

Joachim Ludwig, Christine Zeuner (Hrsg.)

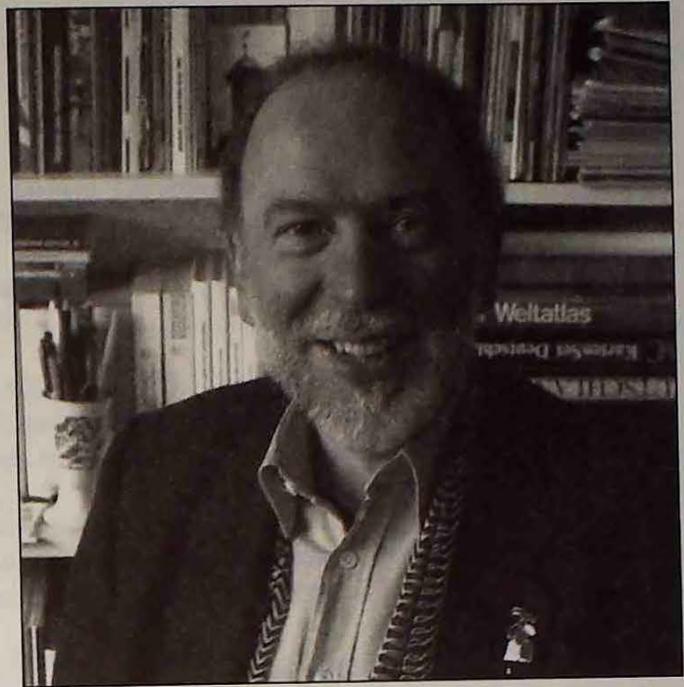
Erwachsenenbildung 1990 – 2022

Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten

Festschrift für Peter Faulstich
zum 60. Geburtstag

Juventa Verlag Weinheim und München 2006

Joseph Ludwig Christian Xaver (Hans)
Erwachsenenbildung
1990 - 2022
Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten
Festschrift für Peter Faulstich
zum 60. Geburtstag



Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2006 Juventa Verlag Weinheim und München
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen
Druck nach Typoskript
Printed in Germany

ISBN-13: 978-3-7799-1728-1
ISBN-10: 3-7799-1728-9

Für Peter Faulstich, der nicht ganz zufällig genau in der Mitte des in diesem Band betrachteten Zeitraums 1990 – 2006 – 2022 seinen 60. Geburtstag feiert und sich für die Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Erwachsenenbildung unermüdlich engagiert.

Inhalt

<i>Joachim Ludwig, Christine Zeuner</i> Zur Einführung	9
<i>Jürgen Wittpoth</i> Zukunft?	19
<i>Martin Allespach</i> Betriebliche Weiterbildung 2006. Probleme, Ansprüche und Perspektiven	29
<i>Christine Zeuner</i> Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen	41
<i>Helmut Bremer</i> Ein vielschichtiges Feld: Soziale Milieus und kirchliche Partizipationskultur	61
<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i> Frauenbildung 1990 – 2006 – 2021	83
<i>Joachim Ludwig</i> Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – subjektorientiert?	99
<i>Anke Grotlüschen</i> Technik und Lebenslanges Lernen 2022. Reflexionen zum Komiteebericht 2006	119
<i>Gernot Graeßner</i> Wissenschaftliche Weiterbildung. Aspekte, Megatrends, Szenarien.....	133
<i>Sabine Schmidt-Lauff</i> Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Vom ‚Bildungsarbeiter‘ 2006 zum ‚Lernvermittler‘ 2022	149

Gisela Wiesner

Qualität in der Weiterbildung.

Qualitätssicherung und -entwicklung als permanente und
arbeitsbegleitende Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen 169

Autorinnen und Autoren 185

Joachim Ludwig, Christine Zeuner

Zur Einführung

Mit der Frage, wie die Zukunft aussehen wird, setzt sich die Menschheit seit ihrem Bestehen auseinander. Sie wurde und wird diskutiert in einem Spannungsfeld zwischen Hoffnung auf positive Veränderungen und Angst vor Verschlechterungen, wobei die Frage nach der aktiven Gestaltbarkeit von Zukunft je nach Standpunkt und Perspektive als eher gering beantwortet wird.

Utopien als negative Utopien beschreiben zukünftige Entwicklungen häufig als unausweichlich, naturgesetzlich oder auch gottgegeben. Die Menschen sind danach der Zukunft weitgehend schicksalhaft ausgeliefert. Positive Utopien dagegen betonen Möglichkeiten der Gestaltung der Gegenwart und damit der interessenbezogenen Einflussnahme auf die Zukunft durch den Menschen. Sicherlich sind Entwicklungen nur bedingt vorhersehbar, aber die Schaffung von Rahmenbedingungen mittels positiver Utopien – z.B. der Utopie eines politischen, sozialen, ökonomischen und auch rechtlichen Systems, das auf einem gesellschaftlichem Konsens beruht – die „Berechenbarkeit“ erzeugen, werden mit der berechtigten Erwartung institutionalisiert, dass sie gesellschaftliche Entwicklungen gestaltbarer machen und die individuellen Konsequenzen sonst eher als zufällig erscheinender Ereignisse bis zu einem gewissen Grad abfedern (z.B. in den Bereichen Energie, Arbeit, Bildung, usw.). Verzichtet eine Gesellschaft auf die politisch bewusste Gestaltung entsprechender Sicherungssysteme oder reduziert sie diese – wie zurzeit in Deutschland zu beobachten – mindert das die Berechenbarkeit zukünftiger individueller wie gesellschaftlicher Risiken erheblich, wodurch wiederum die individuelle Erfahrung und Einstellung befördert wird, die Ereignisse seien eben doch nur „schicksalhaft“.

Dies betrifft auch das Bildungswesen. In modernen Gesellschaften herrscht zwar einerseits Konsens, dass ihre Überlebensfähigkeit wesentlich vom Bildungsstand der Bevölkerung abhängt, nicht nur in ökonomischer, sondern auch in kultureller und politischer Hinsicht. Die enge Verbindung zwischen Bildung und gesellschaftlicher Gestaltung wird also durchaus gese-

hen – beispielsweise im Rahmen der PISA-Diskussion, des Verhältnisses von Wissenschaft-Bildung-Wirtschaft oder des Europäisierungsprozesses –, die daraus abzuleitenden inhaltlichen und organisatorischen Konsequenzen werden allerdings – je nach Interessenlage – in unterschiedlicher Weise gezogen. Eine Ökonomisierung des Bildungssystems sowie die Rücknahme öffentlicher Verantwortung zugunsten privater und individueller Verantwortung für Bildung werden heute oft als naturnotwendig und schicksalhaft dargestellt. Eine für die Erwachsenenbildung schwierige Situation.

Was könnte der Grund sein für eine solche relativ fatalistische Einstellung, die den „Dingen ihren Lauf“ lässt; die suggeriert, Rahmenbedingungen und ihre zugrunde liegenden Entscheidungen seien weder rückgängig zu machen noch veränderbar? Antworten können in einer kritischen Analyse der Interessen gefunden werden, die hinter solchen Haltungen stehen. Wird hinterfragt, wie Entwicklungen durch Interessen sowie durch Macht- und Geltungsansprüche unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und Kräfte geprägt wurden, würde deutlich, dass die Vergangenheit gestaltet wurde, die Zukunft bereits gestaltet wird und durchaus anders gestaltbar wäre.

Interessen beeinflussen die politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Gesellschaften. Setzt sich eine Gesellschaft über ihre Rahmenbedingungen und die dahinter liegenden Interessen sowohl analytisch als auch in einem praktischen Diskurs auseinander, der alle Interessen hört und weitgehend berücksichtigt, ist dies ein angemessenes Vorgehen; problematisch wird die Durchsetzung versteckter Interessen.

Die dem Bildungssystem zugrunde liegenden Interessen können über eine Analyse der jeweiligen Bildungsziele rekonstruiert werden. Sie schwanken zwischen der Erwartung der permanenten Anpassung der Menschen an die Verhältnisse und dem Anspruch nach kritischer Auseinandersetzung mit den bestehenden Verhältnissen, verbunden mit dem Ziel ihrer Gestaltung und Veränderung. Bildungsprozesse können erstens die funktionale Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen unterstützen und die Vermittlung gesellschaftlich relevant erachteten Wissens intendieren. Sie können aber auch zweitens die Reflexion der Bedingungen von gesellschaftlichen Anforderungen zum Ziel haben und sie können drittens beide Ziele verfolgen. Problematisch ist weniger eine offen vertretene Zielsetzung – darüber kann diskutiert werden – als vielmehr die Verschleierung von Bildungszielen zugunsten einer Attitüde der angeblichen „Nicht-Normativität“ des eigenen Bildungsansatzes. Problematisch deshalb, weil diese Attitüde Erkenntnis einschränkt, die interessenbezogenen Rahmenbedingungen des Bildungsprozesses verschleiert und damit die Aufgabe der Erwachsenenbildung gefährdet „sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss 1960, S. 21).

Bildungsprozesse sind Verständigungsprozesse. Bildungsteilnehmer beziehen sich auf sich und die Welt, auf Vergangenes, Gegenwärtiges, Zukünfti-

ges. Indem sie zu verstehen versuchen, nehmen sie Stellung auf der Grundlage ihnen verfügbarer Menschenbilder, Weltbilder, Einstellungen und Werthorizonte. Dies gilt nicht nur für den Bereich der politischen Bildung, sondern für alle Bildungsprozesse – sowohl für die berufliche Bildung als auch für die Organisation und das Management in den Bildungseinrichtungen selbst. Bildungsprozesse kommen nicht ohne Festlegungen und Zielsetzungen aus – sie sind mit Utopien unmittelbar verknüpft. Dabei können – je nach Bildungskonzept – der Umfang und die Handlungsebene der Festlegungen durchaus variieren. Die unhintergehbare Anforderung liegt darin, die Festlegungen und Annahmen für alle Beteiligten transparent zu machen.

Ohne Utopien ist in der Erwachsenenbildung keine Verständigung in der Gegenwart möglich, lässt sich keine Brücke bauen von der Vergangenheit in die Zukunft. Blochs Theorie des Vor-Scheins begreift die Möglichkeiten der Zukunft nicht frei von jeder Voraussetzung, sondern immer an den Horizont der Geschichte gebunden. Erst über den Vor-Schein wird der schöpferische Augenblick möglich, in dem mit Blick auf die Vergangenheit etwas umschlägt und die „Zukunft in der Vergangenheit“ sichtbar werden lässt, jene Sinnstrukturen, die sich noch nicht als „Leitsinn der Praxis realisieren ließen“ (Schmidt 1985, S. 305). Utopien basieren auf einer kritischen Hermeneutik und stellen auf diese Weise immer zugleich eine Kritik am Bestehenden dar. „Utopien wirken durch ihre Kontrasteffekte, indem sie außerhalb der historischen Erfahrung liegende, unverwirklichte Entwürfe zeichnen“ (Faulstich 1990, S. 16).

Nicht anders verhält es sich mit der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Für ihre methodisch systematisierte Form der Verständigung über die Wirklichkeit und deren Analyse ist auch sie auf Heuristiken angewiesen, die Erkenntnisprozesse leiten – und offen gelegt werden müssen. Die Festlegungen und Annahmen der eigenen Heuristik fließen sowohl in analytische als auch in prospektive Aussagen ein. Die jeweilige Heuristik macht damit nicht nur vieles von ihrem Gegenstand Erwachsenenbildung sichtbar, sondern selektiert und begrenzt zugleich. Dies wird besonders deutlich, wenn Wissenschaftler auf der Basis ihrer Heuristiken und Analysen Prognosen über die zukünftige Entwicklung der Erwachsenenbildung wagen. In vielen Fällen stellt sich dann im Nachhinein heraus, dass Annahmen unzutreffend waren und Prognosen nicht eingetroffen sind. Aus unserer Sicht ist das kein Defizit – im Gegenteil: falsche Prognosen sind ein Gewinn, weil sie Differenzen aufmachen zwischen getroffenen Annahmen zur Erwachsenenbildung und ihren gesellschaftlich realisierten Möglichkeiten. Diese Differenzen sind die Bedingung der Möglichkeit für neue Einsichten.

„Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft“ lautete der Titel eines Buches, das Peter Faulstich 1990 herausgab. Vertreterinnen und Vertreter der Erwachsenenbildung aus Wissenschaft und Praxis wurden gebeten, sich aus der Perspektive ihrer For-

schungs- und Tätigkeitsbereiche Gedanken über die Zukunft der Erwachsenenbildung zu machen; nicht zuletzt, um gestaltend auf die Zukunft der Erwachsenenbildung Einfluss nehmen zu können.

Ausgehend von einem einleitenden Beitrag, der sich mit der Frage der zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklung und ihrem Einfluss auf die Erwachsenenbildung auseinandersetzt (Peter Faulstich), wurden zu verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung Zukunftsszenarien entworfen: zur betrieblichen Weiterbildung (Dieter Görs), zur Rolle der Volkshochschule (Jörg Wollenberg), zur Frage der Erwachsenenbildung als kirchliche Aufgabe (Gerhard Strunk), zur Zukunft von Frauenkulturzentren (Hannelore Faulstich-Wieland), zur Frage subjektorientierter Erwachsenenbildung (Erhard Meueler), zur Rolle der Technik und Technikgestaltung (Peter Faulstich), zum Verhältnis von Universität und Erwachsenenbildung angesichts der ökologischen Krise (Gerd Michelsen), zur Entwicklung professioneller Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung (Wiltrud Gieseke) sowie zu einer sich damals abzeichnenden Ökonomisierung (Lothar Arabin).

Ausgangspunkt der Überlegungen 1990 waren sich abzeichnende politische und ökonomische Veränderungen: steigende Arbeitslosigkeit, neue Rationalisierungsstrategien und Steuerungsinstrumente in Betrieben und Verwaltungen, ein sich aus der öffentlichen Verantwortung zunehmend zurücknehmender Staat sowie eine innenpolitische Kultur, die im 40. Jahre des Grundgesetzes demokratische Rechte einengte (Berufsverbot für DKP-Postbeamten, Verschärfung des Asylrechts). Die gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen und ökonomischen Dimensionen der politischen „Wende“ in Deutschland 1989 sowie die Folgen der EU-Verträge seit 1992 konnten zum Zeitpunkt der Drucklegung (1990) noch nicht eingeschätzt werden. Das Interesse des Herausgebers und der Autorinnen und Autoren war eine Bestandsaufnahme der Gegenwart der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund ihrer historischen Verortung und einer Praxis, die (noch) geprägt war von relativ hoher gesellschaftlicher und politischer Akzeptanz, allerdings bei einer sich abzeichnenden Einschränkung staatlicher Zuwendungen. Die inhärenten Veränderungsoptionen und -zwänge gaben Anlass zu Überlegungen von Zukunftsoptionen.

Der gewählte Zeitrahmen, die Perspektive der Einschätzungen auf das Jahr 2006 zuzuspitzen, war sicherlich mit Bedacht gewählt: 10 Jahre vor der Jahrhundertsschwelle wurde Zukunft ein Megathema und die Schwelle bot Anlass, mittelfristig über sie hinaus zu blicken, sich zu vergewissern. Das Jahr 2006 markierte zum einen den 100. Jahrestag des Mannheimer Parteitags der SPD 1906, bei dem die Frage der Bildung und ihre gesellschaftliche Funktion eine gewichtige Rolle spielte. Diese Referenz stellte den inhaltlichen Kontext einiger Darstellungen her (z.B. Faulstich, Wollenberg). 2006 ist das Jahr des 60. Geburtstages des Herausgebers und schien zudem

ein Zeitraum zu sein, der nach menschlichem Ermessen noch überschaubar ist.

Warum nun also eine „Neuaufgabe“ dieses Buches zu ähnlichen Fragestellungen? Ein weiterer Versuch, zukünftige Entwicklungen zu prognostizieren? Die in diesem Band versammelten Autorinnen und Autoren, ehemalige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Kolleginnen und Kollegen von Peter Faulstich, setzen sich mit denkbaren Entwicklungen der Erwachsenenbildung in Bezug auf ihre eigenen Forschungsschwerpunkte auseinander und zu fragen, inwiefern sich die in „Lernkultur 2006“ angesprochenen Probleme und Visionen sich bewahrheitet haben, welche Prognosen auch als weniger zutreffend erwiesen, welche Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und der Gesellschaft tatsächlich eingetreten sind. Gleichzeitig stellt das Buch den Versuch dar, vor dem Hintergrund der Aufklärung als historischem Bezugspunkt der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren, welche Zielsetzungen und Aufgaben die Erwachsenenbildung in Zukunft haben soll, auf welche Herausforderungen sie sich einstellen muss, wie sie den Fortschritt unterstützen kann.

Denn, so Peter Faulstich 1990: „So verbindet sich der Fortschrittsbegriff mit dem Bildungsbegriff als einer utopischen Idee, die festhält an der menschlichen Fähigkeit zur Mündigkeit und der Herstellbarkeit der dazu notwendigen gesellschaftlichen Möglichkeiten“ (Faulstich 1990, S. 39).

Die Frage ist dann nicht nur, wie die Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis darauf strukturell, organisatorisch, curricular, methodisch usw. reagiert, sondern auch, inwiefern sie sich antizipativ bei der Gestaltung von Gesellschaft beteiligen kann und damit Zielsetzungen ihrer Anfangszeit wieder aufgreift.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Welt gerade in den letzten 16 Jahren erhebliche politische, ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen erfahren hat, die zu größerem Reichtum auf der einen und mehr Armut auf der anderen Seite geführt haben. Materielle Armut geht nicht nur in den ärmeren Staaten der Welt für die Menschen mit weniger gesellschaftlicher Partizipation und Chancen einher, auch in reichen Gesellschaften wie der unseren ist dies bei 5 Millionen Arbeitslosen, für viele ältere, aber auch zunehmend junge Menschen und Alleinerziehende zu beobachten. Moderne Gesellschaften setzen zwar in umfassender Weise Optionen frei, aber eben nicht für alle Gesellschaftsmitglieder.

Diese allgemeinen Entwicklungen, die Peter Faulstich bereits 1990 beschrieb, nimmt Jürgen Wittpoth in seinem einleitenden Beitrag wieder auf und diskutiert, welche der damals beschriebenen Probleme bis heute Gültigkeit haben, was sich verändert hat, wo sich neue Probleme zeigen. Er stellt fest, dass viele der damaligen Probleme bis heute existieren (die ökologische Krise, die atomare Bedrohung), aber keine Lösungen für sie ge-

funden wurden. Andere Bereiche wie die demographische Entwicklung, die Re- und Umstrukturierungen des Arbeitsmarktes mit ihren Folgen einer anhaltend hohen, strukturell bedingten Arbeitslosigkeit werden zwar als gesellschaftliche Probleme zur Kenntnis genommen, aber es werden kaum Anstrengungen unternommen, um sie zu lösen. Jürgen Wittpoth sieht die zukünftige Aufgabe der Erwachsenenbildung nicht darin, politisch verursachte Probleme zu lösen; wohl aber darin, den Menschen Hilfestellung zu geben, diese Probleme zu verstehen, sie in einem erweiterten Kontext zu stellen um neue Handlungsperspektiven und -alternativen zu entwickeln.

In eine ähnliche Richtung argumentiert *Martin Allespach* in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung. Viele der 1990 prognostizierten Entwicklungen wie die Überwindung des Taylorismus, Gestaltbarkeit der Arbeit und eine Erweiterung der betrieblichen Handlungsmöglichkeiten durch die Beschäftigten sind nicht im erwarteten Maße durchgesetzt worden. Trotzdem ist die Relevanz der Aus- und Weiterbildung für die Durchsetzung von Veränderungen in Betrieben nachweisbar. In diesem Zusammenhang kritisiert er das widersprüchliche Verhalten vieler Arbeitgeber, die einem utilitaristischen Weiterbildungsverständnis gemäß Weiterbildung eher einschränken. Damit werden Selektionsmechanismen verstärkt und die Entwicklungspotentiale der Beschäftigten eingeschränkt. Dennoch sind in den letzten Jahren vor allem über Tarifverträge Veränderungen durchgesetzt worden, wodurch der Zugang zu Weiterbildung berechenbarer wurde. Perspektivisch plädiert *Allespach* für die Durchsetzung arbeitspolitischer Konzepte, die Teiligungsstrukturen eröffnen, durch die eine beteiligungsorientierte und persönlichkeitsentwickelnde Weiterbildung unterstützt wird.

Der Beitrag von *Christine Zeuner* setzt sich mit der Frage auseinander, welchen Stellenwert Einrichtungen der Erwachsenenbildung und von ihnen organisierte Angebote im Bereich des formalen Lernens haben werden angesichts einer Diskussion um die „Entgrenzung des Pädagogischen“ und der zunehmenden Ökonomisierung von Bildung. Die Folgen schlagen sich sowohl in der Organisation der Einrichtungen als auch in ihren Angeboten nieder und manifestieren sich zudem in der aktuellen (Über-)Betonung jeglicher „Selbst“-lernformen. Diskutiert wird das Problem zum einen unter den Aspekten der Teilhabe, Partizipation und der Frage der Selektion, die sich durch diese Trends verschärfen. Zum anderen wird gefragt, welchen genuinen gesellschaftlichen Zielsetzungen und Aufgaben sich Erwachsenenbildungsorganisationen in Zukunft stellen sollten.

Helmut Bremer beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Frage, welche sozialen Milieus heute noch die Angebote der Kirchen wahrnehmen. Bremer stellt Ergebnisse einer Untersuchung zu typischen Haltungen sozialer Milieus zu Kirche und Religion dar. Unter Rückgriff auf die Habitustheorie *Pierre Bourdieus* wurden soziale Milieus definiert und ihre Mitglieder hinsichtlich ihrer Affinität zur evangelischen Kirche befragt. Ziel der Untersu-

chung war es herauszufinden, welche Konsequenzen sich aus den nachweisbaren erheblichen Milieuveränderungen der letzten 15 Jahre ergaben, die sowohl Interessenkonflikte und Kulturschranken implizieren, als auch Optionen für milieuspezifische und milieuübergreifende Partizipationsformen eröffnen, die einer ohnehin vorhandenen Pluralisierung der Glaubensvorstellungen stärker Rechnung tragen. Die Kirche ist daher nach *Bremers* Einschätzung gefordert, in Zukunft eine Kultur der Teilhabe zu entwickeln, in der die Bedürfnisse der sich verändernden sozialen Milieus berücksichtigt werden. – Eine Aufgabe, die auch von der kirchlichen Erwachsenenbildung übernommen werden könnte.

Nachdem *Hannelore Faulstich-Wieland* 1990 das Frauenkulturzentrum „Himbeereis“ aus der Taufe gehoben hat, geht es in ihrem aktuellen Beitrag zunächst darum, die Entwicklung der feministischen Bildungsarbeit von Frauen für Frauen in den 1970er und 1980er Jahren zur Genderperspektive herauszuarbeiten. Diese Perspektive, die auf der Weltfrauenkonferenz in Peking 1995 entwickelt wurde und in vielen Staaten zur politischen Leitlinie avancierte, ist allerdings nicht unumstritten, denn es wird befürchtet, dass sie die Belange der Frauen wieder in den Hintergrund treten lässt und damit unabhängige Ansätze emanzipatorischer Frauenbildung einebnet. *Hannelore Faulstich-Wieland* überprüft ihre Prognosen für das Jahr 2006 und stellt für das Jahr 2022 das paritätisch geführte „Kultur- und Bildungszentrum Himbeereis“ in Aussicht.

Joachim Ludwig greift in seinem Beitrag das Thema Subjektorientierung auf, das 1990 von *Erhard Meueler* bearbeitet wurde. *Erhard Meueler* ging in seinem Beitrag der Frage nach, in welcher Weise eine Didaktik der Erwachsenenbildung Aufklärung, Spontaneität und Selbstbestimmung befördert bzw. behindert. Ein Konzept von Bildung als Selbstaneignung, in dem Lehrende und Lernende demokratische Verhältnisse eingehen, sah *Meueler* als geeignet an, um die Förderung von Aufklärung, Spontaneität und Selbstbestimmung als zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung unter Bedingungen kapitalistischer Sachzwänge und gesellschaftlicher Formierungen zu befördern. *Joachim Ludwig* fragt in seinem Beitrag, in welcher Weise im didaktischen Diskurs der Erwachsenenbildung dieses Bildungskonzept weiterverfolgt wurde. In welchen Formen wurde das Verhältnis von lernendem Subjekt und Bildungsgegenstand von 1990 bis 2006 theoretisch modelliert? Dabei werden typische Strukturen didaktischer Modellbildung in der Erwachsenenbildung deutlich, die ein Möglichkeitsfeld zukünftiger didaktischer Diskurse bis 2022 aufspannen.

Anke Grotluschen setzt in ihrem Beitrag die 1990 von *Peter Faulstich* begonnene Erzählung des „Komitees für Technikgestaltung“ fort und fragt, welche Aufgaben ein solches Komitee in Zukunft übernehmen wird angesichts von Entwicklungen, die sich bereits 2006 abzeichnen. Sie sieht das Komitee vor allem in einer beratenden, weniger in einer gestaltenden Funk-

tion, da die Technisierung der Lebenswelt soweit fortschreiten wird, dass ihre bewusste Gestaltung und kritische Begleitung kaum noch möglich erscheint. Wenngleich der Umgang mit Technik und hier vor allem mit lernunterstützenden Technologien immer wichtiger wird, kann der 2006 feststellbare „Digital Divide“ nicht völlig überwunden werden. Sie fragt sodann, in welchen Bereichen des Lernens Technologien Verbreitung finden werden und inwiefern sie die, auch 2022 weiter bestehende Forderung nach lebenslangem Lernen unterstützen werden.

Wissenschaftliche Weiterbildung als eine in Zukunft immer bedeutsamer werdende Aufgabe der Erwachsenenbildung stand 1990 noch nicht im Vordergrund, selbst wenn sie durchaus in vielfältiger Weise angeboten wurde. *Gernot Graefner* zeichnet ihre heutige Relevanz mit Hinweis auf ihre Verankerung im Hochschulrahmengesetz von 1998 auf und diskutiert ihre Aufgabe im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftstransfers in die Gesellschaft und der Erfüllung individueller Interessen im Sinne personaler Weiterbildung. Graefner diskutiert gesellschaftliche Megatrends, die wissenschaftliche Weiterbildung in Zukunft beeinflussen werden: Arbeitsmarktentwicklung und Globalisierung, demographische Entwicklung, die Rolle der Religionen, der Kommunikation. Auf struktureller Ebene wird vor allem der „Bologna-Prozess“, also die Vereinheitlichung universitärer Abschlüsse, Einfluss auf die Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung nehmen. Es ist aber noch nicht abzusehen, ob neben ihrer stärkeren Instrumentalisierung auch der Bildungsaspekt weiterhin eine Rolle spielen wird.

Die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ist nach wie vor gekennzeichnet von „freiberuflicher Hauptberuflichkeit“, Nebenberuflichkeit, Teilzeitbeschäftigung und Ehrenamt. *Sabine Schmidt-Lauff* setzt sich mit der Frage auseinander, welche Fortschritte der Professionalisierungsprozess der Erwachsenenbildner bis 2006 gemacht hat und welche weiteren Entwicklungen zu erwarten sind. Sie geht von der These aus, dass das berufliche Selbstverständnis der (hauptberuflichen) Erwachsenenbildnerinnen geprägt ist von einer betriebswirtschaftlichen Begründungslogik auf der einen und einer pädagogischen Begründungslogik auf der anderen Seite. Es entwickelt sich die Tendenz zu „betrieblichem Beratungshandeln“, das zunehmend bewusst darauf verzichtet, auf pädagogisches Wissen zurückzugreifen. *Sabine Schmidt-Lauff* entfaltet vor diesem Hintergrund ein Szenario das fragt, wie sich angesichts einer immer schneller verändernden Gesellschaft eine Kontinuität professionellen Wissens der Erwachsenenbildner erhalten und auch handelnd entfaltet werden kann. Denn dass dieses auch in Zukunft notwendig sein wird, um die Menschen bei ihren Bemühungen um lebenslange Lernprozesse zu unterstützen, davon geht sie aus.

Qualität der Weiterbildung/in der Weiterbildung spielt in der Diskussion der Weiterbildung seit Beginn der 1990er Jahre eine große Rolle. *Gisela Wiesner* hebt zwei Analyseebenen für die Qualität hervor: zum einen als

Qualität der Dienstleistung Weiterbildung, die auf die Aspekte der Potenzialdimension von Qualität, auf Bildung und die Schaffung geeigneter Lernmöglichkeiten zielt; zum anderen auf die Qualität der Einrichtungen, die die angestrebte Qualität der Weiterbildung überhaupt erst möglich machen. Die Schaffung eines verlässlichen bildungspolitischen Rahmens, unter Berücksichtigung der Entscheidungsfreiheit von Einrichtungen, sich für oder gegen bestimmte Qualitätssicherungssysteme zu entscheiden, ist nach *Gisela Wiesners* Auffassung eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben. Denn erst eine qualitativ hochwertige Weiterbildung, die allen interessierten Menschen offen steht, kann ihrer Meinung nach der Aufgabe der Weiterbildung, neben funktionalen Qualifikationen auch die individuelle Entwicklung zu unterstützen und Wege zu eröffnen, gerecht werden.

„Wirklichkeit entsteht, indem Menschen sie herstellen... Erwachsenenbildung könnte dafür ein Ort sein.“ (Faulstich 1990, S. 12). Zu ergänzen wäre: Auch Erwachsenenbildung als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit entsteht, indem Menschen sie herstellen. Dieser Band verbindet beide Perspektiven: Er fragt erstens nach den zurückliegenden und zukünftigen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung für gesellschaftliche Entwicklung und zweitens nach den Bedingungen und Interessenlagen unter denen sich Erwachsenenbildung entwickelt und gestaltet wird.

Literatur

- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Schmidt, B.(1985): Das Widerstandsargument in der Erkenntnistheorie. Ein Angriff auf die Automatisierung des Wissens. Frankfurt am Main
- Faulstich, P. (1990): Zukunft. In: Ders. (Hrsg.): Lernkultur 2006. München, S. 14-42.