiterbildungstypische Form des Programm-Managements und des Programms selbst, dessen Logik an Übergangs- und Gestaltungsprozessen im Lebenslauf ausgerichtet ist.

Die in diesem Heft abgedruckten Verlautbarungen enthalten die normativen politischen Vorgaben wie auch die Angabe des allgemeinen strategischen Rahmens, in dem das Projekt steht.

Literatur

- Allmendinger, J.; Eichhorst, W.; Walwei, U. (Hrsg.) (2006): IAB Handbuch Arbeitsmarkt. Analysen, Daten, Fakten 2006
- Anger, Ch.; Tröger, M; Voß, H.; Dirk, W.(2006): Zwischenbericht zur Machbarkeitsstudie zur Entwicklung einer Gesamtstatistik der Berufsausbildung am Beispiel Hessen. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft
- Baden, Chr./Schmid, A.(2006): Betriebliche Ausbildung in Hessen 2005. Frankfurt: IWAK
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2003): Doppelte Privilegierung – Doppelte Depravierung: Zum Zusammenhang von Arbeitsorganisation und beruflichen Entfaltungschancen. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen 2003, S.396 – 417: Leske u. Budrich
- Belser, H. (1960): Zweiter Bildungsweg. Das Problem eines berufsbezogenen Bildungsganges zur Hochschulreife. Weinheim/Bergstrasse: Beltz
- BMBF (Hrsg.) (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn, Berlin: BMBF
- Drewek, P./Harney, K. (1982): Relative Autonomie, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. In: Z. f. Päd. 28, 4, S. 591-608
- Feller, G. (Hrsg.) (2001): Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Berufsbildungssystems. Bielefeld: Bertelsmann
- Fuchs, H.-W. (2004): Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz. Bern u. a.: Lang
- Greinert, W.-D. (2003): Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Harney, K./Herbrechter, D./Koch, S. (2006): Organisationale Kontextunterschiede von Weiterbildungseinrichtungen und ihre wahrgenommene Wirkung auf die Weiterbildungspraxis – Eine explorative Analyse am Beispiel des Zweiten Bildungswegs. In: Hessische Blätter für Volksbildung 56,3, S. 215-224
- Harney, K./Voss, A./Weischet, M. (2004): Berufskollegs und Gymnasien im lokalen Bildungsquasimarkt: Die Bedeutung der schulischen Herkunft und der schulspezifischen Notengebung bei der Auswahl von Ausbildungsplatzbewerbern. In: Busian, A./Drees,

- G./Lang, M. (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum/Freiburg: Projekt, S. 121-132
- Harney, K./Herrmann, U. G./Großwinkelmann, J./Schwankl, C./Feldmann, H./Peeters, K. (2006): Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifikation des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 52,1, S. 108-126
- Heid, H. (1966): Die Berufsaufbauschule. Bildungsideologie und Wirklichkeit. Freiburg: Lambertus
- Henz, U. (1997): Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialen Selektivität. In: KZfSS 49, 2, S. 223-241
- Hillmert, St. (2004): Soziale Ungleichheit im Lebensverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-97
- Hillmert, St./Jacob, M. (2005): Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei „späteren Bildungsentscheidungen“. In: Berger, P.A./Kahlert, H.: Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 155–176
- Jütting, D. H./Scherer, A. (1986): Der Zweite Bildungsweg in der Literatur. Metapher und Mythos. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Kahlert, H. (1965): Die Ingenieurschule im beruflichen Bildungsweg. Braunschweig: Westermann
- KMK (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske u. Budrich
- Kohli, M. (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück nach vorn. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen: Leske u. Budrich, S. 525-545
- Konietzka, D. (2002): Die „zweite Schwelle“ im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976–1995. In: KZSS 54, 4, S. 645-673
- Konietzka, D./Seibert, H. (2001): Die Erosion eines Übergangsregimes? Arbeitslosigkeit nach der Berufsausbildung und ihre Folgen für den Berufseinstieg – ein Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976 – 1995. In: Berger, P.A./Konietzka, D. (Hrsg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Opladen: Leske und Budrich, S. 65-93
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann
- Kruse, W. (2005): Europäisierung beruflicher Bildung: Hemmnisse, Beiträge. In: Grollmann, Ph./Kruse, W./Rauner, F.: Europäisierung beruflicher Bildung. Münster: Waxmann, S. 159-181
- Kruse, W./Paul-Kohlhoff, A./Kühnlein, G./Eichler S. (1996): Qualität und Finanzierung der beruflichen Ausbildung in der Mitte der 90er Jahre. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung
- Kühnhold, G. (1979): Möglichkeiten und Grenzen eines erwachsenengemäßen, berufsbezogenen Unterrichts an den Instituten zur Erlangung der Hochschulreife („Kollegs“). Bad Honnef: Bock und Herchen
- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J./Lepsius, M R./Mayer, K. U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-112
- Nittel, D.(2006): Das „Haus des lebenslange Lernens in Dreieich“ – eine innovative Organisation des Bildungswesens“? In: Hessische Blätter für Volksbildung 56,3, S.247-259
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. Paris: OECD

- Oelmann, Gernot (1985): Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen. Struktur und Geschichte. Paderborn u. a.
- Popanski, F. (1964): Das Abendgymnasium. Ein Beitrag zur Klärung des Problems der Berufsbezogenheit seiner Bildungsarbeit. Köln: Inst. Für Berufserziehung im Handwerk
- Scheuerl, H. (1962): Probleme der Hochschulreife – Tutzingen Gespräche I-III. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Leske und Budrich
- Stang, R./Hesse, C.(2006): Optionen für die Zukunft. Learning Centres in Europa. In: dies. (Hrsg.): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7-15
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2006): www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/beschulen.asp (Recherche am 3.3.2006)
- Staudt, D. (2006): Das unbekannte Wesen. Ein Überblick über die Angebote der beruflichen Schulen. In: HLZ 9, S. 7-9
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr (5. Auflage)

Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen

Ergebnisse der Begleitforschung für eine Alternative zur Entwicklung regionaler Lernkulturen

Rainer Brödel

Zusammenfassung

Im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Europäischen Union (EU) geförderten Modellprojekts war der Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung der Universität Münster mit der wissenschaftlichen Begleitung einer institutionellen Innovation „Regionale Tätigkeits- und Lernagentur“ befasst. Von 2001 bis 2004 galt die wissenschaftliche Begleitforschung der empirischen Beobachtung und Fundierung sowie dem Support sog. „intermediärer Teams“ in drei Regionen der Bundesrepublik: Berlin-Mitte, Münster/Münsterland und Konstanz/Bodensee. Das Forschungs- und Gestaltungsprojekt ging von der Hypothese aus, dass regionale Lernkulturen bis zu einem gewissen Grade gestaltbar sind. Es wird von neuartigen pädagogischen Arbeitsformen des Vernetzens und der Stärkung von Lernkulturen in der Region berichtet. Zudem werden ihre Leitbildabhängigkeit analysiert und ihre Handlungskomponenten geschildert und intermediäre Praxisforschung als regionalspezifisches Dienstleistungsangebot sowie Aktionsraum und Spannbereite intermediären Handelns betrachtet. Die Darstellung der Kompetenzen und qualifikatorischen Anforderungen an intermediäre Akteure vermittelt Anregungen für das Konzept der „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“, die in Hessen errichtet werden sollen.

1. Gegenstand und Diskussionsinteresse

Bei der Innovation einer „Regionalen Tätigkeits- und Lernagentur“ handelt es sich um einen weiterbildungsnahen Institutionalisierungstypus, der auf die Förderung lebenslangen Lernens unter dem spezifischen Aspekt seiner infrastrukturellen Förderung durch bildungsbereichsübergreifende Vernetzung und intermediäres Handeln abzielt. Geprägt wurde die Leitformel „Entwicklung regionaler Lernkultur“. Diese steht dem bekannteren BMBF-Modellprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ durchaus nahe, eröffnet aber aufgrund der geringeren Anzahl an

Untersuchungsregionen einen größeren Spielraum für das experimentelle Ausloten innovativer Gestaltungs- und Managementansätze lebenslangen Lernens (vgl. Tippelt u. a. 2006). Die Schwerpunkte der Münsteraner wissenschaftlichen Begleitforschung lagen einmal bei der empirischen Beobachtung und Fundierung, zum anderen bei dem Support (z. B. Beratung, Coaching, Rückspiegelung von Untersuchungsbefunden der Begleitforschung) von so genannten „Intermediären“-Teams. Diese wurden von 2001 bis 2004 in drei Regionen der Bundesrepublik innovativ tätig (vgl. Brödel 2006). Als „Intermediäre“ werden im Folgenden jeweils drei hauptberuflich angestellte Projektmitarbeiter/innen in eigens gegründeten Agenturen in diesen Regionen bezeichnet. Deren Hauptaufgabe bestand in der Entfaltung einer intermediären Arbeit, die – formelhaft ausgedrückt – zur Weiterentwicklung einer weniger auf einzelinstitutionelles Agieren fixierten Kultur kooperativer Problembewältigung in der Region beiträgt. Inhaltlich arbeiten die Intermediäre auf infrastrukturelle Verbesserung von Möglichkeiten lebenslangen Lernens hin.

Das inzwischen abgeschlossene Forschungs- und Gestaltungsprojekt hatte einen gemeinsamen Nenner in der Hypothese, dass regionale Lernkulturen bis zu einem gewissen Grade gestaltbar sind. Aus Platzgründen muss von der näheren Skizzierung des übergreifenden Untersuchungsrahmens in bildungspolitischer, theoretischer und methodologischer Hinsicht abgesehen werden (vgl. Brödel u. a. 2003). Beschränkt wird sich auf die Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und Ergebnistrends (vgl. Brödel u. a. 2003). Im Hinblick auf die im Land Hessen geplante bildungspolitische Innovation der „Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ könnten die folgenden Darlegungen insofern interessieren, als diese die Elemente eines erfahrungsbasierten Orientierungswissens vermitteln und so frühzeitig zur Diskussion über die Profilbildung der vorgesehenen Zentren anregen.

2. Lerninfrastrukturelle Melioration als Grundorientierung intermediären Handelns

Intermediäre erkunden neuartige pädagogische Arbeitsformen des Vernetzens und der Stärkung von Lernkulturen in der Region und tragen zur Förderung eines vielfältigen lebenslangen Lernens bei (vgl. EU 2000). Unabhängig davon, ob es sich um eine neue pädagogische Berufsgruppe oder „lediglich“ um eine kompetenzspezifische Erweiterung der bewährten erwachsenenbildnerischen Profession handelt, kennzeichnet das intermediäre Handeln, dass es an den Grenzen unterschiedlicher sozialer Systeme ansetzt und in systemischen Überschneidungsbereichen zum Tragen kommt (vgl. Nittel 2001). Intermediäre übernehmen Schnittstellenfunktionen, damit Austausch, Verständigung, gegebenenfalls Kooperation oder als zweckdienlich erkannte Investitionen in die Infrastruktur lebensbegleitenden Lernens stattfinden können. Die Protagonisten gestalten Übergänge zwischen gesellschaftlich segmentierten Handlungsfeldern und verorten sich im regionalen Feld zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen, vornehmlich an jenen Stellen, wo Knotenpunkte für Netzwerkbildung entstehen können (Schäffter 2004, S. 39). Der Ausdruck „Akteur“ versteht sich hierbei als begrifflich weit gefasst. Er meint sowohl Personen bzw. personale Systeme als auch Organisationen wie Bildungseinrichtungen, Betriebe oder Vereine.

Der Handlungsauftrag von Intermediären ist einesteils durch eine Mittellage und die „Figuration des Dazwischen“ (Wulf 2001, S. 172) charakterisiert. Andernteils geht es gerade um die Überwindung der von ihnen erkannten oder besetzten Leerstellen zwischen den Systemen durch Initiierung und Unterstützung neuartiger Synthesen. Intermediäre stellen deshalb Verbindungen zwischen bisher nicht oder nur wenig kooperierenden lernrelevanten gesellschaftlichen Kräften her und betreiben die Erschließung von Möglichkeitsräumen eines pluralen lebenslangen Lernens. Dabei ist die Vision der Schaffung eines regionalen Mehrwerts leitend.

Dieserart intermediäres Handeln ist heute in übergreifende Prozesse des Strukturwandels eingebettet. Deshalb bedeutet die Initiierung und Unterstützung von Innovationsprozessen in der Region ein Hauptanliegen. Idealtypisch gesehen geschieht intermediäres Bewirken, indem unterschiedlich verortete Ressourcen, Wissens- und Erfahrungsbestände und Kompetenzen, die in einer Region latent oder manifest vorhanden sind, zueinander gebracht werden können.

3. Leitbildabhängigkeit intermediären Handelns

Intermediäres Handeln erfolgt außerhalb beruflich eingespielter Routinen. Insofern dient die Orientierung an Leitbildern der Bündelung intermediärer Ressourcen. Hier gilt die antizipatorische These einer lernkulturellen Innovation. Sie hebt auf „Ziel-Kulturen“ des Lernens ab, die eine Differenz gegenüber dem Status quo der regional anzutreffenden „Ist-Kulturen“ setzen. Es müssen also wünschenswerte Entwicklungszustände von Lernkulturen projiziert werden. Allerdings dürfen Leitbilder nicht abstrakt auf der Ebene bildungspolitischer Programmatik verharren. Vielmehr müssen diese vor Ort konkretisiert und zudem von einzelnen Personen getragen (und auch fortgeschrieben) werden. Das bedeutet, dass die ungleichen (Ausgangs-)Bedingungen in den einzelnen Regionen zu berücksichtigen sind und in je spezifische Visionen lernkultureller Entwicklung eingehen. Dafür ist es zuträglich, wenn zu diesem Themenkomplex in den Regionen offen moderierte Diskurse geführt werden.

Zur inhaltlichen Konturierung von Leitbildern regionaler Lernkulturentwicklung lässt sich anmerken, dass für moderne Wissensgesellschaften das Prinzip des „selbstbestimmten Weiterlernens“ (Otto 1979) und das der Selbststeuerung der Akteure gilt. Dabei wird zunehmend auf die Stärkung des Lernens außerhalb von Institutionen sowie auf die Vernetzung der Erfahrungen aus unterschiedlichen Lernorten und -formen abgehoben (Bund-Länder-Kommission 2004). Und für die Region als soziales System organisationaler Akteure liegt ein wichtiges Zielkriterium intermediären Handelns in der Erhöhung der Selbststeuerungsfähigkeit. Es kann von der systemisch-konstruktivistischen These ausgegangen werden, dass Regionen höchst eigensinnige, pfadabhängige soziale Systeme darstellen, die sich von außen allenfalls in einem geringem Maße steuern lassen. Deshalb favorisieren Intermediäre Strategien einer interinstitutionellen Vernetzung und zielen darauf ab, bei den zu praktizierenden Kooperationen und wechselseitigen Formen des Lernens ein jeweils höheres Niveau zu erreichen. Eine solche Leitbildorientierung stellt darauf ab, dass sich das in den Regionen stattfindende Lernen durch intermediäres Handeln effektiver machen ließe.

4. Networking und Kommunikationsmanagement als gewichtige Handlungskomponenten

Als intermediäres Handeln kommen unterschiedliche Formen und Intensitätsstufen der Kontaktaufnahme zu lokalen Akteuren in Betracht. Zu unterscheiden ist zwischen einem vorwiegend sondierenden „intermediären Networking“ einerseits und dem Vorhaben eines gezielten Kommunikationsmanagements andererseits. Erst bei Letzterem kann es um den Aufbau oder um die Unterstützung von thematisch oder aufgabenbezogen definierten Netzwerken gehen. Vor allem die längerfristige intensive Mitarbeit in örtlichen Arbeitskreisen und Gremien ist nach unseren Beobachtungen erfolgreich. In den themen- oder aufgabengehaltenen Zirkeln mit Relevanz für die regionale Lernkulturentwicklung lässt sich ein effektives Kommunikationsnetz aufbauen, um es später anlassbezogen als Plattform für die Verbreitung intermediärer Ideen und deren Beförderung in der Region nutzen zu können. Für intermediäres Bewirken ist dabei entscheidend, den professionellen Kontakt gerade zu solchen Partnern bzw. Netzen aufzunehmen und zu pflegen, in denen die für regionale Lernkulturentwicklung tonangebende Politikszene verankert ist oder wo vor Ort ein gewisser Einfluss geltend gemacht werden kann.

Intermediäre sind Spezialisten für das Lokal-Besondere. Sie greifen vorhandene – nicht selten vernachlässigte oder gar verdrängte – Problemlagen der Region auf, bündeln diese zu Themen und initiieren deren projektförmige Bearbeitung. Sie blicken über den „Tellerrand“ und hinterfragen eingeschliffene Routinen der regionalen Dienstleistungsproduktion im Bereich von Bildung, Lernen und Kompetenzentwicklung. Deshalb erweist sich intermediäres Handeln häufig als eine Suchbewegung, bei der einesteils die Stärkung von organisationalem Lernen und interinstitutionaler Innovationsfähigkeit – etwa Übergangsmanagement – interessiert, andererseits aber auch vernachlässigte Zielgruppen der Region mit ihrer Lernproblematik in den Blick geraten können. Lebenslanges Lernen ist dabei nicht selten in einem polaren Spannungsverhältnis zwischen den Zielen „Stärkung von Beschäftigungsfähigkeit“ und „personaler Selbstverwirklichung“ angesiedelt.

5. Intermediäre Praxisforschung als regionalspezifisches Dienstleistungsangebot

Als ein erfolgversprechender Weg, dringenden Bedarfslagen intermediären Handelns bei der Weiterbildungsmodernisierung und Infrastrukturverbesserung von Lernangeboten und -wegen auf die Spur zu kommen, hat sich die Durchführung eigener empirischer Erhebungen in den Regionen herausgestellt. Mit ihren Ergebnissen lassen sich verlässliche Anhaltspunkte für den Aufbau eigener intermediärer Geschäftsfelder, aber auch forschungsbasierte Dienstleistungen für lernkulturelle Akteure der Region erstellen. Die Begleitforschung stellte fest, dass Intermediäre als Praxisforscher vor Ort und als Berichterstatter regionaler (Weiterbildungs-)Entwicklungen auf erhebliche Resonanz stoßen und Erfolg haben können. Sie reagieren damit auf die Defizite und Erkenntnislücken repräsentativ angelegter Lern- und Weiterbildungsstudien, wie etwa das bisherige Berichtssystem Weiterbildung. Das Spektrum intermediärer Pra-

xisforschung reicht von Untersuchungen, wo ein Mix wirtschafts- und sozialwissenschaftlich bewährter Forschungsinstrumente zum Einsatz gelangt, über das „beiläufige“ Fachgespräch mit nachträglicher Dokumentation bis hin zum ethnographischen Ansatz einer anschmiegsamen gemeindenahen Feldforschung (Häussermann/Siebel 2004, S. 78 ff.), um niedrighschwellige Formen einer aufsuchenden Bildungsarbeit zu erkunden. Auch Befragungen ansässiger Betriebe über sich frühzeitig abzeichnende Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfe gehören dazu. Wichtig ist bei derartigen Aktivitäten regionsspezifischer Datenermittlung, dass das gegenstandsnah gewonnene Daten- und Forschungswissen dem entstammenden regionalen Handlungskontext wieder zu Gute kommt und diesem als folgenreiche Reflexionshilfe zurückgegeben wird. Intermediäre Praxisforschung ist damit dem Gedanken einer „lernkulturellen Wertschöpfung“ (Nowotny/Scott/Gibbons 2004, S. 218 ff.) verpflichtet.

6. Aktionsraum und Spannbreite intermediären Handelns

In den wissenschaftlich begleiteten Untersuchungsregionen artikuliert sich der Aktionsraum intermediären Handelns durch das Spektrum an realisierten Kontakten mit verschiedenen Partnern: Bildungseinrichtungen, Betriebe, Verwaltungen, (einschließlich Arbeitsverwaltung), Vereine, Verbände und bisweilen auch Kirchen. Zwischen ihnen und der eigens eingerichteten Lernagentur mit ihren jeweils drei intermediären Akteuren kommt ein unterschiedlich dichter und häufiger Arbeitskontakt zustande. Daraus entstehen zum Teil weitergehende gemeinsame Projektaktivitäten.

Blickt man auf die wichtigsten Kontakt- und Kooperationspartner der im Projekt angestellten Intermediäre zurück, konturiert sich ein netzwerkartiges Gesamtbild, in dem Bildungsinstitutionen zwar noch im Vordergrund stehen, jedoch dicht gefolgt von administrativen und vereinsförmig strukturierten organisationalen Gebilden: Prozentual und bezogen auf alle drei Regionen kooperierten die betrachteten Intermediäre zu 24 % mit Bildungsinstitutionen, zu 21 % mit Verwaltungseinrichtungen einschließlich der Arbeitsverwaltung und zu 20 % mit Vereinen. Der arbeitsaufwändige Kontakt zu Betrieben beläuft sich insgesamt auf 16 %. Auf Wohlfahrtsverbände entfielen 10 % der Kooperationen. Von quantitativ untergeordneter Bedeutung stellte sich der Kontakt zu den Gewerkschaften und Kirchen heraus.

7. Kompetenzen und qualifikatorische Anforderungen an intermediäre Akteure

Unabhängigkeit, Interessenneutralität und berufsethische Verpflichtung

Für die projektförmig installierte Figur des Intermediär ließ sich eine Reihe spezifischer Qualifikationsanforderungen und benötigter Kompetenzen ausmachen. Dazu zählt Unabhängigkeit und Interessenneutralität. Intermediäre schaffen damit am ehesten eine Vertrauensgrundlage und die notwendige Anerkennung, um als Partner zwischeninstitutionelle Vernetzung für regional übergreifende Entwicklungsaufgaben auszuloten und begleiten zu können. Ein weiterer Kernpunkt berufsethischen Commitments heißt Verpflichtung gegenüber dem regionalspezifischen Gemeinwohl.

Kommunikationskompetenz, Moderation und intersystemische Verständigungskompetenz

Intermediäre benötigen eine hohe Kommunikationskompetenz. Sie moderieren interinstitutionelle Kommunikationsprozesse und haben darüber hinaus eine interdisziplinäre Dolmetscherkompetenz einzubringen. Unterschiedliche Fachsprachen und milieuspezifische Semantiken müssen beherrscht werden. Hierzu setzen unsere Protagonisten ein breites Repertoire an kompetenzbiografischen Erfahrungsbeständen, Kenntnissen aus universitärem Studium und späterer Berufstätigkeit sowie erwachsenpädagogisches Handwerkszeug ein. Ein spezifisches Regionalwissen, profunde „Szenekenntnisse“ und eine gewisse „Parteilichkeit“ – verstanden als kritisch-freundliche Identifikation mit der Region – sind für die Tätigkeit unabdingbar.

Intermediäre als Wissensarbeiter

Zweifellos gilt für Intermediäre die Einschätzung, die wir heute in vielen sozial- oder kulturwissenschaftlichen Berufsgruppen antreffen, dass diese Wissensarbeiter sind (Nolda 2001, S. 109; Stehr 1998). Auch Intermediäre vermitteln zwischen regional gegebenem Handlungswissen, gesamtgesellschaftlich verfügbaren Wissensbeständen und Spezialkenntnissen aus Forschung und Technik, so dass die Problemlagen vor Ort leichter einer Lösung zugeführt werden. Als Wissensarbeiter haben Intermediäre die Funktion, einmal zur Erschließung und Aneignung regionalen und lokalen Wissens beizutragen. Zum anderen obliegt ihnen die Aufgabe einer Öffnung und Verknüpfung lokalen Wissens mit seiner universellen Dimension.

8. Ausblick: Intermediäres Handeln als Generator einer vernetzungsstarken Lerninfrastruktur

Insgesamt greifen die von uns herausgearbeiteten Funktionen und Vorgehensweisen intermediären Handelns – insbesondere kontextsondierende Informationsgewinnung, regionalbezogenes Kommunikationsmanagement oder lernkulturelles Empowerment – ineinander. Die Schlussfolgerung aufgrund der wissenschaftlichen Begleitung der Untersuchungsregionen lautet, dass intermediäres Handeln in potenziell vielfältiger Form eine wissensbasierte, aktivierende Form regionaler Lernunterstützung darstellt. In dieser Hinsicht hat Intermediarität als spezifischer Handlungstypus während des Projektverlaufs an Profil gewonnen. Er orientiert sich am Ziel des Aufbaus tragfähiger regionaler Kooperations- und Vernetzungsstrukturen, welche interinstitutionell und lernortübergreifend angelegt sind. Intermediäres Handeln ist dabei auf vielfältige Weise mit dem gesellschaftlichen und regionalen Strukturwandel verbunden, und zwar insofern, als die Stärkung von Beschäftigungsfähigkeit und menschlicher Kompetenzentwicklung im Sinne lebensbegleitenden Lernens zu einer gesamtgesellschaftlich bedeutsamen, zugleich alltagsweltlich weiter differenzierungsbedürftigen Aufgabe geworden ist (Gorz 2004). Der intermediäre Handlungstypus weist über das bisherige Bildungs- und Weiterbildungssystem hinaus. Nach unseren Beobachtungen trägt dieser einestils zur Entwicklung von niedrigschwelligen Lernorten im sozialen Umfeld

und in ethnisch oder subkulturell geprägten „Quartieren“ (Häussermann/Siebel 2004, S. 166 ff.) bei, andernteils eröffnet oder erleichtert intermediäres Handeln dem Einzelnen Übergänge zwischen dem „Lernen im sozialen Umfeld“ und den arbeitsmarktnahen oder betrieblichen Handlungskontexten. Die Europäische Union (2000) hat im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ derartige Lerndienstleistungen „ohne Schwellenängste in vertrauter Umgebung“ ... zur Erleichterung des Zugangs für benachteiligte Zielgruppen“ (S. 20) als Desiderat herausgestellt.

Literatur

- Brödel, R.: Intermediäres Handeln und regionale Tätigkeits- und Lernagenturen sowie die empirische Analyse der Entwicklung regionaler Lernkulturen im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung, Programmteil: Lernen im sozialen Umfeld“, Schwerpunkt alte Bundesländer. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Münster 2006
- Brödel, R. u. a. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen – Dokumentation und vertiefende Analysen einer Forschungstagung. Münster 2003
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115, Bonn 2004
- Europäische Union: Memorandum über lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel 2000
- Gorz, A.: Wissen, Wert und Kapital – Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich 2004
- Häussermann, H.; Siebel, W.: Stadtsoziologie. Frankfurt/M. 2004
- Kade, S.: Transformation zur Wissensgesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2001, S. 97-106
- Nittel, D.: Das Berufsfeld „Erwachsenenbildung“ im Wandel. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Kap. 5.290. Neuwied 2001
- Nolda, S.: Appell und Legitimation, Deskription und Reflexion. Reale und mögliche Verwendungen des Begriffs der Wissensgesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2001, S. 107-118
- Nowotny, H.; Scott, P.; Gibbons, M.: Wissenschaft neu denken – Wissenschaft und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist 2004
- Otto, V.: Selbstbestimmtes Weiterlernen. In: Otto, V. u. a.: Offenes Weiterlernen – Erwachsenenbildung als Selbstlernzentrum. Braunschweig 1979, S. 7-16
- Schäffter, O.: Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld 2004, S. 29-48
- Siebert, H.: Methoden für die Bildungsarbeit – Leitfaden für aktivierendes Lehren. Bielefeld 2004
- Stein, N.: Wissensberufe. In: Schulz, W. K. (Hrsg.): Expertenwissen. Opladen 1998, S. 17-31
- Tippelt, R./Kasten, C./Dobischat, R./Feller, A.: Regionale Netze zur Förderung lebenslangen Lernens – Lernende Regionen. In: Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden 2006, S. 279-290
- Wulf, C.: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim 2001

Entwicklungspartnerschaft ZLL – Konsequenzen und Veränderungen

Umfrage beim hvv und bei hessischen Volkshochschulen

Volker Otto

Zusammenfassung

Die vom Hessischen Kultusministerium initiierte „Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)“ gründet auf eine gemeinsame Erklärung der Hessischen Landesregierung und der beteiligten Initiativen ZLL, die in dieser Ausgabe der HBV dokumentiert wird. An dieser Entwicklungspartnerschaft sind Volkshochschulen maßgeblich beteiligt. In einer Umfrage wurden hessische Volkshochschul-Leiterinnen und Volkshochschul-Leiter nach den Konsequenzen des Konzepts für ihre Volkshochschularbeit, den Veränderungen, die es zur Folge haben wird und den Chancen und Problemen befragt, die damit für die Volkshochschule verbunden sind. Die gleichen Fragen wurden auch an den Hessischen Volkshochschulverband und an das hvv-institut gerichtet. Die Antworten sollten spontan und subjektiv erfolgen und aus der Sicht der jeweils Befragten generell oder auf ihre Volkshochschularbeit vor Ort bezogen sein. Erwartungsgemäß sind sie unterschiedlich ausgefallen, so dass die Antworten auf die vier folgenden Fragen im Wortlaut wiedergegeben werden. Auf das Fazit wird abschließend eingegangen und im Editorial dieser Ausgabe der HBV hingewiesen.

Die Fragen zur Entwicklungspartnerschaft ZLL

1. Welche Konsequenzen hat das Konzept für die Volkshochschule?
2. Welche Veränderungen ergeben sich durch die Konzeption für Adressaten und Angebote der Volkshochschule?
3. Welche Folgerungen hat das Konzept für das Selbstverständnis der Volkshochschule als öffentliche Einrichtung in kommunaler Verantwortung?
4. Worin sehen Sie in der von der amt. Hessischen Landesregierung angeregten „Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)“ Chancen und worin Probleme für die Zukunft der Volkshochschule?

Die Antworten zur Entwicklungspartnerschaft ZLL*Konsequenzen des Modellprojekts ZLL für hvv und sein Institut***Enno Knobel – Bernhard S. T. Wolf, Hessischer volkshochschulverband – hvv-institut**

1. Vorstand des Hessischen Volkshochschulverbands und Konferenz der Leiterinnen und Leiter begrüßen das Projekt Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) des Landes Hessen. In der Entscheidung des Landes für das Pilotprojekt sieht der hvv zum einen generell eine Chance, die öffentliche Weiterbildung in Hessen aus der Sicht der Landespolitik im Verhältnis zur schulischen Bildung eher marginalen Bedeutung in der hessischen Bildungspolitik heraus zu holen. Zum anderen wird die gesellschaftliche Bedeutung, die das so genannte „Übergangsmanagement“ als erste Zielstellung des Projekts für die Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf für viele Jugendliche einnimmt, hoch eingeschätzt. Auf diesem Feld könnte sich eine verstärkte, auch institutionalisierte Kooperation der öffentlichen Weiterbildungsrichtungen insbesondere mit Berufsschulen, Schulen des Zweiten Bildungswegs und Berufsbildungsträgern positiv auswirken.

2. Auch wenn noch keine Klarheit darüber herrscht, ob und ggf. welche Konsequenzen dieses ambitionierte Modellprojekt für die unterschiedlich verfassten Betriebs- und Rechtsformen der beteiligten Bildungsträger in Hessen (auch der Volkshochschulen) künftig haben wird, liegt ein Vorteil dieses Modells darin, dass der Gestaltungsprozess im Dialog der beteiligten Einrichtungen und ihrer Träger mit dem Land stattfinden soll. Zu erwarten ist, dass sich je nach regionaler Situation unterschiedliche Modelle entwickeln werden.

3. Aus Sicht des hvv sollte eine Ausweitung auch auf die anderen, bisher an den ZLL nicht beteiligten Volkshochschulen ins Auge gefasst werden, wenn sich die Modellphase bis Ende 2007 als erfolgreich erweisen sollte. Der hvv hat zur Sicherung gleicher Weiterbildungsbedingungen die Verantwortung auch für die Volkshochschulen wahrzunehmen, die bisher nicht in ein ZLL einbezogen sind. Generell müssen sich hvv und Volkshochschulen auf eine sich künftig verändernde hessische Weiterbildungslandschaft einstellen.

4. hvv und Volkshochschulen werden das Hessische Kultusministerium bei der angestrebten Neuorientierung der Weiterbildungspolitik im Sinne der ZLL unterstützen und eine aktive Rolle übernehmen. Bei der Entwicklung des Modellprojekts bietet das hvv-institut seine Service-Funktion an. Erwachsenenpädagogische Qualifizierung, arbeitsweltorientierte Weiterbildung, Fachsupport, Marketing und Internationaler Austausch bleiben auch für ZLL interessante Grundelemente der Dienstleistungen des hvv- Instituts, wie z. B. auch die vom hvv-institut in Verbindung mit der TU Darmstadt im Rahmen des hessischen Innovationspools entwickelte Kompetenz „Naturwissenschaften in der allgemeinen Weiterbildung“.

Barbara Cakir-Wahl, Direktorin der Volkshochschule Frankfurt am Main

1. Das Konzept hat Konsequenzen für die künftige programmatische Entwicklung der Volkshochschule und für die Gestaltung der Kooperationen mit den Partner/innen. Die VHS hat in Frankfurt von Anfang an *initiativ* an dem Prozess des Aufbaus eines Zentrums Lebensbegleitenden Lernen mitgewirkt. Seit zwei Jahren hat die VHS einen neuen attraktiven Standort im Bildungszentrum Ostend (BZO), in dem sie mit einem Abendgymnasium, einer Berufsfach- und Berufsoberschule und einer Musikakademie untergebracht ist. Das Raumkonzept ist so angelegt, dass jede Einrichtung über einen eigenen Gebäudekomplex verfügt, den sie überwiegend beplant, neben gemeinsam genutzten Räumen wie Innenhof, Cafeteria etc. Eine Reihe von Unterrichts- und Veranstaltungsräumen wird im Sinne von Synergien von mehreren Einrichtungen genutzt. Diese Ausgangslage kann man fast schon als idealtypisch für das ZLL-Konzept bezeichnen.

2. Im Rahmen der Initiative ZLL sollen neue Lernformen und -angebote entwickelt und erprobt werden. Dies ist eine Herausforderung, die sich an alle beteiligten Schulen und Institute richtet, hier kann die VHS ihre Kernkompetenzen einbringen. Es muss allerdings deutlich unterschieden werden zwischen den schon bestehenden bilateralen Kooperationen und den noch zu entwickelnden neuen Lernkonzepten. Die VHS bietet bereits in Kooperation mit der Musikakademie zusätzliche Musikurse und für Schüler/innen und Studierende der beiden Schulen Sprachkurse an, nach deren jeweiligem Bedarf. Das bedeutet zusätzliche Kursplanungen für die Lerner/innen am BZO. Diese könnten mit Sicherheit auch umgesetzt werden ohne ZLL-Konzept. Anders verhält es sich mit der Entwicklung neuer Lernkonzepte, dem pädagogischen Kernstück des ZLL. Die Partner im BZO haben sich zwei Schwerpunkte vorgenommen: erstens das Übergangsmanagement zwischen unterschiedlichen Schulformen bzw. zwischen Schule und Beruf für junge Erwachsene (inklusive dem Nachholen schulischer Abschlüsse). Das bedeutet die Entwicklung passgenauer Module für eine heterogene Zielgruppe, eine umfassende Lern- und Bildungsberatung mit dem ehrgeizigen Ziel, dass künftig keine/r mehr abgewiesen wird, der sich weiterbilden möchte. Hier ist ein echter Mehrwert gegenüber den vorhandenen Systemen zu erkennen, denn bisher verfügen die Schulen über lange Wartelisten. Die große Mehrzahl der Wartenden erhält bisher weder eine kompetente, auf das Gesamtangebot abgestellte Beratung noch alternative Lernangebote. Der zweite Schwerpunkt beschäftigt sich mit der Entwicklung einer neuen Konzeption zum Thema Selbstlernen, die über die bisherigen Ansätze in den einzelnen Instituten hinausgeht. Ziel ist, das Selbstlernen zu einem einheitlichen Bestandteil eines pädagogischen Konzepts im gesamten Zentrum zu machen. Es geht künftig um die Bereitstellung einer Dienstleistung für die Lernenden, die in allen vier Einrichtungen gleichermaßen nutzbar ist.

3. Grundsätzlich ist zu begrüßen, dass die Hessische Landesregierung der Weiterbildung, die häufig in der bildungspolitischen Debatte eher marginalisiert wird, einen hohen Stellenwert einräumt und die Angebote kommunaler und staatlicher Bildungs-

einrichtungen aufeinander beziehen und besser abstimmen möchte. Das führt zu einer Aufwertung der kommunalen Weiterbildung und damit auch der Volkshochschulen. Eine tendenzielle Auflösung der unterschiedlich strukturierten Bildungssysteme und ihre Fusion mit dem Ergebnis eines neuen Bildungsdienstleisters sind allerdings weder sinnvoll noch wünschenswert. Eine partielle organisatorische Zusammenführung, die die jeweiligen Kernaufgaben erhält und gleichzeitig übergreifende, gemeinsame und neue Angebote für Lebensbegleitendes Lernen ermöglicht, kann jedoch auch den Ausbau der Volkshochschule als regionales Bildungszentrum für die Stadtbevölkerung verstärken und befördern. Der Anspruch und das Selbstverständnis der VHS, den Prozess lebenslangen Lernens zu begleiten durch die Bereitstellung eines vielfältigen, umfangreichen und kostengünstigen Kursprogramms, das allen Milieus offen steht, wird durch die Konzeption um gezielte Supportstrukturen ergänzt, nicht in Frage gestellt und hierdurch auch nicht ersetzt.

4. Volkshochschulen können ihre Zukunftschancen nur dann positiv beeinflussen, wenn sie sich aktiv an aktuellen bildungspolitischen Debatten beteiligen und neue innovative Projekte erproben. Für die Realisierung von Zentren Lebensbegleitenden Lernens bringt die VHS Frankfurt als Institution eine Reihe von wichtigen Kernkompetenzen mit, die sie in die Gestaltung des Prozesses einbringt: Flexibilität in der Programmgestaltung für unterschiedliche Zielgruppen, Erfahrung in der Kooperation mit Staatlichen Schulen unterschiedlichen Typus in den Bereichen „Junge VHS“, Haupt- und Realschulehrgänge, Hochbegabtenzentrum, Lehrerfortbildung, Sprachkursprogramme für Schüler/innen und Elternkurse. Hinzu kommen ihre Netzwerkkompetenz (Lernende Regionen), die langjährige Projekterfahrung, ihre Moderations- und Organisationskompetenzen sowie ihre Erfahrungen beim Aufbau eines Qualitätsmanagements. Eine Zukunftsaufgabe für die VHS sehe ich darin, dass sie ihre Kernkompetenzen in die Gestaltung der ZLL einbringt.

Probleme für die künftige Entwicklung der VHS (aber selbstverständlich auch der anderen Partner) entstehen dann, wenn für die Entwicklungspartnerschaft ZLL allzu einengende Vorgaben gemacht würden und wenn den Institutionen und ihren Mitarbeiter/innen (Lehrerkollegien) zu wenig Zeit und zu wenig Spielräume blieben, um eine aktive gestaltende Rolle einnehmen zu können.

Das Jahr 2007 wird das Erprobungsjahr für acht hessische ZLL-Projekte, dabei sollte eine Entwicklungspartnerschaft ein ergebnisoffener Prozess sein. Für die Volkshochschulen wird es darauf ankommen eine aktive Rolle in dem Prozess zu übernehmen und dabei das eigene Profil nicht über Bord zu werfen.

Gabriele Botte, Leiterin der Volkshochschule Offenbach am Main

Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass die Anregung, Entwicklungspartnerschaften einzugehen, ernsthaft gemeint ist im Hinblick auf mehrere Aspekte:

- Lebenslanges Lernen ist eine unbestreitbare Notwendigkeit, das wurde erkannt, da aber kein wirklich abgestimmtes „Konzept“ vorliegt, sollen ein solches bzw. mehrere Möglichkeiten entwickelt werden.

- Die Übergangsproblematik Schule/Berufsausbildung/Beruf ist evident, Parallelangebote mit unterschiedlichem Erfolg werden nicht abgestimmt vorgehalten, unnötige Schleifen in versch. Bildungsinstitutionen (Hauptschule, BVJ, Berufsschule, Beschäftigungsgesellschaft oder vhs/Abendschule o.ä.) werden insbesondere von „Schulversagern“ absolviert bzw. ihnen abverlangt. Abstimmung bzw. systematisches Vorgehen wäre sinnvoll und ressourcenschonender, deshalb ist eine Antwort zu suchen.
- Die zunächst in den Blick genommene Altersgruppe ist die der jungen Erwachsenen, die aus humanistischen Grundpositionen, aber auch angesichts der demografischen Entwicklung in Deutschland nicht als „Verlieregeneration“ geopfert werden darf.
- Das Kriterium für gelungene Bildungsangebote ist nicht der Bedeutungszuwachs der einzelnen Institutionen, sondern der Nutzen für die je spezifische Bevölkerung vor Ort, wodurch kommunale Bedarfe im Vordergrund stehen und die kommunale Verantwortung für Bildungsangebote steigen muss.
- Mit den Formulierungen für eine Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens ist kein Konzept vorgelegt, sondern wird ein ergebnisoffener, allerdings verantwortlicher und verbindlicher Prozess zunächst für eine 1-jährige Konzeptentwicklung angeregt

1. Ich gehe davon aus, dass mit der Beteiligung an einer Entwicklungspartnerschaft ZLL (ein Konzept liegt noch nicht vor!) die Chance steigt, zu vernünftigen und abgestimmten Angeboten innerhalb der Stadt bzw. Region zu kommen. Da die Volkshochschulen explizit als Partner vorgesehen sind, wird m. E. damit deutlich, dass hier positive Impulse erwartet werden, die von dieser Seite eingebracht werden können. Es entspricht meinem Selbstverständnis als vhs-Leiterin, mich an einem Konzept für lebensbegleitendes Lernen in meiner Kommune aktiv zu beteiligen. Die Volkshochschule Offenbach ist „geborener“ Partner für solche Initiativen, die Beteiligung birgt Gestaltungsoption. Die Volkshochschule ist bzw. wird aktiver und konstitutiver Mitgestalter einer regionalen bzw. lokalen Bildungsstrategie.

2. In einem ersten Schritt sehe ich dies noch gar nicht, zunächst gilt es Transparenz herzustellen über die verschiedenen Angebote der beteiligten Einrichtungen/Institute, die Problemgruppen wie Schnittstellen und Bruchstellen zu identifizieren und ggfs. durch Absprachen auszuräumen. Das kann durchaus dazu führen, dass bestimmte Angebote (wie z. B. Nachholen von Schulabschlüssen) gar nicht mehr oder nur noch an der Volkshochschule angeboten werden. Wenn dies zu einer besseren Bildungsversorgung der Offenbacher Bevölkerung führt und erfolgreicher ist, dann kann dies für eine kommunale Einrichtung nur positiv bewertet werden.

Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, weitere vhs-Angebote wie Zertifikatsangebote in Sprachen, Personal Business Skills, EDV etc. in die Partnerinstitutionen hineinzutragen und so für neue Adressatengruppen nutzbar zu machen.

Das gesamte Vorhaben dient der Transparenz und könnte zu einer gemeinsamen Win-win-Situation für alle Beteiligten führen.

Möglicherweise ergeben sich auch zusätzliche Aufgaben für neue Adressatengruppen, die bislang für vhs noch gar nicht erschlossen sind.

Übrigens sind alle Schlagworte zur Leitidee Lebensbegleitenden Lernens mit ihren vier Dimensionen

- erwachsene Lernerpersönlichkeit im Mittelpunkt
- Lernbiografieorientierung
- Lebensgestaltungskompetenz als Ziel
- Lebensweltnähe

in der Erwachsenenbildung, im vhs-Bereich uralte Prinzipien, die nicht neu erfunden werden müssen. Von daher müssen wir uns und unsere Zielgruppen keinen völlig neuen Prinzipien unterwerfen, sie allerdings in einem neuen Feld der Kooperation gestalten und einbringen.

In einem ersten Schritt erscheint es sinnvoll, eine bestimmte Gruppe – hier Heranwachsende und junge Erwachsene in Übergangssituationen – zunächst in den Mittelpunkt der Aktivitäten zu stellen. Damit ist allerdings auch die Gefahr gegeben, dass diese Zielgruppen innerhalb der Institution bzw. der Gesamtinitiative so sehr in den Vordergrund rücken, dass andere Gruppen vernachlässigt werden. Insofern ist es eine wichtige Aufgabe der Volkshochschule darauf zu achten, dass die Breite des Angebotes wie die Vielfalt der angesprochenen Bevölkerungskreise dennoch aufrecht erhalten bleibt.

3. Meines Erachtens stärkt dieser Ansatz den Aspekt der kommunalen Verantwortung für die Volkshochschule. Es wird so noch einmal nachdrücklich deutlich, dass vhs eben nicht beliebige Erwachsenenbildungsinstitution ist, sondern selbst über die Entwicklungspartnerschaft in die kommunale Verantwortung eingebunden ist, eine solche auch als Institution wahrnimmt. Wer für die eigene Institution kommunale Verantwortung reklamiert, muss auch bereit sein, sie selbst im Gegenzug wahrzunehmen und für kommunale Interessen einzutreten. Kommunale Verantwortung geht vor Institutionenegoismus. Deshalb sehe ich auch in dem Aspekt Bildungsanstrengungen als Regionalentwicklung einen wichtigen Baustein für die Kommune und die Institution vhs.

Dabei kann es nicht darum gehen, die Ideen der „Volksbildung“ zu opfern, die Aktivitäten müssen aber in die entsprechende Balance der Anforderungen im Gemeinwesen gestellt werden.

4. Die Beantwortung dieser Frage ergibt sich tendenziell aus den vorherigen Antworten, aber genau kann das heute niemand wirklich wissen. Wovon ich allerdings überzeugt bin, ist die Tatsache, dass sich die Aufgaben und Anforderungen an Volkshochschulen seit ihrer Existenz (unsere geht auf einen Arbeiterbildungsverein 1848 zurück, die vhs wurde 1919 nach dem ersten Weltkrieg als solche gegründet) immer gewandelt haben, und zwar entsprechend den gesellschaftlichen Erfordernissen. Dazu gibt die Literatur über Wenden und Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung hinreichend Auskunft. In einer Stadt, in der fast 27 % aller Hauptschüler diese Schulform ohne Abschluss verlassen, ist jede ernst zu nehmende kommunale Bil-

dungsinstitution aufgefordert, sich an den bereits vielfältigen Aktivitäten zur Verbesserung der Zukunftschancen der Jugendlichen und Heranwachsenden zu beteiligen.

Hartmut Boger, Direktor der Volkshochschule Wiesbaden e.V.

1. Das Projekt ZLL beurteile ich grundsätzlich positiv. Endlich wird mit dem Ausbau und der Neustrukturierung der Weiterbildung ernst gemacht und nicht nur deren Bedeutung phrasenhaft beschworen. Die Volkshochschule kommt in neue verbindliche Kooperationsbeziehungen und gewinnt bildungspolitisch einen höheren Stellenwert. Durch die konzeptionelle Neuorientierung wird sie im positiven Hegelschen Sinne „aufgehoben“, d. h. auf einer höheren Stufe neu verfasst.

2. Das Bildungsangebot wird vor allem im berufsbildender Bereich noch vielfältiger und gleichzeitig wird es durch die Abstimmung mit den Berufsschulen, Kammern, Abendschulen u. a. klarer strukturiert und transparenter. Neue Qualitäten der Kundenorientierung sind realisierbar, ganz im Sinne der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW), durch deren Implementation die hessischen Volkshochschulen beste Voraussetzungen für die neuen Entwicklungspartnerschaften mitbringen.

Sehr zu begrüßen ist, dass keine Verengung auf Berufsbildung geplant ist, sondern Bildung im umfassenden Sinn gemeint ist: Politik, Kultur, Beruf, Sprachen, Gesundheit. Neue Adressatengruppen werden angesprochen, so dass unser altes Motto „Bildung für alle!“, das den demokratischen Bildungsbemühungen des 19. Jahrhunderts entstammt und die Leitidee bei der Gründung der Volkshochschulen zu Beginn der Weimarer Republik war, noch erfolgreicher umgesetzt werden kann.

3. Die Volkshochschule wird vielleicht ihren guten Namen verlieren, aber an Bedeutung und Selbstbewusstsein gewinnen. Endlich wird sie nicht mehr – wie unter der Regierung Eichel – als *quantité négligeable* behandelt. Durch die Aufwertung und Neuverfassung auf Landesebene wird sie auch auf kommunaler Ebene an Bedeutung und Wertschätzung gewinnen und ihren alten Anspruch, kommunales Bildungszentrum für alle zu sein, vollständiger einlösen.

4. Wie oben beschrieben, richten sich meine Erwartungen gegenwärtig vorrangig auf die Chancen, die diese Entwicklungspartnerschaft bietet. Probleme werden sich zwangsläufig einstellen, aber wir werden sie gemeinsam lösen. Als Volkshochschulleiter sollten wir eine unserer wichtigsten Aufgaben darin sehen, Probleme dann zu lösen, wenn sie auftreten, und nicht, mögliche Probleme schon im voraus zu bejammern.

Damit aber auch den Problemsuchern genüge getan ist: Schade an dem ganzen Projekt finde ich nur, dass die Volkshochschule Wiesbaden nicht in die 1. Phase eingebunden ist, da wir auf der örtlichen Ebene – noch nicht – die Voraussetzungen erfüllen.

Gerd Kadelbach, Leiter der Volkshochschule Main-Kinzig

1. Im Rahmen der handelsüblichen bildungspolitischen Verlautbarungen gibt es in der Politik keine Debatte über die Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Statt dessen machen anhaltende Deregulierung, die zahlreichen Überführungen der Volkshochschulen in privatrechtliche Organisationsformen, die ständig sich verschlechternde Ausstattung mit Landes- und Trägermitteln die Teilnahme an der Weiterbildung zur teuren Privatsache des Einzelnen. Mit dem hessischen Konzept der ZLL werden die Volkshochschulen in die Lage versetzt, eine selbstreflexive Debatte über ihre Funktion und ihren Stellenwert auf dem Bildungsmarkt zu führen. Sie werden ihre Leistungsfähigkeit definieren und ihre besonderen Stärken und Kompetenzen lautstark mobilisieren müssen, um als „integrierter Bildungsdienstleister“ anerkannt und respektiert zu werden. Dabei müssen sie gegen die strikte Arbeitsweltorientierung der ZLL einen Begriff der Bildung als zivilisatorisches Erbe verteidigen und ihm zum Durchbruch verhelfen.

2. Den ZLL kommt es darauf an, in den Übergängen der verfassten Bildungswege Qualifizierungsperspektiven zu eröffnen, deren Ansätze aus Defizitsituationen der anvisierten Zielgruppen resultieren. Dabei verfolgen sie das Ziel, durch Angebots- und Maßnahmensynergien bei den in ihnen beteiligten Bildungsträgern, öffentliche Bildungskosten zusätzlich einzusparen. Dagegen werden die angestammten Teilnehmer der Volkshochschulen ihre polythematische Bildungsneugierde, die sie bislang durch die Volkshochschulen realisiert sahen, machtvoll einklagen müssen, damit die Volkshochschulen nicht zum Lückenbüßer im „System ZLL“ versinken und für sie kein Angebot mehr zur Verfügung stellen.

3. Das Konzept ZLL entlastet die kommunalen Träger davon, für die Realisierung der Weiterbildungsinteressen aller Bürger verantwortlich zu sein. (siehe auch Antworten oben). Das stellt mancher Träger bereits erleichtert fest und bemüht sich deshalb intensiv, in das Landesprogramm aufgenommen zu werden. Die kommunale Verantwortung wird sich also von einem kostspieligen vagabundierfähigen VHS-Angebot zum Themenschlendern dispensieren können und braucht sich nicht mehr um einen mit ihr zu identifizierenden Bildungsbegriff zu bemühen.

4. Gelingt es den Volkshochschulen nicht, auf der Grundlage ihres Bildungskanons in den ZLL Einfluss zu erringen, werden manche unter ihnen von der Bildfläche verschwinden. Ihre Chance des Bestehens erhalten sie, wenn sie sich aktiv und exponiert in die ZLL einbringen, ohne sich selbst zu überschätzen. Für viele Volkshochschulen ist das eine ungewohnte Rolle. Darin liegt das Problem.

Edeltraud Moos-Czech, Direktorin der Volkshochschule des Main-Taunus-Kreises

1. Das Konzept der ZLL sehe ich vor allem im Kontext von Regionalentwicklung. Es müssen Lösungen gefunden werden für aktuelle Probleme, wie z. B. hohe (Ju-

gend)-Arbeitslosigkeit, hohe Abbrecherquoten in den Schulen, mangelnde Ausbildungsfähigkeit, demographische Entwicklung, etc. Im Bereich der Aus- und Weiterbildung bedeutet dies stärkere Vernetzung der Bildungsanbieter über ein ZLL. Alle Beteiligten müssen ihre Konzepte stärker als bisher in dem regionalen System ab-sprechen. Damit eröffnet sich die Chance, „passgenauere“ Angebote machen zu können. Die Stärke der Volkshochschulen sehe ich u. a. darin, dass sie im Bereich von Lebenskompetenz ein schlüssiges Konzept erarbeiten zur Vermittlung von „critical life skills“, also den Fähigkeiten, die es den Menschen ermöglichen, ihr (Berufs-) Leben aktiv und eigenverantwortlich zu gestalten. Dies wird von den Schulen nicht geleistet und ist ausdrücklich von der Konzeption der ZLL her erwünscht.

2. Es werden sicher vermehrt Jugendliche im Übergang von Schule ins Berufsleben als Adressaten berücksichtigt werden müssen, aber auch ältere Menschen, die ihre Lebens- und Arbeitsfähigkeit erhalten wollen. Hier können die Volkshochschulen viel Erfahrung einbringen. Es wird m. E. auch ein größeres Angebot an modularen und zertifizierten Angeboten geben müssen, die sich an europäischen Standards orientieren. Bildungsberatung, auch für bestimmte Zielgruppen wie z. B. Migranten oder Jugendliche, wird sicher eine stärkere Rolle spielen.

3. Das kommt auf den Gestaltungswillen der jeweiligen Volkshochschule an: Meine vhs begreift sich als wichtigen und kompetenten Partner in der Regionalentwicklung.

4. Ich finde das Konzept der hessischen Landesregierung zukunftsweisend und innovativ. In der Entwicklung eines gemeinsamen Aus- und Weiterbildungskonzeptes, das auf die Bedürfnisse der jeweiligen Region abgestimmt ist, sehe ich gute Chancen, die Herausforderungen der Zukunft zu meistern. In einem solchen System sind Volkshochschulen unverzichtbar. Risiken sehe ich vor allem in der Absicht der Landesregierung, eventuell die beruflichen Schulen und die Schulen für Erwachsene zu einer betriebsförmigen Einheit zusammenzulegen. Dafür ist die Zeit m. E. noch nicht reif. Eine Art „ Holding“ kann ich mir aber gut vorstellen.

Brigitte Harder, Geschäftsführerin der Volkshochschule Rheingau-Taunus e.V.

1. Die vhs Rheingau-Taunus e.V. ist einer von derzeit fünf Kooperationspartnern (1 Gesamtschule, 2 Berufliche Schulen, 1 Beschäftigungsgesellschaft, 1 Volkshochschule), die sich unter Beteiligung des Fachdienstes Schule des Kreises und des Staatlichen Schulamtes an der Konzeptentwicklung zur Gründung eines ZLL Rheingau-Taunus beteiligen. Die Strategiegruppe (Direktoren der Schulen, Geschäftsführer Beschäftigungsgesellschaft, Vorsitzender und Geschäftsführerin Volkshochschule, Fachdienstleiter und Schulamtsdirektor) hat beschlossen, dass die vhs die administrative Abwicklung der Entwicklungspartnerschaft mit dem Hessischen Kultusministerium (HKM) übernimmt. Das HKM stellt Finanzmittel zur Projektentwicklung zur Verfügung, über deren Verwendung gemeinsam entschieden wird; die Kooperationspartner bringen Eigenmittel ein.

Die vhs Rheingau-Taunus e.V. ist Akteurin in einem gleichberechtigt partnerschaftlichen Projektentwicklungsprozess, der sich auf eine langjährige vertrauensvolle Zusammenarbeit gründet.

2. Die Herausforderung der Wissensgesellschaft zeigt sich dort am deutlichsten, wo Lernbiographien problembehaftet sind. Die vhs Rheingau-Taunus e.V. übernimmt seit 25 Jahren Verantwortung für eben diese Bürgerinnen und Bürger und organisiert insbesondere für bildungsferne Zielgruppen Aus- und Weiterbildungsangebote. Die langjährige Vernetzung der Arbeit mit den Beruflichen Schulen und mit den Haupt- bzw. Gesamtschulen zeigt bereits jetzt, wie gemeinsame Nutzung von räumlichen und personellen Ressourcen zum Erfolgsfaktor für die Lernenden wird.

Die geplante Entwicklung eines ZLL in unserem Kreis wird einerseits das Lernangebot vertikal ausweiten. Entlang der Lernbiographie wird es mehr und vielfältigere Angebote geben. Die Angebote der beteiligten Einrichtungen können entsprechend der vom HKM geforderten „pädagogischen Integration“ wirkungsvoll abgestimmt werden.

Die geplante horizontale Vernetzung der Bildungsbereiche wird zu einer Verbesserung des Übergangsmanagements führen. Hier ist für das ZLL RT geplant, auch die Wiesbadener Schulen für Erwachsene in die Kooperation einzubeziehen und die Angebote der Zweiten Chance zu stärken.

3. Die vhs Rheingau-Taunus e.V. ist das öffentlich verantwortete Weiterbildungszentrum im Rheingau-Taunus-Kreis und versteht sich als mitverantwortlich für eine erfolgreiche Regionalentwicklung. Das Lebensbegleitende Lernen haben wir im Rahmen des Förderprogramms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (Gefördert von BMBF und ESF) zusammen mit derzeit 25 Kooperationspartnern aus fünf Sektoren (Schulen, Wirtschaft, Kommunen, Träger der Weiterbildung, Soziales) in neun Teilprojekten und weiteren Querschnittsprojekten (Bildungsberatung, Datenbank Bildungsnetz-Hessen-West.de, LernSpaßFestival mit forumNEUESlernen, Innovationswerkstatt) entscheidend gestärkt. Als *Lernende Netzwerk-Region* Rheingau-Taunus haben wir die guten Erfahrungen in der Zusammenarbeit der regionalen Akteure durch den Aufbau eines professionellen Netzwerkmanagements weiter entwickelt. Der vhs werden auf Grund der im Projekt gewonnen Kompetenzen Aufgaben bei der Entwicklung von Netzwerkprojekten (z. B. Lokales Bündnis für Familie im Kreis) übertragen.

Wir sehen uns als kompetente Partner in einem Kooperationsnetz. In der Lenkungsgruppe des Kreises zur Regionalentwicklung ist die vhs von Beginn an beteiligt, die Ziele der Regionalentwicklung sind für unsere Bildungsarbeit mit handlungsleitend. Zu der erfolgreichen Bewältigung der Zukunftsaufgaben in unserem Kreis wollen wir gemeinsam mit unseren Partnern beitragen.

4. Die Chance der Entwicklungspartnerschaft liegt für uns in ihrem pädagogischen Arbeitsansatz. Wenn Lernende nach klassisch pädagogischer Vorgehensweise „dort abzuholen sind, wo sie stehen“, so wird dieses Prinzip hier auf die Projektentwick-

lung übertragen. Den Initiativen in den unterschiedlichen Regionen Hessens wird ermöglicht, Konzepte für die spezifische Situation vor Ort zu entwickeln. Das Arbeitspapier des Hessischen Kultusministeriums (HKM) gibt Leitziele im Sinne von „Leitplanken“ vor, innerhalb deren sich die Projektentwicklung bewegen kann. Die Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) begleitet die Initiativen wissenschaftlich. „Es gibt keine *hidden agenda*, die eine klar umrissene Form eines ZLL aufzeigen könnte.“, wurde den Hessischen Initiativen glaubhaft von den Vertretern des HKM und der sfs anlässlich der Diskussion des Arbeitspapiers am 13.12.2006 in Dreieich versichert.

Die Chance, diesen Entwicklungsprozess mit zu gestalten und für die entstehende Form mit verantwortlich zu sein, wollen die Kooperationspartner im Rheingau-Taunus-Kreis nutzen.

Für den Erfolg des Projektes sehen wir Risiken in der Nachhaltigkeit der politischen Entwicklung und halten die derzeitige breite, parteiübergreifende Unterstützung für eine unabdingbare Voraussetzung. Die längerfristige Bereitschaft, in ausreichendem Maß finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen, erfordert von den Entscheidungsträgern in Land und Kommune großes Vertrauen in die verantwortlich Handelnden, wenn die Zielklarheit wie oben beschrieben derzeit nur als Rahmenvorgabe vorliegt.

Wir freuen uns auf einen spannenden Entwicklungsprozess, der für die Menschen in unsrem Kreis Nutzen im Sinne der Stärkung des Lebensbegleitenden Lernens generieren kann.

Marianne Ebsen-Lenz, Leiterin der Volkshochschule des Landkreises Gießen

Kommentar auf Basis der vier gestellten Fragen

Potenzial und Risiken: Das Projekt hat das Potenzial, erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit für das Thema Bildung zu schaffen und zu einer spürbaren Aktivierung von strukturellen und politischen Synergien in der Bildungslandschaft beizutragen. Das Projekt birgt andererseits Risiken auf der qualitativen Ebene, z. B. auf ein umgedeutetes Facility Management reduziert zu werden oder sich bei der Umsetzung in einen unverhältnismäßig hohen Verwaltungsaufwand zu verstricken. Auf erkannte Risiken kann und muss man sich einstellen.

Für die beteiligten Volkshochschulen ist die verbandliche Rückbindung eine wirksame Hilfe, vhs-Authentizität zu erhalten; und externe Projektbegleitung kann bei inhaltlicher Fehlentwicklung im Projektverlauf hilfreich sein. Als lernende Organisationen bringen Volkshochschulen Erfahrung und Reflexivität mit, die sie (ge-)brauchen werden.

Professionalität und Augenhöhe: Bemerkenswert erscheint mir zunächst der vom Hessischen Kultusministerium (HKM) dezidiert *partizipativ formulierte Auftrag und Ansatz zur Entwicklungspartnerschaft* zwischen dem Land Hessen und regionalen Initiativen. Dieser Ansatz – Professionalität und Augenhöhe der lokalen Partner voraus-

gesetzt – bietet für die hessischen Volkshochschulen bildungspolitisch ein erhebliches Chancenpotenzial.

Ganzheitliches Bildungsziel: Die genannten Dimensionen der Leitidee für die Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) in Hessen – *Lebensgestaltungsfähigkeit* inkl. *Beschäftigungsfähigkeit*, *Lebensweltnähe* und *Lernbiografie-Orientierung* – sind im Leitbild der vhs Landkreis Gießen sinngemäß ebenfalls benannt. Mit dem Leitbild anderer hessischer Volkshochschulen sind sie kompatibel. Eine befürchtete Beschränkung des Bildungsauftrages auf Schaffung und Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit durch arbeitsplatzbezogene berufliche Bildung im engeren Sinn, lässt sich aus dem vorliegenden Text (Version 3) nicht aufrechterhalten. Das soziale Ziel der beteiligten Partner wird klar definiert mit „... *bessere Zugänge zur Arbeitswelt zu eröffnen, die Teilhabe am wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Leben zu erleichtern und eine Bereicherung des persönlichen Lebens zu ermöglichen*“.

Erwachsene Lernerpersönlichkeit versus „Bildungsplan 0 bis 80“: Den adressatenspezifischen Bildungsauftrag für „erwachsene Lernerpersönlichkeiten“ sehe ich als plausible Fokussierung des ZLL-Konzeptes. Ein weitergehender Ansatz Lebenslangen Lernens der hessischen Volkshochschulen, der von einem „Bildungsplan 0 bis 80“ ausgeht¹ und sich explizit auf den in Erprobung befindlichen Entwurf des hessischen „Bildungsplan 0 bis 10“ bezieht, wird in seiner allgemeinen Bedeutung für das Lebensbegleitende Lernen und mit seiner besonderen Bedeutung für die Entwicklung der Volkshochschulen nicht obsolet, sondern besonders interessant.

Selbstbewusst und selbstkritisch: Die hessischen Volkshochschulen sind durch die hohe und sehr erfolgreiche Beteiligung an anspruchsvollen Zertifizierungsverfahren (LQW, EFQM und ISO) und einen kontinuierlichen, fruchtbaren Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis spürbar gestärkt. Auf dieser Grundlage und in Verbindung mit der professionellen verbandlichen Begleitung durch den hvv und den dvv können sich die hessischen Volkshochschulen als Projektpartner auch auf komplexe und große Vorhaben lernend und gestaltend einlassen, ohne einen Identitätsverlust befürchten zu müssen.

Bildung als Zukunftsaufgabe: Die Volkshochschulen haben sich zu professionellen kommunalen Dienstleisterinnen für Bildung, Weiterbildung, Kultur und Bürgergesellschaft mit regional spezifischer Ausprägung entwickelt. Meines Erachtens haben die Volkshochschulen qualitativ und strukturell nicht nur auf der kommunalen und regionalen Ebene, sondern auch auf Landes- und Bundesebene eine hervorragende Ausgangsposition erlangt, um so, im bildungspolitischen Kontext unterschiedlicher Ebenen, als profilierter, flexibler Partner für Zukunftsfähigkeit im Bildungswesen zu stehen.

¹ Ein entsprechender Projektauftrag wurde im Anschluss an den „Innovationstag hessischer Volkshochschulen, Februar 2006 in Frankfurt“ vom Anwenderkreis des Marketingverbundes hessischer Volkshochschulen formuliert und beschlossen.

Fazit

Volker Otto

Die Entwicklungspartnerschaft „Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)“ ist ein Kooperationsprojekt, das auf Zusammenarbeit angelegt ist und deshalb institutionelle Grenzen ebenso überschreitet wie das inhaltlich und plural orientiertes Selbstverständnis der beteiligten Einrichtungen und Träger. Seine Konsequenzen für die Volkshochschule werden insgesamt positiv eingeschätzt. Dies gilt für den hvv, das hvv-institut *und* für die beteiligten Volkshochschulen, die sich zum Teil – etwa Frankfurt am Main und Rheingau-Taunus – dafür bestens gerüstet sehen.

Die Konsequenzen des Projektes ZLL für die Volkshochschulen werden allgemein positiv beurteilt, etwa im Hinblick auf bildungspolitische Wirkungen durch Bedeutungszuwachs der Weiterbildung und Volkshochschularbeit und gesellschaftliche Auswirkungen, die sich aus der Absicht ergeben, die Übergangsproblematik von Schule, Berufsausbildung und Beruf für junge Menschen ins Blickfeld zu rücken. Sie eröffnen neue Kooperationsbeziehungen der Volkshochschule (vhs Wiesbaden) und die Möglichkeit der Volkshochschule, „eine selbstreflexive Debatte“ ihrer Funktion und ihres Stellenwertes auf dem Bildungsmarkt zu führen (vhs Main-Kinzig). Kritisch wird eingewandt, dass das Projekt u. a. „Risiken der Verunsicherung und des Identitätsverlustes bei den beteiligten Akteuren“ birgt, zugleich aber auch optimistisch darauf hingewiesen, dass Volkshochschulen als lernende Organisationen Erfahrungen und Bereitschaft zur Reflexivität mitbringen (vhs des Landkreises Gießen).

Veränderungen für Adressaten und Angebote beziehen sich vor allem auf die Möglichkeiten der unmittelbaren, freilich schon häufig gepflegten Kooperationsbeziehungen der Volkshochschule, etwa zu Schulen, Musikschulen, aber nur begrenzt zu Berufsschulen. Dem „Übergangsmanagement“ Schule – Berufsschule – Volkshochschule, der Transparenz des Bildungsangebotes – vor allem im Bereich der beruflichen Bildung – kommt dabei besondere Bedeutung zu. Es werden „Angebots- und Maßnahmensynergien“ (vhs Main-Kinzig) gesehen.

Folgerungen für das Selbstverständnis der Volkshochschule werden aus der Aufwertung der kommunalen Volksbildung und damit auch der Volkshochschule (vhs Frankfurt am Main) und der Stärkung der kommunalen Verantwortung (vhs Offenbach am Main) für die Volkshochschule erwartet, die dadurch „ihren alten Anspruch, kommunales Bildungszentrum für alle zu sein, vollständiger einlösen“ könne (vhs Wiesbaden).

Chancen und Probleme der ZLL werden unterschiedlich beurteilt. Als Chance wird allgemein die Möglichkeit der Volkshochschule gesehen, ihre „Kernkompetenzen“ verstärkt einzubringen: Flexibilität der Programmgestaltung, Zielgruppenarbeit, Kooperationserfahrungen und Netzwerkkompetenz (vhs Frankfurt am Main). Positiv wird auch die Möglichkeit beurteilt, innovativ an einem zukunftsweisenden Projekt

mitzuarbeiten (vhs Main-Taunus-Kreis). Die Probleme werden seitens des hvv und des hvv-instituts vor allem in der vorerst punktuellen Einrichtung von Entwicklungspartnerschaften gesehen, die bei einem positiven Verlauf der Erprobungsphase landesweit ausgedehnt werden sollte. Zudem sei es notwendig, die Service-Funktion des hvv-instituts für die ZLL zu nutzen: Erwachsenenpädagogische Qualifizierung, Fachsupport, Marketing, Internationaler Austausch u. a. m. Die Volkshochschulen sehen Probleme in der Absicht der Landesregierung, evtl. berufliche Schulen und Schulen für Erwachsene zu einer betriebsförmigen Einheit zusammenzulegen. „Dafür ist die Zeit ... noch nicht reif“ (vhs Main-Taunus-Kreis).

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die Entwicklungspartnerschaft ZLL findet im Hinblick auf eine grundsätzliche Einschätzung ihrer Konsequenzen und Wirkungen zumindest dort ein positives Echo, wo die Volkshochschulen bereits in der Erprobungsphase beteiligt sind. Sie wollen und müssen sich exponieren, um ihre Zukunftsfähigkeit als öffentliche Weiterbildungszentren in überwiegend kommunaler Verantwortung zu erweisen. Dafür ist auch nach Meinung der Beteiligten die Unterstützung durch Service-Einrichtungen des Verbandes und des hvv-instituts notwendig. Es wird aber auch die Frage nach der Identität der Volkshochschulen als Zentren der öffentlichen Weiterbildung gestellt. Diese könnte gefährdet werden, wenn nachschulisches Lernen und Konzentration auf berufliche Weiterbildung ihre Angebotsstruktur verändern. Es besteht die Sorge, dass allgemeine Weiterbildung mit ihren sozialen, politischen, kulturellen, gesundheitsfördernden Aspekten vernachlässigt wird. Unverkennbar ist die Diskrepanz zwischen theoretischer Erörterung der geplanten Zentren lebenslangen Lernens als ein „strategisches Projekt“ der Hessischen Landesregierung und dem Diskurs der Praktiker unter der Anforderung ihrer Realisierung. Offenkundig ist die Bereitschaft zur Mitarbeit durch Engagement und damit zur aktiven Mitgestaltung größer als die Befürchtung, in einer Entwicklungspartnerschaft den Kürzeren zu ziehen. Vielmehr sollen Angebots- und Maßnahmesynergien wirksam, Übergänge im Bildungssystem erleichtert und die Wirkungen lebensbegleitenden Lernens vertieft werden. Die beteiligten Volkshochschulen wollen sich dafür engagieren, dürfen aber ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem an tradierten und bewährten Orientierungen nicht aufgeben.

Technical Colleges in Wisconsin: Modelle für Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) in Hessen?

Edeltraud Moos-Czech

Zusammenfassung

Um in der Zukunft besser gerüstet zu sein für den technologischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel sowie die Auswirkungen der demographischen Entwicklung und der Globalisierung will die Hessische Landesregierung auf dem Gebiet der Aus- und Weiterbildung neue Wege gehen. Deshalb sollen Berufliche Schulen und Schulen für Erwachsene (u. a. die Volkshochschulen) in einem Pilotprojekt neue Formen von Zusammenarbeit ausprobieren und sich zu Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) entwickeln. Diese Zentren sollen die Plattform sein für die Kooperation mit den anderen im regionalen Aus- und Weiterbildungssektor beteiligten Akteuren, z. B. den Kammern, Betrieben usw., um durch regionale Vernetzung schnelle und intelligente Lösungen auf regionale Problemlagen zu finden.

Am 1. Oktober 2006 starteten Vertreter der acht Pilotinitiativen für Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) sowie des Hessischen Kultusministeriums zu einer einwöchigen Informationsreise nach Wisconsin. Dort sollten sie Einblick in das System der Technical Colleges gewinnen mit dem Ziel, die gewonnenen Erkenntnisse in die Planung der ZLL in Hessen einfließen zu lassen.

Besucht wurden das Waukesha County Technical College (WTCS) und das Milwaukee Area Technical College (MATC). Außerdem wurde die Zentralverwaltung aller Colleges, das Wisconsin Technical College System (WTCS), in Madison besichtigt.

Die amerikanischen Kolleginnen und Kollegen freuten sich sichtlich über das Interesse der deutschen Delegation und boten mit großem Engagement und Begeisterung einen umfassenden Einblick in Angebot, Organisation und Finanzierung der Technical Colleges und die dahinter stehende Vision und Mission.

Das Bildungswesen in Wisconsin

Die Schulpflicht beginnt mit dem Kindergarten (4. oder 5. Lebensjahr) und endet mit dem Abschluss der Highschool oder mit dem 18. Geburtstag. Das Schulwesen steht

unter staatlicher Schulaufsicht, die vom State Superintendent geleitet wird, der in dieser Funktion auch einen Sitz im Aufsichtsrat (Board) des Wisconsin Technical Systems (WTCS) hat.

Nach offizieller Statistik verlassen 89 % der Schülerinnen und Schüler die Highschool mit einem Abschlusszeugnis. 15 % dieser Absolventen üben danach ungelernete Hilfstätigkeiten aus, 85 % jedoch verfolgen ihre schulische Laufbahn weiter und gehen in die mindestens zweijährige sogenannte Postsecondary Education, z. B. in ein Community College, Junior College oder Technical College oder in die Universitäten.

Das Wisconsin Technical College System (WTCS)

Das System der Technical Colleges wurde bereits im Jahr 1907 begründet, als den Städten per Gesetz erlaubt wurde, Handelsschulen und technische Schulen als Teil des öffentlichen Bildungssystems zu errichten. 1960 wurden diese Schulen in Vocational (berufliche), Technical (technische) und Adult Education (Erwachsenenbildung) zusammengefasst (VTAE) und 1993 in das heutige Technical College System (WTCS) umbenannt.

Das WTCS ist in der Verfassung des Staates Wisconsin geregelt, es untersteht nicht der staatlichen Schulaufsicht, sondern verwaltet sich selbst. An der Spitze steht ein Präsident, der dem State Board unterstellt ist. Die Mitglieder dieses Boards werden vom Gouverneur ernannt, und kraft Amtes sind Arbeitsminister, Bildungsminister und ein hochrangiger Vertreter der Universitäten im Board. Es gibt 16 Technical Colleges (TC) in Wisconsin, jedes TC hat eine eigene Verwaltung mit einem eigenen Board und finanziert sich selbst.

Das Waukesha County Technical College

Exemplarisch wird im Folgenden das WCTC vorgestellt.

Verwaltung: Dem Board (Aufsichtsrat) gehören neun Mitglieder an, die alle im Kreis wohnen müssen. Davon müssen zwei Unternehmer sein, zwei Angestellte, eine Person aus der Schulverwaltung, eine Person aus der Kommunalverwaltung sowie drei zusätzliche Mitglieder. Zur Finanzierung kann das Board eine Abgabe auf die örtliche Grundsteuer (Property Tax) bis zu 1,5 % des Verkehrswertes des jeweiligen Grundstückes erheben. Das Board legt die Gebühren pro Unterrichtseinheit fest, Einheimische (Residents) zahlen weniger als Nichteinheimische (Nonresidents).

Neben dem Aufsichtsrat existiert ein Advisory Board (Beirat). Seine Mitglieder sind Delegierte aus der regionalen Industrie, dem Handwerk, Handel oder Bankwesen. Sie sind Vermittler zwischen Praxis und College, nehmen Einfluss auf die Curricula und beschaffen Gelder und Sachmittel.

Die Collegeleitung besteht aus dem Präsidenten/der Präsidentin, einem pädagogischen Direktor, einem Verwaltungsdirektor sowie diversen Deans (Fachbereichsleiter/innen).

Finanzierung: Die Gesamtkosten betragen 852 Millionen Dollar im Jahr 2005. Gedeckt wurden sie durch Einnahmen aus Grundsteuer (55,5 %), Zuweisungen vom Land (16,6 %) und der Kommune (4,7 %), Einnahmen aus Studiengebühren (20,6 %) und Auftragsmaßnahmen (2,6 %).

Angebote: Hier wird zwischen dem Bereich der Postsecondary Education (weiterführende Schulbildung) und dem Bereich des Lifelong Learning (Lebensbegleitendes Lernen) unterschieden. Im ersten Bereich gibt es Studiengänge in angewandten Wissenschaften und diversen technischen Fachrichtungen, die in einer einjährigen oder zweijährigen Studienzeit zu verschiedenen Technischen Diplomen führen. Im zweiten Bereich werden vor allem berufliche Ausbildung und Weiterbildung angeboten, letztere als offene Kurse oder auf Bestellung von Firmen. Weitere Aufgaben für das College sind die Durchführung von Kursen für den Highschool-Abschluss, Programme zum Übergang auf anderes Colleges oder die Universität, Bildungsmaßnahmen im Auftrag der Kommune, Bildungsprogramme für Minderheiten, Behinderte und andere Benachteiligte sowie Kurse zur Persönlichkeitsbildung (Self-Enrichment). Eine wichtige Funktion im Kontext lebensbegleitenden Lernens hat das riesige Selbstlernzentrum, in dem die Bewohner des Kreises unter tudorieller Anleitung rund um die Uhr kostenlos sich das Wissen aneignen können, das sie aktuell benötigen.

Bildungsziele: Neben der Vermittlung curricularen Wissens wird großen Wert auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gelegt, den sogenannten Critical Life Skills. Wie wichtig sie sind, wird jedem Absolventen und Besucher durch Plakate vermittelt, in denen die Skills dargestellt werden: Neben der Vermittlung von analytischen Fähigkeiten (Analytical Skills) wie Probleme lösen, kritisches Denken, berufliche und persönliche Ethik, Informationsbeschaffung, etc. wird Wert gelegt auf kommunikative Fähigkeiten (Communication Skills) wie z. B. Lesen und Schreiben, interpersonelle Kommunikation oder Kommunikation in der Gruppe. Teamfähigkeit (Group effectiveness) ist eine weitere Kategorie, in der Konfliktlösung, soziale Verantwortung und Teamarbeit Themen sind. Die Fähigkeit zum Selbstmanagement (Personal Management Skills) beinhaltet u. a. Zeit- und Stressmanagement. Jeder der Studierenden muss in mindestens drei der genannten Bereiche Kurse oder Seminare besucht haben.

Lehrpersonal: Lehrer/innen müssen Praxis in der Wirtschaft nachweisen, sie werden auf 5 Jahre eingestellt und müssen zur Wiederzulassung verschiedene Kriterien erfüllen wie z. B. Nachweis von Weiterbildung, Hospitation sowie Erfolgsquoten im Lehrbereich.

Lernumfeld, Service und Support: Die Gebäude sind offen und einladend mit Sitz- und Computerecken, einem Selbstlernzentrum, Cafeterias und einem freundlichen Empfangsbereich. Die Lernwelt ist gleichzeitig auch Lebenswelt. Ein Schwerpunkt des Colleges ist die persönliche Beratung; Neben einem allgemeinen Beratungszentrum (Careerplaning) gibt es ein spezielles Beratungs- und Sprachzentrum für Migrantinnen und Migranten. Ein Job-Offensive-Center, in dem Arbeitsplätze vermittelt werden, ist ebenfalls angegliedert.

Die Technical Colleges als Instrumente zur Regionalentwicklung

Die Technical Colleges sind flexible Instrumente zur Regionalentwicklung, sie reagieren mit ihrem modularen Bildungsangebot unmittelbar auf Anforderungen von Individuen, Gesellschaft und Wirtschaft. Sie arbeiten in Netzwerken u. a. direkt mit den Kammern und der Arbeitsvermittlung und liefern dem Arbeitsmarkt Arbeitskräfte, die mit aktuell benötigten Kenntnissen und Fähigkeiten ausgestattet sind. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur Integration von Migranten, benachteiligten Gruppen sowie Jung und Alt. In ihrer Region sind sie ein wichtiger Wirtschafts- und Emergenzfaktor.

Mit den Technical Colleges hat Wisconsin Zentren für Lebensbegleitendes Lernen geschaffen und damit eine intelligente Antwort auf die Herausforderungen und schnellen Veränderungen der Zukunft. Insoweit können sie, vor allem mit ihrer Zielsetzung und dem, was sie inhaltlich leisten, durchaus als Modelle für das Pilotprojekt zur Entwicklung von ZLL in Hessen dienen. Dagegen spricht, dass in Deutschland allgemein und in Hessen speziell völlig andere Rahmenbedingungen herrschen: Das Ausbildungs- und Schulsystem ist sehr statisch ausgerichtet und die Ausstattung mit Geld- und Sachressourcen ist auf einem wesentlich niedrigeren Niveau. Aber dafür sind Pilotprojekte eben da: Sie sollen deutlich machen, wo positive und kritische Erfolgsfaktoren sind, was man durch das Neue gewinnt, aber auch, was man dafür investieren oder aufgeben muss!

Pro et Contra: Kurzkomentare zur Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG)

Der Hessische Landtag hat 2006 das Hessische Weiterbildungsgesetz novelliert. Die Neufassung ist am 1. Juli 2006 in Kraft getreten und trägt nun den Titel „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG)“. Es wird in dieser Ausgabe der HBV dokumentiert. – Die Redaktion der HBV hat MinRat Hans-Peter Hochstätter, Leiter des Referates für Lebensbegleitendes Lernen und Schulen für Erwachsene im Hessischen Kultusministerium und Projektverantwortlicher für den Aufbau der Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) sowie Dr. Wolfgang Schönfeld, ehem. Leiter der Volkshochschule Wetterau und Redaktionsmitglied der HBV, gebeten, die Gesetzesnovellierung zu kommentieren.

Konsolidierung des öffentlichen Weiterbildungssystems

Hans-Peter Hochstätter

Das Hessische Weiterbildungsgesetz vom 25. August 2001 ist zum 1. Juli 2006 novelliert worden und für weitere fünfzehn Jahre in Kraft gesetzt worden¹. Es wurde im Weiterbildungsbericht², der vom Landeskuratorium für Weiterbildung gemeinsam mit dem HKM herausgegeben wird, positiv bewertet. Der Novellierung ging weiterhin eine externe Evaluation des Gesetzes durch die Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) voraus, in der einerseits seine Wirksamkeit vor dem Hintergrund der im Gesetz fixierten Prämissen und in der Vorbereitung des Gesetzes im Jahre 2000 formulierten Ziele („Eckpunkte“³) evaluiert wurde und andererseits das Gesetz im Rahmen aktueller Entwicklungen der Weiterbildung analysiert wurde.

Das Gesetz von 2001 wurde aus Sicht der öffentlichen und freien Träger wie auch der Gutachter überwiegend positiv eingeschätzt. In der Weiterbildungslandschaft sieht man vor allem die hohe Bedeutung einer einheitlichen gesetzlichen Regelung und einer deutlichen Anbindung der allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Weiterbildung an die Hessische Landesregierung. Der Innovationspool hat sich bewährt, ist in der Weiterbildungslandschaft akzeptiert und hat eine Dynamik zur Weiterentwicklung verankert. Das Gesetz hat eine weit über den Umfang der Landesförderung hinausgehende Wirkung, weil Land, öffentliche und private Träger und letzten Endes auch die Bürgerinnen und Bürger als Teilnehmer und Gebührenzahler

ein Weiterbildungssystem unterhalten, das neben dem Schul- und Hochschulsystem ein Standortfaktor für Hessen ist. Die Fortschreibung des Gesetzes war und ist für die Aufrechterhaltung des öffentlich verantworteten Weiterbildungssystems in Hessen bedeutsam.

Gleichzeitig ergab sich aus den Forderungen des Regierungsprogramms von 2003 die Aufgabe, die Weiterbildung im Lande Hessen über den traditionellen Bereich der durch etablierte Träger abgedeckten Bildungsangebote hinaus zu öffnen, sie neu zu strukturieren und somit die Bildungsbeteiligung und die Bildungsangebote zu verbessern. In diese Richtungen gehen auch die Empfehlungen in der Evaluation. Auch die Europäische Union sieht im „Lifelong Learning“ eine zentrale Aufgabe für den Aufbau eines Europas des Wissens, um sich im internationalen Wettbewerb entsprechend zu positionieren. Die neuartigen Anforderungen an die Weiterbildung, die im Kontext der erneuten Debatte über das „lebensbegleitende Lernen“ entwickelt werden, erfordern neue Strukturen des Lernens, der Weiterbildungsangebote und der Kooperation zwischen den Weiterbildungseinrichtungen. Das Regierungsprogramm sieht daher explizit die Bildung von „regionalen Netzwerken“ und „Zentren des lebensbegleitenden Lernens“ vor.

Auf die neuartigen und weit reichenden programmatischen Festlegungen des Regierungsprogramms, die in der Evaluation als zukunftsweisend bewertet werden, war angesichts der notwendig werdenden Novellierung des HWBG angemessen zu reagieren, indem sowohl die bisherige Finanzierung gesichert werden musste als eine Veränderung des Weiterbildungssystems ermöglicht werden sollte.

In den Vorlagen des Kultusministeriums an das Kabinett und in der Gesetzesbringung wurden dann die folgende Zielsetzungen für die Novellierung formuliert:

- „Eine klare Zielorientierung und Aufgabenbeschreibung in Richtung auf die Weiterentwicklung des Gesetzes zum lebensbegleitenden Lernen und für die Bildung von Netzwerken und Zentren des lebensbegleitenden Lernens vorzugeben;
- die Bedeutung der Regionen für die Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens hervorzuheben;
- eine Veränderungsdynamik durch eine Öffnungsklausel für die Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Formen sowie für die Finanzierung von Strukturen des lebensbegleitenden Lernens in das Gesetz einzubauen, die aber nur auf Wunsch eines Trägers im Rahmen der ihm durch das Gesetz zustehenden Fördermittel wirksam werden kann;
- die Möglichkeit zu eröffnen, dass die im Gesetz von 2001 bereits enthaltene Vereinbarung zwischen einem Träger und dem Land auch als Zielvereinbarung für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit und den Aufbau eines Systems des lebensbegleitenden Lernens genutzt werden kann;
- durch Beibehaltung der Fördersystematik sowohl den finanziellen Rahmen eindeutig abzustecken als auch das plurale Finanzierungssystem zu sichern und Zeit für einen landesweiten Dialog sowie für die Entwicklung von Modellprojekten zu geben, damit weitere Schritte zu einem Gesetz des lebensbegleitenden Lernens gemeinsam mit den Bildungsakteuren entwickelt und verwirklicht werden können;

- technische Vereinfachungen für die Umsetzung des Gesetzes zu erreichen, wie z. B. die Herausgeberschaft des Weiterbildungsberichts (HKM und Landeskuratorium statt HKM und Weiterbildungskonferenz);
- das Landeskuratorium für Weiterbildung durch eine Vertreterin oder einen Vertreter der hessischen Lernenden Regionen zu erweitern.“

Highlights

Aufbauend auf bewährte Aufgabenstellung⁴ wurde sowohl über die Bezeichnung des Gesetzes [Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG)] als auch die Erweiterung der Aufgaben ein neues Entwicklungsziel aufgestellt: „Weiterbildung ist Teil des lebensbegleitenden Lernens und von dessen Anforderungen her weiterzuentwickeln.“ (§ 2 Absatz 2, Satz 1). Dies wird in Satz 2 näher bestimmt: „Dabei geht es um das Erkennen von Lernbedarf, die Realisierung von Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten in erreichbarer Nähe zur Lebens- und Arbeitswelt sowie entlang der Lernbiografie“ (§ 2 Absatz 2, Satz 1). Der Lerner als der Nutzer rückt in den Mittelpunkt. Demzufolge geht es um den Weiterbildungsbedarf und eine Orientierung auf die Lernbiographie. Wenn aber das lebensbegleitende Lernen so gefördert werden soll, dann geht es um einen anderen Lernprozess wie z. B. die Entwicklung von Selbstmanagementkompetenzen, den Aufbau von Beratungsstrukturen, Schaffung von Transparenz (z. B. Weiterbildungsportal) oder einen Bildungsprozess, der „Selbstsorge“ fördert und selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen konstituiert. Man wird sehen, ob es gelingt, diese Implikationen einzulösen.

Das HWBG und seine Vorläufergesetze forderten immer die bildungsbereichs- und trägerübergreifende Zusammenarbeit⁵; durch die Novellierung ist hier, wenn man so will, eine Zuspitzung vorgenommen worden: „Zur Zusammenarbeit können auch bildungsbereichs- und trägerübergreifende Netzwerke sowie bildungsbereichs- und trägerübergreifende Kompetenzzentren des lebensbegleitenden Lernens regional und überregional gebildet werden. An ihnen kann sich das Land, insbesondere durch berufliche Schulen und Schulen für Erwachsene, beteiligen“ (HWBG § 4, Absatz 2).

Das Land kann sich beteiligen, wenn es dies politisch für sinnvoll hält. Seine Beteiligung kann landesweit erfolgen, aber auch in den Regionen durch berufliche Schulen und Schulen für Erwachsene. Darüber hinaus wird den Trägern die Möglichkeit gegeben, neue pädagogische und organisatorische Formen zu erproben und, wenn gewünscht, auch die Finanzierung auf entsprechende Erfordernisse umzustellen. Dies wird im neu gefassten § 24 vorgenommen: „Zur Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Formen, insbesondere für die Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens nach § 2 und nach § 4 Abs. 2, kann für die Einrichtungen der Weiterbildung nach § 9 und § 13 von den Vorgaben dieses Gesetzes abgewichen werden. Die Modelle müssen gewährleisten, dass allgemein anerkannte didaktische Grundsätze und Standards gesichert sind sowie die Ziele der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens erreicht werden. Die Erprobung gestattet das Kultusministerium auf Antrag eines Trägers nach Prüfung der Vorgaben von Satz 2 auf der Grundlage einer

Vereinbarung nach § 12 Abs. 1, § 13 Abs. 1 oder § 14 Abs. 2 und unter Einhaltung eines nach diesen Bestimmungen möglichen Finanzrahmens“.

Das novellierte Weiterbildungsgesetz bedeutet eine Konsolidierung des öffentlichen Weiterbildungssystems im Land, wie es durch das Hessische Volkshochschulgesetz und das Hessische Erwachsenenbildungsgesetz sowie auch das Hessische Weiterbildungsgesetz geschaffen wurde. Doch gleichzeitig wurde eine Öffnung für seine Transformation in ein System des lebensbegleitenden Lernens vorgenommen. Ob diese Transformation erfolgt, hängt einerseits davon ab, ob regionale Bildungsträger und andere Bildungsträger an den Aufbau der Zentren des Lebensbegleitenden Lernens gehen, andererseits kommt es auf das Land an. Mit der Verabschiedung des Gesetzes, die im Hessischen Landtag erstmals wieder einstimmig erfolgte, hat der Gesetzgeber im Juni 2006 ein erstes öffentliches Signal gegeben. Parallel hat die Landesregierung unter Federführung des Kultusministeriums einen Prozess begonnen, in verschiedenen Regionen Initiativen für den Aufbau von Zentren des lebensbegleitenden Lernens zu fördern und zu unterstützen. Die Akteure kommen aus Beruflichen Schulen, Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen sowie weiteren Bildungseinrichtungen, die Initiativen richten sich sowohl an Jugendliche als auch an Erwachsene. Bezogen auf das Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen, dessen Laufzeit bis 2011 vorgesehen ist, kann daher die Prognose gewagt werden, dass die nächste Fortschreibung des Weiterbildungsgesetzes in einem größeren Kontext stehen wird.

Anmerkungen

- 1 http://www.hessenrecht.hessen.de/gesetze/73_Ausbildung/73-19-HWBG/HWBG.htm
- 2 http://weiter.bildung.hessen.de/laku/laku_material/wb_bericht_hessen_2005.pdf
- 3 http://weiter.bildung.hessen.de/laku/laku_material/eckpunkte_HWBG.pdf
- 4 „Die Einrichtungen der Weiterbildung als Bildungsdienstleister im Sinne des lebensbegleitenden Lernens haben die Aufgabe, die Grundversorgung an Weiterbildung sicherzustellen. Ihr Bildungsangebot umfasst Inhalte, die die Entfaltung der Persönlichkeit fördern, die Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens stärken und die Anforderungen der Arbeitswelt bewältigen helfen. Es umfasst die Bereiche der allgemeinen, politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung sowie der Weiterbildung im Zusammenhang mit der Ausübung eines Ehrenamtes und schließt die Vorbereitung auf den Erwerb von Schulabschlüssen sowie Gesundheitsbildung, Eltern-, Familien-, Frauen- und Männerbildung ein. Behinderten Menschen ist die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen durch einen möglichst barrierefreien Zugang zu ermöglichen.“ (HWBG § 2, Absatz 1)
- 5 „Bei den Bildungsangeboten im Sinne dieses Gesetzes arbeiten die Einrichtungen der Weiterbildung mit den Schulen, insbesondere den beruflichen Schulen und den Schulen für Erwachsene, den Hochschulen, den Agenturen für Arbeit, den örtlichen Trägern der Sozial- und Jugendhilfe und den zuständigen Stellen in der Berufsbildung sowie den privaten und gewerblichen Anbietern von Weiterbildung zusammen. Die Möglichkeiten der Nutzung des Medienverbundes und des Internets sind durch das Hessische Wissensnetz und die Hessische Weiterbildungsdatenbank ausgebaut worden und sollen von den Trägern neben der Nutzung der Weiterbildungsdatenbank KURSNET der Bundesagentur für Arbeit verstärkt genutzt werden.“ (HWBG § 4 Absatz 1)

In Hessen nichts Neues

Wolfgang Schönfeld

Mit dem 01.07.2006 trat das durch eine Novelle veränderte Hessische Weiterbildungsgesetz in Kraft. Der Kurztitel „Hessisches Weiterbildungsgesetz“ und die Abkürzung „HWBG“ sind geblieben. Der ausführliche Titel wurde noch länger. „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen“.

Betroffene und aufmerksame Leser/innen erinnern sich: Mit dem HWBG vom 25. August 2001, das rückwirkend zum 1. Juli 2001 in Kraft gesetzt wurde,¹ hatte der Gesetzgeber den etablierten Begriff Erwachsenenbildung eliminiert² und nur noch von Weiterbildung gesprochen. Jetzt wird der auch nicht neue, aber sehr wenig mit konkreten Inhalten gefüllte Begriff „lebensbegleitendes Lernen“ in das Gesetz eingeführt. Wer sich erinnert, dass 2003 festgestellt wurde: „Die öffentliche Verantwortung für die Erwachsenenbildung tritt zusehends zurück hinter die Vorstellung der individuellen Verantwortung für die Weiterbildung.“ (Otto 2003, S. 108), erkennt die politischen Motive im Jahre 2001. Warum das lebensbegleitende Lernen mit solchem Nachdruck in die Gesetzesnovelle 2006 aufgenommen wurde, ist bisher nicht so klar. Aber höchste Aufmerksamkeit ist geboten. Politik wird häufig über Begriffe gemacht.

Der Gesetzgeber stellt fest (§ 2, (2), Satz 1): „Weiterbildung ist Teil des lebensbegleitenden Lernens...“. Dem kann man zustimmen. Aber wer im Alltag von Pferden und Tieren spricht, muss sich den Vorwurf gefallen lassen, unlogisch zu sprechen oder zu denken. Dabei ist es durchaus sinnvoll, im Gesetzestext auf das „lebenslange Lernen“ Bezug zu nehmen. Aber kann ein Gesetz, das weder die Schulen noch die betriebliche Weiterbildung und auch nicht die Hochschulen einbezieht, dem Anspruch dieses Titels gerecht werden?

Übrigens ist in den Überschriften von § 1 und § 2 von „Einrichtungen der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens“ die Rede. Überall sonst im Gesetzestext wird nur von „Einrichtungen der Weiterbildung“ gesprochen. Wenn keine politische Absicht dahinter steckt, ist die Unaufmerksamkeit zu kritisieren. Vielleicht sollte auch nur das Begriffsungeheuer „Einrichtung der Weiterbildung in der Trägerschaft von kreisfreien Städten, Landkreisen und kreisangehörigen Gemeinden mit mehr als 50.000 Einwohnern“, wie Volkshochschulen dem Gesetz nach weiterhin heißen, nicht noch ungeheurer gemacht werden.

Der Gesetzesnovellierung war eine Evaluation der Wirksamkeit des HWBG durch die Sozialforschungsstelle Dortmund (Sozialforschungsstelle Dortmund 2006) vorausgegangen. Das Gutachten bescheinigt, „Das HWBG funktioniert“. Die Frage, ob die Weiterbildungslandschaft in Hessen sich wegen oder trotz des Gesetzes von 2001 überwiegend positiv entwickelt hat, wurde im Projektauftrag nicht gestellt und daher auch nicht beantwortet. Aber es gibt Antworten: Die Koalitionspartner von 2001 nannten und nennen das HWBG leistungsorientiert. Die Kultusministerin stellte damals fest, dass sie nicht in Köpfe, sondern in Leistung investieren wolle. Daher würden Unterrichtsstunden, nicht Personalkosten bezuschusst. Da jedoch i. A. den Volkshochschulen weniger als ein Drittel der bezuschussungsfähigen Unterrichtsstunden tatsächlich vom Land bezuschusst wird, ist diese Art der Leistungsorientierung in Wahrheit leistungsfeindlich. Auf die Gefahren hat der Autor bereits 2001 hingewiesen (Schönfeld 2001). Was damals als Gefahr beschrieben wurde, ist im Main-Kinzig-Kreis eingetreten: Der Landkreis hat den bis dahin durchschnittlichen Personalbestand seiner Volkshochschule auf weniger als die Hälfte reduziert mit der Maßgabe, dass das Angebot auf das vom Lande bezuschusste Maß zu reduzieren ist – und das auch noch voll kostendeckend. Eine bewährte Einrichtung wird zerstört. Ein als Personalkostenzuschuss ausgewiesener Landeszuschuss, wie ihn das 2001 außer Kraft gesetzte Volkshochschulgesetz auswies, hätte diese Entwicklung dämpfen – wahrscheinlich sogar verhindern können.

Das bisherige „Landeskuratorium für Weiterbildung“ heißt jetzt konsequent „Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen“. Anfängliche Bedenken, dass, um dem Anspruch des Titels zu genügen, Vertreterinnen der Kindergärten, der Schulen, der beruflichen Bildung und der Hochschulen in das Gremium berufen werden könnten, haben sich nicht bestätigt. Der Gesetzgeber spricht von lebensbegleitendem Lernen, meint jedoch nur die Weiterbildung. Die geringfügige Erweiterung des Landeskuratoriums bedarf keines Kommentars. Aus Sicht der Volkshochschulen hat sich die Zusammensetzung des Landeskuratoriums tendenziell verbessert, ohne dass die bewährte Zusammensetzung vor 2001 auch nur annähernd wieder hergestellt ist. Nach dem (alten) Volkshochschulgesetz gehörten dem Landeskuratorium für Erwachsenenbildung neun Vertreter/innen der Volkshochschulen an. Nach dem Entwurf des Gesetzes von 2001 sollte es nur noch eine Person sein. Auf Vorschlag der Grünen wurde im Kulturpolitischen Ausschuss des Hessischen Landtags zusätzlich aufgenommen: „Das Landeskuratorium besteht aus je einer Vertreterin oder einem Vertreter der Planungsregionen Süd-, Mittel- und Nordhessen“. Dies geschah in der Absicht, dass dadurch die kommunale Ebene, also die Volkshochschulen, gestärkt würde. Tatsächlich müssen die drei Vertreterinnen von den Regionalversammlungen gewählt werden, die sich überwiegend mit der Regionalplanung beschäftigen und außer bei dieser Wahl nichts mit Weiterbildung zu tun haben. Wenn es jetzt heißt, das Landeskuratorium besteht aus „je einer Vertreterin oder einem Vertreter der Planungsregionen Süd-, Mittel- und Nordhessen, die oder der aus dem Kreis der Träger von öffentlichen Einrichtungen der Weiterbildung oder aus den Einrichtungen der Weiterbildung kommen sollte“, so verbessert diese Änderung die

Chance, dass Fachleute für Weiterbildung entsandt werden. Erfreulich ist, dass zugleich die peinlichen sprachlichen Fehler korrigiert wurden.

Zu den Aufgaben des Landeskuratoriums gehört es, „in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium alle zwei Jahre eine Weiterbildungskonferenz“ durchzuführen (§ 22 (2)). In der fünfjährigen Laufzeit des Gesetzes seit Juli 2001 hat eine Weiterbildungskonferenz stattgefunden. Die zweite vom Gesetz vorgeschriebene Konferenz konnte nicht durchgeführt werden, weil das Kultusministerium das ehrenamtliche Landeskuratorium bei der Vorbereitung nicht unterstützen konnte.

Im Gesetz von 2001 hieß es: „Aufgabe der Konferenz ist es, einen Weiterbildungsbericht vorzulegen“. Gegen diese Formulierung gab es bei der Vorbereitung des Gesetzes Widerstand. Der Vertreter des Kultusministeriums wusste zwar nicht, wie eine Konferenz einen Bericht vorlegen könnte, beharrte aber auf dieser Aufgabenzuweisung. Der erste und einzige Weiterbildungsbericht wurde von (externen) Fachleuten in enger Zusammenarbeit mit dem Landeskuratorium erarbeitet (Faulstich, Gnahs 2005). In der Neufassung von 2006 hat das Landeskuratorium die Aufgabe, „...alle vier Jahre gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium einen Weiterbildungsbericht vorzulegen, der Aussagen zur Zielerreichung auf der Grundlage eines qualitativen und betriebswirtschaftlichen Kennzahlensystems trifft“. Es bleibt zu hoffen, dass das Kultusministerium das Fachwissen für die Entwicklung des geforderten Kennzahlensystems bereitstellen kann.

Das neue Gesetz wurde im Landtag einstimmig verabschiedet. Was die SPD, die 2001 noch heftigen Widerstand geleistet hatte, dazu bewogen hat, dem in der Substanz unveränderten Gesetz zuzustimmen, kann nur spekuliert werden. Vielleicht war es die Erkenntnis, dass Widerstand angesichts einer absoluten Mehrheit der CDU nicht viel gebracht hätte. Vielleicht waren es auch Signale aus den Reihen der öffentlichen und freien Träger, die im Falle einer substanziellen Veränderung erneute Verschlechterungen für die Weiterbildungseinrichtungen befürchten mussten. Ähnliche Überlegungen erklären vermutlich auch die grundsätzliche Zustimmung des Hessischen Volkshochschulverbandes. Die anerkannten freien Träger hatten frühzeitig signalisiert, dass sie eine Fortschreibung des Gesetzes anstreben. Angesichts des Widerstandes der freien Träger und des offensichtlichen Willens der Landesregierung wäre eine Verbesserung der Finanzierung der Volkshochschulen und des hvv-instituts ebenso wenig erreichbar gewesen wie eine leistungsgerechte Vertretung der Volkshochschulen im Landeskuratorium.

Anmerkungen

- 1 Immerhin hat der Gesetzgeber es dieses Mal geschafft, das neue Gesetz vor dem Auslaufen des alten zu verabschieden.
- 2 Wenn der Sprecher der Regierungspartei in der Landtagsdebatte wörtlich sagte, „Wir haben im Jahre 2001 bewusst den Begriff der Weiterbildung geprägt“, hat er vermutlich nicht die Urheberchaft für die damalige Regierungskoalition reklamiert.

Literatur

- Sozialforschungsstelle Dortmund 2006: http://weiter.bildung.hessen.de/bas/HWBG_Evaluation_2005.pdf
- Faulstich, Peter; Gnahn, Dieter: Weiterbildungsbericht Hessen, Frankfurt am Main, August 2005; Vertrieb: Koordinationsstelle Weiterbildung des Hessischen Kultusministeriums; Stuttgarter Str. 18 – 24, 60329 Frankfurt am Main
- Otto, Volker: Bindung und Freiheit – Strukturprobleme der Erwachsenenbildung unter dem Gebot der Öffentlichkeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 53 Jg. (2003), S. 103–117
- Schönfeld, Wolfgang: Kritische Bemerkungen zum Gesetz zur Förderung der Weiterbildung im Lande Hessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 51 Jg. (2001), S. 355–361

Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen

(Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG)

vom 25. August 2001 (GVBl. I S. 370)

geändert durch Gesetz vom 26. Juni 2006 (GVBl. I S. 342)

Inhaltsübersicht

I. Teil

Grundsätze

- § 1 Einrichtungen der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens
- § 2 Aufgaben der Einrichtungen der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens
- § 3 Sicherung der Weiterbildung
- § 4 Zusammenarbeit im Bereich des lebensbegleitenden Lernens
- § 5 Prüfungen
- § 6 Förderung
- § 7 Unterrichtsstunde/Unterricht in Internatsform
- § 8 Weitere Verantwortlichkeiten für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen

II. Teil

Einrichtungen der Weiterbildung in der Trägerschaft von kreisfreien Städten, Landkreisen und kreisangehörigen Gemeinden mit mehr als 50 000 Einwohnern sowie Heimvolkshochschulen

- § 9 Errichtung und Unterhaltung von Einrichtungen der Weiterbildung
- § 10 Grundversorgung und Pflichtangebot
- § 11 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- § 12 Zuweisungen des Landes
- § 13 Hessische Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck
- § 14 Landesweite Organisation der öffentlichen Träger und Landesarbeitsgemeinschaften

III. Teil

Einrichtungen der Weiterbildung in freier Trägerschaft

- § 15 Anerkennung von landesweiten Organisationen in freier Trägerschaft
- § 16 Rücknahme und Widerruf

§ 17 Voraussetzungen der Förderung

§ 18 Finanzierung von Einrichtungen der Weiterbildung in freier Trägerschaft

IV. Teil

Ergänzende Bestimmungen

§ 19 Innovationspool

§ 20 Bauunterhaltungskosten

§ 21 Förderungsvoraussetzungen und -verfahren

§ 22 Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen

§ 23 Regionale Ausgestaltung

§ 24 Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Formen

V. Teil

Schlussbestimmungen

§ 25 Aufhebung bisherigen Rechts

§ 26 In-Kraft-Treten, Außer-Kraft-Treten

Anlage zu § 15 Abs. 4

I. Teil Grundsätze

§ 1

Einrichtungen der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens

(1) Einrichtungen der Weiterbildung im Sinne dieses Gesetzes sind Bildungsstätten in öffentlicher Trägerschaft, insbesondere Volkshochschulen, anerkannte landesweite Organisationen und ihre Mitgliedseinrichtungen in freier Trägerschaft, in denen Lehrveranstaltungen zur Fortsetzung und Wiederaufnahme organisierten Lernens geplant und durchgeführt werden, die einen Bedarf an Bildung neben Schule, Hochschule, Berufsausbildung und außerschulischer Jugendbildung decken. Daneben können auch Regionale Zentren des lebensbegleitenden Lernens und Lernende Regionen, soweit sie der Weiterbildung dienen, einbezogen werden. Dieser Bereich der Weiterbildung ist ein bedeutsamer Teil des Bildungswesens. Jede und jeder soll die Möglichkeit haben, die zur freien Entfaltung der Persönlichkeit und zur freien Berufswahl erforderlichen Kenntnisse und Qualifikationen zu erwerben und zu vertiefen.

(2) Einrichtung im Sinne dieses Gesetzes ist auch die Hessische Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck e.V. – Akademie für musisch-kulturelle Weiterbildung – an deren Trägerschaft das Land Hessen durch das Hessische Kultusministerium beteiligt ist. Sie ist eine überregionale Einrichtung der Weiterbildung im Sinne dieses Gesetzes. Sie unterhält einen Internats- und Wirtschaftsbetrieb, der fester Bestandteil ihrer besonderen Arbeitsweise ist.

(3) Die von Einrichtungen der Weiterbildung angebotenen Lehrveranstaltungen sind allgemein zugänglich. Die Teilnahme an Lehrveranstaltungen kann aus pädagogischen Gründen oder nach dem Willen eines Auftraggebers von bestimmten Vorkenntnissen oder anderen Bedingungen abhängig gemacht werden.

(4) Die Veranstaltungsräume sollen nach den örtlichen Verhältnissen so ausgewählt und eingerichtet werden, dass allen Nutzern, insbesondere Menschen mit Behinderungen und anderen Menschen mit Mobilitätsbeeinträchtigungen, die Teilnahme möglichst erleichtert wird. Der Veranstalter teilt frühzeitig mit, welche Veranstaltungsräume barrierefrei im Sinne des § 3 des Hessischen Behinderten-Gleichstellungsgesetzes vom 20. Dezember 2004 (GVBl. I S.482) sind.

§ 2

Aufgaben der Einrichtungen der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens

(1) Die Einrichtungen der Weiterbildung als Bildungsdienstleister im Sinne des lebensbegleitenden Lernens haben die Aufgabe, die Grundversorgung an Weiterbildung sicherzustellen. Ihr Bildungsangebot umfasst Inhalte, die die Entfaltung der Persönlichkeit fördern, die Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens stärken und die Anforderungen der Arbeitswelt bewältigen helfen. Es umfasst die Bereiche der allgemeinen, politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung sowie der Weiterbildung im Zusammenhang mit der Ausübung eines Ehrenamtes und schließt die Vorbereitung auf den Erwerb von Schulabschlüssen sowie Gesundheitsbildung, Eltern-, Familien- und Frauen- und Männerbildung ein. Behinderten Menschen ist die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen durch einen möglichst barrierefreien Zugang zu ermöglichen.

(2) Weiterbildung ist Teil des lebensbegleitenden Lernens und von dessen Anforderungen her weiterzuentwickeln. Dabei geht es um das Erkennen von Lernbedarf, die Realisierung von Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten in erreichbarer Nähe zur Lebens- und Arbeitswelt sowie entlang der Lernbiografie.

(3) Die Einrichtungen der Weiterbildung haben das Recht auf selbstständige Lehrplangestaltung.

§ 3

Sicherung der Weiterbildung

Die Sicherung eines bedarfsdeckenden Angebots an Lehrveranstaltungen zur Weiterbildung wird durch Einrichtungen der kreisfreien Städte, Landkreise und kreisangehörigen Gemeinden mit mehr als 50 000 Einwohnern (§ 9) sowie durch nach § 15 anerkannte landesweite Organisationen in freier Trägerschaft gewährleistet.

§ 4

Zusammenarbeit im Bereich des lebensbegleitenden Lernens

(1) Bei den Bildungsangeboten im Sinne dieses Gesetzes arbeiten die Einrichtungen der Weiterbildung mit den Schulen, insbesondere den beruflichen Schulen und den Schulen für Erwachsene, den Hochschulen, den Agenturen für Arbeit, den örtlichen Trägern der Sozial- und Jugendhilfe und den zuständigen Stellen in der Berufsbildung sowie den privaten und gewerblichen Anbietern von Weiterbildung zusammen. Die Möglichkeiten der Nutzung des Medienverbundes und des Internets sind durch das Hessische Wissensnetz und die Hessische Weiterbildungsdatenbank ausgebaut worden und sollen von den Trägern neben der Nutzung der Weiterbildungsdatenbank KURSNET der Bundesagentur für Arbeit verstärkt genutzt werden.

(2) Zur Zusammenarbeit können auch bildungsbereichs- und trägerübergreifende Netzwerke sowie bildungsbereichs- und trägerübergreifende Kompetenzzentren des lebensbegleitenden Lernens regional und überregional gebildet werden. An ihnen kann sich das Land, insbesondere durch berufliche Schulen und Schulen für Erwachsene, beteiligen.

§ 5

Prüfungen

(1) Für Prüfungen zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses und des mittleren Abschlusses beruft das zuständige Staatliche Schulamt für Schulen für Erwachsene den Prüfungsausschuss und die Vorsitzende oder den Vorsitzenden. Lehrkräfte der Schulen für Erwachsene sollen mit einbezogen werden. Das Staatliche Schulamt kann die Lehrkräfte der Vorbereitungskurse als Fachprüferinnen oder Fachprüfer in den Prüfungsausschuss berufen, sofern sie die Lehrbefähigung für das jeweilige Prüfungsfach oder eine entsprechende Qualifikation besitzen.

(2) Für die auf Prüfungen zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen vorbereitenden Lehrveranstaltungen gelten die entsprechenden Lehrpläne und Prüfungsordnungen der Schulen für Erwachsene.

§ 6

Förderung

Das Land ist nach Maßgabe dieses Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung verpflichtet. Es beteiligt sich nach den §§ 10 und 12 an den Kosten für die Maßnahmen im Rahmen des Pflichtangebots, die nach durchgeführten Unterrichtsstunden im Sinne des Pflichtangebots berechnet werden.

§ 7

Unterrichtsstunde/Unterricht in Internatsform

- (1) Eine Unterrichtsstunde ist eine Lehrveranstaltung von fünfundvierzig Minuten Dauer.
- (2) Bei mehrtägigen Lehrveranstaltungen in Internatsform mit einer Dauer von mindestens zwölf Unterrichtsstunden werden je Tag maximal acht Unterrichtsstunden bezogen auf eine teilnehmende Person angerechnet.

§ 8

Weitere Verantwortlichkeiten für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen

- (1) Die Hochschulen beteiligen sich an den Ausbildungsaufgaben in der Weiterbildung nach den §§ 3 Abs. 3 und 21 des Hessischen Hochschulgesetzes in der Fassung vom 31. Juli 2000 (GVBl. I S. 374), zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. Dezember 2005 (GVBl. I. S. 843), in der jeweils geltenden Fassung.
- (2) Die in der Zuständigkeit des Sozialministeriums und des Ministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung liegenden Bereiche der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens bleiben unberührt.

II. Teil

Einrichtungen der Weiterbildung in der Trägerschaft von kreisfreien Städten, Landkreisen und kreisangehörigen Gemeinden mit mehr als 50 000 Einwohnern sowie Heimvolkshochschulen

§ 9

Errichtung und Unterhaltung von Einrichtungen der Weiterbildung

- (1) Kreisfreie Städte, Landkreise und kreisangehörige Gemeinden mit mehr als 50 000 Einwohnern sind verpflichtet, für ihr Gebiet Einrichtungen der Weiterbildung zu errichten und zu unterhalten.
- (2) Werden Einrichtungen als juristische Personen des privaten Rechts geführt, muss sichergestellt sein, dass die jeweilige Gebietskörperschaft die bestimmenden Entscheidungsbefugnisse innehat.
- (3) Kreisfreie Städte, Landkreise und kreisangehörige Gemeinden mit mehr als 50 000 Einwohnern können untereinander zur gemeinsamen Erfüllung der Aufgaben nach Abs. 1 Zweckverbände bilden oder öffentlich-rechtliche Vereinbarungen schließen.

§ 10

Grundversorgung und Pflichtangebot

- (1) Die Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten wird durch das Pflichtangebot der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft und weitere Angebote nach § 2 gewährleistet.
- (2) Zum Pflichtangebot der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft zählen in der Regel Lehrveranstaltungen der politischen Bildung, der Alphabetisierung, der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung, der kompensatorischen Grundbildung, der abschluss- und schulabschlussbezogenen Bildung, Angebote zur lebensgestaltenden Bildung und zu Existenzfragen einschließlich des Bereichs der sozialen und interkulturellen Beziehungen sowie Angebote zur Förderung von Schlüsselqualifikationen mit den Komponenten Sprachen-, Kultur- und Medienkompetenz. Zum Pflichtangebot gehören auch Bildungsangebote im Bereich der Eltern-, Familien- und Frauen- und Männerbildung sowie für das Ehrenamt und zur sozialen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Darüber hinaus zählen Angebote der Gesundheitsbildung dann zum Pflichtangebot, wenn sie im Bereich der Gesundheitsvorsorge der Primärprävention und dem Arbeitsschutz dienen und mindestens zur Hälfte der maßnahmenbezogenen Kosten durch Teilnahmebeiträge und/oder Drittmittel gedeckt sind.
- (3) Im geförderten Pflichtangebot der öffentlichen Träger müssen mindestens 25 vom Hundert der Maßnahmen aus den Bereichen Arbeit und Beruf oder Grundbildung oder Schulabschlüsse enthalten sein.
- (4) Der Umfang des vom Land geförderten jährlichen Pflichtangebots der öffentlichen Träger bemisst sich nach dem Anteil an den vom Land geförderten Unterrichtsstunden im Verhältnis der Einwohnerzahl des jeweiligen Gebiets zur Gesamteinwohnerzahl des Landes. Als Stichtag für die Einwohnerzahl gilt der 30. Juni des jeweils vorangegangenen Jahres.
- (5) Die Förderung der Familienbildung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz des Bundes bleibt unberührt.

§ 11

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

- (1) Für die Erfüllung ihrer Bildungsaufgaben haben die Einrichtungen fachlich geeignete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu verpflichten.
- (2) Die Einrichtungen der Weiterbildung sind von fachlich geeigneten, hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu leiten.

§ 12

Zuweisungen des Landes

(1) Die Träger der öffentlichen Einrichtungen haben Anspruch auf Bezuschussung der ihnen im Rahmen des Pflichtangebots entstehenden Kosten für Unterrichtsstunden. Das Nähere wird in einer Vereinbarung zwischen dem Land und den Trägern der öffentlichen Einrichtungen geregelt. Der Abschluss der Vereinbarung ist eine Voraussetzung für eine Förderung durch das Land.

(2) Das Land fördert 200 000 Unterrichtsstunden ab dem Haushaltsjahr 2002 nach Maßgabe der jeweiligen Haushaltsgesetze.

§ 13

Hessische Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck

(1) Das Land gewährt der Hessischen Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck e.V. – Akademie für musisch-kulturelle Weiterbildung – nach Maßgabe des § 6 einen Zuschuss zu den Unterrichtsstunden, die in den Bereichen nach § 10 Abs. 2 durchgeführt werden, und zu ihrer Akademieaufgabe. Die Abrechnung erfolgt nach Maßgabe des § 7 Abs. 2. Das Nähere wird in einer Vereinbarung zwischen dem Land und dem Trägerverein geregelt. Der Abschluss der Vereinbarung ist eine Voraussetzung für eine Förderung durch das Land.

(2) Es werden 50 000 Teilnehmerstunden nach Maßgabe der jeweiligen Haushaltsgesetze gefördert.

§ 14

Landesweite Organisation der öffentlichen Träger und Landesarbeitsgemeinschaften

(1) Die öffentlichen Träger bilden eine landesweite Organisation, den Hessischen Volkshochschulverband.

(2) Dieser erhält einen Zuschuss zu Leistungen für die Einrichtungen der Weiterbildung in öffentlicher Trägerschaft. Dazu zählen insbesondere Leistungen und Maßnahmen zur Fortbildung und Weiterbildung der Lehrenden, der Organisations- und Qualitätsentwicklung mit dem Ziel der Akkreditierung und Zertifizierung, zur pädagogischen Beratung, zur Weiterentwicklung von konzeptioneller Planung und Qualifizierung der Praxis, zur Projektdurchführung und -koordination und zum Aufbau und Erhalt eines Medienverbundes.

(3) Vom Hessischen Volkshochschulverband zu erbringende Leistungen für Fortbildung und Weiterbildung der Lehrenden der Weiterbildungseinrichtungen sind min-

destens zur Hälfte der maßnahmenbezogenen Kosten durch Teilnahmebeiträge und/oder Drittmittel zu finanzieren.

(4) Das Land fördert den Hessischen Volkshochschulverband in der Höhe des Zuschusses des Jahres 2000. Für die Förderung zusätzlicher Leistungen und Projekte kann das Land auf Antrag weitere Zuschüsse gewähren.

(5) Die Landesarbeitsgemeinschaften "Erwachsenenbildung im Justizvollzug" sowie "Arbeit und Leben" werden vom Land entsprechend Abs. 4 gefördert.

III. Teil

Einrichtungen der Weiterbildung in freier Trägerschaft

§ 15

Anerkennung von landesweiten Organisationen in freier Trägerschaft

(1) Eine landesweite Organisation von Einrichtungen der Weiterbildung in freier Trägerschaft wird auf Antrag vom Hessischen Kultusministerium nach Anhörung des Landeskuratoriums für Weiterbildung als förderungsberechtigt anerkannt, wenn sie folgende Bedingungen erfüllt:

1. Sie wird von einer juristischen Person des öffentlichen Rechts oder einer gemeinnützigen juristischen Person des Privatrechts getragen.
2. Ihre Mitgliedsorganisationen sind in allen drei hessischen Regierungsbezirken vertreten.
3. Das Bildungsangebot deckt mindestens drei Bereiche des Pflichtkatalogs im Sinne des § 10 Abs. 2 ab.
4. Ihre Mitgliedsorganisationen haben drei Jahre lang Weiterbildungsleistungen nach § 10 Abs. 2 im Umfang von mindestens 2800 Stunden jährlich erbracht.
5. Sie und ihre Mitgliedsorganisationen verpflichten sich zur Zusammenarbeit nach § 4.
6. Sie und ihre Mitgliedsorganisationen legen ihre Lernziele, Organisations- und Arbeitsformen, Personalausstattung, Teilnehmerzahl und Finanzierung gegenüber dem Lande offen und bieten die Gewähr für die ordnungsgemäße Verwendung der Förderungsmittel.

(2) Die Anerkennung bedarf der Schriftform; sie kann rückwirkend zum Beginn des Jahres der Antragstellung ausgesprochen werden.

(3) Das Angebot an Lehrveranstaltungen dieser Einrichtungen soll die in § 2 und § 10 Abs. 2 genannten Inhalte und Bereiche umfassen.

(4) Die in der Anlage zu diesem Gesetz genannten Landesorganisationen sind im Sinne des Abs. 1 anerkannt. § 16 bleibt unberührt.

§ 16

Rücknahme und Widerruf

Die Anerkennung kann zurückgenommen werden, wenn die Voraussetzungen nicht vorlagen; sie kann widerrufen werden, wenn die Voraussetzungen nicht mehr vorliegen.

§ 17

Voraussetzungen der Förderung

Das Land fördert eine landesweite Organisation von Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt werden:

1. Sie muss als landesweite Organisation anerkannt sein.
2. Sie muss die Anforderungen des § 2 erfüllen und nach Art und Umfang ihrer Tätigkeit die Gewähr der Dauerhaftigkeit bieten.
3. Sie muss ihren Sitz und Tätigkeitsbereich im Land haben.
4. Sie muss ein Mindestangebot auf dem Gebiet der Weiterbildung im Sinne des § 10 Abs. 2 von 2 800 Unterrichtsstunden jährlich in ihrem Einzugsbereich innerhalb des Landes durchführen.
5. Sie muss ausschließlich dem Zweck der Weiterbildung dienen.
6. Ihr Angebot an Lehrveranstaltungen darf nicht vorrangig Zwecken einzelner Betriebe oder Organisationen dienen.
7. Ihr Angebot an Lehrveranstaltungen darf nicht der Gewinnerzielung dienen.
8. Sie muss von einer hauptberuflichen Mitarbeiterin oder einem hauptberuflichen Mitarbeiter geleitet oder beraten werden, die oder der nach Vorbildung oder beruflichem Werdegang hierzu geeignet ist.

§ 18

Finanzierung von Einrichtungen der Weiterbildung in freier Trägerschaft

(1) Die anerkannten Träger der Einrichtungen der Weiterbildung haben Anspruch auf Bezuschussung durch das Land.

(2) Sie erhalten denselben Stundenzuschuss wie die öffentlichen Träger. Das Nähere wird in einer Vereinbarung zwischen dem Land und den anerkannten landesweiten Organisationen der freien Träger geregelt. Der Abschluss der Vereinbarung ist eine Voraussetzung für eine Förderung durch das Land.

(3) § 12 Abs. 1 Satz 1 gilt entsprechend. Das Land fördert ab dem Haushaltsjahr 2002 90 000 Unterrichtsstunden nach Maßgabe der jeweiligen Haushaltsgesetze.

(4) Die Abrechnung kann im Rahmen der nach Abs. 5 bestimmten Haushaltsmittel auch entsprechend § 7 Abs. 2 erfolgen.

(5) Der Landeszuschuss wird gemäß dem jeweils für das letzte Haushaltsjahr gültigen Verteilungsschlüssel aufgeteilt. Neu anerkannte Einrichtungen erhalten eine jährliche Förderung höchstens in Höhe von 2 800 Unterrichtsstunden.

IV. Teil **Ergänzende Bestimmungen**

§ 19 Innovationspool

(1) Das Land richtet im Rahmen des jeweiligen Haushaltsplanes einen Innovationspool ein. Der Innovationspool hat ein Volumen von mindestens 2,5 vom Hundert des staatlichen Fördervolumens für die Weiterbildung im Sinne dieses Gesetzes. Finanzmittel, die für das förderfähige Angebot der öffentlichen und freien Träger nicht in Anspruch genommen werden, können dem Innovationspool zugeschlagen werden; die Entscheidung trifft das Hessische Kultusministerium.

(2) Zweck des Innovationspools ist es, die Entwicklung der hessischen Weiterbildung, die Qualitätsentwicklung an den Weiterbildungseinrichtungen und ihre Zusammenarbeit gezielt zu fördern sowie die Beteiligung von Weiterbildungseinrichtungen aus Hessen an Programmen des Bundes und der Europäischen Union zu erleichtern.

(3) Das Hessische Kultusministerium vergibt die entsprechenden Mittel. In der Regel werden Projekte ausgeschrieben, um die sich Einrichtungen der Weiterbildung trägerübergreifend bewerben können.

(4) Das Hessische Kultusministerium beruft eine Kommission mit drei Vertretern aus der Fachwissenschaft, die über die Förderungsanträge entscheidet. Beratend werden eine Vertreterin oder ein Vertreter des Hessischen Volkshochschulverbandes für die Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft und eine Vertreterin oder ein Vertreter der landesweiten Organisationen in freier Trägerschaft hinzugezogen. Dem Hessischen Kultusministerium sowie der Weiterbildungskonferenz nach § 22 Abs. 2 ist über die Auswahl und den Erfolg der geförderten Projekte zu berichten. Der Kulturpolitische Ausschuss des Hessischen Landtags wird frühzeitig vor Beginn der geförderten Projekte über die Projektauswahl informiert,

(5) Bei Ausschreibungen und der Förderauswahl von Projekten der beruflichen Weiterbildung ist das zuständige Ressort zu beteiligen.

§ 20

Bauunterhaltungskosten

- (1) Das Land leistet Zuschüsse zu den Bauunterhaltungskosten der Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck nach Maßgabe des § 6.
- (2) Das Land kann Einrichtungen der Weiterbildung in öffentlicher und freier Trägerschaft nach Maßgabe des § 6 Zuschüsse zu den notwendigen Investitionskosten gewähren.

§ 21

Förderungsvoraussetzungen und -verfahren

- (1) Die öffentlichen Träger des Pflichtangebots nach § 9 Abs. 1 erhalten die Zuweisungen für das Pflichtangebot in vierteljährlichen Teilbeträgen im Voraus.
- (2) Die freien Träger beantragen den Zuschuss beim Hessischen Kultusministerium. Der Zuschuss wird für die Dauer eines Haushaltsjahres festgesetzt. Dem Zuschussantrag sind die Angaben über die für die Landesförderung maßgeblichen Unterrichtsstunden beizufügen.
- (3) Die öffentlichen und freien Träger sind verpflichtet, die zur Festsetzung des Zuschusses erforderlichen Auskünfte zu erteilen und die entsprechenden Verwendungsnachweise zu erbringen.

§ 22

Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen

- (1) Das Hessische Kultusministerium beruft ein Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen. Dieses hat die Aufgabe,
 1. die Landesregierung in Fragen der Weiterbildung zu beraten, Empfehlungen und Vorschläge zur Weiterentwicklung und zur Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen und landesweiten Organisationen zu unterbreiten und die Koordinierung ihres Bildungsangebotes zu fördern;
 2. zur engen Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen im Sinne dieses Gesetzes und den Hochschulen, den Schulen, den Rundfunk- und Fernsehanstalten, den Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung, den zuständigen Stellen nach dem Berufsbildungsgesetz sowie anderen Institutionen beizutragen;
 3. die Weiterbildung durch Gutachten, Empfehlungen und Untersuchungen zu fördern und zu entwickeln und alle vier Jahre gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium einen Weiterbildungsbericht vorzulegen, der Aussagen zur

Zielerreichung auf der Grundlage eines qualitativen und betriebswirtschaftlichen Kennzahlensystems trifft;

4. die ihm nach diesem Gesetz zugewiesenen Mitwirkungsrechte wahrzunehmen.

(2) Das Landeskuratorium führt in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium alle zwei Jahre eine Weiterbildungskonferenz durch, zu der die an der Ausführung dieses Gesetzes Beteiligten eingeladen werden. (3) Das Landeskuratorium besteht aus

1. je einer Vertreterin oder einem Vertreter der nach § 15 anerkannten, landesweiten Organisationen,
2. je einer Vertreterin oder einem Vertreter der Planungsregionen Süd-, Mittel- und Nordhessen, die oder der aus dem Kreis der Träger von öffentlichen Einrichtungen der Weiterbildung oder den Einrichtungen der Weiterbildung kommen sollte, je einer Vertreterin oder einem Vertreter der nach § 14 gebildeten landesweiten Organisationen der öffentlichen Träger sowie der Heimvolkshochschule Fürsteneck,
3. je einer Vertreterin oder einem Vertreter des Hessischen Landkreistags, des Hessischen Städtetags, des Hessischen Rundfunks, der hessischen Hochschulen, des Hessischen Jugendrings, der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, des Landesausschusses für Berufsbildung, der Arbeitsgemeinschaft hessischer Industrie- und Handelskammern, der Arbeitsgemeinschaft der hessischen Handwerkskammern, der beiden Landesringe der Schulen für Erwachsene, des Instituts für Qualitätsentwicklung, des Landesbetriebs Landwirtschaft Hessen, der Lernenden Regionen und Weiterbildung Hessen e.V. sowie der im Landtag vertretenen Parteien.

(4) Das Landeskuratorium fasst seine Beschlüsse mit Stimmenmehrheit; stimmberichtig sind nur die in Abs. 3 Nr. 1 und 2 genannten Mitglieder. Bei Stimmgleichheit gilt ein Antrag als abgelehnt.

(5) Die Mitglieder des Landeskuratoriums werden vom Hessischen Kultusministerium auf Vorschlag der genannten Institutionen und Verbände auf die Dauer von drei Jahren berufen. Vertreterinnen und Vertreter des Hessischen Kultusministeriums, des Hessischen Sozialministeriums, des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung, des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst können mit beratender Stimme an den Sitzungen des Landeskuratoriums teilnehmen. Das Hessische Kultusministerium kann nach Anhörung des Landeskuratoriums weitere Mitglieder ohne Stimmrecht berufen.

(6) Das Landeskuratorium gibt sich eine Geschäftsordnung, die insbesondere Bestimmungen über Einberufung, Vorsitz und Geschäftsführung enthält.

(7) Das Landeskuratorium wird aus Mitteln des Landeshaushalts finanziert.

§ 23

Regionale Ausgestaltung

In den kreisfreien Städten, Landkreisen und kreisangehörigen Gemeinden über 50 000 Einwohner können regionale Kuratorien der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens gebildet werden.

§ 24

Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Formen

Zur Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Formen, insbesondere für die Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens nach § 2 und nach § 4 Abs. 2, kann für die Einrichtungen der Weiterbildung nach § 9 und § 13 von den Vorgaben dieses Gesetzes abgewichen werden. Die Modelle müssen gewährleisten, dass allgemein anerkannte didaktische Grundsätze und Standards gesichert sind sowie die Ziele der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens erreicht werden. Die Erprobung gestattet das Kultusministerium auf Antrag eines Trägers nach Prüfung der Vorgaben von Satz 2 auf der Grundlage einer Vereinbarung nach § 12 Abs. 1, § 13 Abs. 1 oder § 14 Abs. 2 und unter Einhaltung eines nach diesen Bestimmungen möglichen Finanzrahmens.

V. Teil

Schlussbestimmungen

§ 25

Aufhebung bisherigen Rechts

Das Gesetz über Volkshochschulen in der Fassung vom 21. Mai 1981 (GVBl. I S. 198) und das Erwachsenenbildungsgesetz in der Fassung vom 9. August 1978 (GVBl. I S. 502), zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. März 1995 (GVBl. I S. 294), werden aufgehoben.

§ 26

In-Kraft-Treten, Außer-Kraft-Treten

Dieses Gesetz tritt am 1. Juli 2001 in Kraft. Es tritt mit Ablauf des 31. Dezember 2011 außer Kraft.

Anlage zu § 15 Abs. 4

1. Gemeinnütziges Bildungswerk Hessen des Deutschen Gewerkschaftsbundes e.V.

2. Bildungswerk der Vereinigten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) im Lande Hessen e.V.
3. Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V.
4. Evangelische Landesorganisation für Erwachsenenbildung in Hessen
5. Katholische Erwachsenenbildung Hessen – Landesarbeitsgemeinschaft e.V.
6. Verein für Landvolkbildung e.V.

7. Bildungswerk der Arbeiterwohlfahrt Hessen e.V.
8. Paritätisches Bildungswerk Hessen e.V.
9. Bildungswerk des Landessportbundes Hessen e.V.

Artikel 2

Änderung des Hessischen Gesetzes über den Anspruch auf Bildungsurlaub

Das Hessische Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub in der Fassung vom 28. Juli 1998 (GVBl. I S. 294, 348), zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. August 2001 (GVBl. I S. 370), wird wie folgt geändert:

In § 9 Abs. 2 Satz 1 und § 14 Abs. 1 werden nach dem Wort "Weiterbildung" jeweils die Worte „und lebensbegleitendes Lernen“ eingefügt.

Artikel 3

Dieses Gesetz tritt am 1. Juli 2006 in Kraft.

Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)

i. d. F. v. 21.12.2006

Hessische Landesregierung
Initiative Bildungszentrum Ostend in Frankfurt am Main
Initiative ZLL Kassel Stadt und Land
Initiative ZLL im Main-Taunus-Kreis
Initiative ZLL in Offenbach am Main
Haus des Lebenslangen Lernens Dreieich im Landkreis Offenbach
Initiative ZLL Osthessen (Kreis Hersfeld und Rotenburg, Fulda Stadt und Land-
kreis, Vogelsbergkreis)
Initiative ZLL im Rheingau-Taunus Kreis
Initiative ZLL im Kreis Waldeck-Frankenberg

Alle Unterzeichner dieser Erklärung sind sich einig:

Lebensbegleitendes Lernen als Leitidee von Bildung in einer modernen Wissensgesellschaft ist eine entscheidende Antwort auf den tief greifenden technologischen, sozialen, wirtschaftlichen und demographischen Wandel und die Herausforderungen der Globalisierung und Modernisierung. Die moderne Wissensgesellschaft benötigt für ihre wirtschaftliche, ökologische und soziale Zukunft sowie im globalen Wettbewerb eine umfassende Mobilisierung von Kompetenzen. Zugleich wächst die Anforderung an jeden Einzelnen, sich aktiv und selbstbewusst mit dem ständigen Wandel in Arbeitswelt und Gesellschaft auseinander zu setzen und ihn positiv zu bewältigen. Lebensbegleitendes Lernen kann hierfür einen wichtigen Beitrag leisten. Es zielt darauf, individuelle Kompetenzen in einem umfassenden Sinne zu entfalten und dadurch auch die Teilhabe an Arbeitswelt und Gesellschaft zu fördern, Benachteiligung abzubauen und die Demokratie zu festigen. Mit anderen Worten: Die Menschen können durch Lebensbegleitendes Lernen gestärkt werden und sich selbst stärken.

Das Lebensbegleitende Lernen soll durch Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) als übergreifendes Strukturprinzip ermöglicht werden. Der Aufbau dieser ZLL verfolgt eine bildungspolitische, pädagogische und strukturelle Neuausrichtung im Bildungssystem, durch die Funktion und Grenzen öffentlicher Verantwortung im Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssektor neu bestimmt und profiliert werden. Diese Aufgabe hat die Landesregierung im Regierungsprogramm 2003 bis 2008 für Hessen gestellt. Inzwischen formieren sich unter Begleitung des Landes in einer Rei-

he von Regionen des Landes relevante Akteure aus Politik und Bildung neu und streben an, berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene, Volkshochschulen und weitere Bildungseinrichtungen – darunter auch Berufsbildungszentren – zusammenzuführen. Das Land und die oben genannten regionalen Initiativen gehen eine Partnerschaft zur Entwicklung der Zentren Lebensbegleitenden Lernens ein.

1. Das Lebensbegleitende Lernen entfalten

Die Entwicklungspartnerschaft ZLL konzentriert sich vorrangig auf die Bildung im Erwachsenenalter. Es geht ihr um junge Erwachsene im Übergang von der Schule bzw. von der Erstausbildung in die Beschäftigung sowie um Erwachsene in unterschiedlichen Stationen ihrer Bildungsbiografie und ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Das schließt die Bereiche ein, die bislang mit Bezeichnungen wie Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Zweiter Bildungsweg, Zweite Chance oder Dritte Chance, Erwachsenenbildung, allgemeine, berufliche und politische Weiterbildung, Beschäftigungsförderung usw. versehen werden. Die Partner wollen die für die deutsche Bildungslandschaft typische Zäsur zwischen schulischem und außerschulischem Lernen sowie zwischen beruflicher Aus- und beruflicher Weiterbildung, aber auch zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung überwinden und gezielt auf ein gemeinsames System Lebensbegleitenden Lernens in Hessen hinarbeiten. Die Partner wollen in ihren Aufgabenbereichen die veralteten und disfunktionalen Strukturen aufbrechen, weil diese nicht mehr den Interessen der Menschen und den Zukunftschancen der jungen Generation dienen. Sie wollen Alternativen schaffen und fühlen sich folgenden Zielen verpflichtet:

- Das System der dualen Berufsausbildung bedarf vielfacher Ergänzungen, um weitere Möglichkeiten der Berufsausbildung verbunden mit niedrigrschwelligen Zugängen zur Arbeitswelt zu eröffnen.
- Das Durchschnittsalter der Berufsanfänger, das heute bei über 19 Jahren liegt, ist zu senken; Wartezeiten sind deutlich zu vermindern, Übergänge zu verbessern.
- Das Nachholen von Grundbildung (Basis- und Schlüsselqualifikationen), das an den beruflichen Vollzeitschulen, im Rahmen der Beschäftigungsförderung und im klassischen Zweiten Bildungsweg zu unübersichtlichen und oft suboptimalen Mehrfachangeboten geführt hat, ist zusammenzuführen und weiterzuentwickeln.
- Der Zweite Bildungsweg ist auf die Funktion für die Integration in Wirtschaft und Gesellschaft neu auszurichten. Für die wachsende Nachfrage nach einem Hochschulstudium sind differenzierte Programme zu entwickeln und anzubieten, die zur Lernbiographie und zum Lebensabschnitt passen sowie auf das spezifische Studium vorbereiten.
- Durch den Abbau von Überkapazitäten und die Zusammenführung von Bildungseinrichtungen können Effektivität und Effizienz so gesteigert werden, dass die Finanzierung moderner Lern- und Arbeitswelten sich lohnt.
- Systematische und qualifizierte Weiterbildung ist auszubauen.
- Für die Zukunftsfähigkeit des öffentlichen Bildungssystems müssen über die klassische Lehrerbildung hinaus qualifizierte Fachkräfte gewonnen werden.

- Der Ausdünnung von Regionen und der Gefährdung ihrer Entwicklungschancen durch fehlende und abwandernde Fachkräfte ist durch Bildung und Weiterbildung im Kontext der Regionalentwicklung zu begegnen.

Die beteiligten Partner haben es sich zur Aufgabe gemacht, bessere Zugänge zur Arbeitswelt zu eröffnen, die Teilhabe am wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Leben zu erleichtern und eine Bereicherung des persönlichen Lebens zu ermöglichen. Diese Entwicklungspartnerschaft will deshalb das Lebensbegleitende Lernen zur *Leitidee* machen und *in* den folgenden *vier Dimensionen entfalten*:

- Die *erwachsene Lernerpersönlichkeit* soll im Mittelpunkt stehen.
- Lebensbegleitendes Lernen erfordert eine *Lernbiografieorientierung*.
- Lehren und Lernen werden auf das übergreifende Ziel *Lebensgestaltungskompetenz* ausgerichtet,
- Anschluss und Zugang sind durch *Lebensweltnähe* zu sichern.

2. Zentren Lebensbegleitenden Lernens

Die Entfaltung Lebensbegleitenden Lernens verlangt neue Strukturen, die durch regionale ZLL geschaffen werden können und die eine Realisierung des Lebensbegleitenden Lernens im obigen Sinn ermöglichen.

Ein ZLL ist dem Allgemeinwohl verpflichtet. Es nimmt öffentliche Bildungsaufträge wahr und ist für weitere Angebote offen. Es fasst bisher getrennte Bildungseinheiten zusammen, verfolgt gemeinsame Betriebsziele, handelt auf der Grundlage eines Budgets eigenständig, bietet übergreifende Dienstleistungen an und führt abgestimmte Bildungsprogramme durch. Diese Bildungsprogramme umfassen Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung, Hochschulvorbereitung und universitäres Propädeutikum, Weiterbildung und berufliche Qualifizierung.

Das Bildungsangebot der ZLL ist systematisch auf die erwachsene Lernerpersönlichkeit zu beziehen. Lehren und Lernen sind auf das übergreifende Ziel der Lebensgestaltungskompetenz ausgerichtet. Das schließt Teilziele wie Berufsausbildungsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und Studierfähigkeit ein, umfasst auch musische und ästhetische Bildung, politische, ökologische und Gesundheitsbildung. Es geht immer um die Entwicklung von personalen, sozialen, methodisch-instrumentellen und fachlichen Kompetenzen und ihre persönliche und gesellschaftliche Verwertung.

Das Lernen in den ZLL ist orientiert an der Lernbiographie, es schließt an Befähigungen, Talente und den individuellen Lernstand an. Eignung und Lernausgangslage sind nicht nur mit Zeugnissen und Zertifikaten, sondern durch eine Diagnose von erforderlichen Kompetenzen festzustellen. Durch eine vorgelagerte und begleitende Bildungsberatung können Lernprozesse justiert und verstärkt sowie auf gewünschte und erreichbare Bildungsziele ausgerichtet werden.

Ein ZLL ist in der höchsten Entwicklungsstufe ein betriebsförmig organisierter und integrierter Bildungsdienstleister. Es geht über ein reines Netzwerk oder einen Kooperationsverbund hinaus: die bestehenden, separierenden Strukturen sollen

überwunden werden. Kooperation und Arbeitsteilung zwischen den bestehenden Einrichtungen, vor allem bei gemeinsamen und neuen Aufgaben, sowie die Bildung gemeinsamer Arbeitsstrukturen sind ein erster Entwicklungsschritt.

Ein ZLL beteiligt sich mit seinen Dienstleistungen an der Regionalentwicklung und ist offen für den Bedarf der Region. Es kooperiert mit den Schulen, den Hochschulen und der Wirtschaft und beteiligt sich an bereichs- und trägerübergreifenden Netzwerken. Ein ZLL wird ein regionaler Knotenpunkt in einem hessischen System Lebensbegleitenden Lernens werden.

Räumlich können ZLL Einrichtungen im Sinne eines gemeinsam genutzten Gebäudekomplexes bzw. eines Ensembles von Gebäuden (Campus) oder dezentrale Lokalisierungen von Zentrumseinheiten sein. Dies richtet sich nach regionalen Voraussetzungen und Gegebenheiten. Es werden entsprechend den regionalen Gegebenheiten unterschiedliche Varianten der ZLL mit unterschiedlichen Profilen entstehen.

3. Stufenplan

Unter der Zielvorgabe „integrierter Bildungsdienstleister“ ist im Jahr 2007 der *erste Abschnitt eines Stufenplans* zu bearbeiten, nämlich die Voraussetzungen für die Gründung der ersten ZLL zu schaffen. Es geht um die Vorbereitung der pädagogischen, regionalen und organisatorischen Zusammenführung von beruflichen Schulen, Schulen für Erwachsene, Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen sowie die Eröffnung bzw. die Festigung einer engen Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und der Arbeitsagentur in der Region. In dieser Entwicklungsstufe ist zu klären,

- welche Aufgaben, speziell neue Aufgaben, sich in dem jeweiligen ZLL stellen,
- wie diese Aufgaben in Zukunft wahrgenommen werden,
- von welchen Einheiten des ZLL sie bearbeitet werden,
- wie der Standort bzw. die Standorte eines ZLL zu gestalten sind,
- welches besondere Profil ein ZLL aufweist,
- welche Strukturen für die Funktionsfähigkeit eines ZLL erforderlich sind, insbesondere für eine handlungsfähige Leitung, interne und externe Kooperation, die aktive Teilnahme der Beschäftigten und eine stabile Organisation des gesamten Zentrums bei hoher Eigenständigkeit der Bildungseinheiten und ggf. unterschiedlichen Standorten,
- welche Personalgewinnung und -entwicklung erforderlich sind, insbesondere wie Weiterbildung und Qualifizierung der Beschäftigten gesichert und wie insbesondere Berufseinsteiger und qualifizierte Fachkräfte in die Arbeit integriert werden,
- wie die Finanzierung optimal gestaltet werden kann,
- wie eine Corporate Identity entstehen kann,
- wie landesweit Supportstrukturen in den Bereichen Didaktik und Methodik, Lerndiagnostik und Lernberatung aufgebaut sowie eine Steuerung entfaltet werden kann, die auf Eigenständigkeit und Qualität setzt.

Die Ergebnisse dieses Klärungsprozesses sind mit den beteiligten Mitarbeitern und Kollegien zu kommunizieren. Das Arbeitsziel dieser Entwicklungsstufe ist es, dass die Initiativen bis November 2007 belastbare Modelle für ihr jeweiliges Zentrum vorlegen. Unter Belastbarkeit wird ein Planungsstand und ein Grad der lokalen bzw. regionalen Willensbildung verstanden, die den Start in die Umsetzung als machbar und Erfolg versprechend erscheinen lassen. Dieser Erfolg wird wesentlich abhängig sein von der Bereitschaft und Fähigkeit der Initiativen in den Regionen, von der Nutzung der vom Land angebotenen Unterstützung durch die Initiativen und nicht zuletzt von ihrer Rückendeckung durch die regionale Politik.

Auf der Grundlage dieser Modelle kann in den beteiligten Regionen ab 2008 – *in einer zweiten Entwicklungsstufe* – die Gründung von ZLL eingeleitet werden. Parallel dazu könnte in weiteren Regionen mit neuen regionalen Initiativen ZLL begonnen werden. Mit der fortschreitenden praktischen Etablierung des Lebensbegleitenden Lernens ist diese Initiative für ZLL mit den neuen Aktivitäten in anderen Bereichen des Bildungssystems zu koordinieren.

4. Vorgehen

Zur Erreichung der Ziele der Entwicklungspartnerschaft ZLL vereinbaren die Beteiligten auf der Basis dieser Erklärung das hier und in der Anlage 1 „Aufgabenkatalog“ beschriebene Vorgehen:

- Die Beteiligten führen gemeinsame und regelmäßige Landestreffen durch und stimmen sich über relevante Fragen der Entwicklungspartnerschaft ab.
- Sie stellen eine gemeinsame Außendarstellung (inklusive Logo) sicher.
- Sie vereinbaren gemeinsame Grundlagen für den Aufbau der regionalen ZLL und Landesstrukturen.
- Sie setzen die „Meilensteinplanung Landesebene“ (Anlage 2) um und verabschieden eine regionale Meilensteinplanung.
- Sie entwickeln Vorschläge für ein Berichtssystem ZLL.
- Die regionalen Initiativen richten jeweils eine Steuerungsgruppe aus den Leitungen und Kollegien der beteiligten Einrichtungen sowie dem oder der Koordinationsbeauftragten mit definierten Verantwortlichkeiten dieser Steuerungsgruppe ein.
- Die regionalen Initiativen legen dem Land mit der Zeichnung dieser Erklärung a) eine Absichtserklärung (Letter of Intent) der politischen Entscheidungsträger der Region für die Beteiligung an der „Entwicklungspartnerschaft Aufbau Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ sowie b) die Kooperationsvereinbarung der beteiligten Einrichtungen vor.
- Die Träger unterstützen die Entwicklungspartnerschaft durch den Einsatz von Eigenmitteln (Personalaufwand, Sachmittel und Finanzmittel).
- Die regionalen Initiativen klären Aufgaben, Strukturen und Standortfragen und arbeiten einen Plan für den Aufbau eines regionalen ZLL aus. Dieses Modell ihres ZLL kommunizieren sie mit den Fachleuten in den beteiligten Einrichtungen und in der Region.

5. Erklärung des Landes

Das Land wird im Rahmen der dafür bereitgestellten Haushaltsmittel

- die Entwicklungspartnerschaft für den Aufbau der ZLL bildungspolitisch und administrativ unterstützen, insbesondere im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit relevanten Akteuren der beruflichen Ausbildung und Weiterbildung wie Landkreis- und Städtetag, Arbeitsagentur, DGB, VHU, Landesausschuss für Berufsausbildung, Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen sowie Handwerkskammern und IHK,
- einen Verantwortlichen der Landesregierung für den Aufbau der ZLL stellen und eine Geschäftsführung einrichten,
- die Interministerielle Arbeitsgruppe Lebensbegleitendes Lernen (IMAG LL) regelmäßig unterrichten und bei Bedarf in den Prozess einbeziehen,
- eine wissenschaftliche Begleitung der regionalen Initiativen gewährleisten,
- einen Vorschlag für die Kooperation mit dem Hessischen Institut für Qualitätsentwicklung und dem Amt für Lehrerbildung, mit Fachhochschulen und Universitäten vorlegen,
- ein am Prinzip der Mandantenbildung und des Qualitätsmanagements orientiertes Steuerungsmodell zur Diskussion stellen,
- einen Internetauftritt einrichten und pflegen sowie die Veröffentlichung der Beiträge des Organisationskerns der Initiativen sicherstellen,
- im Jahr 2007 die Finanzierung der Einrichtung des regionalen Organisationskerns (Koordinationsstelle, Arbeit der Steuerungsgruppe, Beteiligung und Einbeziehung der Beschäftigten) sicherstellen,
- über den politischen Entscheidungsprozess der Landesregierung und die weiteren Planungen zur Stabilisierung und zum Transfer der ZLL-Modelle in andere Regionen informieren.

Die Landesregierung erklärt, dass aus Kapazitätsgründen zunächst nur den in dieser Erklärung genannten acht Initiativen finanzielle Unterstützung und regionale Begleitung zugesagt werden kann. Die Modalitäten der Finanzierung werden gesondert geregelt.

Sollte eine der bisher benannten Initiativen auf eine Beteiligung im Jahre 2007 verzichten, so kann ggf. eine neue Initiative in die Förderung aufgenommen werden. Im Übrigen soll interessierten Initiativen mittelfristig die Möglichkeit der Mitarbeit eröffnet werden.

Die Unterzeichner dieser Entwicklungspartnerschaft sind davon überzeugt, dass weitere Initiativen entstehen werden; sie werden diese unterstützen.

Land Hessen – Frankfurt am Main – Kassel Stadt und Land – Main-Taunus – Offenbach am Main – Offenbach Land – Osthessen (Kreis Bad-Hersfeld und Rotenburg, Fulda Stadt und Landkreis, Vogelsbergkreis) – Rheingau-Taunus – Waldeck-Frankenberg.

Anlage 1: Aufgabenkatalog

Pädagogische Integration

- Im Kontext von Daten über Ausbildungs- und Beschäftigungssituation sowie Lebensqualität der Region sind Daten über Zugänge, Nutzerprofile und Lernentwicklung, Output und Outcome (Werdegang der Absolventen) der Bildungseinheiten zu generieren und für die Entwicklung des ZLL zu nutzen. Datenerhebungen, Berichtssysteme und Evaluationen sind zwischen den beteiligten Trägern abzustimmen und mittelfristig zu integrieren.
- Eine Verständigung über Bildungsstandards, Diagnoseverfahren und Diagnoseinstrumente, Verfahren und Instrumente für Kompetenzmessung und Lernförderung ist anzustreben.
- Bildungsangebote sind zu generieren, die transparent sind, Durchstiege und Kombinationen, aber auch Selbstgesteuertes Lernen erlauben und damit dem Ziel individuell zugeschnittener Bildungswege näher kommen.
- Eine Bildungswegberatung ist als integrierte professionelle Dienstleistung aufzubauen.
- Weiterbildungskonzepte für die Beschäftigten und Qualifizierungsmodule sind im Verbund aller ZLL zu entwickeln und zu nutzen.
- Landesweit sind Supportstrukturen der Fortbildung in den Bereichen Management, Fachdidaktik, Lerndiagnostik und Lernberatung aufzubauen.

Regionale Integration

- Beratungskomitees für Bildungsprogramme unter Einbeziehung der Wirtschaft und der Arbeitsagentur der Region sind einzurichten.
- Kooperationen und Netzwerke mit wichtigen lokalen und regionalen Akteuren sind zu entwickeln bzw. zu festigen, insbesondere mit Akteuren aus Wirtschaft sowie privater und öffentlicher Dienstleistung, um die ZLL als regionale Kompetenzzentren und die Regionalentwicklung fördernde Einrichtungen zu profilieren.
- Die Abstimmung von Bildungsprogrammen mit den Zuliefer- und den Abnehmersystemen (Wirtschaft, öffentlicher Dienst, Hochschulen etc.) unter besonderer Berücksichtigung des Bedarfs der Region ist zu institutionalisieren.

Organisatorische Integration

- Rahmen und Grundsätze für eine Zentrumsverfassung sind aufzustellen, insbesondere mit der Beschreibung von handlungsfähigen Leitungs- und Kooperationsstrukturen, der Beteiligung der Beschäftigten und eines auf Dauer belastbaren Organisationsmodells.
- Planungen für eine integrierte Nutzung von Räumlichkeiten, Geräten, Maschinen und Berichtssystemen sind aufzustellen.

- Voraussetzungen und Bedingungen für ein gemeinsames Budget durch die verschiedenen Träger und die Einnahmen sind zu klären.
- Konzepte der Personaleinstellung und Personalentwicklung, die den Aufgaben eines ZLL gerecht werden können, sind im Verbund aller ZLL auszuarbeiten und abzustimmen.
- Anforderungen und Bedingungen für einen optimalen Einsatz von Lehrkräften, Ausbildern und Sozialpädagogen an den ZLL sind zu klären und zu erproben; qualifiziertes Fachpersonal z. B. für IT, Finanzverwaltung oder Marketing sowie für Sport, Musik, Gesundheitsbildung usw. gilt es zu gewinnen.
- Planungen für integrierte Nutzung von Räumlichkeiten, Geräten, Maschinen und Berichtssystemen sind aufzustellen.
- Voraussetzungen und Bedingungen für ein gemeinsames Budget und dessen Bewirtschaftung durch die verschiedenen Träger sind zu klären.

Anlage 2: Meilensteinplanung Landesebene – Version 1

- Die Landesregierung informiert das Landeskuratorium für Weiterbildung, den Ausschuss für Berufsbildung und die Lehrstühle für Weiterbildung, Erwachsenenbildung und Berufspädagogik an den Hessischen Hochschulen sowie den Landkreis- und Städtetag und die Sozialpartner über diese Erklärung.
- Bis Ende März 2007 entwickeln die Initiativen einen ersten Entwurf von belastbaren und umsetzbaren Konzepten für ihr jeweiliges regionales Zentrum und eine abgestimmte Präsentation für die Öffentlichkeit.
- Auf dem von der Landesregierung durchgeführten Hessischen Kongress ZLL am 8. und 9. Mai 2007 stellen die regionalen Initiativen und das Land die gemeinsamen Konzepte und die geplante Umsetzung der Öffentlichkeit vor.
- Im Anschluss an den Hessischen Kongress entwickeln die regionalen Initiativen ihre Konzepte weiter, arbeiten Umsetzungspläne aus und stimmen diese mit ihren Trägern und den Verantwortlichen ab.
- Auf regionalen Konferenzen des Lebensbegleitenden Lernens zwischen Juli bis Oktober 2007 präsentieren die regionalen Initiativen unterstützt vom Land ihre Konzepte, ihre Aufstellung und ihre Praxisansätze.
- Die regionalen Initiativen entscheiden bis Oktober 2007 über eine Fortführung der Entwicklungspartnerschaft und den Übergang der einzelnen Initiativen in eine zweite Entwicklungsstufe, sie führen alle erforderlichen Beschlüsse bei den Trägern und in den zu beteiligenden Gremien herbei.
- Die regionalen Initiativen legen dem Land bis Anfang Oktober 2007 einen Bericht über die Entwicklung der Initiative vor, in dem das Modell für ihr jeweiliges regionales ZLL beschrieben wird.
- Im November 2007 wird das Hessische Kultusministerium der Landesregierung einen Bericht über die Ergebnisse der Arbeit der Entwicklungspartnerschaft vorlegen.

Verantwortung für heute – Visionen für morgen Lebensbegleitendes Lernen

Auszug aus dem Regierungsprogramm 2003–2008 der CDU-Landtagsfraktion und des CDU-Landesvorstandes Hessen v. 28. März 2003 (Anlage zum Beitrag: Klaus Harney – Hans-Peter Hochstätter – Wilfried Kruse, Zentren lebensbegleitenden Lernens. Ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor?)

Wir verfolgen im Bereich der Bildungspolitik zur optimalen Förderung der Jüngsten bis zu den Ältesten in unserer Gesellschaft einen ganzheitlichen Ansatz. Dabei soll das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens eine übergreifende Struktur für den Bildungs- und Ausbildungsbereich, für Hochschulen, für Fort- und Weiterbildung einschließlich der Erwachsenenbildung sowie der Volkshochschulen gewährleisten. Dadurch wollen wir genügend Flexibilität herstellen, damit eine rasche Anpassung an die sich mit rapider Geschwindigkeit ändernden Gegebenheiten im Rahmen der Globalisierung und der demographischen Verschiebungen erfolgen kann. Der Weiterbildungsmarkt als „vierte Säule des Bildungswesens“ erfährt dabei zunehmend an Bedeutung. Umso größer ist unser Interesse, gerade auch hier die Qualität zu sichern.

1. Berufliche Schulen als regionale Berufsbildungszentren ...
2. Solide berufliche Erstausbildung ...
3. Weiterbildung als Säule lebensbegleitenden Lernens

Den Herausforderungen der Globalisierung können wir nur gerecht werden, wenn wir der Weiterbildung einen wesentlichen Stellenwert einräumen. Weiterbildung findet in gemeinsamer Verantwortung von Bürgerinnen und Bürgern, Wirtschaft und gesellschaftlichen Organisationen sowie von Kommunen und Land statt. Beiträge, die diesem Ziel dienen, finden unsere Unterstützung.

Wir werden noch in dieser Legislaturperiode damit beginnen, die Beruflichen Schulen neben den traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung – insbesondere der Volkshochschulen und Bildungseinrichtungen von Kirchen, Wirtschaft und Gewerkschaften sowie sonstiger freier Träger – langfristig zu Zentren lebensbegleitenden Lernens zu entwickeln, in die Menschen selbstverständlich und periodisch zur Weiterqualifizierung gehen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden wir eine Kooperation der Unternehmen, der Kammern, der Berufsschulen und der Weiterbildungsträger ins Leben rufen, die sich zur Partnerschaft für lebensbegleitendes Lernen ent-

wickeln soll. Die Zentren lebensbegleitenden Lernens sollen so konzipiert werden, dass sie auf lange Sicht auch attraktiv für Akademiker sind oder auch zur Hochschule für den dritten Lebensabschnitt werden können.

Der Weiterbildungsmarkt muss sich der demographischen Verschiebung der Altersstruktur der Erwerbstätigen anpassen und sich verstärkt um ältere Arbeitnehmer bemühen. Anpassungsqualifikationen müssen dem Arbeitsmarkt die berufserfahrenen Arbeitnehmer erhalten. Dies gilt insbesondere im technischen Bereich und im Dienstleistungssektor. Wir werden daher entsprechende Qualifizierungsprojekte für die Beschäftigten von kleinen und mittleren Unternehmen im Rahmen ihrer fachlichen und finanziellen Möglichkeiten unterstützen. Das gilt ebenso für die Qualifizierung von Fach- und Führungskräften im mittleren Managementbereich, die einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der hessischen Wirtschaft darstellt.

Die Zentren lebensbegleitenden Lernens werden auch der schulischen Weiterbildung von Erwachsenen dienen. Der Prozess wird begleitet sein von einer Verbesserung des Angebots in einzelnen Regionen und einer verstärkten Zusammenarbeit mit Einrichtungen der außerschulischen Weiterbildung. Hier ist insbesondere an eine Vernetzung der Angebote im Sinne einer Förderung der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit von Schulen, Berufsschulen, Wirtschaft und Weiterbildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung zu denken.

Nutzerorientierte Angebote auf der Basis klar definierter Qualitätsstandards sowie der Aufbau eines Informationssystems zur Weiterbildung – beruflich wie allgemein – sind weitere Bausteine dieses über eine Legislaturperiode hinausgehenden Projektes.

Als Bestandteil eines Systems lebensbegleitenden Lernens haben sich die Hochschulen auf eine gemeinsame Strategie zur Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung verständigt und streben verbindliche qualitätssichernde Standards an.

Ein Teilzeitstudium gemäß § 65 HHG – insbesondere für Berufstätige und Studierende in der Familienphase – ist grundsätzlich in allen Ausbildungsbereichen zu forcieren und zu implementieren. Ebenso sollen verstärkt Fernstudiengänge zum Erwerb eines Hochschulabschlusses oder zur Weiterbildung angeboten werden. Die Hochschulen beteiligen sich deshalb an dem von der Landesregierung geplanten zentralen Informationssystem Weiterbildung, das Transparenz in den Angebotsstrukturen schaffen soll.

Wir fördern die Einrichtung von zentralen Serviceeinrichtungen für die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen, die das Profil der jeweiligen Hochschule auf diesem Gebiet stärken und die Qualität der Angebote sichern soll. Die Weiterbildungsgebühren verbleiben weiterhin voll bei den Hochschulen. Die Hochschulen sollen sich an regionalen Netzwerken für Weiterbildung beteiligen.

Darüber hinaus unterstützen wir die Einrichtung von „Professional-Master-Studiengängen“, die als hochqualifizierte Weiterbildung nach mehrjähriger Berufstätigkeit absolviert werden und zu einem akademischen Abschluss führen. Diese Studiengänge sind ein besonderes Strukturelement in einem gestuften Studiengangssystem und leisten einen spezifischen Beitrag zum lebensbegleitenden Lernen.

Berichte

Eine Vision wurde wahr: „WeiterBildungs-Akademie“ in Österreich eröffnet

Die Vision einer Weiterbildungsakademie, die Erwachsenenbildner/innen in einem speziellen Standardisierungs- und Anerkennungsverfahren zertifiziert und diplomiert, indem sie Kompetenzen, Inhalte wie Standards vorgibt und deren Nachweis überprüft, ist Wirklichkeit geworden: Am 1. Februar 2007 wurde in Wien durch die neue Bildungsministerin *Dr. Claudia Schmied* die Akademie eröffnet und das vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds geförderte Projekt vorgestellt und kommentiert: Vor rund 180 nationalen und internationalen Bildungsexpert/innen erläuterten VÖV-Generalsekretär *Dr. Wilhelm Filla* und die Leiterin der Weiterbildungsakademie (wba), *Dr. Anneliese Heilinger (VÖV)*, die Einzigartigkeit des Projekts, das durch die institutionsübergreifende Kooperation aller zehn maßgeblichen Weiterbildungsverbände Österreichs ein internationales Novum darstellt. Willi Filla wies darauf hin, dass die Erwachsenenbildung in Österreich mit 1,4 Mio. Teilnehmenden der nach Personen größte Bildungssektor sei, für den das Bildungsministerium lediglich 0,2 % seines Budgets aufwende. Die Trägerschaft der Weiterbildungsakademie übernahm das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Seine Direktorin, *Dr. Margarete Wallmann*, erklärte: „Die Weiterbildungsakademie und das bifeb bewirken in Kooperation mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung einen Professionalisierungs- und Qualitätsschub, der das Image der Er-

wachsenbildung in Österreich nachhaltig heben wird“. *Prof. Dr. Klaus Meisel*, München, schilderte Professionalität des Weiterbildungspersonals als konsequente Fortsetzung der Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung und prognostizierte, dass die Weiterbildungsakademie ganz im Sinne der EU-Strategie Lebenslanges Lernen (LLL) in der Praxis die europäische Forderung nach Vergleichbarkeit aller Bildungsabschlüsse, Transparenz und Qualitätssicherung nicht nur erfüllen, sondern wesentlich verbessern wird. Sie sollte in anderen Ländern Schule machen, weil sie hochwertige Bildungsabschlüsse für Erwachsenenbildner/innen vermittelt. Als zentrale Einrichtung für die Profession der Weiterbildner in Österreich fördert sie ihre berufs- und praxisbegleitende Weiterbildung (Bericht wba s. HBV, 56. Jg. (2006), S. 262-266).

Volker Otto

Information: www.or.at

Bundesweite Kampagne „Weiter mit Bildung“

Im Januar 2007 trafen sich in Bonn rund 80 Sachverständige der Weiterbildung zum großen Kick-Off-Workshop für den Start der Kampagne „Weiter mit Bildung“. Kampagne-Höhepunkt wird der 1. Deutsche Weiterbildungstag am 15. Juni 2007 sein, an dem in zahlreichen Städten erstmals konzertierte Aktionen stattfinden, um bundesweit auf die Bedeutung von (Weiter-)Bildung aufmerksam zu machen. Schwerpunktzentren werden Berlin, Hamburg, Dresden, Hannover, Essen (Ruhrgebiet), Frankfurt, Stuttgart und Nürnberg sein. Organisatoren der Kampagne „Weiter mit Bildung“ sind der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung und der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV).

Information: www.deutscher-weiterbildungstag.de

Nachrichten

Anschrift und E-Mail-Adresse wurde der Name geändert: dvv international, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn.

Information: info@dvv-international.de

Bildungssparen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sieht Bildungssparen als Instrument der „Weiterbildungsförderung für alle“ und hat dies in Expertengutachten von *Ernst Rürup* und anderen bewerten lassen. Eine Kurzfassung der Expertengutachten ist online einzusehen: www.bmbf.de/pub/kurzfassung_zur_studie_bildungssparen.pdf.

Information: www.bmbf.de

SPD für Recht auf Weiterbildung

Im „Bremer Entwurf“ für ein neues Grundsatzprogramm der SPD „Soziale Demokratie im 21. Jahrhundert“ sprechen sich die Sozialdemokraten für eine neue Kultur der Weiterbildung aus, für ein lebenslanges berufliches Lernen und für eine „lernende Gesellschaft, in der Menschen sich ein Leben lang weiterentwickeln können“: „Wir wollen die Weiterbildung zur vierten Säule im Bildungssystem ausbauen und den Aufstieg durch Bildung für alle möglich machen“, heißt es in der Kurzfassung des „Bremer Entwurfs“.

Information: <http://programmdebatte.spd.de/Dokumentation>

dvv international

Das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV) – einst: Fachstelle für Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern – hat erneut seinen Namen geändert. Es firmiert jetzt als dvv international. Die Homepage ist noch unter www.iiz-dvv.de aufzurufen, bei

Termine

19. Juni 2007: Leverkusen

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) – 53. Mitgliederversammlung des DVV – Mitgliederrat

Information: info@dvv-vhs.de,
www.dvv.vhs-bildungsnetz.de

15. Juni 2007: Bundesweit

Deutscher Weiterbildungstag 2007, Motto: „Weiter mit Bildung“

Information: www.deutscher-weiterbildungstag.de

08.–13. Juli 2007: Eugendorf/Salzburg

Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) – 50. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung: Lernorte der Zukunft

Information: voev@vhs.or.at

12.–14. September 2007: Düsseldorf

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – 5. BIBB Fachkongress 2007: „Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten“

Information: fachkongress@bibb.de,
www.bibb.de/fachkongress

19.–21. September 2007: Bern

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) – Jahrestagung: „Wa(h)re Bildung“. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS

Information: www.dgwf.net/tagung

27.–29. September 2007: Bremen

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) – Jahrestagung: Strukturen lebenslangen Lernens

Information: ludwig@uni-potsdam.de

08.–09. Oktober 2007: Bonn

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – 10. DIE-Forum: „Soziale Inklusion“ – 50 Jahre DIE – Verleihung des Innovationspreises 2007

Information: www.die-bonn.de

07. – 09. November 2007: Dresden

Arbeitskreis Großstädtischer Volkshochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Herbstkonferenz

Information: rsprink@leipzig.de,

ingrid.schoell@bonn.de

Personalia

Willi Filla 60

Der Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), Universitätsdozent *Dr. Wilhelm Filla*, Wien, hat das 60. Lebensjahr vollendet.

Der „Gesellschaftswissenschaftler und Volksbildner“ – wie er sich selbst bezeichnet – wurde am 31. Mai 1947 in Villach (Kärnten) geboren und ist seit 1984 Generalsekretär des VÖV, lehrt seit 2000 an der Universität Graz und wurde 2003 an der Fakultät für Kulturwissenschaft der Universität Klagenfurt habilitiert.

Willi Filla zeichnet ein spezifisches Verhältnis zur Erwachsenenbildung aus – das Interesse an ihrer Geschichte, die Sensibilität für ihre Veränderungen in der Gegenwart, die Einsicht in das Notwendige für ihre Praxis. Unter diesen Einsichten hat er mit außerordentlichem

Engagement langfristige Ziele verfolgt: Die Veränderungen des VÖV zu einem Dienstleistungsverband für die öffentliche Weiterbildung und die Einrichtung der „PAF“ – der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des VÖV, der Aufbau der von ihm mit initiierten Weiterbildungsakademie Österreichs, die Förderung von Erwachsenenbildung und Medien durch regelmäßige Verleihung eines Radiopreises der Erwachsenenbildung neben dem Fernsehpreis, die Entwicklung der Verbandszeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule“ zu einem angesehenen Publikationsorgan der öffentlichen Weiterbildung in Österreich – um nur einige seiner Ziele zu nennen. Wissenschaftliches Interesse und historische Akribie kennzeichnen seine zahlreichen Veröffentlichungen zur Theorie und Praxis und zur Geschichte der Arbeiter- und der Erwachsenenbildung in Österreich und in Europa. In vielfältigen Funktionen erweist sich seine Fähigkeit zur kooperativen, sachlich orientierten Zusammenarbeit, so etwa als amt. Vorsitzender der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, als langjähriger Präsident der Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung und als stellv. Vorsitzender des Österreichischen Volkshochschularchivs – Verein zur Geschichte der Volkshochschulen sowie als Redaktionsmitglied der Zeitschrift „Spurensuche“.

Seine wissenschaftliche und praktische Tätigkeit fand wiederholt öffentliche Anerkennung: *Willi Filla* wurde 1982 mit dem Förderungspreis für Erwachsenenbildung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, 2001 mit dem Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung und 2005 mit dem Preis der Stadt Wien für Volksbildung ausgezeichnet. Den deutschen Volkshochschulen ist er durch seine Mitwirkung im Arbeitskreis Historische Quel-

len der Erwachsenenbildung Deutschland – Österreich – Schweiz und als ständiger Gast des Organisations- und Finanzausschusses des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, den Hessischen Blättern als namhafter Autor verbunden.

Heinz Theodor Jüchter 70

Der ehemalige Geschäftsführende Vorsitzende des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) und langjährige Kulturdezernent der Stadt Wuppertal, *Dipl.-Soz. Heinz Theodor Jüchter*, vollendete am 15. März 2007 das 70. Lebensjahr. Von 1993 bis 1997 stand er an der Spitze des DVV – in der schwierigen Zeit der von ihm engagiert vertretenen Neuordnung der Verbandsarbeit und rechtlichen Verselbständigung der Institute, insbesondere der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Als Autor zahlreicher Veröffentlichungen hat er sich intensiv mit Grundsatzfragen der Erwachsenenbildung, mit dem Lernen mit Medien und Fragen der Organisation und Trägerschaft der Volkshochschule beschäftigt und dabei öffentliche Weiterbildung stets im Zusammenhang kommunaler Bildungs- und Kulturarbeit gesehen. Im Alter gilt seine Aufmerksamkeit der Stadt Wuppertal, ihrer Geschichte, Kultur und Lebensform.

Rita Süßmuth 70

Die seit 1988 amtierende Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Rita Süßmuth vollendete am 17. Februar 2007 das 70. Lebensjahr. Wenige Jahre, nachdem sie 1985 ins politische Rampenlicht der Bundesrepublik Deutschland getreten war, wurde sie erstmals zur DVV-Präsidentin gewählt und behielt dieses Amt auch bei, als sie als Präsidentin des Deutschen Bundestages eines der drei höchsten Staatsämter innehatte.

„Kämpfen und Bewegen“ lautete 1990 der Titel einer Veröffentlichung ihrer „Frauenreden“ – eine Überschrift, die auch ihr Engagement für die öffentliche Weiterbildung über den Volkshochschulbereich hinaus kennzeichnet, denn: „Wer nicht kämpft, hat schon verloren“ überschrieb sie 2000 ein Buch – „Meine Erfahrungen mit der Politik“ lautete der Untertitel der anregenden, aber auch bewegenden Publikation, der ebenso engagierten wie verdienstvollen Erziehungswissenschaftlerin, Politikerin und DVV-Präsidentin.

Hans Tietgens 85

Der frühere Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV – heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) –, *Prof. Dr. Hans Tietgens*, beging am 17. Mai 2007 den 85. Geburtstag. Über drei Jahrzehnte – von 1960 bis 1991 – gestaltete er Aufbau und Entwicklung des wichtigsten und angesehensten wissenschaftlichen Dienstleistungsinstituts der deutschen Erwachsenenbildung. Als namhafter Autor, als Herausgeber zahlreicher Veröffentlichungen – insbesondere der von ihm initiierten Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ –, als Institutsleiter und Wissenschaftler, der der Erwachsenenbildung als wissenschaftlicher Teildisziplin zu Anerkennung und Nachhaltigkeit verhalf, hat er bleibende Verdienste erworben. Ihr bleibt er auch im Alter trotz aller körperlichen Beeinträchtigungen verbunden – so als Teilnehmer an den Konferenzen des Arbeitskreises Historische Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland – Österreich – Schweiz, der zuletzt die Veränderungen der Wendezeit diskutierte – Jahrzehnte zuvor hatte er selbst die „realistische Wende“ der deutschen Erwachsenenbildung ausgerufen.

Rezensionen

Georg Kreis (Hrsg.): Der ‚gerechte Krieg‘ – Zur Geschichte einer aktuellen Denkfigur, Schwabe Verlag Basel 2006, 172 S.

Über die aktuelle Bedeutung der hier behandelten Thematik braucht man nicht viele Worte zu verlieren, wenn man vielleicht auch statt von einer „aktuellen Denkfigur“ besser von der Aktualität einer klassischen Denkfigur sprechen sollte, handelt es sich doch um eine Problematik, die das philosophische Denken spätestens seit Augustinus, intensiv mindestens seit den Kreuzzügen beeinflusst hat und mit kontinuierlich sich verbreitenden Argumenten seit den spanischen Kolonialkriegen, die den Anstoß zu den völkerrechtlichen Erwägungen der spanischen Spätscholastiker gaben, zur Diskussion gestellt wurde, um schließlich in den Verhandlungen des Völkerbundes und vor allem den Vereinten Nationen immer wieder gegenwärtig zu sein.

Zuletzt zeigte sie sich in aller Drastik bei den von den Amerikanern entfesselten Irakkriegen, die mit ganz unterschiedlichen Argumenten gerechtfertigt und in Szene gesetzt wurden: Krieg gegen eine Macht, die das Völkerrecht gebrochen hat; Krieg gegen eine Macht, die Völkermord begangen hat; Krieg gegen eine Macht, die den internationalen Terrorismus fördert und eine Bedrohung des Weltfriedens darstellt; Krieg gegen eine Macht, die ihrem Volk eine demokratische Lebensform vorenthält. Wird daraus ein gerechter Krieg? Kann ein solcher daraus werden, wenn hinter den veröffentlichten Argumenten im Namen einer wie immer gedachten Gerechtigkeit nichts anderes als die kaum verdeckten nationalen ökonomischen Interessen

stehen oder auch der Impuls missionarischer Eiferer nach dem Muster mittelalterlicher Kreuzzüge sich Geltung verschafft? Wie wird hier „gerecht“ definiert?

Wie viele Zweifel gegenüber der gegenwärtigen Rhetorik des ‚gerechten Krieges‘ angebracht sind, demonstriert in seinem von Aggressivität nicht ganz freien Beitrag Orlando Budelacci von der Universität Luzern, wenn er auf Chomsky und Derrida verweist, die „die schurkische Kriegsrhetorik der USA dekonstruieren“ (S. 165) und an die zahllosen Opfer erinnern, die die amerikanische Kriegführung bisher gekostet hat. Die Opfer werden gerechtfertigt durch die Berufung auf einen Heilsplan, von dem eine vollends säkularisierte Botschaft ausgeht, die von Begründungspflicht und eigentlichen Rechtfertigungszwängen befreit. Was taugt dann noch die Rede vom „gerechten“ Krieg? Muss man alle Moral beiseite lassen und darf nur noch von notwendigen oder unvermeidlichen Kriegen sprechen. Es ist un schwer zu erkennen, wie sich hier – was übrigens auch für die Kriegshandlungen im Sudan, im Kosovo, in Vietnam gilt – die vielen historischen Versuche, Definitionen von Gerechtigkeit auf kriegerische Auseinandersetzungen zu projizieren, mit einander verschlingen. Daher wird übrigens mancher Leser einen systematischen Beitrag zur Geschichte des Begriffs ‚Kalter Krieg‘ vermissen, um nicht die historischen Fakten aus den einzelnen Beiträgen zusammentragen zu müssen (wenn das überhaupt gelingen kann).

Das aber ist auch der einzige Vorwurf, den man dieser Publikation machen können. Dem Herausgeber, der als Historiker mit einem kenntnisreichen Beitrag über die Beziehung des zentralen Begriffs zu dem des ‚Reichs des Bösen‘ aufwartet und darin bis zur Überzeugung General Eisenhowers vom „Crusade in

Europe“ führt, ist es gelungen, nicht weniger versierte Fachleute aus unterschiedlichen Disziplinen und insoweit mit sehr unterschiedlichen Perspektiven für die Bearbeitung der Fragestellung für eine Vortragsreihe und damit für diese reichhaltige und gehaltvolle Publikation zu gewinnen.

Neben den bereits genannten Kreis und Budelacci ist es der Berliner Politikwissenschaftler Herfried Münkler, der nach der Möglichkeit „imperialer Gerechtigkeit“ fragt. Dem schließen die Baseler Juristinnen Anne Peters und Simone Peter Analysen der Lehren vom gerechten Krieg aus völkerrechtlicher Sicht an. Ihnen folgt der Innsbrucker Theologe Wolfgang Palaver, der Schlaglichter vom ‚gerechten Krieg‘ auf den „gerechten Frieden“ wirft, einen Grundgedanken des Hugo Grotius weiterentwickelnd. Der Genfer diplomatische Korrespondent Andreas Zumach trägt anregende Gedanken bei zur „UNO im Spannungsfeld zwischen Präventivkriegsoptionen und der Bewahrung des Völkerrechts“. Thomas Scheffler schließlich von der Universität Kopenhagen diskutiert aus Sicht des Kulturhistorikers und Ethnologen „Islamistische Kontroversen um den 11. September 2001“, macht mit islamistischen Kritikern der Terroranschläge und den damit erinnerten Verboten des Tötens von Unschuldigen, von Zivilisten, von Muslimen durch Muslime bekannt, um sich nach manchen lehrreichen Blicken in den Koran für „übergreifende rechtsstaatliche Institutionen“ auszusprechen.

Ob das freilich befriedigt, wenn nicht eine umfassend akzeptierte Moral dem Ganzen ein Fundament gibt, wird man bei Lektüre dieser ungemein anregenden Schrift, die allen mit politischer Bildung Befassten nachdrücklich empfohlen wird, immer wieder erwägen.

Günther Böhme

Irina Mchitarjan: Das „russische Schulwesen“ im europäischen Exil. Zum bildungspolitischen Umgang mit den pädagogischen Initiativen der russischen Emigranten in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen (1918-1939), Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2006, 270 S.

Mit dem Titel wird zuerst der bildungshistorisch Interessierte angesprochen, insofern mit dieser Greifswalder Habilitationsschrift ein bisher unerforschtes Kapitel der Schulgeschichte Europas dargestellt wird. Das Buch ist aber auch – und deshalb stellen wir es an dieser Stelle vor – ein origineller Beitrag zu der gegenwärtig mit Lebhaftigkeit geführten Debatte über die Integration von Minderheiten und die möglichen Mittel von Minderheiten, sich in Gastländern als tolerierter Gast einzurichten oder eben den Status des Gastes durch die Integration in das Bildungswesen des aufnehmenden Landes zu überwinden. Insofern ist die Frage nach dem Verständnis von Integration dem ganzen, übrigens mit rühmenswürdiger Klarheit und Gründlichkeit geschriebenen Werk durchaus immanent.

Nach einer für Erziehungswissenschaftler sehr aufschlussreichen Einführung zu Literatur- und Quellenlage, zu Forschungsstand und Methodik steht eine – vielleicht ein wenig zu kurz geratene – Betrachtung über die russische Emigration nach der Oktoberrevolution, einem nicht nur für die russische Geistesgeschichte entscheidenden Datum. Dem folgen nach einem Überblick über das russische Emigrantenschulwesen in Europa nach dem ersten Weltkrieg die drei besonders instruktiven Kapitel über das russische Emigrantenschulwesen in Deutschland, der Tschechoslowakei und in Polen. Dabei liest sich mit Spannung, wie das Schulwesen der Emigranten geprägt ist von dem unterschiedlichen Verhältnis der Aufnahmestaaten gegenüber Russland. Deutschland, in guten

Beziehungen zu der in Entstehung begriffenen Sowjetunion stehend, tolerierte ein Emigranten-Schulwesen, dessen Pädagogik von der Hoffnung auf baldige Rückkehr getragen wurde und die Pflege der russischen Sprache sowie die russische Kultur- und Geistesgeschichte in den Vordergrund stellte. Die Tschechoslowakei dagegen wurde mit seiner „slawischen“ Hauptstadt Prag, der man damals auch den Namen eines „russischen Oxford“ gab, zu einem Zentrum russischer, von Wissenschaftlern getragenen Emigration und der Förderung eines entsprechenden Schul- und Bildungswesens. In diesem Zusammenhang, nebenbei bemerkt, hätte man gern genauere Information über die Rolle des Staatspräsidenten Masaryk, der als vorzüglicher Kenner der russischen Philosophie- und Geistesgeschichte ausgewiesen ist. Polen schließlich mit seinem ungleich größeren Anteil von auch „eingeborenen“ Russen an der Bevölkerung, das sich gerade unter Pilsudski die Freiheit vom Erzfeind Russland und dessen Russifizierungspolitik erkämpft hatte, widersetzte sich der freien Aktivität eines „russischen Emigrantenschulwesens“, wie es sich nicht weniger weigerte, Minderheiten überhaupt als solche anzuerkennen. Dadurch konnte das Emigranten-Schulwesen hier auch nur Grundschule und Gymnasium umfassen, während in Deutschland und der Tschechoslowakei auch Berufsschul- und Hochschulwesen einbezogen waren. So zählt die Statistik für Deutschland neben 6 russischen Gymnasien 2 Hochschulinstitute und das Russische Polytechnikum bei Berlin als Berufsschule auf. In der Tschechoslowakei finden sich in der Statistik: 6 vorschulische Einrichtungen, 2 Grundschulen, 2 Höhere Schulen, 8 Hochschuleinrichtungen unterschiedlicher Größe und endlich 3 Berufsschulen. Allerdings sind die pädagogischen Einrichtungen in den untersuch-

ten Ländern insgesamt von kurzer Lebensdauer; einige verändern unter der Herrschaft der nationalsozialistischen Barbaren völlig ihr Gesicht. Auch hier sind Anpassung und Widerstand von ethnischen Minderheiten eindrucksvoll, wenn freilich auch mit einer gewissen Marginalität zu studieren.

Die Untersuchung macht schließlich deutlich, dass die Schulpolitik gegenüber den Eingewanderten und deren Initiativen für ein selbständiges Schul- und Bildungswesen abhängig ist von den wirtschaftlichen und politischen Interessen wie „vergangenen historischen Interaktionen“ und die Versuche der Integration im strengen Sinne des Wortes immer einen fragilen Charakter behalten. Die Untersuchung lässt auch die deutlichen „Unterschiede zwischen den formellen (gesetzlichen) Rahmenbedingungen und der realen Schulpolitik gegenüber Minderheiten“ erkennen. Der Umgang mit dem Minderheiten-Schulwesen reicht von aktiver Unterstützung (Tschechoslowakei) über Duldung (Deutschland) bis zum Assimilationszwang (Polen).

Das Werk erfüllt alle Ansprüche an eine wissenschaftliche Untersuchung und wird als Beitrag zur Politischen Bildung und zur Bildungsgeschichte uneingeschränkt empfohlen.

Günther Böhme

Roderich Schmidt: Das historische Pommern. Personen – Orte – Ereignisse, Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2007, 741 S.

Dieses umfangreiche, wissenschaftlich beeindruckende Werk versammelt die wichtigen, über Jahrzehnte sich erstreckenden Publikationen des langjährigen Vorsitzenden der Historischen Kommission für Pommern, der sich auch als Lehrstuhlinhaber für Geschichte des Mittelalters in Marburg einen Namen gemacht und durch die Herausgeber-

schaft bemerkenswerter Schriftreihen zur Geschichte Pommerns als Gelehrter vielfältig ausgewiesen hat. Doch ist es nicht so sehr die Huldigung eines beachtlichen Wissenschaftler-Lebens und auch nicht der Eindruck der wissenschaftlichen Leistung, die in diesem Sammelband dokumentiert wird, welche an dieser Stelle zum Hinweis auf diese bemerkenswerte Publikation veranlasst. Es ist vielmehr die schlichte Tatsache, dass mit den Arbeiten von Roderich Schmidt ein beachtlicher Beitrag zur Geschichte eines deutschen Landes geleistet wird, das einer geschichtsfernen Zeit völlig aus dem Blick zu geraten droht, wiewohl es in der deutschen Geschichte eine durchaus eigene und eigenartige Rolle gespielt hat. Insofern wird hier ein Beitrag zur historischen Bildung geleistet, dem sich der nicht entziehen kann, dem die Traditionen nicht gleichgültig sind, aus denen wir leben. Und selbstverständlich wird von dem Studium dieser Aufsätze auch der profitieren, der in politischer Bildungsarbeit engagiert ist und von daher sich auf die durchklüftete Vergangenheit des europäischen Ostens einlässt. Die wechselvolle Geschichte Pommerns – von der fürstlichen Selbständigkeit über die schwedische Herrschaft, den Status einer preußischen Provinz bis hin zur Teilung nach dem zweiten Weltkrieg in eine deutsche und eine polnische Region – ist nicht nur ein besonderes Lehrstück der Geschichte, sondern auch für die politischen Implikationen der spannungsreichen Beziehungen von Nationalstaaten.

Der methodisch versierte Historiker Schmidt breitet eine Fülle von Fakten aus, deren Klärung nicht zuletzt seiner eigenen Forschungsarbeit zu danken ist. Einleitend wird ein Überblick über die Geschichte Pommerns und über die Landeskirche, in der der Reformator Bugenhagen eine wesentliche Rolle gespielt hat, gegeben. Dem schließen sich Dar-

stellungen der Frühzeit und Herzogszeit unter den verschiedensten Aspekten an. Hier finden sich – neben einem straffen Überblick über Pommern im Mittelalter – auch aufschlussreiche Darlegungen zur Stadtgeschichte Stolps, zur Insel Usedom, zu dem noch heute sehenswerten altehrwürdigen Wolgast. Der nächste Abschnitt bringt Beiträge zur Reformationszeit und den nicht geringen Veränderungen in jener Epoche, aber auch mehrere Darstellungen der Akteure wie etwa des Jobst von Dewitz. Schließlich werden im abschließenden Teil 13 Arbeiten zur Kultur- und Landesgeschichte vorgelegt, woraus die Untersuchungen zur Gründung der Universität Greifswald, vor allem aber die schlichte Arbeit über bedeutende Persönlichkeiten Pommerns herausragen. Der Rezensent hat mit besonderem Gewinn die Arbeit über Bischof Henning Iwen von Cammin und über diesen heute leider fast verschollenen Bischofssitz an der Ostsee gelesen. Dabei führt der Verfasser die Betrachtungen bis in die jüngste Geschichte hinein, indem er ohne alle Aufdringlichkeit auch der aus Pommern stammenden Widerstandskämpfer in der Zeit des Nationalsozialismus gedenkt.

Man wird nicht erwarten, dass eine kurze Rezension der wissenschaftlichen Substanz eines derart weit ausholenden Werkes gerecht wird. Sicher bleiben manche Fragen und Wünsche an weiterführende Forschung offen; auch gebietet der Charakter der Schrift als eine Aufsatzsammlung eine gewisse Zurückhaltung. Wer aber nicht mit einer pauschalen Darstellung der Geschichte Pommerns bedient sein will, wird sich reich beschenkt finden durch eine Vielzahl von Erkenntnissen und Aufhellungen in einem Feld, das unserem Geschichtsbewusstsein kaum gegenwärtig ist, aber dennoch bewahrt werden muss.

Günther Böhme

Mitarbeiter/innen

Rainer Brödel, Prof. Dr., Jg. 1947, Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster – Veröffentlichungen u. a.: *Bildungserfahrungen von Industriearbeitern*. Frankfurt am Main 1979; *Begleitforschung in Lernkulturen*, Münster/New York 2003; *Ansichten zur Lerngesellschaft* (hg. mit H. Siebert), Hohengehren 2003; *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung* (hg. mit J. Kreimeyer), Bielefeld 2004.

Klaus Harney, Prof. Dr., Jg. 1949, Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Bochum – Veröffentlichungen u. a.: *Infrastrukturen und Ressourcen öffentlicher Weiterbildung in NRW nach 1945*, in: P. Ciupke u. a. (Hg.): *Erwachsenenbildung und politische Kultur in NRW*, Essen 2003, S. 15-30; *Organisationale Kontextunterschiede von Weiterbildungseinrichtungen und ihre wahrgenommene Wirkung auf die Weiterbildungspraxis*. In: HBV, 56. Jg. (2006), S. 215-224 (mit D. Herbrechter/S. Koch).

Hans-Peter Hochstätter, Jg. 1948, Referatsleiter für Lebensbegleitendes Lernen und Schulen für Erwachsene im Hessischen Kultusministerium; Projektverantwortlicher Aufbau Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL).

Wilfried Kruse, Dr., Jg. 1947, wiss. Mitarbeiter an der Sozialforschungsstelle Dortmund, Forschungsbereich „Europäische Arbeitspolitik“, Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von Arbeit, Arbeit und Berufsbildung, regionale Arbeitspolitik; berät das Hessische Kultusministerium und den Kreis Offenbach beim Aufbau von Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL).

Klaus Meisel, Prof. Dr., Jahrgang 1953, Managementdirektor der Münchner Volkshochschule, Honorarprofessor an der Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: *Managementprobleme in öffentlichen Erwachse-*

nenbildungseinrichtungen – Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben, Baltmannsweiler 2001; *Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel*, in: *Zukunftsfeld Weiterbildung* (hg. mit C. Schiersmann), Bielefeld 2006.

Edeltraud Moos-Czech, Dipl.-Betriebswirtin (FH), Dipl.-Päd., Jg. 1949, Direktorin der Volkshochschule des Main-Taunus-Kreises, stellv. Vorsitzende Weiterbildung Hessen e. V. – Veröffentlichungen u. a.: *Kommunale Kulturentwicklung und VHS*, in: L. Arabin/J. Ebben (Hg.): *Volker Otto – gelebte Erwachsenenbildung*, Bonn 2001, S. 79-83.

Dieter Nittel, Prof. Dr., Jg. 1954, Professor für Erziehungswissenschaften am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: *Einführung in die Erwachsenenbildung* (zus. mit J. Kade und W. Seitter), Stuttgart 1999; *Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2000; *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung* (mit C. Maier), Opladen 2006.

Volker Otto, Prof. Dr., Jg. 1939, Direktor des Hessischen und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes a. D., Honorarprofessor an der Universität Leipzig, Lehrbeauftragter an den Universitäten Jena und Tübingen – Veröffentlichungen u. a.: *Realismus und Reflexion* (hg. mit W. Schulenberg und K. Senzky), München 1982; *Volkshochschule in Hessen* (mit R. Rohlmann), Weil der Stadt 1982; *Volkshochschule in der Großstadt* (hg. mit K. Senzky), Bad Heilbrunn 1983.

Wolfgang Schönfeld, Dr. rer. nat., Jg. 1941, Leiter der Volkshochschule Wetterau a. D., Lehrbeauftragter an der Universität Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: *Kritische Bemerkungen zum Gesetz zur Förderung der Weiterbildung im Lande Hessen* (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG), in: HBV, 51. Jg. (2001), S. 355-361.

Hessische Blätter für Volksbildung – 57. Jg. 2007 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden; Jürgen Keicher, Frankfurt am Main; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Prof. Dr. Detlef Oppermann, Saarbrücken; Prof. Dr. Volker Otto, Leipzig; Dr. Steffi Robak, Berlin; Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Volker Otto

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Volker Otto

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn,
Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 30,- Euro (zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (Einzelheftpreis: 9,90 Euro zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2007 Systemumbau der Erwachsenenbildung

hbv 2/2007 Systemumbau der Erwachsenenbildung II: Lernen in neuen Zentren

hbv 3/2007 Frauen – Bildung – Gender

hbv 4/2007 Zertifizierung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2007 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 2/2007