

**ISO Institut zur Erforschung sozialer Chancen**

Bericht Nr. 58

**WEITERBILDUNGSABSTINENZ**

4.

Bildungsappell, subjektive Relevanzen und Arbeitsmarktkonformität:  
Auf der Suche nach Ansatzpunkten pädagogischer Intervention

von

Axel Bolder, Wolfgang Hendrich und Andrea Reimer

Köln 1998

Projektleitung: Hansjürgen Daheim

Der Verein zur Förderung des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen (Berufsforschungsinstitut) e.V. wird überwiegend vom Land Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung) finanziell gefördert.

Das Projekt "Weiterbildungsabstinentz. Zwischen fremdfunktionalen Maßnahmen und Aneignung erwerbsbiographisch relevanten Wissens" wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziell gefördert.

Wir danken der Deutschen Angestellten-Akademie und der Bitterfelder Qualifizierungs- und Projektierungsgesellschaft für ihre freundliche Unterstützung.

Redaktion: Renate Schneider

Copyright 1998 by ISO  
Institut zur Erforschung sozialer Chancen  
Kuenstraße 1 B  
50733 Köln

ISSN 0930-5203

# INHALT

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b> .....	7
<b>2.</b>	<b>Herangehensweisen: Zum Einsatz von Diskursverfahren in Sozial- und Bildungsforschung</b> .....	13
2.1	Gruppendiskussion .....	14
2.2	Zukunftswerkstatt .....	21
2.3	Regionale Bildungs- und Arbeitsmarktkonferenzen .....	25
2.4	Umsetzung im Untersuchungsdesign .....	27
<b>3.</b>	<b>Die Selektion von Teilnehmern und Experten: eine alternative Bestätigung der Widerstandshypothese</b> .....	29
3.1	Strategien der Selbstselektion bei potentiellen Teilnehmern .....	30
3.2	Die Auswahl der Weiterbildungsmarktexterten .....	35
<b>4.</b>	<b>Die Entwicklung der Märkte von Arbeit und Qualifikation</b> .....	37
4.1	Arbeitsmarkt und Beschäftigung .....	38
4.2	Qualifikation .....	42
<b>5.</b>	<b>Weiterbildung im Lebenszusammenhang</b> .....	47
5.1	Zum Stellenwert von Weiterbildung .....	47
5.1.1	Einführung in die Gruppendiskussion .....	47
5.1.2	Ergebnisse .....	55
5.1.2.1	Ambivalenz von Weiterbildung .....	56
5.1.2.2	Alter .....	60
5.1.2.3	Zukunftsperspektiven .....	63
5.1.2.4	Flexibilität .....	64
5.1.2.5	Selbstwertgefühl .....	65
5.1.2.6	Überschußerwartung .....	67

5.1.3	Abschluß des ersten Abschnitts: Pro und Contra .....	68
5.2	Denkbare Entwürfe .....	74
5.2.1	Einführung in die Zukunftswerkstatt .....	74
5.2.2	Ergebnisse .....	80
5.2.2.1	Altersgerechtes Lernen .....	80
5.2.2.2	Lernen soll Spaß machen .....	82
5.2.2.3	Weiterbildung im Betrieb .....	83
5.2.2.4	Fachübergreifende Inhalte .....	87
5.2.2.5	Arbeitsmarktangemessenheit .....	88
5.2.2.6	Finanzierung .....	90
5.2.2.7	Persönliche Entwicklung .....	91
5.2.2.8	Bessere Information über Weiterbildung .....	92
5.2.3	Abschluß des zweiten Abschnitts: Forderungen .....	93
<b>6.</b>	<b>Wunsch und Wirklichkeit: Experten begegnen potentiellen Weiterbildungsteilnehmern .....</b>	<b>97</b>
6.1	Einführung in die Weiterbildungsmarktkonferenz .....	97
6.2	Ergebnisse .....	100
6.2.1	Erreichbarkeit von Weiterbildungseinrichtungen .....	100
6.2.2	Information über Weiterbildungsmöglichkeiten .....	102
6.2.3	Qualität von Weiterbildung .....	104
6.2.4	Support-Strukturen .....	105
<b>7.</b>	<b>Scheitern an Widerstand und gegebenen Verhältnissen? .....</b>	<b>109</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>119</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>122</b>
1.	Anschreiben .....	124
1.1	An die potentiellen Teilnehmer .....	124
1.2	An die Experten .....	126

2.	Ansprachen .....	127
2.1	Zur Eröffnung der Veranstaltung .....	127
2.2	Zur Eröffnung der Zukunftswerkstatt .....	129
3.	Veröffentlichungen des Forschungsprojekts “Weiterbildungsabstinenz” .....	130
3.1	Chronologie .....	130
3.2	Rückblick auf die bisher erschienenen Berichte .....	132

*Die Arbeitsberichte des Weiterbildungsabstinenzprojekts wurden seinerzeit in einer älteren WordPerfect-Version erstellt. Seitenkonkordanz lässt sich bei der Umwandlung in einen pdf-File der neueren Acrobat-Versionen nur annähernd herstellen.*



# 1. EINLEITUNG

Die normative Forderung lebenslangen individuellen Lernens kontrastiert in eigentümlicher Weise mit den empirisch immer wieder belegten disparitären sozialen Strukturen von Weiterbildungsbeteiligung. Dennoch wird mit Hinweisen auf Arbeitsmarktdynamik, technische Rationalisierungsprozesse oder stärkere internationale wirtschaftliche Verflechtungstendenzen unter der Fahne der "Globalisierung" insbesondere von Politik und Arbeitgebern die Notwendigkeit von Weiterbildung als zentralem Medium der individuellen Arbeitsmarktanpassung immer wieder postuliert. Dies geschieht angesichts eines tendenziellen Rückgangs öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung, ihrer zunehmenden Verbetrieblichung mit entsprechenden sozialen Selektionsmustern und zugleich ausstehender politischer Regulierung, die auf einen Abbau von Zugangsschranken oder institutionalisierte Anerkennung erworbener Kompetenzen abzielen hätte.

So bleibt die Teilhabe an beruflicher Weiterbildung an die Überwindung von Zugangsvoraussetzungen gebunden, die auf betrieblicher Ebene in der Regel mit der Zugehörigkeit zu bestimmten beruflichen Statusgruppen einhergeht; im Bereich öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung bedarf es besonderer leistungsrechtlicher Voraussetzungen. Ansonsten kann eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nur "auf eigene Rechnung" erfolgen, ist dann also - neben den sozialen Kosten, die, wie die Ergebnisse unserer bisherigen Untersuchungen gezeigt haben, im "Ernstfall" ebenfalls explizit abgewogen werden - mit zumeist erheblichen monetären Kosten verbunden. Die Interessen der Subjekte, als Adressaten des normativen Weiterbildungspostulats, bleiben in der öffentlichen Diskussion dennoch zumeist ausgespart. Die Basisthese des Projekts "Weiterbildungsabstinenz" postuliert dagegen, daß letztlich die subjektive Verarbeitung von Informationen aus der Welt der Institutionen und Deutungsmustern aus der Lebenswelt zu individuellen, über die Weiterbildungsteilnahme entscheidenden Kosten-Nutzen-Saldierungen führt.

Der vierte Teil des Berichts über das Forschungsprojekt präsentiert die Ergebnisse einer praktisch-experimentellen Forschungsphase, die Nichtteilnehmer und potentielle Nichtteilnehmer an beruflicher Weiterbildung selbst zu Wort kommen und Forderungen zu wünschbaren Formen beschäftigungsnaher Weiterbildung entwickeln läßt, mit denen

schließlich regionale Anbieter von beruflicher Weiterbildung konfrontiert wurden. Diese Umsetzungsphase, die nur unter sehr großen Schwierigkeiten realisiert werden konnte, war Kernstück eines Forschungsabschnittes, der die Entwicklung von Anknüpfungspunkten berufspädagogischer Intervention zur Überwindung von Weiterbildungsabstinenz zum Ziel hatte und dessen Aufgabe insbesondere darin bestand, Anforderungen an berufliche Weiterbildung aus der Subjektperspektive zu sondieren, die auf die Überwindung von Teilnahmebarrieren einerseits und eine Beschaffenheit von Weiterbildung andererseits zielen, die diese biographisch anschlussfähig erscheinen lassen kann.

Für jene Leser, die die vorliegenden drei Berichte bislang nicht kennen, erinnern wir noch einmal daran, daß wir die Situation der Entscheidung über beschäftigungsnaher Weiterbildung als in ein raum-zeitliches Kontinuum eingebettet verstehen, das sich für den individuellen Akteur durch die objektive und subjektive individuelle Nähe und Erreichbarkeit, insbesondere aber auch durch ganz persönliche Relevanzsetzungen strukturiert. Heuristisch unterscheiden wir in Anlehnung an *Alfred Schütz* je drei Ebenen dieses mehrdimensionalen Kontinuums: auf der Zeitachse “Vor-”, “Mit-” und “Folgewelt” (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) und auf der Raumachse die Makroebene gesamtgesellschaftlicher Strukturen auf der einen, die Mikroebene des individuellen Akteurs und seiner Primärbeziehungen auf der anderen Seite. Die institutionell-intermediäre Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum geschieht auf der Mesoebene, dem näheren Kontext individueller Entscheidungen über Handeln oder Unterlassen, über Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an beschäftigungsnaher beruflicher Weiterbildung. Alle diese Ebenen von Raum und Zeit werden in jeder einzelnen individuellen Entscheidungssituation explizit oder implizit handlungsrelevant. Die individuelle Situationsdefinition nämlich ist zum einen bestimmt durch die objektiven Chancenstrukturen, die als näherer oder weiterer Umweltkontext Handlungsmöglichkeiten überhaupt erst eröffnen oder aber verweigern, zum anderen durch die individuellen, biographisch vorgezeichneten Chancen (in der Vergangenheit realisierte Optionen des beruflichen Werdegangs) und schließlich durch Intentionen und Relevanzsetzungen des wägenden, handelnden Subjekts (in Zukunft noch zu realisierende biographische Optionen). In die Entscheidungssituation spielen mithin objektive Gegebenheiten aus grundsätzlich sehr verschiedenen raum-zeitlichen Ebenen gesellschaftlicher Realität und individueller (Um)Welt hinein. Im Einzelfall werden sie aber trotz möglicherweise objektiv gegebener Betroffenheit nur insoweit entscheidungs- und damit handlungsrelevant, als sie dem Individuum gegeben sind (dazu bedarf es neben objektiver Betroffenheit subjektiver Wahrnehmung und Appräsentation) und in die individuellen Situationsinterpretationen einfließen.



Je mehr nun Wahlfreiheit, wie insbesondere im betriebsferneren Bereich des Weiterbildungsgeschehens, tatsächlich gegeben ist, um so eher dürfte die Entscheidung über Teilnahme oder Nichtteilnahme an und in Weiterbildung in einem zweckrationalen Entscheidungsprozeß fallen, der seinerseits in den individuellen Lebenszusammenhang eingebettet ist und dessen Rationalität nur aus ihm verstehbar ist. Soweit sich nämlich für den einzelnen aufgrund seiner individuellen Lebenssituation überhaupt eine Entscheidungssituation ergibt, stellt sich ihm die Sinnfrage: In einem mehr oder weniger expliziten Abwägungsprozeß wird der Aufwand dem erwartbaren subjektiven Nutzen gegenübergestellt, werden die ihm selbst relevanten Daten gewichtet und zur Entscheidung herangezogen. Erst diese subjektive Situationsinterpretation führt zur individuellen, über die Weiterbildungsteilnahme entscheidenden Kosten-Nutzen-Saldierung, die ihrerseits explizit immer nur dann erfolgt, wenn die alltäglichen Routinen durch neue subjektive Relevanzen in Frage gestellt werden. Fällt die Bilanz negativ aus, dürfte Weiterbildungsabstinz die wahrscheinlichere Alternative bleiben.

Unsere Generalhypothese lautete deshalb: Es ist von Ablehnung der Teilnahme an Weiterbildung auszugehen, solange deren Sinn nicht einzusehen ist, weil die monetären und psycho-sozialen Kosten in keinem akzeptablen Verhältnis zu ihrem erfahrenen oder erwartbaren Nutzen stehen und Weiterbildung als fremdbestimmt erlebt wird. Die in der Entscheidungssituation dem Individuum gegebenen Informationen und die einschlägigen Deutungsmuster sind rückgebunden an lebensweltliche Milieus, an kollektive und individuell-biographische Erfahrungszusammenhänge.

Vor diesem Hintergrund verlangt das Postulat biographischer Anschlußfähigkeit, daß Raum dafür geschaffen wird, Vorbehalte gegenüber organisierten Formen von Weiterbildung trotz des normativen Charakters der Weiterbildungsforderung zu artikulieren und eigene Vorstellungen einer wünschbaren Gestalt von Weiterbildung als legitime formulieren zu können. Konventionelle sozialwissenschaftliche Erhebungsinstrumente wie das einer individuellen Befragung - auch biographischer Natur wie im Bericht über die Mikroebene des Projekts (*Bolder u.a. 1998*)<sup>1</sup> - können dies unserer Auffassung nach nicht leisten. Vielmehr schien uns die Chance der Artikulation alternativer Vorstellungen nur in einem Kontext von Individuen mit möglichst gleicher sozialer Lebenslage und individueller Bildungsbiographie gegeben; insbesondere wenn es nicht lediglich um eine Kritik an

---

1 Im folgenden zitiert als *Teil 3*.

den gegenwärtigen Verhältnissen im Kontext von Weiterbildung gehen sollte<sup>2</sup>, sondern zugleich um eine offensive Formulierung von Alternativen, die auf Veränderung abzielen. Für diesen Zweck schien uns eine Vorgehensweise adäquat, die sich methodisch am ehesten an die qualitative Experimentaltechnik der Gruppendiskussion und das explizit auf soziale Veränderungen zielende Gruppenexperiment der "Zukunftswerkstatt" Robert Jungks anlehnt. In einem methodischen Dreischritt sollte im geschützten Raum einer Gruppendiskussion - über exemplarische Bildungsbiographien - zunächst potentiellen Nachfragern nach Weiterbildung die Chance eröffnet werden, latenten Bildungs- und Wandelwiderstand überhaupt erst argumentativ zu entwickeln und zu verbalisieren. Ziel der Zukunftswerkstatt, als zweitem Schritt der Umsetzungsphase, war die Diskussion individueller Vorstellungen und die gemeinsame Skizzierung einer wünschbaren, über den Ist-Zustand hinausweisenden Gestalt von Weiterbildung, die als erwerbsbiographisch sinnvoll und nützlich wahrgenommen werden kann; und im Rahmen einer regionalen Weiterbildungsmarktkonferenz sollten schließlich die Ergebnisse der Arbeit in der Zukunftswerkstatt Vertretern der Anbieterseite vorgestellt und dort auf ihre Realisierungschancen hin überprüft werden.

Über die Ergebnisse des Forschungsprojekts "Weiterbildungsabstinenz" wird in fünf Teilen berichtet. Der erste Teil präsentiert die Zusammenhänge auf der Makroebene: Hier wurden mit den Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland die Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage vorgestellt (Bolder u.a. 1994;<sup>3</sup> s. Anhang 7). Im zweiten Teil wird über die Untersuchungen auf der Mesoebene als intermediärem Ort der Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Institutionen und individuellem Lebenszusammenhang berichtet (Bolder u.a. 1995;<sup>4</sup> s. Anhang 7). Ziel dieses Teils waren Deskription und Analyse der Nahbereichskontexte individuellen Handelns und Unterlassens sowie die thematisch, theoretisch und empirisch, begründete Auswahl von auf der Mikroebene zu befragenden Nichtteilnehmern und potentiellen Ausweichern und Verweigerern. Der dritte Bericht (Teil 3; s. Anhang 7)

---

2 Hierzu haben wir in den soziobiographischen Interviews (Teil 3) etliche Hinweise gefunden.

3 Im folgenden zitiert als *Teil 1*.

4 Im folgenden zitiert als *Teil 2*.

präsentiert deren erwerbs- und bildungsbiographisch begründete Interpretationen von Kosten und Nutzen beschäftigungsnaher Weiterbildung. Die Typik bildungsbiographischer Strukturierung und der Abstinenz von institutionalisierter beruflicher Weiterbildung vermitteln erste Eindrücke von Möglichkeiten pädagogischer Intervention. Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Bezügen des Projekts ist wie die Weiterentwicklung des theoretischen Erklärungsansatzes - von Abstinenz von und Widerstand gegen permanente institutionalisierte Bildungsprozesse - einem späteren Resümee der Forschungsarbeiten vorbehalten.

Der nun vorliegende vierte Bericht über die Forschungsergebnisse des Weiterbildungsabstinenz-Projekts stellt die Ergebnisse der Phase praktisch-experimenteller Umsetzung vor. In seinem zweiten Kapitel wird die Option für die Durchführung von Gruppendiskussion, Zukunftswerkstatt und Weiterbildungsmarktkonferenz vor dem Hintergrund der forschungsgeschichtlichen Genese dieser Ansätze begründet. Das dritte Kapitel berichtet über die vorausgegangenen Probleme, eine derartige Veranstaltung überhaupt realisieren zu können: Dies ist selbst schon, indem es die Widerstandshypothese (daß grundsätzlich, a priori zunächst einmal und ganz im Sinne der *Schütz*schen Konstanzannahme, von Ablehnung auszugehen sei) auf eine unbeabsichtigte Weise bestätigt - ein sehr ernstzunehmendes Ergebnis des gesamten Forschungsvorhabens. Im vierten Kapitel werden Veränderungstendenzen im umweltlichen Handlungskontext der Individuen seit dem Zeitraum der ersten Erhebungen (1993) beschrieben. Das fünfte Kapitel, als Kernstück dieses Teils des Forschungsprojekts "Weiterbildungsabstinenz", berichtet materialorientiert über die thematisierten Dimensionen der Diskussion: über Für und Wider beruflicher Weiterbildung, denkbare zukünftige Gestaltungsalternativen und Wege ihrer Realisierung, wie sie die Teilnehmer des Feldexperiments gesehen haben. Wie diese Prüfsteine einer subjektbezogenen beschäftigungsnahen Weiterbildung dann von den Experten der regionalen Anbieterseite aufgenommen und eingeschätzt wurden, vermittelt das sechste Kapitel und im Abschlußkapitel wird dann versucht, der Intention dieser experimentellen Umsetzungsphase entsprechend eine erste Bilanz in pädagogischer Perspektive zu ziehen, zugleich aber auch Bezugspunkte für eher theoriegeleitete weiterführende Überlegungen zu einer sozialen Praxis Widerstand gegen Weiterbildung herauszukristallisieren.



## 2. HERANGEHENSWEISEN: ZUM EINSATZ VON DISKURSVORFAHREN IN SOZIAL- UND BILDUNGSFORSCHUNG

Die Gründe für die Abstinenz gegenüber organisierter Weiterbildung<sup>1</sup> und denkbare Alternativen sind die zentralen Bezugspunkte der Umsetzungsphase. Über die Perspektive individueller biographischer Reflexion im Rahmen der zuvor durchgeführten problemzentrierten soziobiographischen Interviews hinaus sollte in einem praxisorientierten Feldexperiment<sup>2</sup> die Möglichkeit geschaffen werden, die Betroffenen über ihre reflexive Interaktion in Einzelinterviews hinaus selbst in Aktion kommen zu lassen. Zum einen sollten die Teilnehmer im gegenseitigen Austausch von Sichtweisen und Bilanzierungen latenten Bildungs- und Wandelwiderstand argumentativ entwickeln und verbalisieren können. Zum anderen waren Anknüpfungspunkte für Strategien berufspädagogischer Intervention, die in subjektorientierter Perspektive eine Beteiligung an beruflicher Weiterbildung überhaupt erst sinnvoll und (berufs-)biographisch nützlich erscheinen lassen, für jene Gruppe von Erwerbsnahen zu identifizieren, die sich gegenüber beruflicher Weiterbildung bisher abstinent verhalten haben oder als potentielle Abstinenzler anzusprechen sind. Schließlich sollten die kommunikativ entwickelten Entwürfe von biographisch anschlussfähigen Weiterbildungsformen mit den Vorstellungen der Angebotsseite konfrontiert und auf ihre politische Umsetzbarkeit hin abgeschätzt werden.

Die experimentelle Übertragung der dem Projekt konstitutiven Subjektorientierung auf eine umweltliche Interaktionsebene sollte mit dieser dreifachen Zielsetzung im

---

1 Zum Verständnis des Begriffs Weiterbildung im Projektzusammenhang s. *Teil 1*, 7: "Wir verstehen unter beschäftigungsnaher beruflicher Weiterbildung jede Art von berufsbezogener Weiterbildung, die entweder in organisierter Form durch private, kooperative oder öffentliche Träger durchgeführt oder in eigener Regie systematisch mit Lehrmitteln mit dem Ziel der Absicherung oder Verbesserung der Stellung im Erwerbsleben und Beruf betrieben wird".

2 Im engsten Sinne handelte es sich nicht um ein "Feldexperiment", eher um ein Experiment (ohne Kontrollgruppe; s. Kap. 3) in einem im Feld installierten Labor, um ein "Feldlabor-experiment" also.

Rahmen von Gruppendiskussionen, deren Fortführung in der Form einer Zukunftswerkstatt und schließlich mit der Organisation einer regionenbezogenen “Weiterbildungsmarktkonferenz”, in der potentielle Nutzer mit Anbietern von Weiterbildungsangeboten zusammengeführt werden sollten, geschehen. Wir werden im folgenden zunächst den konventionellen Verwendungskontext dieser Ansätze skizzieren.

## 2.1 Gruppendiskussion

Die Entwicklung der Gruppendiskussion als sozialwissenschaftliche Methode blickt auf eine über sechzigjährige Geschichte zurück (vgl. *Lamnek* 1993, 125ff.). *Kurt Lewin* wandte schon in den dreißiger Jahren Gruppendiskussionsverfahren an, bei denen es insbesondere um gruppenprozessuale Beobachtungen ging. In Deutschland nahm die Methode als systematisch angewandtes Forschungsverfahren wohl am Frankfurter *Institut für Sozialforschung* um *Friedrich Pollock* (1955) und am *Wirtschaftswissenschaftlichen Institut der Gewerkschaften (WWI)* in Köln (*Pirker u.a.* 1955) ihren Ausgangspunkt. *Theo Pirker, Siegfried Braun, Burkart Lutz* und *Fro Hammelrath* war es beim Einsatz des “humanen” “sozialtechnischen Instruments” Gruppendiskussion in Hüttenbetrieben des Ruhrgebiets, insofern durchaus ähnlich wie *Lewin*, ausdrücklich auch um Demokratisierungsprozesse zu tun. Beim Frankfurter „Gruppenexperiment“ ging es, insofern auch und nicht zufällig wie bei *Lewins* frühen Arbeiten am *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*<sup>3</sup> um *reeducation* beziehungsweise deren Grundlagen: die schon in den USA begonnene tiefenorientierte Faschismusforschung *Theodor W. Adornos*. Hier wurden zur Herausarbeitung der Genese von Gruppenidentifikation, von “nicht-öffentlicher Meinung”, wie *Franz Böhm* es im Geleitwort zu *Pollocks* umfangreicher “*pilot study*” nennt, am Beispiel der Verarbeitung des Nationalsozialismus explizit individualisierende tiefenpsychologische Methoden eingesetzt (*Pollock*, 7).

*Werner Mangold* versuchte Ende der fünfziger Jahre, auf der Basis der Untersuchungen *Pollocks* und anderer empirischer Studien des *Instituts für Sozialforschung* zur Erkundung der “Möglichkeiten und Grenzen der Methode für die systematische und

---

3 *Pollock* bezieht sich - soweit es den Laborcharakter von dessen Experimenten betrifft: in Abgrenzung - ausdrücklich auf *Lewins* Arbeiten (1955, 6).

kontrollierte Ermittlung von Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen” (1960) beizutragen.

“Als Hauptergebnis mag gelten: in Gruppendiskussionen **können** informelle Gruppenmeinungen sich ausdrücken, die auch in der Realität Bewußtsein und Attitüden der Diskussionsteilnehmer wesentlich bestimmen”,

resümierten *Max Horkheimer* und *Adorno* (1960, 6; Hervorh. d.Verf.) bemerkenswert defensiv. Sie betonen aber, daß so festgehaltene kollektive Meinungen als *faits sociaux* im Sinne *Emile Durkheims* zu verstehen seien, die sich von ihren individuellen Trägern verselbständigten, um dann, ohne auch nur notwendig den Einzelmeinungen der Mehrheit ihrer Mitglieder zu entsprechen, den “realen oder imaginären Geist der Großgruppe” (7) zu repräsentieren. Dies bestätige sich auch in der Gleichartigkeit informeller Gruppenmeinungen in sozialen Großgruppen. Vieles bleibe dennoch offen.

Ein unter methodologischen Aspekten zentrales Problem in diesem Kontext resümierte später *Jürgen Friedrichs*, indem er fragte, inwieweit überhaupt in Gruppendiskussionen Zurechenbarkeit der Äußerungen eines einzelnen Beteiligten gegeben sei:

“Mißt man seine spezielle Ansicht oder seine Bereitschaft zur Konformität mit der Gruppe? Die kontextuellen Effekte der Erhebungssituation sind also derart mit den Individualäußerungen verbunden, daß zwar die Gruppe die jeweilige Erhebungseinheit darstellt, sich jedoch Untersuchungs- und Aussageeinheit bislang praktisch nicht trennen lassen” (1973, 247).

Hinter dieser Frage steht die Grundsatzdifferenz zwischen methodischem Individualismus und interaktivem Paradigma. Das zweifellos gegebene methodologische Problem verliert an Schärfe, sobald man sich forschungspragmatisch darauf verständigen kann, daß es nicht das Ziel des Einsatzes von Gruppendiskussionsverfahren sein soll, die Verteilung auch noch als relativ entwicklungsresistent gedachter individueller Meinungen zu erfassen, sondern - gerade unter pädagogischem Erkenntnisinteresse - die Dynamik von Argumentationsmustern in ihrem Entwicklungsprozeß.

*Mangold* hatte denn auch schon früh (1962, 222) darauf hingewiesen, daß nicht das Individuum, sondern die Gruppe Analyseeinheit sei: “Die ‘Gruppenmeinungen’ lassen sich nur aus der Totalität des Verhaltens in einer Gruppe herauskristallisieren”; und dabei spielt die Dynamik - auch unter Laborbedingungen - eine ganz entscheidende, den Horizont des

Individuums immer transzendierende Rolle. Mehr noch: *Lewins* und seiner Mitarbeiter Interesse favorisierte immer schon den Experimentalcharakter des so auch genannten Gruppenexperiments mit seinen deutlich pädagogisch-therapeutischen Zügen. Fokus war letztlich Verhaltensänderung, waren die *methods of change* (charakteristisch: *Lewin* 1943).

Im Vergleich zum bis dahin in Deutschland recht einhellig favorisierten “Königsweg” des standardisiert erhobenen Einzelinterviews wurde das Besondere des Gruppendiskussionsverfahrens darin gesehen, Meinungen und Einstellungen unmittelbar im Kontext konkreter Gruppenbeziehungen studieren zu können. *Mangold* ging davon aus, daß **öffentliche** Meinungen - im Gegensatz zu individuellen Meinungen, die in Einzelbefragungen relativ isoliert von ihrem Entstehen und ihrer Artikulation in der Öffentlichkeit erhoben werden - nur in sozialen Umgebungen zu erfassen sind, die der alltäglichen Lebenssituation nahekommen: in Diskussionen, wie sie im tagtäglichen Leben ablaufen.

In den siebziger Jahren wird die eingeführte Methodologie des Gruppendiskussionsverfahrens grundlegend in Frage gestellt und in einem interaktionistisch-phänomenologischen Kontext neu diskutiert. Dem Interesse an Meinungs- und Einstellungserforschung sei auch mit einer Reduktion der Komplexität der Erhebungssituation und “Standardisierung der verbleibenden Rahmenbedingungen”, wie es bis dahin hauptsächlich hieß, nicht beizukommen (*Volmerg* 1977, 188). Das als eines der zentralen methodologischen Probleme diskutierte Reproduzierbarkeitskriterium könne die Gruppendiskussion nicht erfüllen:

“Das Diskussionsmodell fügt sich dieser Forderung nicht. Es impliziert geradezu ein ‘Lernen’ der Versuchspersonen, das durch keinerlei Standardisierung [zum Beispiel, d.Verf.] der Diskussionsführung verhindert werden kann”;

letztlich sei die Aufgabe des Verfahrens falsch gestellt.

Da “Verhaltensweisen und Einstellungen situationsspezifisch sind”, beruft sich *Manfred Nießen* (1977, 10) auf *Henrik Kreutz* (1972, 29f.), bleibe die Aussagekraft der Ergebnisse einer Gruppendiskussion auf die Diskussionssituation beschränkt, es sei denn,



es bestehe Identität zwischen Diskussions- und Realgruppen.<sup>4</sup> Sein Versuch einer “Neuorientierung” stützt sich denn auch auf diese Identität:

“Das Ziel der hier versuchten Neuorientierung liegt nun darin, dieses Argument auch in der konkreten Konzeption und Anwendung des Verfahrens selbst zum Tragen zu bringen (...) Diese Kriterien [der Identität, d.Verf.; s. Fußn.] basieren auf der Annahme, daß bei ihrer Berücksichtigung die Diskussionssituation durch die teilnehmenden Personen eher als bei Methoden der Einzelbefragung bzw. bei Gruppendiskussionen anderer Konzeption in ähnlicher Weise definiert wird wie die Situation des realen Handelns, über die Aussagen gemacht werden sollen.”

Allerdings sieht *Nießen* auch, daß “unabhängig von dieser Aussage über die Möglichkeit, Beziehungen zwischen der Diskussions- und der ‘Realsituation’ herzustellen, gilt, daß die geäußerten Meinungen in allgemeine Meinungsstrukturen eingebettet bzw. von Meinungsstereotypen, die u.U. in spezifischer Weise sozial verteilt sind, abhängig sein können und daß diese Zusammenhänge zum Gegenstand des Forschungsinteresses gemacht werden können.” (1977, 64f.)<sup>5</sup>

In der Bildungsforschung war es wohl *Wolfgang Schulenberg*, der als erster Gruppendiskussionen systematisch einsetzte. In der “Hildesheim-Studie” (1957) ging er den Gründen nach, die den größeren Teil der Bevölkerung trotz aller einschlägigen Bemühungen immer noch von einer Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung abhielten.<sup>6</sup> Es war seine Intention, Handlungszusammenhänge und **komplexe** Bedingungsfaktoren aufzuzeigen. Die Auswertung des umfangreichen Materials, das bei der Transkription von Gruppendiskussionen üblicherweise anfällt, blieb aber, wie das bei vielen

---

4 “Die Diskussionsgruppen müssen auch unabhängig von der Diskussion als Realgruppen bestehen. (...) Als Realgruppen werden sie dadurch definiert, daß sie vom Gegenstand der Gruppendiskussion unabhängig von der Diskussion als in der Zusammensetzung identische Gruppen betroffen sind.” (*Nießen* 1977, 64)

5 Zur Problematik des Realgruppenexperiments s. *Lamnek* 1993, 147: Das in jeder Realgruppe gegebene “Autoritätsgefälle” kann, themen- und erkenntniszielabhängig, zu erheblichen Beeinträchtigungen der Gruppen- und damit der Forschungssituation führen.

6 Daß sich rund vierzig Jahre später an dieser Situation kaum Wesentliches geändert haben würde, wie die Ergebnisse unseres Projekts ausweisen (s. *Teil I*), (Weiter-)Bildungsabstinz also trotz mittlerweile ca. dreißig Jahren Propaganda für “lebenslanges Lernen” und “Qualifikationsoffensiven” Alltagsverhalten der weit überwiegenden Mehrheit der Erwerbsbevölkerung geblieben ist, sollte zu denken geben.

Untersuchungen der Fall ist, für eine solche umfangreichere Auswertung offen. In einer Anschlußuntersuchung haben *Willy Strzelewicz* und *Hans-Dietrich Raapke* zusammen mit *Schulenberg* (1966) die Methode wieder aufgenommen. Hier war sie eingebettet in ein mehrstufiges Untersuchungsdesign, das sich aus einer repräsentativen Stichprobenbefragung, der Durchführung von Gruppendiskussionen und schließlich auch Intensivinterviews zusammensetzte. Bemerkenswert ist, daß ein kleiner Teil von Befragten sowohl an den Gruppendiskussionen als auch an den Intensivinterviews teilgenommen hatte und hierdurch Vergleiche des Antwortverhaltens möglich wurden; das heißt, es bestand - wie auch im Weiterbildungsabstinenz-Projekt - eine partielle Identität der Untersuchungsgruppen auf den verschiedenen Untersuchungsebenen.

*Siegfried Lamnek* definiert in einem jüngeren Standardwerk die Gruppendiskussion angesichts ihrer relativen Unbestimmtheit sehr allgemein als "Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen" (1993, 131). Ein Vorteil der Methode bestehe in ihren vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. Beispiele hierfür seien unter anderem Vorbereitung - und Korrektiv - standardisierter Erhebungsinstrumente, Meinungs- und Marktforschung sowie - in klassischer Manier - sozialpsychologische Studien zur Einstellungsbeeinflussung und "qualitativen Untersuchung von Motivationsstrukturen" (132). Es könnten dabei Einstellungen und Meinungen von einzelnen Teilnehmern oder einer ganzen Gruppe erhoben werden, öffentliche Meinungen und Meinungsklimata untersucht oder gruppenspezifische Verhaltensweisen und Meinungsdynamiken erforscht werden.

Ein standardisiertes Ablaufmuster läßt sich folglich für die Gruppendiskussion grundsätzlich nicht beschreiben, weil ihre Dynamik den Ablauf wesentlich beeinflusst - wenn sie nicht gar selbst Untersuchungsgegenstand ist. Den je spezifischen Untersuchungszielen entsprechend variiert die Durchführung, so daß sich allenfalls einige allgemeine Kriterien aufzeigen lassen: Es kann sich sowohl um eine natürliche (Real-)Gruppe als auch um eine künstliche Gruppe handeln, die zu Forschungszwecken nach theoretisch bestimmten Kriterien zusammengestellt wird.<sup>7</sup> Die Auswahl der Teilnehmer erfolgt, soweit die Identität zwischen Real- und Diskussionsgruppe nicht besteht, im Idealfall nach den

---

7 Insofern engt *Lamneks* definitorisches Postulat einer Laborsituation die Anwendungsmöglichkeiten unnötig ein.

Regeln des *theoretical sampling*<sup>8</sup> und umfaßt vielleicht eine Gruppe von fünf bis zwölf Teilnehmern. Allein die erkenntnisleitende Fragestellung bestimmt des weiteren, ob, bezogen auf zentrale Merkmale der jeweiligen Untersuchung, eine homogene oder heterogene Gruppe vorzuziehen ist. Ähnliches gilt für den Grad der die Gruppendynamik zentral beeinflussenden Gruppenkohäsion: Das Thema gibt vor, ob sie stark oder eher schwächer ausgeprägt sein sollte.

Zu den allgemeinen Merkmalen der Gruppendiskussion gehört des weiteren die Vorgabe eines Gesprächsimpulses. Sie beginnt damit, daß der Diskussionsleiter, nachdem er sich - gegebenenfalls auch verdeckt - vorgestellt hat, den Gegenstand der Diskussion erklärt und sie "mit einem Grundreiz, einem pointierten oder provokanten Statement oder einer allgemein gehaltenen Frage zu dem zu behandelnden Thema" (*Lamnek 1993, 132*) und mit der sich daran anschließenden Bitte einleitet, sich hierzu zu äußern.

In der Literatur wird der weitere Verlauf idealtypisch als Phasenablauf von drei ("Auftauen", "Konfrontation", "Entspannung"; *Mucchielli 1973, 42*) bis sechs Phasen: "Fremdheit", "Orientierung", "Anpassung" mit ersten Gemeinsamkeiten, "Vertrautheit" mit der Tendenz zu kollektiven Übereinstimmungen, "Konformität" mit relativ stabilen Gruppenmeinungen (v. *Hagen 1954, zit.n. Lamnek 1993, 151*) und schließlich "Abklingen der Diskussion" (*Nießen 1977, 66*) beschrieben. Insbesondere Gruppen, deren Teilnehmer sich vorher nicht kannten, werden alle Phasen durchlaufen.

Die Kenntnis dieser Phasen ist insofern von Relevanz, als der Diskussionsleiter, der durch sein Agieren jedenfalls die Diskussionsteilnehmer zu Äußerungen animieren und gruppendynamisch ausgleichend wirken soll, schon sehr bald seine Moderatorenrolle definieren und je nach Verlauf eingreifen oder die Diskussion laufen lassen muß. Dabei soll er, insbesondere wenn sich die Diskussion nur schwer entfaltet, in der Regel nachfragen, paraphrasieren, in Frage stellen, verschärfen, kontrastieren oder Aussagen rekapitulieren und gegebenenfalls ihre Konsequenzen aufzeigen (*Lamnek 1993, 158*). Er kann sich auf die formale Steuerung beschränken, kann eine thematische Steuerung vornehmen oder sich auf die Gruppendynamik (die "Beziehungsebene") beziehen. Er wird zudem

---

8 Es sei denn, man verstehe das Verfahren als - kostensparenden - Ersatz standardisierter Erhebungstechniken. Man kann die methodologische Diskussion aber wohl dahingehend zusammenfassen, daß Gruppendiskussionen die Genauigkeitskriterien des normativen Paradigmas nicht erfüllen, d.h. für das Erreichen "repräsentativer", situationsinvarianter Erkenntnisgewinne nicht geeignet sind. S. auch *Volmerg 1977, 198f.*

immer wieder auf die eingangs eingebrachten Regeln hinweisen können, zu denen nicht zuletzt das Kurzfassen und das Einbringen von Beispielen gehört - mit dem Effekt, daß sich auch Redegewandtere kurz fassen müssen; so können sonst zurückgedrängte Teilnehmer Raum für Äußerungen gewinnen. Personen, die sich nicht am Gespräch beteiligen (die laut *Friedrichs* problematischen "Schweiger"), sollen durch Blickkontakt oder gezielte Ansprache aufgefordert werden, sich zu beteiligen; Vielredner hingegen durch Abwenden von Aufmerksamkeit oder durch die Aufforderung an andere Teilnehmer, zum Thema Stellung zu nehmen, gebremst werden.

Autoren wie *Mangold* (1962, 220) warnen allerdings ausdrücklich vor zu straffer, weil die Gruppendynamik möglicherweise verfälschender oder hemmender Diskussionsleitung. Letzten Endes hängt der Grad der Intervention vom Diskussionsverlauf ab. Im allgemeinen wird eine Gesprächsführung vorgeschlagen, die "Nicht-Direktivität in bezug auf das Problem", "Direktivität in bezug auf die Form" präferiert (*Mucchielli* 1973, 38f.).

Aus heutiger Sicht ist schließlich festzuhalten, daß die Gruppendiskussion als **systematisch** eingesetztes Forschungsverfahren in der empirischen Sozialforschung vor allem in jüngerer Zeit (ganz im Gegensatz zur Markt- und Meinungsforschung, wie *Lamnek* betont) eher ein "Schattendasein" geführt hat (*Krüger* 1983, 90); das betrifft sowohl ihre praktische Anwendung als auch - bis zu *Lamneks* Einrede gegen ihre Vernachlässigung im interpretativen Paradigma - die methodologische Diskussion.<sup>9</sup> Sie hat in der Sozial- und besonders in der Bildungsforschung als Forschungsinstrument zwar eine gewisse Tradition, scheint in jüngerer Zeit aber kaum noch zur Anwendung gekommen zu sein. Ziele, Verwendungskontexte und konkrete Umsetzung des Forschungsansatzes variieren erheblich, so daß im Vergleich zum "klassischen" Forschungsinstrumentarium empirischer Sozialforschung kaum von einer einheitlichen Methodologie gesprochen werden kann.

---

9 Eine umfassende methodologische Diskussion des Gruppendiskussionsverfahrens findet sich außer bei *Lamnek* schon bei *Nießen* (1977) und *Volmerg* (1977). Vgl. auch *Krüger* 1983 und *Behnken* 1984.

## 2.2 Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt hat ihren Ausgangspunkt in der Ökologie- und Friedensbewegung der siebziger Jahre. Maßgeblich sind die Veröffentlichungen des *Club of Rome* mit ihren Warnungen zu den Grenzen des Wachstums und ihrer Förderung eines ökologischen Bewußtseins an ihrem Aufkommen beteiligt. Sie fordern einen Umlernprozeß, den sie als “antizipatorisches” und zukunfts zugewandtes Lernen bezeichnen. Auch die Zukunftswerkstatt verdankt ihr Entstehen also letzten Endes einer politischen Zielen verpflichteten *reeducation*-Idee; die in der Zukunftswerkstatt zu initiiierenden Lernprozesse sind ihrer Intention nach allerdings entschieden stärker auf Autonomie der Lernenden ausgerichtet als die sozialpsychologischen Gruppenexperimente der vierziger und fünfziger Jahre oder die in der Organisationsentwicklung als Interventionsinstrument eingesetzte von *Lamnek* (1993, 130) so genannte “vermittelnde Gruppendiskussion”. Flankiert wurde die Entwicklung durch die von *Ivan Illich*s Kritik an Expertokratie (1979) und Verschulung der Bildungsprozesse (1984) hervorgerufene Diskussion um basisdemokratische Ansätze und institutionalisiertes Lernen.

### Werkstattmemo

#### Ziele der Gruppendiskussion sind:

- Schaffung einer entspannten Atmosphäre
- Förderung der Sprechbereitschaft
- Sensibilisierung für das Thema berufliche Weiterbildung
- Problematisierung von Weiterbildungsstrukturen

#### Ziele der Zukunftswerkstatt sind:

- Entwicklung von Ideen, wie Weiterbildung sein müßte, damit sie Sinn macht
- Aufstellung von Forderungen für die Weiterbildungsmarktkonferenz

#### Ziele der Weiterbildungsmarktkonferenz sind:

- Stellungnahmen der Experten zu den Ergebnissen der Teilnehmer
- Diskussion neuer Gestaltungsmöglichkeiten für eine andere Weiterbildung
- Entwicklung von Kooperationen

Die Zukunftswerkstatt stellt ihrem Begründer *Robert Jungk* zufolge denn auch ein Instrument der Bürgerbeteiligung dar, das zu einer "partizipatorischen Diskussion" führen soll.<sup>10</sup> Dem Monitum fehlender Bürgerbeteiligung bei der Planung insbesondere ökologisch oder sozial umstrittener Projekte soll in Zukunftswerkstätten mit der Entwicklung alternativer Vorstellungen begegnet werden, die den Prognosen und den Projekten der Entscheidungsträger entgegengestellt werden können. Ziel der Arbeit in Zukunftswerkstätten ist es also, jeden Interessierten in die Entscheidungsfindung, die üblicherweise Politikern, Experten und Planern vorbehalten ist, einzubeziehen. Das Individuum wird programmatisch in das Zentrum von Lernen und Handeln gerückt; individuelle und subjektive Erfahrungen werden als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität gesetzt: "Lernen bedeutet nicht mehr nur Inhalte zu vermitteln, sondern auch Kommunikations- und Verständigungsprozesse einzuleiten" (*Memmert* 1993, 9). *Norbert Müllert*, ein enger Mitarbeiter *Jungks*, definiert die Zukunftswerkstätten so:

"Zukunftswerkstätten sind eine soziale Problemlösungsmethode, ein zielgerichtetes Vorgehen, ein methodisch kreatives Arbeiten in Groß- und Kleingruppen, ein offener Prozeß, der von den Teilnehmenden inhaltlich bestimmt in seinem Fortgang ausgefüllt wird (... und der ) von einem Tag bis zu fünf Tagen Themen behandelt, die Teilnehmergruppen (...) unmittelbar betreffen oder sie doch stark interessieren" (1995, 2).

In der Zukunftswerkstatt sollen Bestände wissenschaftlichen und alltäglichen Wissens zunächst zurückgedrängt und die unmittelbaren Lebensumstände in den Vordergrund gestellt werden. Systematisch wird mit Träumen und Visionen gearbeitet; aus oftmals zuerst unsinnig erscheinenden Vorschlägen sollen schließlich basisdemokratisch konstruktive Lösungen entwickelt werden.

Sie umfaßt in der Regel drei Phasen.<sup>11</sup> In der ersten, der Beschwerde- und *Kritikphase*, wird die Fragestellung durch Aufarbeitung der verschiedenen Aspekte des Themas geklärt; sie stellt die Bestimmung des Ist-Zustandes dar. In der zweiten, der Phantasie- und *Utopiephase*, soll durch Ausbreitung eines Wunschhorizontes und Entwicklung von Ideen

---

10 S. zu *Jungks* Anliegen *Eisfeld* 1998.

11 *Jungk/Müllert* betonen darüber hinaus den Rahmen einer Vor- und Nachbereitungsphase (1989, 71f.); s.a. das folgende Werkstattmemo.

der Horizont des Ist-Zustandes überwunden werden. Die dritte, die Umsetzungs- oder *Realisierungsphase*, soll schließlich die Überprüfung und Klärung der in der Utopiephase entwickelten Ideen erbringen - der erste "Verwirklichungsschritt", noch vor Strategieentwurf und Aktion, ist gewiß der neuralgische Punkt der Werkstatt:

"Inwieweit lassen (... die Utopien) sich schon jetzt in Angriff nehmen? Gibt es bereits reale Ansätze in der gewünschten Richtung? Welche Hindernisse stehen ihnen entgegen? Welche Beharrungskräfte müssen überwunden werden? Wie beurteilen Fachleute, Wissenschaftler, Politiker ihre Erfolgschancen?" (*Jungk/Müllert* 1989, 129)

"Die Umsetzungsphase", folgert *Christian Memmert*,

"erscheint in vielen Punkten als eine konsequente, pragmatische Weiterführung der Phantasiephase: Allerdings wird nun nicht mehr utopisch gedacht, sondern es wird das Entwickelte auf die Praxis orientiert. Dieser Schritt weiter zeichnet sich durch eine konsequente Pragmatik aus, die konzeptionelle, strategische und taktische Überlegungen einbezieht" (1993, 83).

*Elke Gruber* sieht die Idee der Zukunftswerkstatt als Teil einer

"lebensweltorientierten Pädagogik" (1994, 9). "Wir finden sie heute vor allem in der Regionalarbeit, der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen, der beruflichen Fortbildung, der MitarbeiterInnen-Weiterbildung und der Organisationsentwicklung - also überall dort, wo es um Kommunikations- und Verständigungsprozesse geht" (11). Ihre Grenzen sieht sie im "geschützten Raum der Werkstatt (wo) mit großem Enthusiasmus Ideen entwickelt und Pläne geschmiedet (werden); wieder zurück im Alltag ist die gesammelte Energie rasch verpufft und manche der Projektideen in eine weite Ferne gerückt" (19).

## Werkstattmemo\*

### **Werkstattphasen**

### **Überblick über Hauptaktivitäten**

#### **Vorbereitungsphase**

Themaankündigung; Werkstattort; Arbeitsmaterialien (Packpapierbogen, Klebeband und Filzstifte); Einführung in die Arbeitsweise.

#### **Kritikphase**

In der Gruppe Kritik am Thema äußern und in Stichworten auf die Papierbogen schreiben; aus der entstandenen Kritiksammlung das Wichtigste auswählen; Kritikthemenkreise oder -aussagen.

#### **Phantasiephase**

Im Brainstorming zum Kritikergebnis Lösungen, Vorschläge, Ideen auf den Papierbogen sammeln; in Phantasiethemenkreisen oder utopischem Entwurf präzisieren.

#### **Verwirklichungsphase**

Kritische Prüfung der Lösungen, Durchsetzungsmöglichkeiten abschätzen; Verwirklichungsschritte für eine Aktion oder ein Projekt angeben.

#### **Nachbereitungsphase**

Protokoll der Werkstatt; Ergebnisse verbreiten; Weiterarbeitsvorschlag; ein Projekt verwirklichen (permanente Werkstatt).

---

\* **Quelle:** Jungk/Müllert 1989, 71f.



*Jungk* selbst war sich des Problems mangelnder unmittelbarer Umsetzbarkeit durchaus bewußt; er sah denn auch ihre Funktion, wie es aus einem von *Memmert* zitierten Protokoll hervorgeht, weniger in der konkreten Gestaltung neuer Realität als vielmehr in der Initiierung zu ihr hinführender Prozesse. “Jungk”, so heißt es in dem Protokoll des Perspektiventreffens vom Sommer 1988,

“schlußfolgerte daraus, daß mit Zukunftswerkstätten Nischen erobert und Veränderungsprozesse **eingeleitet** werden könnten, daß man z.Z. aber nicht in oder an das System herankomme” (*Memmert* 1993, 60; Hervorh. d.Verf.).

Diese Relativierung muß als um so bedeutsamer eingeschätzt werden, als es sich bei den Anlässen der *Jungkschen* Zukunftswerkstätten in der Regel um *single-purpose*-Bewegungen handelte, die an die Bürgerbeteiligungsformen im Kontext des Städtebauförderungsgesetzes in den mittsiebziger Jahren erinnern und an die Systemstrukturen allenfalls insoweit rühren, wie sie durch ihre eigene Systematisierung Gegenkulturen initiieren.<sup>12</sup>

### 2.3 Regionale Bildungs- und Arbeitsmarktkonferenzen

Im Rahmen der Palette sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodologie wirkt der Konferenzbegriff als Fremdkörper, versteht man hierunter im allgemeinen doch eine problemorientierte Zusammenkunft zu einem vorher bestimmten abgegrenzten Thema, das auf unterschiedliche Aspekte hin diskutiert wird. Zugelassen ist bei Konferenzen im allgemeinen nur eine dezidierte Auswahl von Teilnehmenden, die sich durch das ihnen zugeschriebene themenspezifische Expertentum auszeichnen. Wenn wir uns begrifflich an dieses Alltagsverständnis von Konferenzen anlehnen, so geschieht dies im Kontext der Durchführung unserer Experimentalphase mit dem Ziel einer Verwirklichungsprüfung der im Rahmen der Zukunftswerkstatt zu erwartenden alternativen Gestaltungsentwürfe von Weiterbildung. Gerade als Korrektiv zu der von *Gruber* und anderen Autoren kritisierten relativen Alltagsferne der Zukunftswerkstatt schien uns die Durchführung einer Konferenz sinnvoll, in der die Teilnehmer als “Experten ihrer Situation” mit Weiterbildungsexperten

---

12 In dem Fall, auf den sich das Protokoll bezieht, handelte es sich um das öffentliche (!) Projekt “Oekostadt Basel”.

ihre eigenen Vorstellungen auf ihre Umsetzbarkeit hin diskutieren sollten - wenn man so will, handelte es sich um eine Verschärfung der Realisierungsphase der Zukunftswerkstatt.

Wenn insbesondere in der Literatur zur regionalen Weiterbildungspolitik viel von regionalen "Netzwerken", gar "Implementationsnetzwerken" in Gestalt mehr oder weniger lockerer Kooperationsverbände regionaler Akteure die Rede ist,<sup>13</sup> werden nur selten die höchst voraussetzungsvollen Entstehungsbedingungen derartiger regionaler Kooperationen benannt. Es scheint uns stark von Wunschvorstellungen überhöht, davon auszugehen, daß sich derartige Netzwerke infolge einer - in Erkenntnis des Fehlallokationsproblems reiner Marktsteuerung - höheren Einsicht der regionalen Akteure systematisch konstituieren würden (*Benzenberg* 1997, 183). Daß ihr Zustandekommen und Funktionieren in der Regel vielmehr auf konkrete Problemkonstellationen zurückzuführen und in starkem Maße von sehr konkreten personellen und institutionellen Konstellationen abhängig ist<sup>14</sup> und daß sie, einmal zustande gekommen, stets labil sind, da sie sich auf ungesichertem, erst auszulotendem und stark interessen gebundenem Terrain bewegen, wird in der euphorischen Theorie der "lernenden Regionen" leicht übersehen oder in seiner limitierenden Bedeutung unterschätzt.

Konferenzen haben in einer frühen Phase derartiger Kooperationsverbände vielfach die Funktion, gemeinsame Interessenschnittpunkte auszuloten. Allerdings, und hier setzt unsere Kritik an, organisieren sie lediglich die Interessen der professionellen Akteure einer Region und berücksichtigen allenfalls indirekt auch die Interessen und Bedürfnisse der Adressaten ihrer Aktionen. Daher schien es uns sinnvoll und in der Forschungsperspektive des Projekts auch zwingend, im Rahmen eines solchen Forums Teilnehmer und regionale Weiterbildungsakteure zusammenzubringen, um die unterschiedlichen Handlungslogiken zu sondieren und auf dieser Basis nach möglichen Umsetzungsperspektiven und -hindernissen alternativer Gestaltungsentwürfe von Weiterbildung zu fragen; das Ziel war also entschieden weniger ambitioniert definiert. Der Verlauf dieses Abschnittes der Experimentalphase des Weiterbildungsabstinentz-Projekts belegt, daß das Vorhaben als weit-

---

13 Gemeint sind in der Regel die am Ort repräsentierten Weiterbildungsträger, teils ergänzt durch betriebliche, kommunale oder andere Arbeitsmarktakteure.

14 Zu Recht verweist *Dieter Gnahs* darauf, daß derartige "Netzwerke" im allgemeinen nur funktionieren, wenn "zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Leute an der richtigen Stelle agieren" (1997, 35).

gehend geglickt eingeschätzt werden kann und insbesondere die Handlungszwänge der vertretenen Weiterbildungsträger deutlich wurden. Das Ziel der Weiterbildungsmarktkonferenz, eine erste Verwirklichungsprüfung vorzunehmen, wurde also erreicht. Insofern scheint uns die Veranstaltung in praktischer Gestaltungsperspektive exemplarischen Charakter zu besitzen - als Möglichkeit der Beteiligung potentieller Weiterbildungsklientel an den Prozessen regionaler Planung von Weiterbildung.

## **2.4 Umsetzung im Untersuchungsdesign**

War es also das primäre Ziel der *Gruppendiskussion*, die Sprechbereitschaft der Teilnehmer zu fördern, Motive für latenten oder manifesten Bildungswiderstand im Austausch von Sichtweisen und Bilanzierungen als legitime artikulieren zu können und argumentativ zu entwickeln, so sollten anschließend in der *Zukunftswerkstatt* Ideen entwickelt werden, wie berufliche Weiterbildung gestaltet werden müßte. Ziel der *Weiterbildungsmarktkonferenz* schließlich war die Konfrontation der Institutionenvertreter mit den zuvor aufgestellten Forderungen und ihre anschließende Diskussion hinsichtlich politischer Realisierungsbedingungen beziehungsweise -widerstände. Zentrales Kriterium aller drei Phasen ist die biographische Anschlußfähigkeit institutionalisierter beruflicher Weiterbildungsveranstaltungen.

Das Untersuchungsdesign enthält in erster Linie pragmatische Handlungsüberlegungen für die Durchführung. Da der Verlauf des dritten von den einzelnen davor liegenden Abschnitten der Experimentalphase des Weiterbildungsabstinenz-Projekts abhängen würde, mußte es für die jeweils späteren Untersuchungsabschnitte weitgehend offen angelegt sein. Am Anfang würde so der Ablauf des Experiments stärker durch das Einbringen von Reizen und einer formal steuernden Moderation bestimmt, die im weiteren Verlauf jedoch abnehmen sollte. Daher konnten für den letzten Schritt, die Diskussion mit den Weiterbildungsexperten, im Konzept nur erst wenige konkret handlungsleitende Hinweise vorgegeben werden. Wir verzichten deshalb auf seine Vorstellung an dieser Stelle; der Ablauf wird statt dessen im Kontext der Ergebnisdiskussion dokumentiert (Kap. 5f.) - zumal die Ergebnisse diskursiver Verfahren wiederum weitgehend von deren Verlauf bestimmt werden.



### 3. DIE SELEKTION VON TEILNEHMERN UND EXPERTEN: EINE ALTERNATIVE BESTÄTIGUNG DER WIDERSTANDSHYPOTHESE

Die letztlich zu konstatierende Diskrepanz zwischen den methodologischen Vorgaben der Selektion von Teilnehmern an der vierten Feldphase und dem empirischen Sample dieses Untersuchungsteils ist es wert, in ihrer Genese ausführlicher dargestellt zu werden. Der alles in allem auch über einen vergleichsweise langen Zeitraum sich erstreckende Prozeß kann nämlich, ungeplant, wie er, im Forschungsdesign so nicht vorgesehen, zustande gekommen ist, selbst als ein wichtiges Ergebnis des Forschungsprojekts “Weiterbildungsabstinenz” gewertet werden. Wollte man ihn mit Hilfe eingeführter methodologischer Kategorien beschreiben, dann käme am ehesten noch eine Charakterisierung als unkontrolliertes Feldexperiment (**innerhalb** des Experiments der vierten Stufe des Projekts) in Frage. In diesem ungeplanten Feldexperiment wurde die Widerstandshypothese des Projekts (s. *Teil 1*, 105f., resp. *Teil 3*, 156ff.), gerade weil dies nicht antizipiert worden war, auf eindrucksvolle Weise bestätigt.

Die Widerstandshypothese differenziert, als Spezifikation der Generalhypothese, zwischen “sanften” Formen, der negativ bilanzierten und infolgedessen als nicht sinnvoll eingeschätzten Weiterbildungsforderung aus dem Weg zu gehen, und Formen manifesten, “offenen” Widerstands, der sich in expliziter Verweigerung äußert. Beide Grundformen waren in diesem Prozeß der Selbstselektion wiederzuerkennen; empirisch dürften wie in diesem Fall Mischversionen und insbesondere, abhängig vom Grad der Aktualisierung der Verhaltenszumutung, Formpassagen, wie etwa von sanftem in offenen Widerstand, häufig anzutreffen sein.

### 3.1 Strategien der Selbstselektion bei potentiellen Teilnehmern

Bei der Einschätzung des Geschehens darf nicht übersehen werden, daß ein über mehrere Stufen laufender systematischer Selektionsprozeß zu einem Marginalsample geführt hatte, das sich von Stufe zu Stufe dem "harten Kern" der Widerständler nähern sollte und sich ihm auch, wie schließlich deutlich geworden war, tatsächlich genähert hatte. Insofern mußte es im Grunde fast wie ein Widerspruch in sich gelten, gerade von der letztlich erreichten Zielgruppe zu erwarten, daß sie sich an einer institutionalisierten Veranstaltung, als die ihren Mitgliedern das Experiment erscheinen und die doch irgendwie etwas mit Weiterbildung zu tun haben mußte, beteiligen würde.

Für die vierte Feldphase waren Personen auszuwählen, die bereits zweimal befragt worden waren: auf der Mesoebene in teilstandardisierten Interviews, die eine Obermenge der Fragen auf der Makroebene darstellten, und auf der Mikroebene in sozio-biographischen Interviews. Es handelte sich mithin um eine Teilmenge der Zielpersonen der Mikroebene (s. *Teil 3*, 14, Abb. 1). Auf der Mikroebene waren Zielpersonen aus vier Clustern der Erstbefragung auf der Mesoebene übriggeblieben; und zwar die drei Nichtteilnehmer-Cluster der "Begünstigten ohne Bedarf", der "Ausgegrenzten aus marginalem Lohnarbeitsmilieu" und der "mäßig begünstigten Stabilitätsorientierten" sowie das Teilnehmer-Cluster der "ausgegrenzten Geforderten aus dem Arbeitermilieu". Die Auswertungen der problemzentrierten sozio-biographischen Interviews auf der Mikroebene hatten nun nahegelegt, die Teilnehmer an der vierten Projektstufe im Falle Halles (als Repräsentantin der ostdeutschen Arbeitsmarktregionen) ausschließlich aus dem Kreis der in Ostdeutschland spezifisch betroffenen Frauen des Samples zu rekrutieren. Zudem sollten die Stadt-Land-Differenzen durch die Konzentration auf die außerhalb Halles gelegenen Gebiete der Region homogenisiert werden.

Vor diesem Hintergrund wurden zunächst elf Frauen aus den Nichtteilnehmer-Clustern, die in den Kreisen Bitterfeld und Saalkreis lebten, ausgewählt und angeschrieben. Hier gab es aufgrund von außergewöhnlich hohen Mobilitätsraten (gemessen am zeitlichen Abstand zur letzten Befragung) Probleme bei der Adressenrecherche, die zum Teil trotz der Inanspruchnahme der Einwohnermeldeämter nicht gelöst werden konnten.

Von Beginn an war bei der Kontaktaufnahme, die zunächst postalisch und anschließend telefonisch erfolgte, eine eher skeptische bis ablehnende Einstellung dem Vorhaben gegenüber zu konstatieren. Dabei waren zwei Gruppen mit unterschiedlichen Einstellungen der geplanten Veranstaltung gegenüber zu identifizieren. Zum einen jene Personen,

die aufgrund von Erwerbsarbeit oder anderen Verpflichtungen und Prioritäten nicht an der vierten Phase teilnehmen konnten, grundsätzlich dieser Veranstaltung jedoch nicht ablehnend gegenüberstanden. In ihrem Fall, so schien es, ließen die äußeren Umstände eine Teilnahme nicht zu. Zum anderen war eine wesentlich größere Gruppe zu identifizieren, die sich durch unterschiedliche Strategien bemerkbar machte, die Teilnahme an der Diskussionsrunde zu vermeiden, ohne dies unbedingt offen zu vertreten. Die **schriftlichen** Absagen lauteten in diesem Fall beispielsweise sehr definitiv: "Ich bin auch nicht bereit, an später geplanten Diskussionen teilzunehmen" oder man stehe aus "gesundheitlichen Gründen in diesem Jahr nicht zur Verfügung."

Sofern sich die Zielpersonen nicht von vornherein verleugnen ließen oder - trotz nachweislich durchgeführter Interviews - aussagten, niemals interviewt worden zu sein, zeichneten sich die **telefonischen** Absagen durch ausgesprochen phantasiereiche Entschuldigungen aus: Am häufigsten wurde die große Belastung durch die Erwerbsarbeit angeführt. Andere Argumente waren zum Beispiel, "stark eingebunden" zu sein, "genug eigene Probleme" zu haben, "von morgens früh bis abends spät" arbeiten zu müssen, oder es wurde auch der unmittelbar bevorstehende Urlaub angeführt, das Straßenfest, die Kinder, die krank geworden waren...

Wie stark das Abstinenzsyndrom sich durchsetzte, wurde deutlich, wenn mehrere, sich zum Teil widersprechende Argumente gewählt wurden. Exemplarisch sei hier eine Frau genannt, die das Wochenende mit ihrem Mann verbringen wollte, an diesem Wochenende in Urlaub fahren wollte, der zudem der Weg zu weit war und der die Teilnahme trotz Kostenerstattung und Honorar zu teuer war.

Die Gründe für die Absagen spiegeln nicht zuletzt die auf allen Ebenen analysierten Relevanzsetzungen der Individuen wider. An erster Stelle steht die Erwerbsarbeit. Die weiteren Begründungen sind unterschiedlich und sicherlich nicht ausschöpfend ausgewertet; es wurden dennoch zwei Strukturen sichtbar: zum einen eher objektiv gesetzte Tatbestände, die eine Teilnahme verhinderten - wobei offen bleiben muß, inwieweit es sich dabei um Rationalisierungsstrategien der Angesprochenen handelte - und zum anderen eine prinzipielle Widerständigkeit - wobei die Westdeutschen ihr Desinteresse explizit zum Ausdruck brachten, während sich die ostdeutschen Frauen eher in Ausreden zu flüchten schienen. Diese zweite Gruppe zeichnete sich im Unterschied zur ersten Gruppe in ihren Begründungen durch erkennbaren Widerstand aus. Hier finden sich die konsequenten Abstinenzler, die vermutlich auch zu einem anderen Zeitpunkt oder bei merklich höherer Gratifikation nicht an der Veranstaltung teilgenommen hätten.

Die Gruppe der Einzuladenden wurde dann noch einmal um jene Personen erweitert, die dem Teilnehmer-Cluster der "ausgegrenzten Geforderten aus dem Arbeitermilieu" zuzuordnen waren und die, wie wir gesehen hatten, durchaus als potentielle Nichtteilnehmer zu gelten hatten. Zudem wurde die Beschränkung auf Saalkreis und Kreis Bitterfeld aufgehoben, die Stadt Halle also wieder einbezogen. Damit waren zwei Homogenisierungsstrategien aufgegeben worden, deren Ziel es war, den lebensweltlichen Hintergrund möglichst konstant zu halten, was, zum Beispiel in bezug auf das nicht irrelevante Kriterium der Erreichbarkeit von Weiterbildungsangeboten, wünschenswert gewesen wäre. Auch jetzt ergab sich eine bemerkenswerte Samplemortalität, bis letztendlich sieben Zusagen übrigblieben, mit denen die Veranstaltung in den Räumen der *Bitterfelder Qualifizierungs- und Projektierungsgesellschaft* in Wolfen durchgeführt werden sollte. Am Tag der Veranstaltung in Wolfen kamen dann aber nur zwei von diesen sieben Teilnehmerinnen, so daß den Erschienenen sowie den für den nächsten Tag eingeladenen Experten abgesagt werden mußte.

Für Ostdeutschland bleibt zum Vermeidungsverhalten ein wesentlicher Aspekt nachzutragen, den eine Befragte in einem Telefonat erwähnte, in dem sie sich skeptisch gegenüber den Chancen reger Beteiligung an Diskussionen äußerte: "Glauben Sie, daß die den Mund auf tun werden?" Sie, die zu den beiden schließlich Erschienenen zählte, rekurrierte bei ihrer Situationseinschätzung, die sie am Tagungsort mit Blick auf das Vorhaben, es noch ein weiteres Mal zu versuchen, wiederholte, auf ihre Erfahrungen mit verdeckten Verweigerungsstrategien: Auf den DDR-typischen Versammlungen sei ausweichendes Schweigen gelernt worden. Auch der wiederholte Hinweis, daß es sich um eine kleine, ausschließlich aus Frauen zusammengesetzte Gruppe handeln werde und Anonymität doch noch ein weiteres Mal zugesichert werden würde, räumten ihre Zweifel nicht aus dem Weg.

Des weiteren ist gerade im Osten sicherlich von einer Sättigung des Bedarfs an Veranstaltungen auszugehen: Die Vielzahl primär oder sekundär erlebter erwerbsbezogener Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen, die ein großer Teil der ostdeutschen Erwerbsnahen nach der Wende besuchte, die die erhofften beruflichen Anschlußmöglichkeiten nicht brachten, dürften sich erschwerend ausgewirkt haben.



Die Präsenz vor Ort wurde nunmehr genutzt, jene Teilnehmerinnen aufzusuchen, die nicht erschienen waren, um so den tatsächlichen Begründungen für das Fernbleiben näherzukommen und sie möglicherweise ausräumen zu können: Es galt, auch diese Frauen für einen zweiten Versuch zu gewinnen. Nunmehr hatten die Angetroffenen ihren Aussagen zufolge keine Einladung erhalten, den Termin der Veranstaltung vergessen, und erkrankte Kinder öffneten die Haustür. Grundsätzlich schien die eine oder andere von ihnen jedoch bereit, an einer neu anzusetzenden Veranstaltung teilzunehmen. So wurde die ablehnde Haltung der Veranstaltung gegenüber vom vor Ort arbeitenden Forschungsteam allen Projektthesen zum Trotz in ihrer Konsequenz immer noch unterschätzt und die strategische Funktion der Tendenz, keine Absage zu erteilen, falsch interpretiert.

Der resistenten Haltung sowie der zu vermutenden weiteren Fluktation potentieller Teilnehmerinnen aufgrund der Terminverschiebung wegen haben wir schließlich auf Personen zurückgegriffen, die auf der Mikroebene nicht befragt, das heißt nur durch teilstandardisierte Interviews erfaßt worden waren, um so die Ausgangsbasis weiter zu verbreitern und dennoch am Kriterium "Frauen in Ostdeutschland" festhalten zu können. Dies erweiterte die Auswahlgesamtheit noch einmal um zwanzig Personen, führte im Effekt aber gleichzeitig gegenüber den vorgängigen Selektionsschritten zu einer systematisch rekursiven Selbstselektion der Zielpersonen der vierten Stufe. So waren zwar die Situationsinterpretationen und bildungsbiographischen Strukturierungsmuster bei der späteren Analyse nicht mehr greifbar; immerhin aber wären die Sozialparameter der Teilnehmerinnen bekannt gewesen.

Auch hier waren bereits vertraute Strategien der Ablehnung zu erkennen: Es kam zu Selbstverleugnungen am Telefon, zu klaren Absagen oder nur vagen Zusagen, aufgrund derer nicht davon ausgegangen werden konnte, daß die Angesprochenen an der Veranstaltung teilnehmen wollten, was sich beim obligatorischen Erinnerungsanruf einen Tag vor der geplanten zweiten Veranstaltung bestätigte. Hier wurden Argumente wie zum Beispiel ein "Trauerfall" ins Spiel gebracht, die Handwerker kamen unvorhergesehenweise, dem Ehemann, der sich selbständig gemacht hatte, mußte geholfen werden, so daß die Veranstaltung in der Region Halle nicht zuletzt aus Kostengründen endgültig abgesagt werden mußte.

Im Fall der Region Herford wurden Männer und Frauen aus den drei Nichtteilnehmer-Clustern, die im Kreis Minden-Lübbecke lebten, ausgewählt und angeschrieben. In noch ländlicher strukturierter Umwelt lebend als die im Kreis Herford des gleichnamigen Arbeitsamtsbezirks wohnenden Befragten, sollten sie den ursprünglichen Ideen zufolge

den außerhalb Halles lebenden ostdeutschen Frauen gegenübergestellt, vor allem also die Erreichbarkeit in etwa konstantgehalten werden. Eine erste Telefonnachfrage ergab bei den 15 zuerst angeschriebenen Personen vier feste und drei vage Zusagen. Auch im Westen wurde die Auswahlgesamtheit der möglichen Teilnehmer deshalb unter sukzessiver Reduzierung der Homogenisierungskriterien erweitert, und es wurden nachträglich weitere 25 Personen angeschrieben. Wieder waren beide Begründungsmuster für eine Absage zu finden: Zwei Kinder habe es und eine Ehefrau, für die während der Woche keine Zeit bleibe, so daß das Wochenende für sie reserviert bleiben sollte; gleich mehrere Personen bauten ein Haus oder bauten es gerade um, Krankenhausaufenthalte gab es und Urlaube, aber auch Urlaubssperre aufgrund zusätzlichen Arbeitsanfalls oder "Umstrukturierung im Betrieb, und daher paßt es gar nicht", Arbeit auf See; Aussagen fanden sich wie "Für mich ist berufliche Weiterbildung nicht mehr interessant; ich bin bald fünfzig", daß Weiterbildung aufgrund von Geschäftsaufgabe nicht mehr relevant sei, weil "es nichts bringt und ich keine positiven Aspekte darin sehe" oder "Ich möchte es nicht, und damit sage ich: Das war's von meiner Seite!". Wenn eine Ablehnung vorlag, wurde im Gegensatz zu Ostdeutschland auffällig häufig explizit offen gesagt, daß kein Interesse vorhanden sei, daß man nicht wisse, was man dazu beitragen könne.

Schließlich war auch hier auf sozio-biographisch (auf der Mikroebene) nicht Befragte zurückzugreifen. Unter dem Homogenisierungsaspekt war dies sicherlich bedauerlich. Da es sich aber immer noch um den (größeren) Kreis der faktisch und tendenziell Abstinenten handelte, konnte die Durchführung von Gruppendiskussion, Zukunftswerkstatt und Weiterbildungsmarktkonferenz in den Räumen der *Deutschen Angestelltenakademie (DAA)* in Minden - zumal als erster Einstieg in ein marginales Forschungsfeld - als legitim gelten.

### **3.2 Die Auswahl der Weiterbildungsmarkexperten**

Bei der Auswahl der Experten waren diejenigen Träger zu berücksichtigen, denen ein zentraler Stellenwert bei der beruflichen Weiterbildung in der Region zukommt; hierzu zählen die Industrie- und Handelskammer, die Handwerkskammer und - insbesondere in der Wahrnehmung der Befragten - Volkshochschule und Arbeitsamt. Das Arbeitsamt ist sowohl die erste Anlaufstelle für Fortbildungsmaßnahmen als auch Verteilungsinstitution subsistenzsichernder Umschulungs-, Anpassungsfortbildungsveranstaltungen oder solcher der Verbesserung der Vermittelbarkeit auf dem regionalen Arbeitsmarkt. Auch die Volkshochschulen gelten bei den Befragten als wichtiger Anbieter von Weiterbildung, selbst wenn ihr Angebot im Bereich der beruflichen Weiterbildung ihrer tradierten Funktion entsprechend allenfalls als subsidiär bezeichnet werden kann. Es wurden daher die Leiter des Arbeitsamtes und der Volkshochschulen angesprochen. Um die Trägervielfalt zu reproduzieren, waren auch Vertreter privat-kommerzieller und betriebsnaher Anbieter und die Gewerkschaften einzuladen. Des weiteren wurde ein für die Region Minden-Lübbecke wichtiges Bildungswerk angesprochen, das als Dachverband 21 Träger zusammenschließt und seinen Sitz in Bielefeld hat. Andererseits sollten nicht zu viele Experten an der Weiterbildungsmarktkonferenz teilnehmen, um die Sprechbereitschaft der Teilnehmer nicht durch ein zahlenmäßiges Übergewicht der Expertenseite zu gefährden.

Bei der Einladung der Experten konnte auf Kontakte zurückgegriffen werden, die während der Expertengespräche auf der Mesoebene des Projekts aufgebaut worden waren (vgl. *Teil 2*). Dabei reproduzierten sich die Verhaltensstrategien der Experten derart, daß jene, die bereits für ein erstes Gespräch schwer erreichbar waren, auch für die neue Veranstaltung nicht zu gewinnen waren; das betrifft in erster Linie die Vertreter des betrieblichen Bildungssystems. Jene Experten, die sich schon im Vorfeld innovativen Ideen gegenüber nicht verschlossen gezeigt hatten, waren auch jetzt an der Teilnahme interessiert. Für die konkrete Veranstaltung sagten dann der Vertreter der Volkshochschule in Minden sowie der Vertreter eines großen Unternehmens ab. Zugesagt hatten darüber hinaus Experten vom Arbeitsamt, ein Vertreter des Bildungswerks aus Bielefeld, die pädagogischen Leiter der gewerkschaftlich organisierten Weiterbildung sowie die Vertreter eines kommerziellen Trägers und eines wirtschaftsnahen Instituts. Zur Veranstaltung selbst erschienen dann schließlich die Experten der gewerkschaftlichen Weiterbildung und des kommerziellen Trägers.

Im Grunde ist diese Spielart der Selbstselektion nicht weiter verwunderlich. Wollen sich die Betriebe in ihrer Mehrzahl nach wie vor nicht “in die Karten gucken” lassen, so fanden sich im Verlauf auch für die auf “Ausgewogenheit” verpflichteten öffentlichen Institutionen gute Gründe, der Veranstaltung fernzubleiben.

Die Zusagen in der ungleich stärker betroffenen, erheblichen Arbeitsmarktturbulenzen ausgesetzten Region Halle waren vielfältiger als die in der eher ruhigen Region des Arbeitsamts Herford. Zusagen kamen vom Arbeitsamt Halle und der Nebenstelle Bitterfeld, dem IHK-Bildungszentrum, von Handwerkskammer, *Arbeit und Leben*, DAA und der *Bitterfelder Qualifizierungs- und Projektierungsgesellschaft*, in deren Räumen die Tagung stattfinden sollte.

## 4. DIE ENTWICKLUNG DER MÄRKTE VON ARBEIT UND QUALIFIKATION

Die institutionell-intermediäre Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuen - so eine theoretisch und empirisch gestützte zentrale Projekthypothese<sup>1</sup> - geschieht auf der Ebene des für das eigene Handeln und Entscheiden erfahrbaren Raumes einer Region, als individuelle (berufs-)biographische Chancen eröffnender oder verweigernder Handlungsraum. Im zweiten Arbeitsbericht des Projektes haben wir deshalb die umweltlichen Rahmenbedingungen in den Untersuchungsregionen ausführlich dargestellt. Da sich die wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen zwischen den ersten Erhebungen 1993 und der Durchführung der Experimentalphase 1997 deutlich krisenhaft verändert haben, scheint es uns angeraten, die seither ausmachbaren Entwicklungstendenzen kurz zu skizzieren, von denen anzunehmen ist, daß sie als Bezugsrahmen sowohl für die Teilnehmer an Gruppendiskussion und Zukunftswerkstatt als auch für die professionellen Akteure im Feld beruflicher Weiterbildung der Region von Bedeutung sein würden. Dies sind insbesondere die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und die der konkreten Angebotsstrukturen beruflicher Weiterbildung, die nicht nur aktuelle oder prospektive inhaltliche Qualifizierungsbedarfe reflektieren, sondern zugleich je spezifischen rechtlichen und materiellen Handlungsrestriktionen unterliegen. Wenn also an dieser Stelle einige ausgewählte Entwicklungstrends in der Region seit unserer ersten Erhebungsphase dargestellt werden, so geschieht dies in der Absicht, Chancenrahmen und Handlungskontext der Teilnehmer an der Experimentalphase zu illustrieren, Bezugsrahmen und artikulierte Problemwahrnehmungen vor dem Hintergrund der regionalen Entwicklung verständlich und nachvollziehbar zu machen.

---

1 Vgl. die vorliegenden Teilberichte (*Teil 1* bzw. *Teil 2*) sowie die einschlägigen empirischen Arbeiten zu Bildungsentscheidungen, die im ISO durchgeführt wurden.

## 4.1 Arbeitsmarkt und Beschäftigung

Die Region Herford, forschungspragmatisch definiert als Arbeitsamtsbezirk, war seinerzeit anhand bestimmter Indikatorengruppen als Region ausgewählt worden, die am ehesten geeignet wäre, die Strukturen der alten Bundesrepublik zu repräsentieren (*Teil 2*, 18ff.).

Raumbestimmende wirtschaftshistorische Traditionen sind - als Nachwirken regional bedeutsamer Determinanten von Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen - zunächst gegeben und verändern sich erst allmählich. In der Region Herford waren es vor allem Textil- und Möbelindustrie mit ihren komplementären Industriezweigen, die lange den Wirtschaftsraum prägten. Entsprechend bestand die bedeutsamste regionale Abweichung vom wirtschaftsstrukturellen Bundesdurchschnitt in der Region Herford im deutlich stärker ausgeprägten Stellenwert des Verarbeitenden Gewerbes für die Beschäftigungsmöglichkeiten. Immerhin knapp die Hälfte der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten arbeitete 1992 noch hier; das sind - mit entsprechenden Folgen für die regionale Qualifikationsstruktur und das Spektrum angebotener Ausbildungsberufe - etwa acht Prozent mehr als im Bundesdurchschnitt.

Je stärker der sekundäre Sektor jedoch ist, so stellten wir im Bericht über die Mesoebene 1994 (*Teil 2*) fest, desto konjunkturrempfindlicher ist der regionale Arbeitsmarkt. War in der Region seit Anfang der achtziger Jahre bis 1992 ein stetiger Zuwachs an sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen zu verzeichnen - eine Entwicklung, die der positiven Konjunkturreagibilität in Phasen wirtschaftlicher Prosperität zuzuschreiben war; zuletzt zusätzlich begünstigt durch die vereinigungsbedingte Sonderkonjunktur -, so zeichnete sich eine rückläufige Entwicklung im Verarbeitenden Gewerbe schon seit 1992 und für die Gesamtbeschäftigung seit 1993 ab (*Teil 2*, 74ff.). Seit der ersten Erhebung sind nunmehr vier arbeitsmarktrelevante Entwicklungstendenzen zu konstatieren:

- ein deutlicher Rückgang der Gesamtbeschäftigtenzahl,
  - ein wirtschaftlicher Strukturwandel zu Lasten des sekundären Sektors,
  - ein erheblicher Anstieg der Arbeitslosigkeit
- und
- eine zunehmende Strukturierung der Arbeitslosigkeit.

Verfolgt man die **Beschäftigtenentwicklung** der letzten Jahre, so ist in der Tat seit dem dritten Quartal 1992 eine zunächst deutliche Abnahme der Gesamtbeschäftigtenzahlen festzustellen, die sich mit Schwankungen bis 1995 auf nahezu gleichem Niveau von zirka 204.000 Beschäftigten<sup>2</sup> gehalten hatte, um seither signifikant zurückzugehen.<sup>3</sup> Betroffen von dieser rückläufigen Beschäftigtenentwicklung<sup>4</sup> ist insbesondere das Verarbeitende Gewerbe (- 15% bzw., in absoluten Zahlen, von ca. 93.000 auf ca. 81.000 Beschäftigte), gefolgt von Gebietskörperschaften und Sozialversicherungen (- 12% bzw. von ca. 9.500 auf 8.500 Beschäftigte) und, in geringerem Umfang, von Handel sowie neuerdings auch Kredit- und Versicherungsgewerbe. Zum Teil ist diese Entwicklung konjunkturell bedingt, zum Teil auf Betriebsschließungen oder -verlagerungen in Drittländer zurückzuführen.

Mit dieser negativen Beschäftigtenentwicklung einher geht ein **wirtschaftlicher Strukturwandel**, der nun - wiederum mit einem deutlichen Beschäftigtenrückgang im Verarbeitenden Gewerbe - auch die Region Herford zu erreichen scheint. Zwar spielt es mit einem Anteil von gut vierzig Prozent aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten immer noch eine hervorragende Rolle für das regionale Beschäftigungssystem (zehn Prozent höher als im Bundesgebiet), eine Umschichtung zugunsten anderer Branchen ist jedoch deutlich erkennbar. So haben insbesondere die Sektoren Verkehr und Nachrichtenübermittlung (+ 6% bzw. über 400 zusätzliche Arbeitsplätze) und Organisationen ohne Erwerbscharakter (+ 16% bzw. ein Plus von über 600 Arbeitsplätzen) nennenswerte Beschäftigungszuwächse zu verzeichnen; leichte Zugewinne weisen aber auch die Wirtschaftsbereiche Land- und Forstwirtschaft sowie Energie und Bergbau auf. Diese Beschäftigungsumschichtungen dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Zahl der Erwerbstätigen insgesamt rückläufig ist; nach einer Phase stetiger Beschäftigungszunahme in den achtziger Jahren findet nun also eine genau gegenläufige Entwicklung statt, die nicht zuletzt mit einer Verknappung auch des regionalen Ausbildungsstellenangebotes einhergeht.

---

2 Jeweils auf das dritte Jahresquartal bezogen.

3 Für das 3. Quartal 1997 wurden noch 199.512 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte ausgewiesen, was einem Rückgang gegenüber dem Vorjahr von gut 3.500 Beschäftigten oder 1,8 % und gegenüber 1992 einem Rückgang von knapp 6.500 Beschäftigten oder über 3 % entspricht.

4 Hier immer im Vergleich zwischen dem 3. Quartal 1992 und dem 3. Quartal 1997.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den sukzessive gestiegenen **Arbeitslosenquoten** der Region wider. Lag die regionale Arbeitslosenquote seit 1988 kontinuierlich unter dem Bundesdurchschnitt, so ist sie seit 1993 stetig gestiegen und liegt im Jahresdurchschnitt 1997<sup>5</sup> mit 10.8 Prozent nur knapp unter dem Bundesdurchschnitt von elf Prozent. Auch wenn die jahresdurchschnittliche Arbeitslosenquote nur ein erster und äußerst grober Indikator für Entwicklungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt ist, insbesondere weil sie die Arbeitsmarktdynamik im Verlauf eines Jahres nicht wiedergibt und keine Rückschlüsse über die Ursachen einer Veränderung der Quote zuläßt<sup>6</sup>, so reflektiert sie - in Verbindung mit den absolut sinkenden Erwerbstätigenzahlen - doch hinreichend die Situation eines unausgeglichene Arbeitsmarktes. Gerade wenn man die Arbeitslosmeldungen aus nicht vorangegangener Erwerbstätigkeit mitdenkt, signalisieren die Zahlen der als arbeitslos registrierten Erwerbspersonen die zunehmende Diskrepanz zwischen Arbeitsplatzinteresse und realem Arbeitsplatzangebot.

Daß sich in Zeiten länger andauernder Arbeitslosigkeit auf relativ hohem Niveau<sup>7</sup> zugleich typische **Strukturierungen der Arbeitslosigkeit** herausbilden, ist eine zwangsläufige Begleiterscheinung der Arbeitsmarktkrise, die für die betroffenen Personen kaum noch Beschäftigungschancen offenläßt und potentiell Betroffenen gewissermaßen das ihnen im Fall des Arbeitsplatzverlustes drohende Schicksal vor Augen führt. In der Region hat sich der Anteil Langzeitarbeitsloser (die ein Jahr und länger arbeitslos sind) im September 1997 auf 35 Prozent beziehungsweise knapp 9.000 Personen eingependelt

- 
- 5 Alle folgenden Daten sind den Arbeitsmarktberichten des Arbeitsamtes Herford entnommen.
  - 6 Auch Arbeitslosmeldungen aus nicht vorangegangener Erwerbstätigkeit gehen in die Berechnung der Arbeitslosenquote ein. Das spiegelt sich auch im Verhältnis der Leistungsempfänger zur Gesamtzahl der gemeldeten Arbeitslosen: Im September 1997 bezogen ca. 75% der gemeldeten Arbeitslosen Arbeitslosengeld oder -hilfe.
  - 7 Eine Arbeitslosenquote von über 10% ist sicher als hoch zu bezeichnen, zumal sich dahinter in absoluten Zahlen in der Region im September 1997 - dem Monat mit dem in der Regel höchsten Beschäftigungsstand - gut 25.000 arbeitslos gemeldete Personen verbergen. Von einem nur **relativ** hohen Niveau zu sprechen ist lediglich mit Blick auf Regionen mit noch dramatischeren Arbeitslosenzahlen gerechtfertigt (wie etwa in den neuen Bundesländern; aber auch in vielen Teilen des Ruhrgebiets sowie ländlich-peripheren Räumen).



(1992 machte ihr Anteil an den Arbeitslosen noch ca. 24% aus).<sup>8</sup> Gerade diese Gruppe gilt als nur schwer vermittelbar und deshalb als in ihrer Größenordnung kaum reversibel. Und gerade unter den Langzeitarbeitslosen stellen Ältere und Ungelernte die größten Anteile. Fast die Hälfte aller Langzeitarbeitslosen ist über fünfzig Jahre alt. Und daß eine fehlende Berufsausbildung nach wie vor ein nicht unerheblicher Risikofaktor ist, macht der etwa gleich hohe Anteil der Personen ohne Berufsausbildung unter den Langzeitarbeitslosen deutlich. Diese Gruppe ist zudem vom Risiko häufig wiederkehrender Arbeitslosigkeit besonders betroffen.

Ein Rückgang der Erwerbstätigenzahlen, steigende Arbeitslosigkeit und ihre zunehmende Strukturierung nach qualifikationsspezifischen und altersstrukturellen Merkmalen kennzeichnen also zum Zeitpunkt der Durchführung der vierten Stufe des Weiterbildungsabstinentz-Projekts die Arbeitsmarktentwicklung auch in der Region Herford. Diese Tendenzen dürften von den Angehörigen unseres Samples als deutliche Signale für eine angespannte Arbeitsmarktlage wahrgenommen worden sein, auch wenn nach wie vor von einem segmentierten Arbeitsmarkt mit unterschiedlichen Graden potentieller Betroffenheit von Arbeitslosigkeit ausgegangen werden muß. Wir erinnern daran, daß Kriterium für die Auswahl der Zielgruppe des Projekts neben der altersmäßigen Zugehörigkeit zur Gruppe der Erwerbsnahen auch ein Qualifikationsniveau war, das die Erwerbsnahen mit höherem Bildungsabschluß aus der Befragungsgesamtheit ausschloß (*Teil I*). Gerade die Angehörigen der Zielgruppe aber sind nach allen einschlägigen empirischen Arbeitsmarktuntersuchungen am ehesten von Arbeitslosigkeit bedroht, da ihnen ihre Qualifikation in der Regel nur eine geringe berufliche Flexibilität jenseits der Handlangertätigkeiten ermöglicht. Und schließlich sind es die Angehörigen dieser Gruppe, die im Rahmen betrieblicher Entscheidungen über eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nicht zu den bevorzugten Personen gehören, in deren "Humankapital" investiert wird. Sie müßten deshalb, soweit sie überhaupt in den Genuß beruflicher Weiterbildung kommen wollen, besonderen Aufwand auf sich nehmen.

---

8 Auf das notorische Problem der statistischen Untererfassung sei hier nur am Rande verwiesen; s. hierzu *Karr* 1998.

## 4.2 Qualifikation

Daß ein faktisch vorhandenes, möglicherweise fachlich weit gespanntes Angebot noch nichts über die subjektive Wahrnehmung der Angebote oder über die tatsächliche Teilnahme aussagt, ist eine weitere Basishypothese des Projekts. Wenn es um die Erklärung von - im doppelten Sinne - Wahrnehmung oder eben Nicht-Wahrnehmung beruflicher Weiterbildungsangebote auf einem segmentierten Markt geht, der den Anspruch erhebt, unterschiedliche Zielgruppen zu erreichen - so zum Beispiel auch die hier angesprochenen "Problemgruppen" des Arbeitsmarktes, die sehr spezifische Klientel im allgemeinen nicht weiterbildungsgewohnter Erwerbsnaher (*Teil 1*, 22ff.) - ist das tatsächlich vorhandene Angebot daraufhin zu überprüfen, inwieweit es die Nachfrage trifft, die ihrerseits sozial-, geschlechts- und tätigkeitsspezifisch fragmentiert ist, inwieweit also seitens der Träger die gruppenspezifischen Qualifizierungsinteressen berücksichtigt werden oder ihr Angebot gar nachfrageschaffend wirken könnte. Im folgenden soll auch die Analyse des Weiterbildungsangebots der Region, deren Ergebnisse im Bericht über die Mesoebene (*Teil 2*) präsentiert wurden und die sich auf den Zeitraum bis 1993/94 bezieht, fortgeschrieben werden, um den aktuellen Bezugsrahmen der Teilnehmer an der Experimentalstufe des Projekts "Weiterbildungsabstinentz" abschätzen zu können.

Im Angebotssegment **öffentlich-rechtlicher Weiterbildung** in der Region spielen die Volkshochschulen mit einem flächendeckenden Angebot die größte Rolle. Neben den Hauptstellen in Minden, Lübbecke (Stemwede), Herford und Bad Oeynhausen, die jeweils ein eigenes Programmheft herausgeben, werden auch weiterhin in allen zwanzig Gemeinden des Arbeitsamtsbezirkes Herford VHS-Seminare angeboten. Dabei spielt wie bisher der Anteil an beruflichen Veranstaltungen eine nachgeordnete Rolle. Angeboten werden schon traditionell EDV-Kurse, Veranstaltungen kaufmännischer und wirtschaftlicher Weiterbildung sowie Rechtschreibkurse. Neu hingegen - und damit hochaktuell auf die Arbeitsmarktentwicklung bezogen - sind die Angebote im Bereich der Stellenbewerbung. Sprach- und Maschinenschreibkurse sind rückläufig, wobei letztere wohl dem Bereich EDV zugeordnet, faktisch also kaum wesentlich zurückgefahren worden sein dürften.

Das **verbandsrechtliche Weiterbildungsangebot** ist seit 1993 rückläufig. So ist ein gewerkschaftliches Fortbildungswerk auf eine kleine Holz- und Metallwerkstatt zusammengeschrumpft. Hauptstelle des ehemals in Herford ansässigen Bildungswerks ist nun das außerhalb der Region liegende, relativ weit entfernte Gütersloh. Auch das Angebot einer anderen großen Gewerkschaft ist seit 1993 erheblich reduziert worden (128 Veranstaltungen 1993 stehen 1997 nur noch 90 gegenüber).<sup>9</sup> Das betrifft nicht nur den Bereich der Bildungsurlaube, wo ein Rückgang von über dreißig Prozent zu verzeichnen ist, sondern auch die Sparten "Sprache und Kommunikation" und "Prüfungsvorbereitungen" (1993: 21; 1997: 6!). Trotz eines allgemeinen Trends zu Verringerung des Angebots ist in den Bereichen Rechnungswesen/Steuern und Elektronische Datenverarbeitung das Programm erweitert worden.

Das **Angebot der Wirtschaftskammern** hat im Gegensatz zum verbandsrechtlichen eine zum Teil deutliche Zunahme erfahren. Insbesondere die Industrie- und Handelskammer konnte seit 1993 ihr Angebot um knapp ein Drittel erweitern (1993: 231, 1997: 338 Veranstaltungen).<sup>10</sup> Als neue Angebote hinzugekommen sind die Themen Qualitätsmanagement, *Controlling* und *Multimedia*. Die Zunahme stützt sich zum einen auf Lehrgänge mit IHK-Zertifikat, wo das Seminarangebot um gut ein Viertel erweitert wurde. Zum anderen sind es Weiterbildungsangebote im Bereich der Elektronischen Datenverarbeitung, die eine Ausweitung erfahren haben (1993: 55, 1997: 87). Gegenläufig zur Tendenz wurde die Zahl der Seminare auf dem Gebiet der Finanz- und Rechnungskurse reduziert. Besondere Einschränkungen gab es bei den Lehrgängen für Auszubildende, die um knapp die Hälfte reduziert wurden (1993: 12, 1997: 7). Trotz der allgemeinen Ausweitung ihrer Weiterbildungsaktivitäten bot die Industrie- und Handelskammer 1997 (15) wie 1993 (16) nur wenige Veranstaltungen in der Region an. Hauptsächlich werden die Seminare in Bielefeld durchgeführt.

---

9 Quelle: Lehrgangsübersichten der DAA 1993 bzw. 1997.

10 Quelle: IHK: Weiterbildung. Seminare und Lehrgänge, 1. Halbjahr 1993 bzw. 1997.

Ebenso wie die Industrie- und Handelskammer hat das Angebot der Handwerkskammer zugenommen, wenn die Steigerungsrate mit 16 Prozent (1993: 164, 1997: 91)<sup>11</sup> auch etwas geringer ausfiel. Hier sind vor allem die Angebote in den Bereichen Qualitätsmanagement, Elektronische Datenverarbeitung, Anwendungsprogramme und Umweltschutz ausgeweitet worden.

Ein Vergleich der Angebote **privat-kommerzieller Weiterbildungsanbieter** in der Region von 1993 und 1997 ergibt Veränderungen sowohl in der Angebotsstruktur als auch im Gesamtvolumen. Dabei findet sich neben einem Rückgang der Angebote in traditionellen kaufmännischen Bereichen (wie Kursen für Sekretärinnen und kaufmännische Ausbildung) eine Angebotsausweitung in den Themenfeldern der Steuerungstechniken, der computergestützten Produktionsvorgänge, des Qualitätsmanagements und auch hier insbesondere der Elektronischen Datenverarbeitung, das heißt insbesondere in neuen Techniken. Ein für die Region bedeutender (Verbunds-)Träger konnte sein Angebot fast verdoppeln, andere konnten es immerhin erweitern, so daß insgesamt das Angebot der privat-kommerziellen Anbieter zugenommen hat. Insbesondere soweit es sich um marktgängige Kurse handelte, konnten die Träger ihr Angebot ausbauen, wobei sich die Spaltung der Angebotsseite weiterhin verfestigte: Die einzelnen Bereiche sind fest in spezifischen Trägerhänden. Soweit die Träger in Kooperation mit dem Arbeitsamt gearbeitet haben, fällt auf, daß solche Angebote zwar weiterhin bestehen, die Träger jedoch die Förderunsicherheit transparent machen, so daß davon auszugehen ist, daß auch im Bereich von Fortbildung und Umschulung ein Rückgang der tatsächlich durchgeführten Maßnahmen zu verzeichnen ist.

Neben den üblichen Anzeigen in Zeitungen, Programmheften oder Faltblättern haben die Datenbanken des Arbeitsamtes *KURS* und *SIS* einen besonderen Stellenwert bei der Herstellung von **Transparenz des regionalen Weiterbildungsangebots**, die sich zudem nicht nur auf den Arbeitsamtsbezirk beziehen, sondern auch bundesweit bedeutsame Angebote offerieren. Darüber hinaus stellt das *Bildungswerk der ostwestfälisch-lippischen Wirtschaft (BOW)*, das als Dachverband das Angebot von 19 Trägern zusammenfaßt, einen wichtigen Beitrag zur Markttransparenz dar. Das Programmheft wird über eine große Bielefelder Tageszeitung zweimal jährlich vertrieben und erreicht auf diese Art - bei Ausgaben von 800 Mark für den Träger - 130.000 Haushalte. Zudem sind einzelne

---

11 Quelle: Berufliche Weiterbildung 1993. Programm der Bildungsstätten des Handwerks in Ostwestfalen-Lippe bzw.: Berufliche Weiterbildung. Kursprogramm 1997. Programm der Bildungsstätten des Handwerks in Ostwestfalen-Lippe.

Bildungsträger mit Informationsständen vertreten, wenn beispielsweise das Arbeitsamt einen Aus- und Weiterbildungstag veranstaltet oder hier und da ein Tag der offenen Tür stattfindet oder eine themenbezogene Ausstellung organisiert wird. Eine Neuerung im Feld der Herstellung von Markttransparenz stellt die Information über das *Internet* dar. Diese Möglichkeit wird von Experten als Zukunftsperspektive angesehen.

An Beratungsstellen in der Region Herford sind die Projekte der *Linie F* hervorzuheben, die im Rahmen eines Bundesprogramms zur Gleichstellung von Mann und Frau unter anderem mit einem Bus über das ländliche Gebiet Ostwestfalen-Lippes fahren und gezielt Frauen ansprechen. Ebenso hält die Beratungsstelle in Bad Oeynhausen ein Informationsangebot für Frauen bereit. Weitere Beratungsstellen wie etwa die *REFA* sind in Bielefeld angesiedelt.



## 5. WEITERBILDUNG IM LEBENSZUSAMMENHANG

### 5.1 Zum Stellenwert von Weiterbildung

#### 5.1.1 Einführung in die Gruppendiskussion

Geplant war der Ablauf der vierten Feldphase wie folgt: An einem Freitagabend sollte mit der Gruppendiskussion begonnen werden; am Samstag sollten vormittags die Zukunftswerkstatt und nachmittags die Weiterbildungsmarktkonferenz stattfinden. Dieser vor allem forschungsökonomisch begründete zeitliche Rahmen stellte nicht unerhebliche Anforderungen an die Belastbarkeit der Teilnehmer.

Das Feldexperiment begann denn auch am Abend des ersten Tages mit der Gruppendiskussion, die in diesem Fall die einführende **Kritikphase** der Zukunftswerkstatt ersetzte. Dies hat mehrere Gründe: Im allgemeinen ist die Teilnahme an einer Zukunftswerkstatt durch die konkrete unmittelbare oder mittelbare Betroffenheit von einem sozial relevanten Problem gekennzeichnet. Diese Ausgangslage war bei den Teilnehmern der experimentellen Umsetzungsphase des Weiterbildungsabstinenz-Projekts so unvermittelt nicht gegeben. War nämlich das Forschungsinteresse an Weiterbildungsabstinenzverhalten der primäre Grund für ihre Durchführung, so konnte das Interesse der Teilnehmer an der Möglichkeit, Ansatzpunkte für eine alternative Gestalt von Weiterbildung zu entwickeln, überhaupt erst in ihrem Verlauf entstehen. Es fehlte also die intrinsische Motivation, die bei Teilnehmern an einer Zukunftswerkstatt als konstitutives Element unterstellt wird. Von vornherein als ein Teil der gesamten vierten Feldphase organisiert und dementsprechend kürzer geplant, als es bei Gruppendiskussionen üblich ist, war es deshalb das Nahziel der Gruppendiskussion, zunächst eine Sensibilisierung der Teilnehmer für die Problemstellung herzustellen und sie als geschützten Raum so zu organisieren, daß ihnen die Legitimität deutlich würde, latenten Bildungs- und Wandelwiderstand argumentativ zu entwickeln und dann auch zu verbalisieren. Ihre zentrale Funktion bestand vor allem darin, die Sprechbereitschaft der Teilnehmer zu fördern oder erst herzustellen, die sie schließlich auch zur Artikulation von Wünschen und Forderungen im weiteren Verlauf der Umsetzungsphase animieren sollte. Auf der inhaltlichen Ebene ging es schließlich darum, - Einstellungen

## Werkstattmemo

### Auswahl der Räumlichkeiten:

Die Räumlichkeiten sollten unter folgenden Kriterien ausgesucht werden:

- mit öffentlichen Verkehrsmitteln (auch am Samstag)
- bequem für die Teilnehmenden zu erreichen;
- geeignete Raumgröße, d.h. für eine Gruppe von ca. zwanzig Personen;
- eine Einrichtung, die den Teilnehmenden keine negativen Bezugspunkte bietet,
- die kostenlos zur Verfügung gestellt wird (VHS, Gewerkschaften, N.N., Jugendherberge).

Weiterhin müssen eine ausreichende Bestuhlung und Tische vorhanden sein, die man für Gruppenarbeiten beiseite schieben kann. Die halbkreisförmige Sitzordnung hat sich nach *Jungk* und *Müllert* (1995) als die beste Gruppierung für die Werkstatt herausgestellt. Für die Weiterbildungsmarktkonferenz ist eher eine runde oder U-förmige Sitzordnung vorzuziehen. Weiterhin sollten Pinnwände vorhanden sein, wahlweise Wände, an denen Plakatrollen angebracht werden können und dürfen. Hierzu sind schließlich verschiedene Materialien wie Packpapier, Karten (in rot, blau, grün), Filzstifte in verschiedenen Farben, Tesakreppband, Scheren, Klebepunkte zu besorgen.

### Bereitstellung der Verpflegung und Honorare:

Um eine lockere Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Teilnehmer wohlfühlen, sollte die gesamte Zeit die Möglichkeit bestehen, Kaffee, Tee, Wasser oder Saft zu trinken. In den Pausen sind Kekse und Kracker anzubieten. Für den Fall, daß Diskussionen auf den Abend in einer "gemütlichen Runde" ausgedehnt werden sollen, muß vor Ort geprüft werden, welche Lokalitäten hierfür in Frage kommen, und eine Reservierung vorgenommen werden.

Die Anerkennungshonorare sollen am Ende des zweiten Tages ausgezahlt werden. In Ausnahmefällen kann bei eintägiger Teilnahme die Hälfte ausgezahlt werden (ist zu überprüfen). Die Auszahlung soll von einer Person der Forschergruppe übernommen werden (Quittungsblock besorgen!).

### Aufzeichnung der vierten Phase:

Für die Aufzeichnung der vierten Phase werden zwei Tonbandgeräte mit leistungsstarken Mikrofonen benötigt, damit bei Ausfall eines Gerätes das Material nicht verlorengeht. Das Gerät muß bei der Besichtigung der Räume aufgestellt und auf die vorhandene Akustik hin geprüft werden. Parallel zu der Tonbandaufzeichnung muß Protokoll über den Diskussionsverlauf geführt werden. Der Diskussionsassistent notiert den Decknamen des Sprechenden und hält mimische und gestische Aussagen fest. Das Ablaufprotokoll hält die Satzanfänge fest, um die spätere Transkription zu vereinfachen. Die visualisierten Ergebnisse sollten mit einer Kamera fotografiert werden. Außerdem müssen ausreichend Tonbänder inklusive Reservebändern (18 à 90 Minuten) vorhanden sein, bei denen auf jeder Seite 45 Minuten dokumentierbar sein sollten, damit nicht durch dauerndes Wenden des Tonbands Passagen verlorengehen.



der Teilnehmenden zu beruflicher Weiterbildung im allgemeinen und in ihrem lebensgeschichtlich besonderen Fall sowie die Begründung der Nichtteilnahme an ihren institutionellen Formen (zwischen strukturellen Hindernissen, Ausgrenzung und lebenssituationsbedingtem Desinteresse) zu erheben - und deren argumentative Entwicklung in der Gruppensituation.

Zur Eröffnung der Gruppendiskussion wurde eine **Begrüßungsrede** gehalten (s. Dokumentation 1 bzw. Anhang 2), in der die Forscher sich und ihre Funktion vorstellten, auf die Anonymität und darauf hinwiesen, daß die Diskussionen mit einem Tonbandgerät aufgenommen würden. Danach wurden der Ablaufplan für die beiden Tage und das konkrete Vorgehen des Abends mitgeteilt. Zu betonen war grundsätzlich, daß es in den nächsten beiden Tagen um Meinungen, Stellungnahmen und Erfahrungen gehe, die die einzelnen gemacht hatten, nicht um Wissensabfrage oder um richtiges oder falsches Verhalten. Praktische Hinweise zu Haus und Auszahlung des Anerkennungshonorars schlossen die Einführung ab.

Anschließend stellten sich die Teilnehmer mit anonymisierenden Phantasienamen<sup>1</sup> knapp und "gegenstandsrelevant" in einer **Vorstellungsrunde** vor, in der sie insbesondere Bildungs- und Berufsbiographie, familiäre Situation, Interessen außerhalb der Arbeit, persönliche Relevanzen und Zukunftsvorstellungen (Was ist mir wichtig? Was habe ich vor?) ansprechen sollten. Hier sollten, damit sich niemand "ausgefragt" fühlte, eher noch wenig Rückfragen von seiten der anderen Beteiligten gestellt werden.

Schon in dieser Phase wurden zentrale Themen benannt, die für den weiteren Diskussionsverlauf eine wichtige Rolle spielten. Zu ihnen gehörten an prominenter Stelle das Thema **Alter** in arbeitsmarktlicher Perspektive, das Thema **berufsbiographische Umorientierung** durch Weiterbildung und die damit verbundene Schwierigkeit, wieder "das Lernen neu lernen zu müssen", und schließlich **berufsbiographische Bilanzierungen**. Bereits in dieser Phase auch zeichnete sich ab, daß von den meisten Teilnehmern eine eher desillusionierte Bilanz der eigenen Erfahrungen gezogen wurde, sowohl in bezug auf den monetären Ertrag langjähriger Berufstätigkeit als auch hinsichtlich der Erwartungen an die weitere Zukunft, die von nahezu allen eher skeptisch beurteilt wurde.

---

1 S. auch *Volmergs* Problematisierung. Das Anonymitätsinteresse sollte aber in einer artifiziellen Gruppe Übergewichtig sein. Faktisch wurde es dennoch von Anbeginn an bewußt verletzt und im Verlauf konsensuell aufgehoben.

**Dokumentation 1:** Ablauf der Gruppendiskussion (1. Tag)

---

<b>Phase</b>	<b>Inhalt und Moderation</b>	<b>Dauer</b>
<b>Begrüßung</b> 18.00	Begrüßungsrede (Vortrag): <ul style="list-style-type: none"><li>- Vorstellung der Forscher; kurzer Bericht über die wichtigsten Ergebnisse der Erstbefragung</li><li>- Anliegen, Ziel der beiden Tage</li><li>- Auswahl, Anonymität, Tonaufzeichnung</li><li>- Ablaufplan</li><li>- Hinweise zum Haus, Organisatorisches</li></ul>	10 Min.
<b>Vorstellungs- runde</b> 18.10	Alle Beteiligten stellen sich entlang folgenden inhaltlichen Aspekten (gegenstandsrelevant) selbst vor: <ul style="list-style-type: none"><li>- Bildungsbiographie</li><li>- Erwerbsarbeit/Arbeitserfahrungen</li><li>- Familie, Hobbys</li><li>- Zukunft (Was habe ich vor?)</li><li>- Relevanzen (Was ist mir wichtig?)</li></ul>	20 Min.
<b>Einleitung ins Thema</b> 18.30	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fallbeispiel, mit den Aspekten:<ul style="list-style-type: none"><li>* Sinnhaftigkeit vs. Sinnlosigkeit</li><li>* Notwendigkeit/Zwang vs. Chance/Option</li><li>* Kosten vs. Nutzen</li></ul></li></ul> (Vortrag)	15 Min.
<b>Diskussion</b> 18.45	Stellungnahmen zum Fallbeispiel (Offene Fragestellung: "Ihre Meinung...")	45 Min.
<b>Pause</b> 19.30		20 Min.
<b>Gruppen- phase</b> 19.50	<ul style="list-style-type: none"><li>- Diskussion des Fallbeispiels: Was spricht für/was gegen berufliche Weiterbildung?</li><li>- Visualisierung der Ergebnisse in einer Pro-&amp;-Contra-Liste (ohne Moderation)</li></ul>	30 Min.
<b>Präsentation</b> 20.20	Präsentation der Liste im Plenum	30 Min.
<b>Abmoderation</b> 20.50	Zusammenfassung des Tages und Vorschau	5 Min.

---

An die Vorstellungsrunde schloß sich nach einer kurzen Rückkoppelung der wichtigsten Ergebnisse der Erstbefragung und Kommentaren zu ihrem Verwendungskontext die Darstellung eines Fallbeispiels an, das am Fall des Berufsverlaufs einer Mittdreißigerin ohne qualifizierte Berufsausbildung berufliche Weiterbildung in der Perspektive einer Kosten-Nutzen-Abwägung thematisierte. Das aus mehreren Mikroebenen-Interviews konstruierte **Fallbeispiel** hatte die Funktion des üblicherweise bei Gruppendiskussionen zu Beginn eingeführten “Grundreizes” und sollte den Zusammenhang der verschiedenen für Weiterbildung relevanten Aspekte thematisieren: Teilhabe am Arbeitsmarkt, Alter, Sinnhaftigkeit beziehungsweise Sinnlosigkeit, Notwendigkeit und Zwang, Chancen, Optionen, Kosten und Nutzen. Gerade die Verschränkung von berufsbiographischen, arbeitsmarktrelevanten und lebensweltlichen Dimensionen schien unseres Erachtens geeignet, das Thema Weiterbildung zu öffnen und nicht von vornherein eindimensional einzuengen.

### *Fallbeispiel*

Frau Zimmermann ist Mitte Dreißig und arbeitet zur Zeit als Büglerin in einem Textilbetrieb. In ihrer Freizeit verbringt sie mit Mann und Sohn viel Zeit in einem Sportverein. Nach der 10. Klasse Hauptschule wäre sie gern Kfz-Mechanikerin geworden, hatte aber 1975 keine Lehrstelle bekommen können. Eine Arbeit als

“Friseurin, Verkäuferin oder ins Büro wollte ich partout nicht (...) Ich wollte auch irgendwas machen, also Krankenhaus hatte ich auch ganz gerne, auch so mit Wochenendarbeit oder so, Küche oder im Servicebereich, aber das war ganz schlecht zu kriegen. Denn habe ich mir ein paar Mark nebenbei verdient, da habe ich denn geputzt und bei manchen Stellen, da bin ich denn persönlich hingefahren und habe mich vorgestellt, die wollten sogar ein Zeugnis haben, so schlimm war das damals. Da war nichts zu kriegen, gar nichts.”

Das Arbeitsamt vermittelte sie in einen Lehrgang, bei dem sie drei Monate in einem Krankenhaus auf verschiedenen Stationen arbeitete. Danach war sie aber wieder eine Zeitlang arbeitslos und fing dann bei M. als Ungelernte mit einem befristeten Arbeitsvertrag an zu arbeiten. Die Arbeit hat ihr Spaß gemacht; da sie noch keine Achtzehn war, konnte sie jedoch nicht in Schicht arbeiten und wurde nicht übernommen. Anschließend fing sie in der Küche in einem Krankenhaus an, wo sie auch am Wochenende oder an Feiertagen arbeiten mußte. Sie blieb dort vier Jahre. Nach Heirat und der Geburt eines

Kindes hat sie mit der Arbeit aufgehört und vier Jahre später wieder am alten Arbeitsplatz angefangen. Wegen der Schichtarbeit an den Wochenenden wechselte sie schließlich, "weil mein Mann das nicht mehr wollte", in einen Textilbetrieb, wo sie seit 1988 als Büglerin in einem großen Nähssaal im Akkord arbeitet.

In ihrer Zeit im Krankenhaus hatte sie ab und zu mal überlegt, eine Ausbildung zur Diätassistentin oder irgendwas anderes zu machen, aber letztlich hatte sie zur Schule

"überhaupt keine Lust mehr. Also ich wollte arbeiten und denn Geld verdienen. Ich war froh, daß ich die Schule hinter mir hatte."

Gelernt hat sie - vor allem von ihrem Bruder und ihrem Mann - viel, was mit Technik von Motorrädern und Autos zu tun hat:

"Das habe ich mir alles angeeignet. Also da habe ich immer noch Lust zu. Wenn der Wagen mal stehenbleibt und als Frau steht man daneben, dann heißt es immer: 'Ja, typisch Frau!' Das wollte ich mir nicht nachsagen lassen."

Frau Zimmermann ist froh, daß sie finanziell von ihrem Mann unabhängig ist:

"Ich bin nicht der Typ Frau, daß ich meinen Mann fragen muß oder daß ich Haushaltsgeld eingeteilt kriege oder sonstwas. Da bin ich ganz froh, daß das nicht so ist."

Nebenbei arbeitet Frau Zimmermann ab und zu noch in einer Kneipe am Ort. Nach und nach hat der Textilbetrieb immer mehr Arbeitsplätze abgebaut und soll demnächst ganz geschlossen werden, ihre weitere Zukunft ist erst einmal ungewiß. Ihr graut davor, wieder aufs Arbeitsamt zu müssen: Diese Einrichtung hat sie nicht gut in Erinnerung. "Beamte!" bemerkt sie kurz und knapp zu ihren Erfahrungen mit dem Arbeitsamt. Im nachhinein denkt sie manchmal, daß sie vielleicht doch eine Ausbildung oder eine berufliche Weiterbildung hätte machen sollen:

"Manchmal denke ich, das wäre auch schön, wenn du was gelernt hättest. Garantie hätte man dann auch nicht, aber man hätte vielleicht doch mehr Chancen gehabt."

Am Ende des Fallbeispiels standen konkrete Fragen, mit denen die Teilnehmer aufgefordert wurden, Stellung zu beziehen und zu diskutieren:

“Was sagen Sie zu diesem Fall; was meinen Sie hierzu: Hätte sie die Ausbildung machen sollen? Welche Belastungen hätte dies mit sich gebracht? - Hätte sie mit Ausbildung mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt? Und wie könnte der weitere Werdegang von Frau Zimmermann aussehen; was würden Sie ihr raten?”

Trotz des Bemühens seitens des Diskussionsleiters, zunächst den Bezug auf den Fall zu wahren, führte die Diskussion unmittelbar zu den von den Teilnehmern selbst gemachten, eigenen Erfahrungen. Zwar kamen sie anfangs auf das konkrete Fallbeispiel zurück. Tatsächlich diente der eingebrachte Fall aber eher als Stichwortkatalog, der bald zu einer Vertiefung und Erweiterung der bereits in der Vorstellungsrunde benannten Problemhorizonte führte.<sup>2</sup> Dies macht etwa folgende Passage deutlich:

“In dem Alter könnte sie ja noch versuchen, eine Kfz-Lehre zu machen. Heute sind das ja auch Frauenberufe. Damals, vor zwanzig Jahren, als die angefangen hat, gab es das im Grunde ja ganz, ganz wenig für Frauen, die Kfz-Ausbildung. Oder wenn sie so technisch interessiert ist: vielleicht als Elektrikerin. Heute sind ja auch ganz andere Möglichkeiten in der Richtung gegeben, in Männerberufe reinzugehen. Früher war das ja - und sie ist, wenn sie jetzt Mitte Dreißig ist - denke ich, hat sie noch eher eine Chance unterzukommen, als wenn sie schon fünfzig wäre. Auch das Arbeitsamt tut für diese Altersgruppe mehr als für Ältere, was Fortbildung oder Weiterbildung, Umschulung und, und, und... angeht. Wenn jemand ankommt mit fünfzig, dann..., das war's dann. Ich kenne die Situation von einem ganz aktuellen Fall, der wollte sich auch gerne umschulen lassen, der ist mittlerweile 52, verwandt mit seinem Beruf; das ist keine direkte Umschulung. Ist ihm auch angeboten worden - und haben aber dann vergessen, aufs Geburtsdatum zu gucken, und als es dann richtig nach... Oh nee, das können Sie vergessen. Das ist die Situation heute.”

---

2 Insofern fungierte das gewählte Fallbeispiel durchaus als gelungener Diskussionsimpuls.

## Werkstattmemo

Die Auswertung der Gruppendiskussion dient drei Zielen:

1. der Ergänzung der Ergebnisse aus den sozio-biographischen Interviews. Dies ermöglicht uns, auf die Rückkopplungsinterviews zu verzichten. Die aufgezeigten Typen von Abstinenzverhalten sowie subjektive Relevanzsetzungen müßten sich in der Gruppendiskussion bestätigen;
2. der Aufdeckung von Interventionsmöglichkeiten aufgrund offengelegter Auseinandersetzungsprozesse. In der Gruppendiskussion werden Hinderungsgründe und Stellenwert von beruflicher Weiterbildung im Lebenszusammenhang ausgiebig diskutiert. Sie kann - als offener verbalisierter Abwägungsprozeß - als eine Situation angesehen werden, die den Abläufen in einer Realgruppe durchaus ähnlich ist. Hier sollten sich Ansatzpunkte für pädagogische Interventionsmöglichkeiten ergeben;
3. gibt die Gruppendiskussion Aufschlüsse über Beschreibung und Interpretation einer sozialen Situation, die die Gruppenmitglieder als bewußtseins- und handlungsrelevant diskutieren.

Es werden diejenigen Stellen im Text markiert, die Ereignisse berichten oder in denen Zustände und Verhältnisse interpretiert und strukturelle Zusammenhänge aufgedeckt werden. Dabei werden die Textelemente verschiedenartig gekennzeichnet. Diese Textstellen werden wörtlich je Problembereich in eine Tabelle übertragen und für den situationalen Kontext zu theoretisch formulierten Kategorien versammelt. Wiederholungen verdichten sie. Die so gewonnen strukturellen Zusammenhänge wiederkehrender Erfahrungen bilden dann die Grundlage für den nächsten Auswertungsschritt (*Krüger 1983*). Parallel hierzu soll aufgezeichnet werden, wie die Gruppenmeinung zustande kam. Die Entstehung der Gruppenmeinung ist zwar nicht primär Untersuchungsgegenstand, muß aber bei der Auswertung insofern Berücksichtigung finden, als durch Vielredner oder Schweiger die Ergebnisse stark beeinflusst werden könnten. Diese Auswertung hat einen nachrangigen Stellenwert und dient der Absicherung der Ergebnisse hinsichtlich der Beeinflussung gruppendynamischer Prozesse auf die Meinungsbildung. Somit sind folgende Aspekte genauer zu überprüfen, um gegebenenfalls die Meinungen und Einstellungen daraufhin neu zu bewerten:

1. Auf welche Reize wurde besonders - durch auffallend stark oder schwach entwickelte Diskussion - reagiert? Welche Aktualität hatte das Thema für die Teilnehmer?
2. Ist die Diskussion durch Schweiger oder Vielredner systematisch beeinflusst worden? D.h. welche Gesprächsanteile hatten die einzelnen Personen an der Diskussion? (Ähnlich wie es *Schulenberg, Strzelewicz* und *Raapke* in der Göttinger Studie aufgezeigt haben.)

Weiterhin ist in bezug auf den Gruppenprozeß die Artikulationsfähigkeit der einzelnen Teilnehmer zu beachten. Auch diese Auswertung hat eher einen nachgeordneten Stellenwert, ist jedoch insofern von Bedeutung, als den Abstinenzlern in der Experimentalphase "...die Chance eröffnet werden (soll), latenten Bildungs- und Wandelwiderstand überhaupt erst argumentativ zu entwickeln und zu verbalisieren. Dabei sollen Erfahrungen mit Lernprozessen, vor allem in der Gegenüberstellung von formalisierten Bildungsveranstaltungen und alltäglichen On-the-Job-Lernen reflektiert und später, in ihrer Analyse, thematisch klassifiziert werden" (DFG-Antrag, 16f.).

Der Bezug auf die eigene Lebenssituation und auf sekundär vermittelte Erfahrungen des unmittelbaren persönlichen Umfeldes bestimmten - forciert durch Nachfragen wie

“Was ist wichtiger: überhaupt Arbeit zu haben oder erst mal eine gute Ausbildung zu machen? Wie sehen Sie das mit der finanziellen Unabhängigkeit vom Mann: Wie wichtig ist das für Sie?” -

den weiteren Diskussionsverlauf. Dabei wurde in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder die Ambivalenz von Weiterbildung thematisiert. Als die Umsetzungsphase durchziehender Tenor scheint uns dies an prominenter Stelle berichtenswert, zumal die im folgenden dargestellten Einzelaspekte mit den darin thematisierten Deutungsmustern unseres Erachtens nicht als beliebig isolier- und zitierbare Statements, sondern stets nur mit Bezug auf diese Ambivalenz sinnvoll einzuordnen sind.

### **5.1.2 Ergebnisse**

Im Rahmen der Gruppendiskussion kristallisierten sich einige zentrale Themen heraus, die den gesamten weiteren Verlauf der Umsetzungsphase prägten. In der Perspektive der Teilnehmer waren es vor allem zwei Dimensionen, in denen das Thema Weiterbildung diskutiert wurde: zum einen in der Dimension einer eher **funktionalen Verwertungsperspektive** hinsichtlich der individuellen Verbesserung von **Arbeitsmarktchancen** als Bezugspunkt einer Reihe von Einzelaspekten, zum anderen in der Dimension einer eher **identitätsrelevanten Perspektive**, in der eine zentrale Funktion von Weiterbildung für die Herstellung **biographischer Handlungs- und Gestaltungskompetenz** reklamiert wurde. Auch wenn die Umsetzungsphase, so wie sie schließlich durchgeführt wurde, nur explorativen Charakter für sich beanspruchen kann, scheint es uns bemerkenswert, wie sehr funktionale Argumente auch auf lebensweltliche Aspekte noch Bezug nahmen und umgekehrt lebensweltliche Relevanzen von arbeitsmarktbezogenen Rationalitätsüberlegungen relativiert wurden. Dies läßt sich auch als Bestätigung der Basishypothese des Projektes interpretieren, daß die Individuen der Weiterbildungsforderung mit einer Bilanzierung von Kosten und Nutzen begegnen, die zumindest in diesem Erwerbsnahensegment eine aktive Teilnahme im Regelfall nur bei existentiell zwingender Unabwendbarkeit geboten erscheinen läßt. Im einzelnen ließen sich folgende Themenkomplexe unterscheiden:

- Ambivalenz von Weiterbildung,

- Alter,
- Zukunftsperspektiven,
- Flexibilität,
- Selbstwertgefühl durch Weiterbildung,
- Überschüßerwartung.

### 5.1.2.1 Ambivalenz von Weiterbildung

*“... man sollte mehr für die Weiterbildung (sein), aber nur, es kommen eben gleichzeitig diese Aspekte: Welche Zukunftsaussichten haben Sie gesamt gesehen, wenn Sie sich weiterbilden? Das ist aber auch altersbedingt.”*

Die Annahme eines generellen Arbeitsmarktnutzens von Bildung und beruflicher Weiterbildung wurde von allen Teilnehmern betont; nur partiell allerdings in der Perspektive einer spürbaren Verbesserung beruflicher Aufstiegschancen. Es überwogen eher defensive Statements zur Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes beziehungsweise zur Erlangung einer beruflichen Position, die eine vergleichsweise geringe Vernutzung der eigenen Arbeitskraft bei ausreichendem Einkommen erlaubt. Dies dokumentiert die folgende Diskussionspassage, deren Thema Flexibilität als generalisiertes Verhaltensmuster ist:

A: “Am Ball bleiben.”

DL<sup>3</sup>: “Am Ball bleiben. Also so ’n bißchen der Zwang im Hinterkopf? Also, was passiert eigentlich, wenn ich’s nicht mache?”

A: “Da bin ich ganz schnell weg vom Fenster.”

B: “Da ist man ganz raus.”

C: “Ganz weg, würde ich nicht sagen, aber flexibel und offen, würde ich sagen. Nicht nur zu sehen... den eingegrenzten Bezirk um das Haus herum sehen: Ist halt wirklich nur ’ne Anstellung nachher im benachbarten Kreis. Da möchte ich arbeiten, das habe ich vor, und wo ist jetzt bitte schön die Stelle für mich?”

---

3 DL = Diskussionsleitung



B. bilanziert vor dem Hintergrund seiner arbeitsbedingten Rückenprobleme die früher nicht absolvierte Meisterprüfung explizit als Versäumnis, auch wenn er als einfacher Handwerker damals zunächst ein besseres Einkommen zu haben schien als ihm bekannte Höherqualifizierte:

“Damals, Gesellenprüfung, da haben wir gedacht: ‘Der Krieg ist aus; schmeißen wir die Bücher weg, und jetzt ist alles vorbei!’ Meister? Och, kein Interesse **damals**, heute bereut man das aufs tiefste.”

Der Nutzen einer besseren Qualifikation in Gestalt einer fundierten Ausbildung wurde weitgehend übereinstimmend in ihrer Funktion gesehen, das Arbeitsplatzrisiko zu minimieren, auch wenn der Wert einer Lehrberufsqualifikation keinesfalls zweifelsfrei erschien. Im Zusammenhang mit der Diskussion des Fallbeispiels wurde der Protagonistin in Beantwortung der Eingangsfrage zur Aufnahme einer qualifizierten Ausbildung geraten, da sie zum einen altersbedingt noch realistische Arbeitsmarktchancen hätte und zudem und deshalb auf institutionelle Unterstützung etwa durch das Arbeitsamt zurückgreifen könne. Diese Einschätzung blieb unbestritten:

A: “Sie ist zu jung, um zu sagen, ich jobb’ jetzt nur noch, also quasi ohne Lohnsteuerkarte. Eine Hilfskraft ist schnell auswechselbar.”

B: “Ja, ich denke mit auch, daß das noch ein wichtiger Punkt ist der Zukunft, sonst wird sie bis zum Lebensende, jetzt in Anführungsstriche gesetzt, ‘Hilfsarbeiterin’. Irgend-eine Hilfskraft, die jobbt. Wenn sie eine fundierte Ausbildung...”

C: “ ...eine Hilfskraft ist schnell auswechselbar.”

B: “ Ja, wenn sie eine fundierte Ausbildung hat, auf die sie auch weiterhin aufbauen kann, das stärkt erst mal ihr Selbstbewußtsein und vor allen Dingen: Ihr Kind ist ja auch schon in dem Alter, daß es eigene Wege geht, und irgendwann ist die Familie dann nicht mehr der Mittelpunkt.”

Zugleich betonten Teilnehmer aber ihre mittlerweile verstärkten Zweifel am Berufsprinzip als Garant für dauerhafte Arbeitsmarktchancen: “Ja, ‘Was haste gelernt?’, wird schon noch gefragt; aber die meisten arbeiten gar nicht mehr in ihrem Beruf.” Insofern scheint auch das Thema Qualifikation in der Dimension seiner Arbeitsmarktrelevanz im Alltagsbewußtsein einen stärkeren Niederschlag zu finden; und zwar keineswegs in einer uneingeschränkten Affirmation von Anstrengungen zur Erlangung einer höheren Qualifikation und damit quasi-automatisch besserer Arbeitsmarktchancen, sondern in der **Abwägung** des hierfür erforderlichen Aufwandes und des angestrebten beziehungsweise realistisch erscheinenden Arbeitsmarktnutzens. Weiterbildung gilt zum einen noch als chanceneröffnende und selbstdisziplinierende Option im Fall von Arbeitslosigkeit:

“Naja, von der Straße zu kommen, um nicht an der Theke stehen zu müssen vor lauter Stupidität, da lohnt es sich vielleicht doch nochmal, sich irgendwo ein bißchen was anzueignen und sich weiterzubilden, um nicht ganz und gar zu verblöden.”

Andererseits schien in der Perspektive der Teilnehmer angesichts der vorhandenen Arbeitsplatzkonkurrenz ein *mismatch*-Problem überraschenderweise weniger im Mangel an angemessenen Qualifikationen zu bestehen als vielmehr in der Gefahr von “Überqualifikation”, die sich negativ auf die eigenen Arbeitsmarktchancen auswirken könne. Statt dessen wird eine stärkere Sondierung der Arbeitskräftenachfrage angeraten; und zwar unter Hintanstellung eigener Interessen:

“Aber im Grunde sind wir heute auch schon so weit, daß man erst gucken muß, da fehlen Arbeitskräfte und das werde ich, oder das mache ich. (...) Ich mache doch lieber dann das, das liegt mir zwar nicht so, ich will es nicht, aber da habe ich dann eventuell nochmal eine Chance, und das ist das Problem, auch bei Weiterbildung, weil ich denke, daß viele auch sagen werden, viele Arbeitslose, die sagen, wenn ich das jetzt mache, dann stehe ich doch anschließend genau so wieder auf der Straße wie jetzt auch, also laß ich es lieber gleich.”

Berufliche Weiterbildung erscheint insgesamt also als ausgesprochen zwiespältig, als “eine ambivalente Angelegenheit”, wie es eine Teilnehmerin formulierte. Ob sich der mit Weiterbildung verbundene Aufwand “rechnet”, insbesondere ein Arbeitsmarktnutzen sich einstellt, scheint letztlich nicht absehbar. Einerseits werden sehr wohl die von der existentiellen Konkurrenz um Arbeitsplätze ausgehenden individuellen Zwänge gesehen, nicht zuletzt vermitteltst beruflicher Weiterbildung “am Ball bleiben” zu müssen, weil man sonst

“ganz schnell weg ist vom Fenster”. Auf der anderen Seite wird der zu erwartende Nutzen von Weiterbildung sehr genau abgewogen:

“...man sollte mehr **für** die Weiterbildung (sein), aber nur, es kommen eben **gleichzeitig** diese Aspekte: Welche Zukunftsaussichten haben Sie gesamt gesehen, wenn Sie sich weiterbilden? Das ist aber auch altersbedingt.” [Hervorh.: d.Verf.]

Für Frauen wurde die Sicherung des beruflichen Anschlusses durch Teilzeitarbeit, aber auch durch Weiterbildung vor allem mit dem Hinweis auf die Risiken der modernen Lebensführung begründet. Das heißt, daß Frauen in Anbetracht einer möglichen Scheidung, als Alleinerziehende oder für den Fall, daß der Partner nicht mehr arbeitsfähig ist, jederzeit in der Lage sein müssen, ihren Lebensunterhalt sicherzustellen, und sich daher für Weiterbildung in der Familie

“wirklich Freiräume erschaffen (müssen), um Zeit zu haben zum Lernen. Und da muß die ganze Familie mithelfen, daß..., sonst kann man das nicht realisieren und umsetzen.”

Die Notwendigkeit für Frauen, den beruflichen Anschluß nicht zuletzt mit Hilfe von Weiterbildung zu wahren, begründete eine Teilnehmerin folgendermaßen:

“Das sind ja heute auch ganz andere Überlegungen, für eine Frau, auch nach einer Scheidung. Oder sie müssen ja selber arbeiten, wenn sie nicht gerade... krankheitsbedingt nicht kann oder kleine Kinder da sind, aber sonst ist das ja selbstverständlich. Daß es vor vielen..., vor zwanzig, dreißig Jahren sah das ganz, ganz anders aus.”

Auch in diesem Zusammenhang spielt nicht ein wie auch immer geartetes intrinsisches Lernmotiv die ausschlaggebende Rolle für eine potentielle Weiterbildungsteilnahme als vielmehr die letztlich defensive Absicherung der eigenen Existenz.

Daß für Weiterbildung ein *zusätzlicher* Aufwand betrieben werden muß, der in der Regel außerhalb der Arbeitszeit liegt, wurde von den meisten schließlich als nicht unwichtige Teilnahmebarriere benannt. Die Beanspruchung durch die Arbeit wird als kräftezehrend bilanziert, der mit einer Teilnahme verbundene Aufwand bedarf dann schon genauer Abwägung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses. Mit einer geradezu klassischen Formulierung, die sich ähnlich schon in der “Hildesheim-Studie” als Abstinenzmotiv wiederfinden läßt (*Schulenberg* 1957, 89), hat dies ein Diskussionsteilnehmer auf den Punkt gebracht:

“Erschöpfung. Wer hat denn noch Lust, nach acht Stunden Arbeit sich auf die Volkshochschule zu setzen.”

Der Wert von Weiterbildung wurde im Verlauf der Umsetzungsphase stets rückbezogen auf den individuellen Lebenszusammenhang als Gesamt der lebensweltlichen Bezüge, unter denen der Bezug auf Arbeit zwar ein zentraler, aber keineswegs allein leitender ist. Auch wenn dies im herrschenden Modernisierungsdiskurs kein Thema mehr ist, machte uns nicht zuletzt diese Gruppendiskussion deutlich, mit welcher Vehemenz subjektive Identitätsinteressen auch in der Arbeit reklamiert werden, wenn man denn die Möglichkeit zu ihrer Artikulation eröffnet.<sup>4</sup>

### 5.1.2.2 Alter

*“...daß ältere Menschen halt auch eine bessere Chance haben, auf dem Arbeitsmarkt”*

Dominantes Thema, das sich als roter Faden durch die gesamte Umsetzungsphase zog und bereits während der Vorstellungsrunde von den Teilnehmern eingeführt worden war, war die Thematisierung des Lebensalters als negativ stigmatisierendes personales Merkmal insbesondere in der Arbeitsmarktperspektive.<sup>5</sup> Alter wurde gewissermaßen zur Chiffre für Aussichtslosigkeit auf dem Arbeitsmarkt und für den Ausschluß von Chancen der Partizipation an Weiterbildung als Medium der Melioration der eigenen Arbeitskraft und Zukunftsperspektiven. Dabei wurden sowohl sekundär vermittelte Erfahrungen zur Bedeutung von Alter für die Arbeitsmarktchancen herangezogen als auch Primärerfahrungen, die sich zu Deutungsmustern über altersbedingte Benachteiligung verdichteten. In der

---

4 Insofern erscheint uns die angemessene Würdigung der Subjektperspektive in Weiterbildungsforschung und -praxis nach wie vor als wesentliches Desiderat. Die Themen der Gruppendiskussion spiegeln die Relevanz dieser Perspektive unmißverständlich wider.

5 *Dieter Blaschke* äußert den Verdacht, daß es als unbeabsichtigte Nebenwirkung der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die immer wieder Ergebnisse reproduziere, denen zufolge Personen aus - etwa aufgrund des askriptiven Merkmals Alter - sogenannten Risikogruppen es viel schwerer hätten als andere, aus der Situation der Arbeitslosigkeit heraus wieder Arbeit aufzunehmen, zu einer “Stigmatisierung durch Forschung” kommen könne. Infolge der weiten Verbreitung der entsprechenden Ergebnisse und Erwartungen durch die Medien könne es zu negativen Selbstzuschreibungen kommen, so daß sich mit der Zeit eine “sich selbst erfüllende Prophetie” entwickelt haben könnte (1997, 139).

Diskussion zogen die Teilnehmer eine deutliche Demarkationslinie zwischen vergleichsweise Jüngeren, für die sich eine Investition in die eigene Arbeitskraft mittels beruflicher Weiterbildung noch "lohne" und in "Chancen" auf dem Arbeitsmarkt umsetzen lasse, und Älteren, die "absolut null Chance" hätten und in der Arbeitsplatzkonkurrenz mit Jüngeren den kürzeren zögen. So konstatierte eine fünfzigjährige Teilnehmerin, die nach einer Lehre und fast zwei Jahrzehnten Berufstätigkeit im erlernten Beruf ihre Arbeit zugunsten der Betreuung ihres einzigen, nunmehr auch schon fast erwachsenen Kindes aufgegeben hatte:

"Was ich mir von der Zukunft erhoffe? Irgendwie mal wieder als Seiteneinsteiger in den Beruf zu kommen. Aber das wird aufgrund meines Alters nicht mehr möglich sein. Ich bin jetzt fünfzig Jahre alt und da ist also absolut null Chance. Da krieg' ich nichts mehr. Nicht, weil ich es nicht kann oder so, die nehmen einfach lieber eine Junge wie überall, nicht nur in **meinem** Beruf, so ziemlich überall."

Eine andere Teilnehmerin, 54 Jahre, bilanziert ihr Berufsleben in den letzten Jahren als Stagnation, ohne Chancen auf eine status- oder einkommensmäßige Verbesserung:

"...ich bin zu alt. Ich bin zu alt! Wer will mich denn noch haben? Keiner mehr! Und das ist bitter. Und je älter man wird, um so bitterer wird es. Und die Jüngeren, die Jüngeren mit ihrer koddrigen Schnauze..., wenn ich das mal so drastisch sagen darf, es ist ja teilweise ja wirklich schlimm, wie man mit uns Älteren umspringt. Es ist kein Vergnügen."

Die manifesten monetären Probleme des Alters werden von einem männlichen Teilnehmer, 59 Jahre, gelernter Kraftfahrzeughandwerker, der nach Stationen im erlernten Beruf, später als Kraftfahrer und schließlich als Hilfsarbeiter im Betrieb auf über vierzig Jahre Erwerbsarbeit zurückblickt, mit Blick auf die zu erwartende Rente so bilanziert:

"...habe mir meine Rente ausrechnen lassen; ich spiele mit dem Gedanken, Frührentner zu werden. (...) Da habe ich also den Unterkiefer abgeklappt, wie wenig Rente man mir nach 45 Jahren Arbeit - ich bin also mit 15 Jahren angefangen zu arbeiten - habe also 45 Jahre **jeden** Tag gearbeitet, Soldatenzeit zählt mit und naja (...). Wichtig ist mir, daß man uns - ich darf jetzt von mir sprechen - als angehende Rentner nicht dermaßen abserviert."

Von einer eher noch zu den "Jüngeren" gehörenden Teilnehmerin, vierzig Jahre, gelernte Bekleidungsfertigerin, die im Betrieb zur Abteilungsleiterin aufgestiegen ist und sich nunmehr beruflich mit der Aufnahme einer Ausbildung zur Ergotherapeutin neu orientie-

ren will, wird das Lebensalter unmittelbar im Kontext ihrer jüngsten Erfahrungen mit der Ausbildung thematisiert:

“...Der Einstieg war sehr hart (...) mein ganzes Lernverhalten mußte ich erstmal ändern und wieder neu erlernen, das Lernen wieder neu erlernen. (...) Das erste Halbjahr wußte ich wirklich gar nicht so richtig, wo ich stand, welche Rolle ich nun da innehatte innerhalb dieser Gruppe. Zu Hause noch die Mutterrolle gewohnt und jetzt wieder die Schülerrolle und meine alte Berufsrolle, da mußte ich mich doch sehr stark umsehen”,

bilanziert sie ihre Lernerfahrungen angesichts der überwiegend jüngeren Teilnehmer des Kurses auch in der Dimension eines Rollenproblems. Letztlich erfährt sie sie positiv, als Kompetenzzuwachs, sieht aber, wenn auch nicht ganz so akzentuiert wie die anderen Teilnehmer, ebenfalls die Arbeitsmarktprobleme der Älteren:

“Ja, was ich mir wünsche ist halt auch, daß die Arbeitslosigkeit abgebaut wird, daß ich auf dem Arbeitsmarkt..., wie eben schon gesagt, daß ältere Menschen halt auch eine bessere Chance haben, auf dem Arbeitsmarkt.”

Die Problemdimension Alter diente im weiteren Verlauf der Umsetzungsphase gleichsam als Filter für die Bewertung des Nutzens von Weiterbildung und die Formulierung von Ansprüchen ihr gegenüber. Insofern es sich um Angehörige eines spezifischen Beschäftigungsegments handelte, für die Weiterbildung berufsbiographisch nicht ohne weiteres evident ist, sondern erst unter genau umrissenen Prämissen sinnvoll erscheint, trat die Ambivalenz von Weiterbildung bei expliziter Abwägung von in Kauf zu nehmendem Aufwand und in Zukunft erwartetem Nutzen im Diskussionsverlauf immer wieder in den Vordergrund. Reflexionen über den (berufs-)biographischen Stellenwert von Weiterbildung wurden zudem immer in Beziehung gesetzt zu den erwarteten Anforderungen des Arbeitsmarktes.

### 5.1.2.3 Zukunftsperspektiven

*“Man macht auch niemandem mehr Mut, nicht nur den Jugendlichen, sondern auch uns hier.”*

Arbeitslosigkeit wurde von allen Teilnehmern nicht nur als allgemeines Problem, sondern auch als mindestens potentielle persönliche Bedrohung wahrgenommen, wie die zuvor dargestellten Passagen zum Thema Alter bereits haben deutlich werden lassen. Der Wunsch, daß es für die Zukunft gelinge, “daß die Arbeitslosigkeit mal irgendwann weniger wird und nicht immer noch weiter hochsteigt”, wird in unmittelbaren Zusammenhang mit den Arbeitsmarktchancen insbesondere für Ältere formuliert. Die Zukunft erscheint vor diesem Problemhintergrund als bedrohlich, so daß die Perspektive, aus den verschiedensten Gründen aus dem Erwerbsleben ausscheiden zu können, als individueller Ausweg akzeptiert wird und umgekehrt die Vorstellung, noch bis zum fünfundsiebzehnten Lebensjahr oder womöglich darüber hinaus arbeiten zu müssen, auch den weiblichen Teilnehmern eher zu einer belastenden Hypothek gerät, wieweil nur eine Teilnehmerin dies aus ihrer konkreten beruflichen Situation heraus so pointiert faßte:

“...Ich bin die Älteste, und ich merke das, wie sehr das an meinen Kräfte zehrt. Aber ich habe keine Chance, daß ich das reduzieren kann. Also, die Perspektive, die Zukunftsperspektive, die ich selber so habe, die..., sage ich mir immer: Wie willst du das noch weiter so zehnen, zwölf Jahre so durch..., also zwölf Jahre ist es im Prinzip, wie hältst du das durch?”

Bedenklich stimmt, daß keine realistischen positiven Zukunftsvisionen greifbar scheinen, keine Wende zum Besseren absehbar ist. Symptomatisch hierfür ist eine Diskussionspassage, die das übereinstimmende Denken der Teilnehmer in dieser Hinsicht sehr deutlich macht:

A: “Nur das Schlimme heutzutage ist, wenn ich den Fernseher anmache oder die Zeitung...”

B: “...nur Negatives.”

C: “Es ist nur Negatives. Man macht auch...”

D: “...und der Jugend macht man gar keinen Mut...”

C: "...niemandem mehr Mut, nicht nur den Jugendlichen, sondern auch **uns** hier."

Zukunft erscheint tendenziell als bedrohliches Terrain, für das man zwar nicht zuletzt auch mit Hilfe von Weiterbildung eine gewisse Vorsorge treffen kann. Die Unwägbarkeit der künftigen Entwicklung läßt angesichts der äußerst ungewissen Chancen, hierdurch den Arbeitsplatz zu sichern oder einen neuen zu erhalten, andererseits aber auch eine gewisse Vorsicht gegenüber dem Erwerb weiterer Qualifikationen durch Weiterbildung angeraten sein.

#### 5.1.2.4 *Flexibilität*

*"Man muß flexibler..., die müssen flexibler werden, auch die Jugendlichen"*

Gewissermaßen als individueller Ausweg aus der bedrohlichen Zukunftsperspektive erscheint die Realisierung beruflicher und räumlicher Mobilität; auch dies nicht primär als positiv konnotierter freiwilliger Akt, sondern als Anpassungsleistung zur Sicherung der eigenen Subsistenz. Flexibilität erscheint als das zentrale, das "Überleben" auf dem Arbeitsmarkt sichernde Konzept:

A: "Ich denke auch, wir werden auch dahin kommen, daß wir heutzutage nicht mehr belohnt werden, wenn wir in der Lehre..., in der Firma haben wir unsere Lehre gemacht und sind dann bis zum Rentenalter bleiben wir dabei, können wir noch eine Medaille verdienen, sondern daß derjenige eine Medaille kriegt, der ziemlich oft wechselt..."

B: "Flexibel sein, und der flexibel sich anpaßt."

Obschon die Gruppendiskussionsteilnehmer nicht durchgängig über eigene Erfahrungen mit beruflicher Diskontinuität verfügten, scheint ihnen für künftige Beschäftigengenerationen kein Weg mehr daran vorbei zu führen, sich auf mehr Flexibilität einzurichten. Ähnlich wie beim Thema Alter scheinen sich hier die Deutungsmuster veröffentlichter Meinung und Sekundärerfahrungen im eigenen familiären Umfeld, zum Teil auch schon bei den eigenen Kindern, zu einem unabwendbaren normativ gestützten Handlungspostulat zu verweben:



“Man sollte als junger Mensch doch öfter mal einen Neustart versuchen. Und sich nicht immer so festlegen: ‘Das habe ich jetzt gelernt, und damit ist Feierabend.’ Man muß flexibler..., die müssen flexibler werden, auch die Jugendlichen.”

Wie sehr die Rezeption der öffentlichen Diskussion das eigene Denken beeinflusst, scheint nicht zuletzt die Übernahme von Begrifflichkeiten wie “Zumutbarkeit” (in expliziter Verbindung mit der Benennung von Fahrtzeiten zur Arbeitsstätte) zu indizieren, die dem Kontext der Diskussion um Verhaltenszumutungen an Arbeitslose entstammen. Räumliche Mobilität sieht man andererseits, etwa unter Hinweis auf die in das “kleine Familienhäuschen” gesteckte Energie, allenfalls als *ultima ratio* der Abwendung von Dauerarbeitslosigkeit:

“Wenn jetzt jemand zu mir sagt: ‘Du mußt nach München!’, da würde ich schon sagen: ‘Mensch...!’ Aber ehe daß ich arbeitslos werde, würde ich auch das machen. Da habe ich ein Beispiel im Ort, der hat..., der ist mit seiner Firma nicht mitgereist, die hier zugemacht hat, der ist jetzt am Ende, der ist also arbeitslos, der ist verdorben, für Arbeit verdorben. Der ist nicht mitgereist - als geschiedener Mann - und ist runter, der geht den Berg runter.”

#### 5.1.2.5 Selbstwertgefühl

*“...daß man sich durch 'ne Weiterbildung besser fühlt”*

In verschiedenen Schattierungen wurde eine Dimension von Weiterbildung hervorgehoben, die über unmittelbar funktionale Zweckbestimmungen hinauszuweisen scheint und im inhaltlichen Spektrum zwischen Kompetenzerfahrung, Zufriedenheitsgefühl, sozialer Anerkennung und gesteigertem Sozialprestige durch Weiterbildung angesiedelt ist. Daß ein “besseres Selbstwertgefühl” durch positive Lernerfahrungen erreicht werden kann, verweist indirekt auch auf den offenbar dürftigen Stellenwert der Berufsarbeit in dieser Hinsicht. Den extremen Pol dieses Spektrums bezeichnet die Einschätzung, durch berufliche Weiterbildung ein höheres Sozialprestige zu gewinnen, die typischerweise von einem Teilnehmer mit vergleichsweise eher schlechten Arbeitsbedingungen geäußert wurde:

“Wenn ich mich weiterbilde, würde ich mich weiterbilden, um mehr Geld eventuell zu verdienen. Rundum auch mehr Anerkennung zu haben. Man hält mir die Tür auf, wenn ich Doktor bin, und wenn ich aber nur Herr Meier bin, dann..., naja...”

Daß Weiterbildung neue Kompetenzerfahrungen vermitteln kann, die durch die Erfahrung “etwas zu begreifen, was man vorher also nicht so ganz verstanden hat und sich dann selbst erarbeitet hat” zu einem “besseren Selbstwertgefühl” beiträgt, wurde insbesondere von den weiblichen Teilnehmern betont, wobei der intergenerationale Konkurrenzgedanke zumindest partiell eine Rolle spielte:

A: “Ja, man gewinnt daraus, daß man sagt: ‘Das kann ich doch noch! Ich schaff’ das, ich bin noch nicht zu alt dafür oder noch nicht zu eingleisig oder zu verblödet’, auf gut deutsch gesagt: Das kann ich dann doch noch...”

B: “...ich kann noch mithalten auch mit meinen jüngeren Kollegen.”

Gerade eine Teilnehmerin mit freiwillig gewählter langjähriger Hausfrauen- und Muttertätigkeit betonte den Aspekt der sozialen Anerkennung, den sie mit Erwerbsarbeit, aber auch schon mit Erwerbsarbeit wieder ermöglichender Weiterbildung verbunden sieht:

“Man will wieder ein bißchen Anerkennung haben, nicht nur immer morgens aufstehen, Betten machen, staubwischen und kochen.”

Schließlich wurde eine wichtige Funktion von Weiterbildung darin gesehen, zur Verbesserung der “eigenen Zufriedenheit” mit der Arbeit beizutragen. Die tragende Vorstellung in diesem Zusammenhang war, den einzelnen durch Weiterbildung zu befähigen, seine Arbeit kompetenter und souveräner ausführen zu können und dadurch “Lebenszufriedenheit” zu erreichen:

“Also ich denke, man verbringt die Hälfte des Tages, mehr sogar noch, an seiner Arbeitsstelle, und von daher ist das auch wichtig, daß man zufrieden ist mit der Tätigkeit, die man ausführt. Das steigert ja dann auch wieder die eigene Lebensqualität.”

### 5.1.2.6 Überschüßerwartung

*“Also Weiterbildung müßte im Grunde mehr auch auf Zusammenhänge eingehen”*

Daß Weiterbildung nicht nur funktionsbezogen auf den Beruf ausgerichtet sein sollte, war ein Gedanke, der bereits in dieser Phase der Gruppendiskussion auftauchte und später vertieft wurde. Zwei Aspekte wurden in diesem Zusammenhang von den Teilnehmern entwickelt, die beide an die alte expansive Bildungsratsforderung erinnern, die noch weitergehende Ziele von Weiterbildung anmahnte<sup>6</sup>. Während der erste Diskussionsaspekt noch der technischen Entwicklung verhaftet blieb und so etwas wie die Sicherung von Alltagsauglichkeit durch Weiterbildung reklamierte, was am Beispiel der zunehmenden Handhabungsanforderungen von technischen Geräten im Haushalt illustriert wurde, kaprizierte sich der zweite Gedanke explizit auf die Funktion von Weiterbildung, “über den Tellerrand gucken” zu können:

“...daß man ’n bißchen mehr die Hintergründe sieht, nicht nur einfach die paar Fakten, die man dann hat, also daß..., ganz engstirnig, sondern ’n bißchen mehr drüber hinausgucken kann, das Gesamte, das ganz Gesamte, aber jedenfalls doch ’n größeren Gesichtskreis entwickelt, daß man das... Macht einfach mehr Spaß, wenn man Zusammenhänge mehr erkennt.”

Auch wenn sie im Rahmen der Gruppendiskussion nur peripher blieb, bestätigte der folgende Teil der Experimentalphase doch die Relevanz dieser Forderung. Sie impliziert die Vorstellung von einem “Überschuß” von beruflicher (Weiter-)Bildung, die sich folglich nicht ausschließlich utilitär oder rein instrumentell bestimmt, sondern in der Teilnehmerperspektive immer auch auf eine Erweiterung des Horizontes und der eigenen Entfaltungsmöglichkeiten zielt.

---

6 “Weiterbildung darf sich nicht auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken”; vielmehr hätte sie “jedem die Möglichkeit zu geben, Einsicht in politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge zu gewinnen und zu Teilhabe und Mitwirkung befähigt zu werden” (*Deutscher Bildungsrat 1970, 57*).

### 5.1.3 Abschluß des ersten Abschnitts: Pro und Contra

Nach der an die Vorstellung des Fallbeispiels sich unmittelbar anschließenden Diskussionsphase wurden die Teilnehmer aufgefordert, allein, in Abwesenheit des Wissenschaftlerteams, die Gründe für und gegen Weiterbildung zu diskutieren, zusammenzustellen und auf einer Wandzeitung festzuhalten; das geschah in Form einer Pro-und-Contra-Liste (Dokumentation 2). Die Visualisierung der Ergebnisse der **Gruppenphase** (s. Dokumentation 1, S. 50) kann als weitere Verständigungsdiskussion begriffen werden: Im Prozeß der Sammlung und explizierenden Auswertung der aufgeführten Punkte und der Klärung der mit einzelnen Stichpunkten jeweils verbundenen Konnotationen wurden Unklarheiten und Differenzen deutlich und diskutiert.

#### Dokumentation 2: Pro-und-Contra-Liste

---

##### Was spricht für Weiterbildung?

- Höherer Lebensstandard
- Mehr Geld?
- Anerkennung
- Besseres Selbstwertgefühl
- Über den "Tellerrand" sehen

##### Was spricht gegen Weiterbildung?

- Studenten werden immer älter; es wird nicht in die Rentenkasse eingezahlt
  - Arbeitsmarkt ist in vielen Berufen gesättigt
  - Als Überqualifizierter keinen Job
  - Erschöpfung nach täglich 8h/Tag
- 

Diese Phase, bestätigte der Ablauf die Methodenlehre, wird noch stark über die "Schere im Kopf" gesteuert, soll deshalb unmittelbar, das heißt ohne Pause, an die Kritikphase - in unserem Fall: die Gruppendiskussion - angeschlossen werden und schloß dann auch infolgedessen mit der **Präsentation der Ergebnisse** im wiederhergestellten Plenum den

ersten Teil der Tagung ab. Sie bildete zugleich das Scharnier zu der am folgenden Tag durchgeführten Zukunftswerkstatt.

So wie sie dasteht und dem Forscherteam präsentiert wurde, vermittelt die Pro-und-Contra-Liste den Anschein einer recht kargen Ausbeute der Gruppenphase. Vielleicht wäre es besser gewesen, wenn die Moderatoren sich zwar aus der Diskussion des Pro und Contra herausgehalten, die Auflistung aber selbst übernommen hätten.<sup>7</sup> Jedenfalls brachten die an die Adresse der Moderatoren gerichteten kommentierenden Erklärungen und - wiederum - Diskussionen unter den Gesprächsteilnehmern der Gruppenphase ein deutlich breiteres Spektrum zutage. Möglicherweise schreckte der definitive Charakter einer öffentlichen Verschriftung (auf einer Wandzeitung) doch stärker davon ab, alle wesentlichen konnotierten und sowohl schon in der Diskussionsrunde als auch in der Gruppenphase angesprochenen Aspekte auf die Liste zu setzen.

Auffällig ist dennoch, daß der Aspekt erwerbsbezogenen, beruflichen Nutzens auf der Pro-Seite nur sehr vermittelt thematisiert wurde. Das lag sicherlich an der Zusammensetzung der in ihrem Durchschnitt eben doch älteren Gruppe, die auf der Contra-Seite das Nutzenthema durchaus beschäftigungsbezogen diskutierte. Statt dessen suchte man die Argumente für Weiterbildung eher im lebensweltlichen Bezugsrahmen:

“Na ja, ich habe mal so anklingen lassen: **für** Weiterbildung spricht, daß man hinterher noch seine Gebrauchsanweisung selber lesen kann, wenn man jetzt Sachen kauft. Ich habe zum Beispiel so einen Videorecorder, so ein modernes Ding, von meinem Jungen übernommen, da kann ich gar nicht mit umgehen, da kann ich nicht programmieren. (??)<sup>8</sup> Ich gebe ja zu, daß ich ein einfacher Mensch bin, daß ich mich hochgearbeitet habe zum Hilfs-

---

7 Das Ansinnen, die Gruppe zu verlassen, um sie autonom Für und Wider besprechen zu lassen, führte zu einer völlig unerwarteten Reaktion, die von einiger methodologischer Brisanz im Themenkreis “Subjekt-” bzw. “Teilnehmerorientierung” ist: “Und warum”, stellte eine Teilnehmerin den intendierten Effekt nicht nur in Frage, sondern gleichsam auf den Kopf, “was ist der Sinn, daß Sie jetzt also da rausgehen? Ich glaube, das sehen die übrigen Teilnehmer genauso, daß es eigentlich so mit dazu gehört, daß es **ein** großer Kreis ist und man diskutiert, und das ist aber kein Unterschied, ob Sie oder ich das sagen würden. Also, das sehe ich also nicht so. Deswegen wundere ich mich eigentlich, daß Sie sagen: ‘Wir gehen jetzt mal raus’, denn das wäre ja schon so ein Verhalten wie Vorgesetzter oder der Fragende, oder das wäre ja schon eine Nivellierung in der Beurteilung.” Nicht nur Realgruppen, wie *Volmerg* (1977, 203) konstatiert, machen also “von der Möglichkeit Gebrauch, sich gegen die Rolle des Untersuchungsobjekts zu wehren.”

8 (??) steht für aufgrund mangelhafter Tonqualität nicht mehr rekonstruierbare Textpassagen.

arbeiter, das habe ich auch schon gesagt, als LKW-Mechaniker; aber auf dem Stand bin ich ja auch geblieben, und so schön dumm werde ich auch in Rente gehen, wenn's noch... dann noch welche gibt. Aber es wäre vielleicht auch noch ein Grund, was **dafür** sprechen würde sich weiterzubilden, um mal der Technologie überhaupt noch gewachsen zu sein, was da auf uns zukommt. Ich habe die Hausfrauen gefragt, ob sie in der Küche klarkommen; das sind ja halbe Elektriker sind das schon. Wenn ich meine Frau sehe, wie sie da hantiert, also was da alles für Geräte sind...: finde ich ganz toll. Vielleicht lohnt es sich deswegen schon, sich weiterzubilden, um da überhaupt noch mitzukommen überhaupt, mit den Geräten, die die uns um die Ohren schmeißen. Ich kann kein'n Computer bedienen. Vielleicht muß man's nochmal..., um wenigstens den Fernsehapparat einzuschalten. Vielleicht wird das nochmal so schwer, daß man eine Ausbildung haben muß, um mit dem Ding umgehen zu können”

Darüber hinaus gibt die Tendenz zweierlei grundsätzlich zu bedenken:

- Das in der Weiterbildungsteilnahmeforschung immer wieder beschworene “Spaß”-Motiv schlägt im postulierten Subjektbezug massiv durch,<sup>9</sup>  
und
- soweit tätigkeitsbezogene Argumente eingebracht werden, zielen sie weniger auf den Arbeitsvollzug (ihn, auch künftig, zu beherrschen, Leistung erbringen zu können) als auf mittelbare Effekte.

So zielt das “Über-den-Tellerrand-Sehen” auf Zusammenhangwissen, auf die oben beschriebenen Überschusseffekte auch berufsbezogener Weiterbildung, wie aus dem folgenden Beitrag noch einmal deutlich wird:

“Das hatte ich ja schon vorhin erwähnt, ich habe geschrieben, bessere Selbstwertgefühle, daß man also insgesamt sich, daß es einem guttut, wenn man selber merkt, daß man einfach einsteigt, daß man einsteigt und dann etwas begreift, was man vorher also nicht so ganz verstanden hat, und wenn man das sich dann selbst erarbeitet hat, ist das sicherlich noch ein wesentlich besseres Gefühl als nur... wenn also einem nur irgendwie in einem Vortrag dargelegt wird. Selbst, selber geschafft hat. Und damit auch, was ich selber auch schon vorhin gesagt habe, über den Tellerrand gesehen.”

Hier werden ganz fundamentale Bedürfnisse angesprochen, die in einer einseitig auf Qualifikationsanpassung und Leistungssteigerung ausgerichteten beruflichen Weiter-

---

9 Siehe z.B. das im vorhergehenden Abschnitt 5.1.2.6 (S. 67) wiedergegebene Zitat. Siehe auch Abschnitt 5.2.2.2 (S. 82).

bildungspraxis zu kurz kommen und sie deshalb für die potentiell Angesprochenen wenig attraktiv erscheinen lassen. So meint auch der "höhere Lebensstandard" keineswegs ausschließlich das, was man gemeinhin darunter verstehen würde.<sup>10</sup> Zwar auch, aber ganz und gar nicht nur stellt dieses Statement auf materiellen Zugewinn, die Expansion des Konsumvolumens und -spektrums ab; vielmehr sind hier symbolische Gratifikationen konnotiert: soziale Anerkennung, Achtung, wie diese Argumente eines Facharbeiters im zweiten Lebensberuf verdeutlichen:

"Ich würde sagen, mir ist jedenfalls der Rock näher als das Hemd, ich würde sagen, wenn ich mich weiterbilde, um einen höheren Lebensstandard zu erreichen..., darum würde ich mich weiterbilden: um mehr Geld eventuell zu verdienen. Rundum auch um Anerkennung zu haben. Man hält mir die Tür auf, wenn ich Herr Doktor bin, und wenn ich aber nur Herr Meier bin, dann..., na ja. Denke ich mal. Ob das richtig ist? Ich lasse mich gerne korrigieren."

Man ist an die sozial und personal differenzierenden Bildungsbegriffe des Arbeitermilieus erinnert (wie die "Gruppe A" der "D-Schicht" bei *Strzelewicz/Raap/Schulenberg* 1966, 103), aber auch an *Pierre Bourdieus* These von der Substituierbarkeit der drei Kapitalien (Geld, Bildung, Sozialbeziehungen; 1983). Wenn man der *Bourdieuschen* Analyse folgt, wird offensichtlich, wie realitätsnah und im kollektiven Gedächtnis verhaftet die dem Statement implizite Alltagstheorie ist.

In diesem Kontext wurde schließlich auch das Thema Zufriedenheit im Arbeitsleben angesprochen; und zwar auf eine Art und Weise, die zunächst paradox erscheinen mag. Teilnahme an arbeitsbezogener Weiterbildung wurde hier *ex negativo* bestimmt, unmißverständlich dem Reich der Notwendigkeit zugewiesen:

"Was vielleicht noch ein wichtiger Aspekt ist, ist die eigene Zufriedenheit. Wenn ich zufrieden bin in dem Job und mit der Tätigkeit, die ich ausübe, und ich kann wirklich zu mir sagen: 'Ja, das kann ich so akzeptieren, das stimmt!', dann spricht nichts für eine Weiterbildung. Wenn ich aber unzufrieden bin, (...) dann denke ich mir, wird es Zeit, auch mal die gewohnte Einbahnstraße zu verlassen und nach neuen Möglichkeiten zu suchen."

Wohlgermerkt: wir befinden uns in der Diskussion um das Pro, für Weiterbildung. Im Normalfall "spricht **nichts** für Weiterbildung" [Hervorh.: d.Verf.]. Soweit kein beruflicher oder existenzieller Zwang dahintersteht, das kann am Ende des Weiterbildungsabstinenz-

---

10 Und was dann in standardisierten Erhebungen darunter subsumiert würde!

Projekts durchaus in dieser allgemeinen Gesetzmäßigkeit festgehalten werden, wird zumindest im Stratum der Zielgruppe Weiterbildungsanstrengungen und -mühen jeglicher Sinn abgesprochen - es sei denn, es könnten auf diese Weise individuelle Ziele verwirklicht werden, die im manifesten Zielkatalog einer Veranstaltung beruflicher Weiterbildung in der Regel nicht auftauchen.

Das Paradoxon fiel der Gruppe selbst auf, so daß man sich - vielleicht besonders dem letztlich wohl doch mit Weiterbildungsgestaltung in Verbindung gebrachten Wissenschaftlerteam gegenüber - festzustellen gemüßigt sah:

“Nein, im Grunde muß man einfach sagen, es ist mehr **für...**, *man sollte mehr...* **Für** die Weiterbildung **ist** man; aber nur..., es kommen eben gleichzeitig diese Aspekte: Welche Zukunftsaussichten haben Sie gesamt gesehen, wenn Sie sich weiterbilden?” [kurs. Hervorh.: d.Verf.)

Es hat den Anschein, als sei man irritiert, wenn nicht gar erschreckt angesichts des Tenors, die Chancenstrukturen auch auf der Pro-Seite pessimistisch zu diskutieren. Denn auf der Contra-Seite finden sich massive Gründe gegen Weiterbildung, die auch dem angemessen zur Sprache kamen.

Charakteristisch hierfür ist das in diesem Zusammenhang auf den ersten Blick unverständliche Argument, eine langandauernde, über die ehemals normale Berufseintrittsaltersgrenze hinausgehende weitere Bildung führe zu leeren Rentenkassen. Tatsächlich erschließt sich aus dem Kontext ein Generalvorbehalt - das Gefühl, so werde die Solidargemeinschaft zugunsten individueller Drückebergerei aufgegeben:

“Ich habe an junge Leute gedacht, die ja immer älter werden, na ja... nein, nein, um fertig zu sein mit der Ausbildung. Die sind am Ende dreißig Jahre alt und haben noch keinen Pfennig in die Rentenversicherung eingezahlt. Und da warten wir drauf! Ich sprech’ ja immer für mich. Tut mir leid, Entschuldigung: Aber wir kommen ja alle mal..., wir wollen ja alle mal in den Genuß einer Pension oder Rente kommen. Und wer soll denn dafür aufkommen? Wenn mein Kollege - ich brauche gar nicht so weit gucken - der selber zahlt ja nichts rein und ich förder’ das noch!”



Auch diese Argumentationsfigur ist der Bildungssoziologie bekannt: Hier geht es um die Befürchtung, daß sich einzelne um ihres individuellen Vorteils willen auf deren Kosten aus der Gemeinschaft verabschieden wollen.<sup>11</sup>

Einem Generalvorbehalt gleich kommt auch der Hinweis auf arbeitsbedingte Erschöpfungen auf der Contra-Seite – ein in der Weiterbildungsdebatte in der Regel kaum noch zur Kenntnis genommener manifester Grund gegen eine Beteiligung an Weiterbildung: “Erschöpfung! Wer hat denn noch Zeit, nach acht Stunden Arbeit sich auf die Volkshochschule zu setzen?”

Daß es in diesem Punkt der individuellen Erwerbssituation geschuldete, belastungsabhängige Einschätzungsdifferenzen gab, dürfte nicht überraschen. Sie reproduzieren lediglich die objektiv differenten Ausgangsbedingungen<sup>12</sup> und verstärken nur die tradierten Segmentationsmuster.

Neben derartige Argumentationsfiguren, die generelle Vorbehalte Weiterbildungsveranstaltungen gegenüber darstellten, traten jene Ausdifferenzierungen der Statements auf der rechten (Contra-)Seite der Pro-und-Contra-Liste, die die Umsetzungschancen auf den Arbeitsmärkten reflektierten. Sie waren durchweg von Pessimismus gekennzeichnet, so daß sich der Tenor in der These zusammenfassen läßt, daß

- berufliche Weiterbildung zwar als zwingende *conditio sine qua non* anerkannt wird (“am Ball bleiben”, sonst “bin ich ganz schnell weg vom Fenster”; “dann ist man ganz raus”),
- die Verwertungschancen aber als bestenfalls höchst ungewiß wahrgenommen werden.

“Man hört ja heute viel von verdeckter Arbeitslosigkeit: Dann werden die in ABM-Maßnahmen gesteckt und oder auch umgeschult oder auch weitergebildet nur; das sieht man ja im Osten sehr viel: Da sind die zwei Jahre um, je nach dem, und dann stehen die genauso auf der Straße wie vorher. Die haben also trotz der Weiterbildung keine Möglichkeit auf einen Arbeitsplatz. Keine Möglichkeit, in dieser Arbeit zu bleiben. Oder sie werden auch..., sie gehen quasi umsonst arbeiten in einer Firma, weil sie sonst nichts kriegen, nur um zu arbeiten.”

---

11 Hierfür steht der Topos “Die wollen etwas Besseres sein als wir!”, als soziale Differenzierung kritisierender Antipode des “Unsere Kinder sollen es einmal besser haben als wir!” In der intergenerationalen Perspektive geht es um Trennungsangst vor dem Hintergrund sozial differenzierender - trennender - Bildungsprozesse.

12 Siehe hierzu insbesondere *Teil 1* und *Teil 2*.

Trotz alledem tritt in den Resümees, auf einer - weder wie sonst mit eigenen Erfahrungen noch mit Beispielen aus der Umwelt illustriert - sehr abstrakten Ebene, der gesellschaftliche Konsens wieder die Herrschaft über die eigenen Erlebnisse und die mitweltlichen Deutungsmuster an, bestätigt sich am Ende der Diskussion einmal mehr das fast zusammenhanglos erscheinende Nebeneinander von Norm(-Akzeptanz) und Realität:

A: "Also ich sehe mehr die Chancen..."

B: "Mehr Chancen durch Weiterbildung, ja."

C: "Mehr positiv."

Am Ende dieses ersten Tages der Experimentalphase des Weiterbildungsabstinenz-Projekts wurden schließlich die Ergebnisse im Zuge der **Abmoderation** kurz zusammengefaßt und der Ablauf des nächsten Tages angerissen.

## 5.2 Denkbare Entwürfe

### 5.2.1 Einführung in die Zukunftswerkstatt

Bei der Begrüßung zu Beginn des zweiten Tages wurden nach einer kurzen Zusammenfassung des bisherigen Diskussionsstandes das Ziel des nächsten Abschnitts und das Tagesziel erläutert (s. Dokumentation 3 bzw. Anhang 2). Nach der Vorverlagerung der Kritikphase der Zukunftswerkstatt in die Gruppendiskussion des Vortags sollten in der Utopiephase zunächst unter Abstraktion von Realitätszwängen Wünsche und Anforderungen zu Inhalten und Gestalt von Weiterbildung entwickelt werden, die in der Realitätsphase als politikfähige Forderungen an die für die Organisation von Weiterbildung institutionell Verantwortlichen zu formulieren waren. Zudem sollte die Gruppe, soweit erforderlich, für die Präsentation der Ergebnisse auf der Weiterbildungsmarktkonferenz präpariert werden.

Der **Einstieg** in eine Denk- und Arbeitsform, die der Alltag eher negativ sanktionieren würde, geschah mit Hilfe einer Phantasieübung, die dazu beitragen sollte, die nächste Arbeitsphase, die die Formulierung von Wünschen und Ideen zum Gegenstand haben sollte, vorzubereiten. Um eine lockere, von den gelernten kommunikativen Zwängen soweit wie eben möglich befreite Atmosphäre zu schaffen, die es über spielerische Elemen-

te erlaubt, die Zensurpotentiale des Alltagsdenkens für eine kurze Zeit ein wenig auszuschalten, wurden in einer Spielsequenz Ideen gesammelt, was man machen würde, “wenn ich König von Deutschland wär”. Hierzu wurde zunächst ein Ausschnitt aus dem Lied *Rio Reisers* vorgespielt.

Es zeigte sich, daß es allen Beteiligten ausgesprochen schwer fiel, von Realitätszwängen zu abstrahieren, und immer wieder die Neigung bestand, bei der Nennung relativ utopisch erscheinender Vorstellungen diese auf ihre Machbarkeit hin in Frage zu stellen. Wünsche wie

“Waffen abschaffen”, “flexiblere Arbeitszeiten”, “Solidarität und Gemeinsinn”, “mehr Großfamilien”, “mal ’n halbes Jahr Urlaub”, “Daß jeder, der arbeiten möchte, auch den passenden Arbeitsplatz bekommt”, “Daß auch jeder soviel Geld bekommt, wie er braucht”, “Daß Plastikspielzeug für Kinder abgeschafft wird”, “Daß man abends auch mal aufs Amt gehen kann oder daß man abends mal was erledigen kann”

markieren in etwa das Spektrum der immer noch sehr realitätsverhafteten Vorstellungen, die von den Teilnehmern artikuliert wurden und recht reale Sehnsüchte offenbaren.

Vor dem Einstieg ins Thema und damit in die **Utopiephase** der Zukunftswerkstatt wurden der Gruppe dann die Regeln des folgenden *brainstormings* vorgestellt:

- freies Gedankenspiel zulassen,
- möglichst viele Vorschläge sammeln;
- dabei kann jeder Teilnehmer auf vorgebrachte Ideen eingehen, sie mit anderen verknüpfen;
- jegliche Kritik an eingebrachten Ideen ist unerwünscht.

### Dokumentation 3: Ablauf der Zukunftswerkstatt

---

Phase	Inhalt und Moderation	Dauer
<b>Begrüßung</b> 9.30	Vortrag: - Vorstellung des Tagesablaufs - Idee der Zukunftswerkstatt	5 Min.
<b>Einstiegsrunde</b> 9.35	Phantasiespiel: "Wenn ich König von Deutschland wär..."	20 Min.
<b>Utopiephase</b> 9.55	Sammlung von Wünschen (Konkrete Fragestellung: Was müßte passieren, damit Weiterbildung Sinn macht?) - Wünsche entwickeln - Visualisierung auf Wandzeitungen	25 Min.
<b>Pause</b> 10.20		20 Min.
<b>Realitätsphase*</b> 10.40	Wünsche mit der Realität zusammenbringen: - Umsetzbare Wünsche formulieren - Erfahrungen, Relevanzen - Machbarkeit (Diskussion unter Moderation)	60 Min.
<b>Rubrizierung</b> 11.40	Aufbereitung für die Präsentation auf der Weiterbildungsmarktkonferenz - Rubriken anlegen: Oberbegriffe suchen und Wünsche einordnen - Übersetzung der Wünsche in Forderungen - Visualisierung der Forderungen in einem Katalog	30 Min.
<b>Mittagspause</b> 12.10	Abmoderation und gemeinsames Mittagessen im Ort	140 Min.

---

\* Zum Teil in die Utopiephase vorverlagert.

Im Sinne der Intention der vierten Projektstufe - Anknüpfungspunkte pädagogischer Intervention zu finden - wurde den Teilnehmern das Ziel dieser Phase nahegebracht. Sie sollten möglichst ebenso frei wie im Phantasiespiel Wünsche und Ideen äußern, wie berufliche Weiterbildung gestaltet sein müßte, damit sie als sinnvoll erlebt werden kann - und zwar sollte auch hier die Frage der Umsetzbarkeit der Wünsche noch außer acht bleiben. Sie wurden explizit aufgefordert zu pointieren, die hervorgebrachten Ideen weiterzuentwickeln und durchaus noch "eins draufzusetzen", um der Phantasiearbeit möglichst großen Raum zu geben. Angst vor Übertreibung sei unangebracht; realistisch anmutende Vorschläge waren ausdrücklich als ebenso legitim bezeichnet worden wie unrealistisch scheinende.<sup>13</sup> Um den erforderlichen Abstand zu real gegebenen Begrenzungen und Zwängen zu vergrößern, animierte das Forscherteam die Gruppe, sich vorzustellen, daß sie ganz auf sich allein gestellt sei, daß niemand sie bedränge oder ihnen bei der Verwirklichung ihres Konzeptes hineinreden werde und daß es an den benötigten Mitteln nicht fehlen würde. Sie sollten versuchen, ausnahmsweise einmal davon auszugehen, daß niemand sie an der Realisierung ihrer Vorstellungen hindern könne.<sup>14</sup> Den Mitgliedern der Gruppe, die selbst konstatierten, wie ungewohnt ein solches Vorgehen sei und wie schwer es falle, die "Schere im Kopf" beiseite zu legen, bereitete das *brainstorming* mit zunehmender Dauer sichtlich größeres Vergnügen.

---

13 Die Einführung beinhaltete neben einem kurzen Hinweis auf die Entstehungsgeschichte der Zukunftswerkstatt die Aufforderung an die Teilnehmer: "Wie müßte Weiterbildung aussehen, wenn Sie alle Möglichkeiten hätten? Was müßte geschehen, wie könnte Weiterbildung aussehen oder gestaltet sein? Wo müßte sie stattfinden, damit es Spaß macht, damit es Sinn macht?"

14 "Die Gruppe macht sich daran", beschreiben *Jungk* und *Müllert* diese Phase, "darüber nachzudenken, wie der kritisierte Zustand verbessert, verändert oder sogar aus der Welt geräumt werden kann. Dazu sucht sie Lösungen mit allen nur denkbaren phantasievollen Mitteln" (1995, 194). Gerade in den zur Zielgruppe des Weiterbildungsabstinenz-Projekts zählenden Milieus herrscht aber aus zumindest relativer Not das Realitätsprinzip nahezu uneingeschränkt - was gewiß nicht unbedingt mit Realitäts**angemessenheit** einhergehen muß (hierzu *Bolder/Peusquens* 1985).

Trotzdem bleibt festzuhalten, daß es ihnen letztlich nicht nahezubringen war, sich von ihrem Alltag zu lösen: Die Utopiephase nahm so Elemente der späteren Realitätsphase vorweg - die deshalb dann um so kürzer ausfiel.<sup>15</sup>

War in der Gruppendiskussion zum einen die Ambivalenz von Weiterbildung deutlich geworden und waren zum anderen Desiderate, die bereits über eine reine Funktionsorientierung hinauswiesen, im Ansatz formuliert worden, so sollten diese im zweiten Abschnitt im Mittelpunkt stehen. Die Gruppe bearbeitete zunächst die am Vortag erarbeitete Pro-und-Contra-Liste. Ausgehend von der Liste wurden zunächst assoziativ Wünsche an Weiterbildung entwickelt und begründet. Die Vorschläge zu den einzelnen Kritikpunkten wurden so, wie sie geäußert wurden, auf Wandzeitungen notiert. Dadurch wurden die anderen Teilnehmer angeregt, eingebrachte Ideen weiterzuverfolgen und zunächst ungewohnt erscheinende Verbindungen herzustellen. Es zeigte sich, daß die zentralen Themen aus der Gruppendiskussion wieder aufgenommen wurden und es entgegen den immer noch nicht restlos ausgeräumten methodologischen Vorbehalten des Forscherteams gegenüber den Einsatzmöglichkeiten des Instrumentariums der Zukunftswerkstatt in der Zielgruppe erstaunlich gut gelang, alternative Anforderungen an die Beschaffenheit von Weiterbildung zusammenzutragen. Die Teilnehmer entwickelten durchaus konkrete Vorstellungen von einer wünschbaren alternativen Weiterbildungswirklichkeit, und zwar **obwohl** sie sich über die mangelnden Chancen unmittelbarer Realisierbarkeit durchaus im klaren waren. Dieser Dualismus zwischen der Artikulation wünschbarer Vorstellungen von Weiterbildung und der Allgegenwärtigkeit des Realitätsprinzips zog sich durch die ganze Diskussion.

Gehen wir von der Reihenfolge der Nennungen in dieser Phase freier Assoziation aus, so fällt auf, daß zunächst arbeitsmarktbezogene Aspekte genannt wurden, allen voran der Wunsch

- nach Verbesserung der eigenen Arbeitssituation, der Arbeitsbedingungen wie auch der beruflichen Position,
- nach Unterstützung durch Vorgesetzte,
- danach, das formal garantierte Recht auf Bildungsurlaub überhaupt wahrnehmen zu können,
- sowie nach längerem Bildungsurlaub.

---

15 Offensichtlich wurde auch hier die Sinnfrage gestellt - und von den (durchaus offenen) Teilnehmern der Experimentalphase im Sinne der Experimentalsituation negativ beantwortet, soweit sie ihre Subjektperspektive nicht realisiert (!) sehen konnten.

Die Notwendigkeit der Sicherstellung von Kinderbetreuung wurde in Anbetracht des Umstandes thematisiert, daß Weiterbildung in der Regel nicht in der unmittelbar nächsten Umgebung stattfindet. Als zweiter Themenblock wurde das Bedürfnis nach verbesserten Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten geäußert, und als dritter Themenkreis wurden dann qualitative Aspekte des Weiterbildungsangebotes angesprochen, zu denen die Wünsche nach “sehr kleinen Gruppen”, mit möglichst geringen Kosten verbundenen oder kostenlosen Weiterbildungsmöglichkeiten und “besser qualifizierten” Lehrern, die stärker auf die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer eingehen sollen, gehörten.

Stärker als in der Gruppendiskussion wurden in der Utopiephase der Zukunftswerkstatt Anforderungen in der Subjektperspektive entwickelt, die in ihrer Negation und den vorgetragenen Begründungen deutliche Rückschlüsse auf einen Zustand von Weiterbildung zuläßt, der den Erwartungen ihr gegenüber kaum zu entsprechen scheint. Insbesondere die Auseinandersetzung mit der Realität in den Betrieben und die später in der “Traumspalte” zusammengefaßten Aspekte (s. Dokumentation 4, (s.u. S. 84)) verweisen auf Desiderate herrschender Weiterbildungspraxis. Die Forderung, daß “Rücksicht auf die Lebenssituation” genommen werden sollte (dieser Punkt wurde gleich vier verschiedenen Spalten zugeordnet<sup>16</sup>), hat gleichsam den Charakter eines Leitmotivs für das gesamte Experiment und läßt im Umkehrschluß das Ausmaß des Zumutungscharakters und der vielfach als mit Weiterbildung einhergehend wahrgenommenen Belastungen erahnen.

In der **Realitätsphase** der Zukunftswerkstatt geht es schließlich darum, die Ergebnisse der Utopiephase mit den realen Bedingungen zusammenzubringen und auf ihre Durchsetzungschancen hin zu überprüfen. Die Teilnehmer wurden zu diesem Zweck aufgefordert, nach Gegensätzen und Umkehrungen der geäußerten Wünsche zu suchen, um nicht bei der Kritik des Zustandes stehenzubleiben, sondern erste Ideen für eine wünschenswerte Situation in positive Forderungen zu übersetzen. Gerade die Artikulation der wünschenswerten anderen Realität kennzeichnet die Defizite, die zum einen die Frage der Regulation der Rahmenbedingungen betreffen, zum anderen ihre unmittelbare Qualität und didaktische Gestalt.

---

16 Die Diskussionsleiter übernahmen als Moderatoren lediglich den technischen Part, die entsprechenden Rubriken mit den von den Teilnehmern benannten Überschriften anzulegen und die einzelnen Nennungen zu plazieren; die Zuordnung nahmen die Teilnehmer selbst vor. Vereinbart wurde, daß einzelne Nennungen auch mehrfach zugeordnet werden könnten.

Der Tatsache, daß sich die Realitätsphase mit der sanften, aber unwiderstehlichen Gewalt des Realitätsprinzips schon in die Utopiephase hinein verlängert hatte, wird im folgenden mit einer integrierten Darstellung der thematischen Schwerpunkte Rechnung getragen. Als Ausgangspunkt für die Abfolge stützen wir uns im wesentlichen auf die von den Teilnehmern selbst zusammengestellten Rubriken, denen die Wünsche zugeordnet wurden. Die Rubriken stellen ihrerseits keine Rangfolge dar, sondern sind sukzessive in der Reihenfolge zustande gekommen, in der die Stichworte aufgegriffen wurden. Anhaltspunkte für die Wertigkeit der einzelnen Nennungen mögen dagegen zum einen die Reihenfolge der spontanen assoziativen Benennungen **vor** der Rubrizierungsphase geben, zum anderen Affirmationen einzelner Punkte in der Diskussion um ihre Zuordnung und schließlich auch die Selektion und Rangfolge einzelner Nennungen bei der Aufstellung von Forderungen für die Weiterbildungsmarktkonferenz.

Die **Rubrizierung** der Wünsche stellt zugleich eine Vorstrukturierung für die Präsentation von Forderungen auf der Weiterbildungsmarktkonferenz dar.

## **5.2.2 Ergebnisse**

### *5.2.2.1 Altersgerechtes Lernen*

Das zentrale Thema aus der Gruppendiskussion wieder aufnehmend, verdichteten sich hier Anforderungen an ein "altersgerechtes Lernen", die inhaltlich darauf abstellten, der Lebenssituation Älterer durch eine geeignete Organisation von Weiterbildung Rechnung zu tragen; und zwar in zwei sehr unterschiedlichen Aktionsfeldern. Sie bezogen sich zum einen auf ihre didaktische Gestaltung, zum anderen liefen sie - eher die weiterbildungs-externen Umsetzungsbedingungen betreffend - darauf hinaus, auch Verwertungschancen in der Arbeitsmarktperspektive zu ermöglichen. Daß "Ältere" in der am Arbeitsmarkt orientierten beruflichen Weiterbildung sich zu wenig berücksichtigt finden, insbesondere auch in der betrieblichen Weiterbildung, spiegelte sich in den zusammengetragenen Änderungswünschen wider.

Allein, ob Lernen mit Jüngeren oder nach Alter getrennte Lerngruppen sinnvoller seien, blieb, ähnlich wie in der Koedukationsdebatte, kontrovers. Für beide Varianten schienen plausible Argumente zu sprechen. Gemeinsamer Bezugspunkt war allerdings die Leitlinie, "Rücksicht auf ältere Menschen" zu nehmen. In den Äußerungen der Teilnehmer



reflektierten sich Erfahrungen des Ausgeschlossenenseins oder von spezifischer Benachteiligung.

Die Forderung nach “qualifizierten” Lehrern,

“die dann auch wirklich von der menschlichen Seite her auch auf ältere Leute eingehen könnten und merken, daß das Lernpensum nicht ganz so schnell sein kann wie bei jüngeren Leuten”,

offenbaren ein markantes Mißtrauen in die Kompetenz des pädagogischen Personals beziehungsweise die institutionellen Rahmenbedingungen, die aufgrund von Wirtschaftlichkeitspostulaten etwa didaktisch für erforderlich gehaltene kleine Lerngruppen in der Regel nicht zulassen:

“Ja, und ich denke, der Druck darf nicht da sein: Ich muß das jetzt in dieser kurzen Zeit schaffen, da hat man wenigstens ein halbes oder ein Jahr zur Verfügung, sondern ich muß dann auch die Möglichkeit haben zu sagen: Ich bin etwas älter, ich brauche meinerwegen ein halbes Jahr länger. Und dann darf ich nicht wieder vor dem finanziellen Nichts stehen, weil es heißt: Du kriegst ja nur Geld für diese kurze Zeit.”

Das Thema dieser Rubrik wurde im folgenden auch unter anderen thematischen Schwerpunktsetzungen weiterverfolgt. Hierin spiegelt sich der von den Teilnehmern selbst explizierte Umstand, daß Rücksichtnahme auf “Ältere” in **verschiedenen** Kontexten eine zentrale Rolle spielt. Wie sehr eine formale Rubrizierung lediglich eine didaktische Hilfskonstruktion ist, wurde gerade an diesem Thema deutlich. Die Interdependenz zwischen Qualifikation des Lehrpersonals, dessen Rücksichtnahme auf altersbedingt differentes Lernverhalten, Lernfreude und Zufriedenheit im Beruf formulierte eine Teilnehmerin im Kontext der Diskussion um die richtige Rubrizierung so:

“Das ist doch eine Folgeerscheinung sozusagen. Das würde ich so lassen: Das soll Spaß machen, die Fortbildung soll Spaß machen. Man wird Rücksicht nehmen auf die Älteren, die dann also Spaß haben werden an der Ausbildung, und wenn die Ausbildung dann erfolgt ist, dann hat man auch eine erhöhte Zufriedenheit in dem Beruf, den man dann ergreifen wird. Und man bedingt dadurch ... Das eine bedingt das andere, es sind so (...) Zusammenhänge. Qualifizierte Lehrer bedingen Rücksichtnahme auf Ältere, bedingen dadurch, daß man Spaß hat, und wenn man Spaß hat, dann hat man also auch... Ne, ich meine, das hängt alles zusammen.”

Damit war das Stichwort für den zumal bei dieser Klientel so wichtigen Themenkreis der Rubrik “Lernen soll Spaß machen” gegeben.

### 5.2.2.2 *Lernen soll Spaß machen*

Nachdem die Nennungen einer Kolonne zugeordnet worden waren, versuchten die Teilnehmer, hierfür Überschriften zu finden. Bei der dritten Spalte (s. Dokumentation 4 (s.u. S. 84)) einigten sie sich sehr schnell auf die Formulierung “Lernen soll Spaß machen”. Daß diese Dimension eine für die Teilnehmer sehr zentrale ist, gleichzeitig jedoch nicht realisierbar erscheint, wurde an folgender Diskussionspassage deutlich:

A: “Lernen soll Spaß machen, ich finde das schön.”

B.: “Wenn man es so durchgeht in der Spalte, paßt doch alles dazu, ne.”

A: “Ach das wäre schön.”

C: “Richtig, das ist richtig diese Traumspalte.”

A: “Unterstreichen Sie doch mal die ‘Traumspalte’, weil ich das so schön finde. Weil die so unrealistisch ist.”

Obwohl die Äußerungen zum Themenkreis - unabhängig von ihrer inhaltlichen Redundanz - ein bemerkenswertes Gewicht erhielten, erscheint die Umsetzung der hier formulierten Anforderungen an eine andere Weiterbildungspraxis den Teilnehmern unmittelbar “unrealistisch”. Das Wissen um die Dualität von “Traum” und Realitätsprinzip spiegelte sich nicht zuletzt bei der späteren Auswahl der Forderungen wider (s. Abschn. 5.2.3). Da wurden zuerst die einer politischen Regelung vermutlich eher zugänglichen Themenblöcke (in der Reihenfolge: Finanzierung, Arbeitsmarkt, Betrieb, fachübergreifende Inhalte und altersgerechtes Lernen) aufgegriffen, während die Themen der “Traumspalte” zunächst keine Berücksichtigung fanden. Weniger die qualitativen Vorstellungen zu den Inhalten und der Gestalt von formalisierter Weiterbildung traten hier in den Vordergrund, als vielmehr die die Rahmenbedingungen bestimmenden Faktoren, zu denen etwa die Maßnahmekosten, die Vor-Ort-Präsenz und ähnliches gehörten. In der Diskussion während der Sammel- und Rubrizierungsphase hatten die Teilnehmer dagegen sehr konkrete Vorstellungen davon entwickelt, wie Weiterbildung Spaß machen könnte. Gefordert wurden

insbesondere Dozenten, die adäquat auf den Lernstand der Teilnehmer eingehen, und „sehr kleine“ Lerngruppen (mit maximal acht Personen).

Auch wenn dies so explizit nicht formuliert wurde, verweisen die Nennungen doch auf ein Bedingungsgefüge, das erfüllt sein oder doch seiner Realisierung nähergebracht werden müßte, wenn berufsbezogene Weiterbildung auf ein größeres Interesse stoßen soll, als dies bisher der Fall ist.

### *5.2.2.3 Weiterbildung im Betrieb*

In dieser Rubrik wurden wie im übrigen auch in der Diskussion der Rubrik „Finanzierung“ mit den aufgeführten Nennungen *support*-Strukturen angemahnt und - in der Umkehrung - die vorherrschenden Selektionsmuster und die die Chancen der Partizipation an Weiterbildung verringernden Bedingungen kritisiert. Hinter der Formulierung „Bildungsurlaub nehmen können“ verbergen sich exemplarisch vielfältige selbsterfahrene Probleme damit, von diesem Rechtsanspruch tatsächlich Gebrauch machen zu können. Sei es, daß vom entscheidungsbefugten Vorgesetzten als expliziter Ablehnungsgrund der mangelnde Tätigkeitsbezug angeführt wurde, sei es, daß der Anspruch den Vorgesetzten überhaupt erst einmal klargemacht und durchgesetzt oder Widerstand bei den Kollegen überwunden werden mußte: Daß die Realisierung des Rechtsanspruchs in der Praxis auf erhebliche Schwierigkeiten stößt, spiegelte sich in den Diskussionsbeiträgen, manchmal bis zur Karikatur zugespitzt, wider:

## Dokumentation 4: Rubrizierung der Wünsche

### **Altersgerechtes Lernen (\*)**\*

- Von Jungen lernen
- Getrennte Klassen
- Jugend und Ältere zusammen
- Auch gemischte Gruppen
- Rücksicht auf ältere Menschen
- Betriebliche Weiterbildung auch für Ältere
- Bessere Weiterbildungsmöglichkeiten für Ältere

### **Betrieb (\*\*)**

- Bildungsurlaub (tatsächlich) nehmen können
- Fragen können/dürfen im Betrieb
- Freistellung für Weiterbildung, nicht nach der Arbeit
- Weiterbildung im Betrieb ohne Kontrolle vom Chef (und Kollegen)
- Finanzielle Abgesicherung
- Rücksicht auf die Lebenssituation vom Betrieb
- Weiterbildung ohne (Vorab-)Gegenleistung
- Weiterbildung ohne Druck (d.h. kein Zeitdruck, kein finanzieller Druck)
- Längerer Bildungsurlaub
- Die Kollegen unterstützen einen, und man unterstützt die Kollegen
- Ein Chef, der einen unterstützt ("Mach mal!")

### **Lernen soll Spaß machen: Traumspalte(\*\*)**

- Es soll Spaß machen
- Rücksicht auf ältere Menschen
- Zufriedenheit in dem ausgebildeten Beruf
- Qualifizierte Lehrer
- Sehr kleine Gruppen mit guter individueller Betreuung
- Gruppe, in der man intensiv arbeiten kann
- Eingehen auf die Fragen der Teilnehmer vom Dozenten/Lehrer
- Nicht zu viel "Stoff", sondern kleine Schritte, bei denen man mitkommt
- Ein Lehrer, der auf die Kenntnisse der Teilnehmer eingeht
- Angebot vor Ort

---

\* Zur Bedeutung der Sterne neben den Rubrum-Titeln s. Abschn. 5.2.3 (Fußnote 19 auf S. 93)

**Fachübergreifende Inhalte (\*)**

- Nicht ausschließlich auf den Arbeitsbereich bezogen
- Computerkurse für "blutige" Anfänger
- Bessere Weiterbildungsmöglichkeiten für Ältere

**Arbeitsmarkt (\*\*)**

- In dem Beruf eine Stelle, in dem man sich weitergebildet hat
- Verbesserung durch Weiterbildung: finanziell
- Angenehmere Arbeitsbedingungen

**Finanzierung (\*\*\*\*)**

- Kostengünstige Angebote
- Lehrmaterial, welches nicht so teuer ist
- Kurse von mehreren Tagen, die bezahlbar sind
- Wochenendseminare, die bezahlbar sind
- Kurse, die für den Beruf wichtig/notwendig sind, müssen bezahlbar sein
- Genügend Lehrmaterial/PCs
- Finanzielle Abgesichertheit

**Persönliche Seite**

- Bildungsurlaub nehmen können
- Finanzielle Abgesichertheit
- Rücksicht auf die Lebenssituation
- Betreuungsmöglichkeiten für Kinder/Ältere

**Verbesserte Informationen über Weiterbildung**

“Wenn man jetzt den Anspruch geltend macht und sagt: Ich nehme jetzt meine, jetzt sind es fünf Tage, die nehm’ ich jetzt, und dann könnt ihr euch auf den Kopf stellen, dann ändert ihr vielleicht (??), diese Angst, daß einem die genommen wird. Diese Macht, die im Grunde ein Betrieb heutzutage ausübt auf die Angestellten, die müßte etwas gemildert werden. Die Angst, ich verliere vielleicht meinen Arbeitsplatz, oder ich sitze dann ewig und drei Tage und komme überhaupt nicht mehr vorwärts. Ich habe (dann) zwar die Bildung, die ich brauche, um weiterzukommen, aber man läßt mich nicht mehr, weil ich eben mein Recht auch durchgesetzt habe.”

Es sind sehr eindeutige und starke Begriffe, die in diesem Statement auftauchen, wenn von “Angst”, den Arbeitsplatz zu verlieren, von “Macht” des Betriebes und von einer Blockade des beruflichen Weiterkommens die Rede ist. Wie sehr die nun schon lange andauernde aktuelle Arbeitsmarktsituation auf die persönliche Situation im Betrieb durchschlägt und zur persönlichen Lebenserfahrung geworden ist, wird auch in der nachfolgenden Passage deutlich, in der die Teilnehmer Auswege aus dieser prekären Situation zu finden suchen:

DL: “Wir sind ja gerade dabei, das so’n bißchen umzusetzen in Forderungen; also was wäre da erforderlich, damit das anders wird?”

A: “Besserer Kündigungsschutz.”

B: “Ja, da kommt eigentlich auch hier dieses, der Punkt 5, den wir hier haben, zum Tragen, daß eben... Das ist ja die heutige Situation so, weil nicht genügend Arbeitsplätze da sind, hat man diese Angst, etwas durchzusetzen, was man, wenn genügend Arbeitsplätze da wären...”

A: “...könnte man den Mund aufmachen...”

B: „...dann könnte man sagen: Chef, gib mir die Papiere, ich hau’ in den Sack. Und dann geh’ ich zum nächsten. Also das sind eben, weil wir zu wenig Arbeitsplätze haben, das ist das Problem.”

Die Weiterbildungsmarkt-Macht der Betriebe ist den Teilnehmern also sehr präsent und entspricht ihrer Lebenserfahrung. Sie fungiert als Selektionsschranke für betriebliche Verbleibs- und Aufstiegschancen und nicht zuletzt für eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, soweit diese mit Betriebsinteressen kollidiert. So schließt denn auch die Forderung nach Freistellung für Weiterbildung **während** der Arbeitszeit genau an diese Problemkonstellation an. Solange Qualifizierung durch Weiterbildung als individuelle

“Bringschuld” erfahren wird, die wiederum mit erheblichen persönlichen Belastungen einhergeht, kann kaum ein in Handeln umgesetztes Interesse erwartet werden, gerät die abstrakte Weiterbildungsforderung an den Rand des Zynismus.

Auch die Forderung, daß eine Beteiligung an Weiterbildung personalpolitisch nicht “bewertet” werden dürfe und die Reklamation einer aktiven Unterstützung durch Vorgesetzte verweisen auf eine betriebliche Realität, die jenseits der Schlagwörter des herrschenden Diskurses, von “Personalentwicklung”, “lernender Organisation” bis hin zu “Unternehmenskultur” et cetera, eine restriktive Weiterbildungspraxis mindestens gegenüber den minderqualifizierten Beschäftigensegmenten beziehungsweise eher unteren Statusgruppen als Regelfall erscheinen läßt. Ebenso läßt die Forderung, im Betrieb “Fragen können/dürfen” erahnen, daß von einer “Vertrauenskultur” und einer praktischen Wertschätzung des “Humankapitals” nicht unbedingt überall die Rede sein kann.

Die auf “Weiterbildung ohne Druck”, “längeren (!) Bildungsurlaub” und “finanzielle Abgesichertheit” abzielenden Wünsche verweisen schließlich auf ein offensichtlich starkes Bedürfnis nach individuellem Freiraum in und durch Weiterbildung und darauf, die Auswahl von Lerninhalten an den eigenen Bedürfnissen zu orientieren. Dieser Gedanke wurde explizit mit der Rubrik „fachübergreifende Inhalte“ aufgenommen, mit der Anforderungen an Weiterbildung reklamiert werden, die primär den eigenen Interessen Rechnung tragen und nicht zuvorderst von betrieblichen oder beruflichen Notwendigkeiten diktiert werden.

#### *5.2.2.4 Fachübergreifende Inhalte*

Diese Rubrik synthetisiert zum einen Forderungen, die schon in anderen Zusammenhängen artikuliert wurden. Sie indizieren - wie das schon erwähnte Über-den-Tellerrand-Sehen - Interesse an einer Weiterbildung, die nicht nur an funktionalen Erfordernissen ausgerichtet ist - wie dies etwa im Zusammenhang mit der Arbeitsmarktangemessenheit von durch Weiterbildung zu vermittelnden Kenntnissen vorrangig der Fall ist -, sondern über unmittelbar arbeitsmarktbezogene Verwertbarkeit hinausweisen. So zielt die Forderung von Computerkursen “für blutige Anfänger”, die mehrfach aufgestellt wurde, auf die Herstellung einer Alltagstauglichkeit durch Aneignung von Grundlagenwissen, das auch in nicht arbeitsbezogenen Verwendungskontexten relevant ist und den einzelnen überhaupt erst Handlungskompetenzen auf einem Gebiet vermittelt, über die sie bislang mangels entsprechenden Wissens nicht verfügen. Insofern hätte eine tatsächlich teilnehmerorientier-

te Weiterbildung, die auch didaktisch den Lernvoraussetzungen und Interessen der Teilnehmer Rechnung trägt - dies signalisierte deutlich die mehrfach artikulierte Forderung angemessener didaktischer "und menschlicher" Kompetenzen von Dozenten in der Weiterbildung - eine wichtige Funktion hinsichtlich der kulturellen Partizipationschancen ihrer Klientel. Auch die wiederholte Forderung besserer Weiterbildungsmöglichkeiten für Ältere zielt auf die Verbesserung von Beteiligungschancen einer Gruppe, die nicht mehr zu den vorrangigen Zielgruppen des beschäftigungsnahen Weiterbildungsgeschehens gehört und deshalb nur mit erheblichem eigenen Aufwand entsprechende Angebote wahrnehmen kann.

Zum anderen sind arbeitsbezogene Verwendungszusammenhänge aber durchaus präsent, wenn auch nicht in einem sehr engen, unmittelbar arbeitsplatzbezogenen Sinn. Die Reklamation fachübergreifender, nicht ausschließlich auf den Arbeitsbereich bezogener Inhalte meint eine stärkere Transferierbarkeit von Kenntnissen im Berufsfeld, also über den jeweiligen Einzelbetrieb hinaus. Insofern lassen sich die Nennungen in dieser Rubrik als das Einklagen subjektbezogener Handlungskompetenzen interpretieren, in einem sowohl alltagsweltlichen wie auch berufsbezogenen Sinne.

#### *5.2.2.5 Arbeitsmarktangemessenheit*

Daß berufliche Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt nicht nur irgendwie verwertbar sein muß, sondern sich vielmehr "auszahlen" sollte, ist der zentrale Gedanke, der hinter den in der Rubrik "Arbeitsmarkt" versammelten Erwartungen steht. An kaum einer anderen Stelle wird Kosten-Nutzen-Abwägung so deutlich betrieben wie hier. Es wird erwartet, daß sich Weiterbildungsanstrengungen tatsächlich "meßbar" amortisieren, sei es in "angenehmeren" Arbeitsbedingungen oder in betrieblichem Aufstieg, der dann schließlich auch zu einer Verbesserung des Einkommens führen sollte:



DL: “Verbesserung durch Weiterbildung - eine finanzielle Verbesserung durch Weiterbildung und angenehmere Arbeitsbedingungen. Welche Forderung steckt hinter diesem Punkt?”

A: “Verbesserung der Lebensqualität doch allgemein steht da doch hinter.”

B: “Nee, nee, soweit sind wir ja noch nicht. Erst mal nur, daß man überhaupt dann die Arbeitsplätze in diesem erlernten Beruf findet, steckt eigentlich dahinter. Und dann isses ja für mich ’ne angenehmere Arbeitsbedingung.”

C: “Durch die Weiterbildung also auch ’ne Höherqualifizierung, durch eine Höherqualifizierung auch eine finanzielle Verbesserung erreichen.”

Daß sich die Teilnehmer hier auf die beiden Aspekte angenehmerer Arbeitsbedingungen und einer höheren Entlohnung kaprizierten, dürfte der Zusammensetzung der Gruppe geschuldet sein. Andere arbeitsmarktrelevante Aspekte, die wie die Chance, durch Weiterbildung die eigenen Arbeitsmarktchancen zu verbessern beziehungsweise wieder Anschluß an den regulären Arbeitsmarkt zu finden, etwa bei Arbeitslosen eine Rolle spielen dürften, tauchten - bei den Nicht-Arbeitslosen - gar nicht erst auf.

Eine Stelle in dem Beruf zu finden, für den man sich weitergebildet hat, also die Forderung einer Äquivalenz zwischen dem Aufwand einschlägiger Qualifizierung einerseits und dessen Refundierung im **eigenen** Berufsfeld andererseits, grenzt angesichts einer überwiegend kurativ ausgerichteten beruflichen Weiterbildungspraxis, die nicht selten mit Dequalifizierungsprozessen verbunden ist und unter dem Postulat einer gleichsam anspruchsfreien (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt steht, eher an Utopie, als die zuvor in der “Traumspalte” zusammengetragenen Wünsche hinsichtlich einer besseren Qualität der Weiterbildungspraxis. Dennoch wurde dieser Punkt nicht wie die “Traumspalte” von vornherein in den Bereich des Fabelhaften abgeschoben - ein Indiz möglicherweise für prospektive Kosten-Nutzen-Saldierungen, die sich des mit Weiterbildung verbundenen Aufwandes sehr wohl vergewissert haben und dementsprechend die Äquivalenz als unverzichtbare “Minimalrendite” einfordern.

### 5.2.2.6 Finanzierung

Dem Problem der Finanzierung wurde, wir hatten es schon erwähnt, von den Teilnehmern eine zentrale Rolle zugewiesen - mit einer Schlüsselfunktion zur Lösung auch der anderen Fragen. Während die Forderungen zum Komplex betrieblicher Weiterbildung **betriebliche support**-Strukturen reklamierten, fokussierten die unter dieser Kategorie subsumierten Ideen Ansprüche an das beschäftigungsnahe Weiterbildungssystem, die auf Entlastung von Aufwand abzielen, der im **betriebsexternen**, seinem Weiterbildungssystem vorgelagerten Bereich entsteht. Wenn schon Weiterbildungsteilnahme in der Regel mit erheblichem, über die unmittelbaren Teilnahmekosten weit hinausgehenden Aufwand verbunden ist, mit auf dem flachen Land langen Anfahrtswegen, Organisationsproblemen im Zusammenhang mit Kinderbetreuung und allen möglichen weiteren Opportunitätskosten, besonderen Lernanstrengungen und so weiter, dann sollten als zentrales Element Weiterbildungsteilnahme begünstigender *support*-Strukturen jedenfalls monetäre Hilfestellungen selbstverständlich sein.

Auch wenn die Äußerungen zunächst redundant erscheinen, so verbergen sich hinter ihnen doch wichtige Nuancierungen. Die Reklamation kostengünstiger Angebote, bei der späteren Aufstellung von "Forderungen" als Forderung "kostenloser" Kurse radikalisiert, impliziert eine in der Konsequenz egalitäre Vorstellung von allgemeiner Zugänglichkeit von Weiterbildung:

"Es sollte selbstverständlicher werden, daß man Weiterbildung besuchen kann. Nicht Privileg für Wohlhabende oder relativ Wohlhabende sein, die sich das finanziell auch leisten können, sondern es sollte einfach Alltäglichkeit sein, für Jedermann zugänglich. So wie ja auch die Volkshochschule sein sollte, aber wir ha'm ja darüber schon gesprochen: mit diesen Riesenkursen, das macht einfach gar keinen Spaß."

Möglicherweise wurde diese Rubrik auch deshalb zu einem "Politikum", weil ineins normative Vorstellungen über die Verteilung öffentlicher Gelder thematisiert und, über das vereinbarte Thema weit hinauszielend, Defizite bei der Bildungsförderung insgesamt beklagt wurden.

Daß der Anspruch auf monetäre Entlastung eine hohe Relevanz hat, wurde auch in der konkretisierten Version der Kostenminimierung im Zusammenhang mit Lernmaterialien - in Analogie zu den Regelungen im allgemeinbildenden Schulwesen - deutlich:

- A: “Es müßten eigentlich diese Kurse kostenlos angeboten werden. Und das Lehrmaterial kostenlos. So wie (sie) in der Schule ihre Bücher anschließend auch wieder abgeben, denn kaufen Sie sich ’n Fachbuch heutzutage, dann sind Sie erstmal geschafft - und Sie brauchen vielleicht zwei oder drei Sachen. Und die Kurse sollten wirklich kostenlos sein einschließlich des Lehrmaterials.”
- B: “Und trotzdem sollte die Qualifikation der Lehrer optimal sein, daß nicht also dadurch, daß die Kosten minimiert sind oder ganz reduziert worden sind, daß es dann also da nur noch sozusagen zur Ausschußware kommt. Denn das ist ja oft so. An Bühnen, wenn ich ans Theater denke, da kriegt man so die siebte, achte Garnitur von irgendwelchen Bühnen, die da kommen. Das möchte ich eigentlich nicht, sondern ich möchte trotzdem qualifizierte Lehrer haben.”

Materielle Weiterbildungsförderung wurde als öffentliche Aufgabe angesehen und demzufolge wurden “staatliche Subventionen” eingefordert. Eine nicht unwichtige Nuancierung und Konzession zugleich enthält der Vorschlag, daß “Kurse, die **für den Beruf wichtig**, notwendig sind, bezahlbar sein müssen” [Hervorh.: d. Verf.]. Diese Variante läßt sich als Minimalkonsens interpretieren: Wenn denn schon Weiterbildungsanstrengungen unternommen werden müssen, so darf dies nicht noch negative Konsequenzen im Sinne von Einkommensverlusten für den Weiterbildungsbereiten zur Folge haben. In diese Richtung weist auch der Wunsch nach “finanzieller Abgesichertheit” in Form einer Gehaltsfortzahlung, wie er schon im Zusammenhang mit der “Weiterbildung im Betrieb” thematisiert wurde.

#### *5.2.2.7 Persönliche Entwicklung*

Unter dem Rubrum der “persönlichen Seite” wurde eine Reihe von Aspekten genannt, die schon bei der Diskussion der anderen Rubriken eine Rolle gespielt hatten. Mit der expliziten Zuordnung zur einer eigenen Rubrik durch die Teilnehmer wird ihre Relevanz für die persönliche Lebenssituation unterstrichen. Zum vierten Mal wurde hier die “Rücksicht auf die Lebenssituation” gefordert, gewissermaßen als Klammer über verschiedene Lebenssphären hinweg. Daß eine Teilnahme an Weiterbildungskursen mit erheblichen Belastungen nicht nur für die Teilnehmenden verbunden ist, sondern gerade in Familienzusammenhängen ein erhebliches Problem darstellt, wurde explizit angesprochen:

“Das ist ja eine ungeheure Anstrengung für die ganze Familie, die unheimlich Rücksicht nehmen muß, und da bleibt vieles auf der Strecke.”

So taucht denn auch der Wunsch nach “Betreuungsmöglichkeiten für Kinder/Ältere” hier auf, und das scheint nur folgerichtig, da gerade im Falle familiärer Bindungen stets erhebliche Organisationsprobleme individuell zu bewältigen sind - für Frauen allemal in besonderer Weise. Allein die Tatsache, daß die Teilnehmer auf dieser Rubrik mit auf den ersten Blick redundanten Nennungen bestanden, scheint uns hinreichend zu indizieren, daß die “persönliche Seite” als Synonym für eine ganze Reihe persönlicher Belastungen steht, die mit einer Weiterbildungsteilnahme verbunden sind und die in ihrer Perspektive offensichtlich zu wenig oder keine Berücksichtigung finden. Die Reduktion der Individuen auf ihre Arbeitskrafteigenschaft und Wirtschaftstauglichkeit und die Abstraktion vom persönlichen Lebenszusammenhang in der öffentlichen Diskussion des Postulats lebenslangen Lernens und betrieblicher Arbeitsorganisation stößt bei den Angesprochenen auf Widerstand.

#### *5.2.2.8 Bessere Information über Weiterbildung*

Eine separate Rubrik bildete schließlich auch die Forderung nach besserer Information über Weiterbildungsangebote überhaupt, was uns angesichts der Situation im engeren Lebensumfeld der Region einigermaßen verwunderte. Von den Teilnehmern als relevantes Problem benannt, ist dieser Aspekt wohl im Zusammenhang mit der Hoffnung auf Weiterbildungsangebote “vor Ort” zu sehen: Schließlich bedarf es neben der Reduzierung von Aufwand für eine Weiterbildungsteilnahme eben auch der Wahrnehmung eines erreichbaren konkreten Angebotes. Wir wissen aus den Untersuchungen auf Meso- und Mikroebene um die objektiven Informationsmängel gerade bei der Zielgruppe der nur potentiellen Weiterbildungsteilnehmer. Über **konkrete** Weiterbildungsangebote, die den eigenen Interessen entsprechen, scheint es jenseits eines **allgemeinen** Wissens um das Vorhandensein bestimmter Weiterbildungseinrichtungen in der Region schlechter bestellt zu sein. Das wiederum mag nicht zuletzt daran liegen, daß aus ihrer Arbeits- und Lebenssituation ein gleichsam objektiv gesetztes Desinteresse erwächst, sich um Informationen zu bemühen, die, wenn auch hier und da nur mit Mühe und Aufwand (“Kosten” in diesem Sinne), so doch grundsätzlich erreichbar sind, die aber eben keinen rechenbaren Ertrag (“Nutzen”) versprechen.

Dieses Thema wurde denn auch im Rahmen der Weiterbildungsmarktkonferenz wieder aufgegriffen.

### **5.2.3 Abschluß des zweiten Abschnitts: Forderungen**

Um sich den real gegebenen Verhältnissen wieder zu nähern, waren im letzten Schritt vor der Realitätsprobe der Weiterbildungsmarktkonferenz konkrete Forderungen zu formulieren, und es war zu entscheiden, welche der gesammelten Forderungen besonders wichtig erscheinen und deshalb den Experten präsentiert werden sollten.<sup>17</sup> Als Quintessenz der Zukunftswerkstatt spitzen die „Forderungen“ die Tendenzen der Diskussion noch einmal zu beziehungsweise ergänzten diese. Ziel war es hier, „politikfähige“ Konsequenzen aus dem bisherigen Verlauf des Experiments zu ziehen, mit denen im Rahmen der Weiterbildungsmarktkonferenz die erwarteten Weiterbildungsakteure konfrontiert werden sollten. Der konkrete Ablauf gestaltete sich dann so, daß zunächst die einzelnen zuvor erstellten Rubriken nach ihrer Relevanz gewichtet wurden<sup>18</sup>.

In der Hierarchie der Forderungen (Dokumentation 5) rangierten die am ehesten einer politischen Regulierung zugänglich erscheinenden Problembereiche an vorderster Stelle.

---

17 Die Darstellungsmethode sollte sich die Gruppe selbst überlegen. Zur Vorbereitung der Präsentation waren jedenfalls die wichtigsten Forderungen zu visualisieren, damit der Bezug zum Thema deutlich würde und alle Beteiligten sich während der Diskussion immer wieder auf den roten Faden der Gruppendiskussion und der Zukunftswerkstatt beziehen könnten.

19 Jeder Teilnehmer hatte die Möglichkeit, mit Hilfe von Klebepunkten die einzelnen Spaltenüberschriften zu markieren und sie so zu gewichten. In Dokumentation 4 erscheint die kollektive Relevanzsetzung als (eine Mehrzahl von) Sternchen. Die Rubriken mit den meisten Sternchen wurden sodann als erste nach ihrer Umsetzung in Forderungen durchgemustert. Die Adressaten der Forderungen (Politik, Betriebe, Weiterbildungsträger, Gewerkschaften etc.) sollten dann in einem zweiten Schritt bestimmt werden.

## Dokumentation 5: Forderungen

1. Kurse sollten kostenlos sein - einschließlich der Lehrmaterialien (durch staatliche Subventionierung)!
2. Qualifizierte Lehrer!!!
3. Kurse vor Ort; gut erreichbar!
4. Lernen in kleinen Gruppen (max. 8 Personen)
5. Ausreichende Arbeitsplätze im erlernten Beruf (auch für ältere Arbeitnehmer)!
6. Einhaltung des Anspruchs auf Bildungsurlaub!
7. Mehr Mitbestimmung der Betriebsräte bei Freistellungsregelung!
8. Keine negativen Folgen, wenn man Weiterbildung macht, z.B. Bildungsurlaub!
9. Überbetriebliche finanzielle Absicherung bei Weiterbildung!
10. Weiterbildungsförderung durch den Chef!
11. Umschulungsmöglichkeiten bei beruflicher Sackgasse!
12. Bessere Kursangebote für **altersgerechtes** Lernen!
13. Kurse und Arbeitsplätze für Wiedereinsteiger!

Wurde im Verlauf der Zukunftswerkstatt das Thema Finanzierung immer wieder angesprochen, so findet es sich hier in zugespitzter Form als positive Forderung kostenloser Kurse - was zum einen das Gewicht dieses Themas deutlich macht, zum anderen eine dringende Regelungsbedürftigkeit anmahnt: das Ausräumen einer als wesentlich empfundenen Teilnahmebarriere. Die Präsenz eines Weiterbildungsangebotes in unmittelbarer räumlicher Nähe ist ein weiterer zentraler Punkt, dem im Sinne des **Abbaus von Zugangsbarrieren** von den Teilnehmern eine hohe Priorität eingeräumt wurde.

Gleich fünf Forderungen beziehen sich direkt auf den Bereich der **betrieblichen support-Strukturen**, auf deren Relevanz für die Teilnehmer wir oben bereits hingewiesen hatten.

Daß "qualifizierte Lehrer" derart massiv eingefordert wurden, muß hinsichtlich der Qualität des Weiterbildungsangebots, das sehr wesentlich auch vom Lehrpersonal geprägt wird, zu denken geben - und wäre einer genaueren Untersuchung wert -, legitimiert und stützt jedenfalls die in den letzten Jahren angegangene Forschung und Politik zur Qualitätssicherung. Wie in der Diskussion zuvor mehrfach deutlich geworden war, vermißten die Teilnehmer vor allem pädagogische Kompetenzen der in einem chaotisch organisierten vierten Bildungssektor nach oft fragwürdigen Selektionsprinzipien rekrutierten Dozenten. Ein weiterer eher auf das **Curriculum** bezogener Punkt, der aus der "Traumspalte" in Forderungen transformiert wurde, war die Reklamation von kleinen Gruppen, hinter der sich auch das Bedürfnis nach Lernformen verbirgt, die den individuellen Lernmöglichkeiten entgegenkommen.

Auf **Chanceneröffnung** durch Weiterbildung stellen schließlich die Punkte 11 und 13 des Forderungskatalogs ab, die eine Weiterbildung reklamieren, die in berufliche "Sackgassen" Geratenen und "Wiedereinsteigern" nach Erwerbslosigkeitsphasen - sei es nach Erziehungszeiten, als Arbeitslose oder Hausfrauen - bessere Arbeitsmarktzugänge verschafft.





## **6. WUNSCH UND WIRKLICHKEIT: EXPERTEN BEGEGNEN POTENTIELLEN WEITERBILDUNGSTEILNEHMERN**

Zu diesem Teil der Experimentalphase des Weiterbildungsabstinentz-Projekts waren zwar die Vertreter der - bis auf die Betriebe - wichtigsten Bildungsträger der Region, nicht aber Vertreter des Bezirksarbeitsamtes erschienen, so daß lediglich die Handlungslogiken der Träger, als Weiterbildung umsetzende Akteure, zur Sprache kamen. Restrictierende Faktoren wie die Konjunkturen der Förderung von Fortbildung und Umschulung (FuU) und beruflicher Weiterbildung (FbW) infolge rückläufiger Haushaltsansätze der *Bundesanstalt für Arbeit* wurden daher nur indirekt thematisiert. Dennoch wurden zentrale Rahmenbedingungen der herrschenden Weiterbildungspraxis deutlich, die im Umkehrschluß die Schranken für die Umsetzung der Forderungen der potentiellen Teilnehmer markierten und insofern ihre Relevanz für die Berufspädagogik unterstreichen.

### **6.1 Einführung**

Die Weiterbildungsmarktkonferenz faßt zwei Arten von Experten zusammen: zum einen die potentiellen Teilnehmer, die Experten ihrer Situation und Wünsche sind, und zum anderen die Experten des regionalen Weiterbildungsangebots, denen die Aufgabe zukam, diskursiv - und womöglich kontrovers - die Forderungen der Teilnehmer auf ihre Realisierbarkeit und ihre Realisierungsbedingungen beziehungsweise -hindernisse hin einzuschätzen sowie mit ihnen gemeinsam möglicherweise neue Ideen zur inhaltlichen und institutionellen Gestaltung von Weiterbildung zu entwickeln. Auf seiten der Moderatoren war dabei Sorge zu tragen, daß es zu einer Atmosphäre kam, die Kooperation zwischen den Anbietern untereinander und zwischen Teilnehmern und Anbietern begünstigte; eine Lagerbildung (Anbieter gegen Anbieter oder Teilnehmer gegen Anbieter) war zu vermeiden, damit konstruktive, an die reklamierten Bedarfe der Teilnehmer anknüpfende Lösungen wahrscheinlicher würden.

**Dokumentation 6:** Ablauf der Weiterbildungsmarktkonferenz

<b>Phase</b>	<b>Inhalt und Moderation</b>	<b>Dauer</b>
<b>Begrüßung</b> 14.30	Begrüßung der Experten Gründe der Nichtteilnahme an beschäftigungsnaher Weiterbildung (Vortrag)	10 Min.
<b>Präsentation</b> 14.40	Präsentation der Ergebnisse der Zukunftswerkstatt durch die Teilnehmer	20 Min.
<b>Diskussion</b> 15.00	Einschätzung der Umsetzbarkeit (Moderation)	50 Min.
<b>Pause</b> 15.50		20 Min.
<b>Diskussion</b> 16.10	Kooperationsmöglichkeiten (Moderation)	60 Min.
<b>Abmoderation</b> 17.10	Zusammenfassung des Diskussion Danksagung an Teilnehmer und Experten Hinweis auf die Publikation	10 Min.

Die Weiterbildungsmarktkonferenz begann nach der Einführung, in deren Verlauf kurz einige Ergebnisse der Projektarbeit angerissen worden waren, und der Vorstellungsrunde damit, daß die Teilnehmer den Institutionenvertretern zunächst die zuvor aufgestellten Forderungen vorstellten und erläuterten. Insbesondere die Art der Erläuterungen machte die Wahrnehmung von Weiterbildungsbarrieren sehr deutlich. So wurde etwa die Forderung nach kostenlosen Kursen mit dem Erfordernis der Allgemeinzugänglichkeit von Weiterbildung begründet:

“...daß Weiterbildung nicht nur für eine besondere Schicht, für meinetwegen die gehobene Klasse möglich ist, sondern auch für Sozialhilfeempfänger.”

Bei der Präsentation spielten die mit Weiterbildung direkt und indirekt verbundenen Kosten eine prominente Rolle; etwa im Zusammenhang mit dem Anfahrweg, mit den Weiterbildungskosten selbst oder der finanziellen Absicherung während einer Teilnahme. Und schließlich wurde der Mangel an altersgerechter Orientierung von Weiterbildung hervorgehoben und beklagt, daß Weiterbildung “sehr viel auf die Jugend ausgerichtet (ist), für uns wenig.”

Die Experten sollten nun Stellung zu den Forderungen nehmen. Es gehe in erster Linie um ihre Einschätzung der Realisierbarkeit und einer möglichen Beteiligung der eigenen Institution bei der Umsetzung dieser Forderungen. Folgende Leitfragen sollten die Konferenz strukturieren:

- Wie schätzen Sie als Experten die Möglichkeit der Umsetzung dieser Forderungen ein? Welche der einzelnen Forderungen sind umsetzbar, welche sind unrealistisch?
- Können Sie sich als Vertreter ihrer Institution vorstellen, an der Umsetzung solcher Forderungen mitzuwirken?
- Welche weiteren, eher unkonventionellen Möglichkeiten sehen Sie, innovative Angebote zu machen? Gibt es schon Angebote, die Sie empfehlen könnten?

Die Moderation war angehalten, darauf zu achten, daß die Einschätzungen der Experten an die Adresse der Teilnehmer gerichtet würden und diese den Raum erhielten, sich hierzu zu äußern und den Einschätzungen der Experten zu begegnen. Immerhin sollte auf Ansatzpunkte pädagogischer Intervention hingearbeitet werden, die sich beide Seiten vorstellen könnten. Dieses Vorhaben scheiterte schließlich an der allen Gegensteuerungsversuchen zum Trotz manifesten Tendenzen der Experimentalgruppe, sich zurückzuziehen und den sichtlich auch von ihnen anerkannten Experten das Feld zu überlassen.

In der Diskussion wurden in thematischen Runden die einzelnen Aspekte aus der Sicht der Institutionenvertreter vertieft und ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten ebenso wie die Handlungsrestriktionen - insbesondere finanzieller Art - dargestellt. Auch wenn die Repräsentanten der Weiterbildungsträger explizit ihre Sympathie für die Teilnehmervorstellungen artikulierten, so traten doch die unterschiedlichen Handlungslogiken der Institutionenvertreter einerseits und der die Zielgruppe des Weiterbildungsabstinenz-Projekts vertretenden Teilnehmer seiner Experimentalphase andererseits deutlich.

Dominantes Thema der Weiterbildungskonferenz, das sich über alle Einzelaspekte hinweg durch die Diskussion zog, waren - ähnlich wie in der Gruppendiskussion und bei der Präsentation der in der Zukunftswerkstatt erarbeiteten Forderungen - immer wieder die finanziellen Rahmenbedingungen von Weiterbildung als Gestaltungsalternativen restringierender Faktor. Spielt in der Perspektive der Träger der Kostenvergleich gerade im Zusammenhang mit - arbeitsmarktpolitisch motiviert - öffentlich geförderter Weiterbildung als komparativer Wettbewerbsfaktor eine große Rolle - mit der Folge des Unterlaufens von Qualitätsstandards und einer sukzessiven Kostenerstattungsreduktion pro Teilnehmerstunde -, so führt dies in der Weiterbildungspraxis zu Umsetzungsbedingungen, die ein individualisiertes Lernen nicht zuzulassen scheinen. Vorgegebene Curricula müssen angesichts der Kostenrestriktionen in einem weitgehend starren Zeitkorsett untergebracht werden, Raum für angeleitetes Selbstlernen und Kleingruppenarbeit wird von den Trägern kaum gesehen. Einer ihrer Vertreter spitzte dies in der Formulierung zu: "Es ist kein Klima für Bildung in diesem Land."

## **6.2 Ergebnisse**

### ***6.2.1 Erreichbarkeit von Weiterbildungseinrichtungen***

Der Forderung stärkerer Vor-Ort-Präsenz wurden aus der Perspektive der Träger Rentabilitätsüberlegungen entgegengehalten. Um durch entsprechend große Gruppen Kurse noch finanzierbar zu halten, sei lediglich eine Präsenz an "Zentralorten" möglich: "Das Problem ist einfach, immer eine Gruppe zu haben, für die sich das rechnet." Zudem führten "technikklastige" Kurse tendenziell zu einer Zentralisierung von Kursangeboten. Experimente, wie sie einer der Bildungsträger mit einem "PC auf Containern" in einer anderen Region anbietet, erscheinen eher als Ausnahme. Allein für technikkfreie Kurse, wie etwa Rhetorikseminare, werden realistische Chancen gesehen, diese auch dezentral, etwa in Kooperation mit Schulen, anzubieten.

Neben den ökonomischen Rentabilitätsüberlegungen wurde allerdings auch eine Dimension des Themas "Erreichbarkeit" angesprochen, die Weiterbildung ausdrücklich arbeitsmarktsozialisatorisch-disziplinierende Funktionen zuschreibt:

"Ich denke aber mal, was mir als anderer Aspekt einfällt, ich denke, wir leben heute in 'ner Zeit, die den Menschen sehr viel mehr abverlangt als früher. Nicht nur 'ne qualifizierte Ausbildung, sondern 'ne ständige Weiterbildung in ihrer Ausbildung. Oder wenn die eben..., was auch immer: die Familienphase, in der sie ausgeschieden sind, dann ein sofortiges Auffrischen auf den neuesten Stand. Das bezieht sich ja nicht nur auf die technische Entwicklung, sondern im Prinzip auf alle. Da ist sehr viel mehr Verantwortung dem einzelnen Menschen im Arbeitsprozeß gegeben. Es gibt kaum noch Arbeitsprozesse, wo ich 'ne Aufgabe bekomme und diese Aufgabe dann mache, dann kriege ich die nächste Aufgabe gestellt. Es wird sehr viel mehr Erwartung an Flexibilität und Mobilität gestellt, und ich denke, daß wir 'en Stück weit auch..., wir gucken - also jetzt Bildungsträger -, daß wir in den Hauptstandorten sind. Aber ich denke, es hat auch keinen Zweck, das noch weiter zu..., ich sag' das mal von der anderen Seite: Es hat keinen Zweck, das **noch** mehr zu zerstreuen. Das würde zum einen die Kosten anheben. Zum anderen wäre es aber auch ein Vorgaukeln von 'ner falschen Welt, wenn also ein Mensch es nicht schafft, der in einem Dorf wohnt, zu einer Weiterbildung in die nächstgelegene Stadt zu kommen, dann ist eine Grundvoraussetzung für die Integration in Arbeit, für das Aufnehmen von Arbeit schon gar nicht gegeben."

Was aus der Sicht dieses Trägerrepräsentanten zu einer symbolischen Zumutbarkeitsgrenze wurde - und zwar mit dem **pädagogisch** verstandenen Ziel einer Ausgrenzung angeblich Leistungsunwilliger über den Filter für erforderlich gehaltener Sekundärtugenden (des "heimlichen Lehrplans"), funktioniert in der Perspektive der Teilnehmer jedoch als **sozialer** Selektionsmechanismus, der langfristig tendenziell diejenigen vom Arbeitsmarkt ausschließt, die diese Barriere nicht überwinden können oder zu überwinden sich nicht zutrauen. Gerade im ländlichen Raum erweist sich die fehlende oder defizitäre Infrastruktur öffentlicher Verkehrsmittel als wichtiger effektiver Hinderungsgrund für die Teilhabe an Weiterbildung:

"Ich denke, da ist das Angebot von der Weiterbildungsstelle da, und ich würde es gerne wahrnehmen, nur, **was bringt mir das** [Hervorh.: d. Verf.; nicht im Transkript], wenn man verlangt: 'Du mußt mobil sein!' Ich **bin** mobil, bitte schön! Aber dann muß auch öffentlicher Nahverkehr so eingerichtet sein, daß ich dann meinetwegen um elf, zwölf Uhr nachts dann auch wieder zurückfahre. Und das ist nicht gegeben. (...) Das ist 'ne Sache, ich denke, es hört sich richtig lächerlich an, wenn ich dann sag': Ich komm' aus Lübbecke, und ich

muß hier e'n Zimmer nehmen, um an zwei Abenden in der Woche hier teilnehmen zu können. Das is' 'n Witz ist das!"

Der Kontrast zwischen den professionell-typisch, mit dem Gestus unhintergebarer Arbeitsmarktrationalität vorgebrachten Mobilitäts- und Flexibilitätszumutungen an die Adresse der Individuen könnte kaum schärfer gezeichnet werden als durch den resümierenden Zusatz, eine solche Erwartung sei aberwitzig. Man kann die implizite Konnotation ohne Interpretationsrisiko explizieren: Es ist schlicht unzumutbar. Den Zumutungen stehen praktische lebensweltliche Hindernisse und Interessen entgegen, die ihrerseits unhintergebaren subjektiven Handlungsrationaltäten entspringen. Die zitierte Passage dokumentiert, daß die Erfüllung des Flexibilitätsimperativs nur um den Preis erheblicher individueller Werbungskosten möglich ist, deren Amortisierung bestenfalls höchst ungewiß bleibt.

### ***6.2.2 Information über Weiterbildungsmöglichkeiten***

Es dürfte kaum erstaunen, daß gerade bei institutionalisierter berufsbezogener Weiterbildung eher reserviert gegenüberstehenden Interessenten das Thema Informationspolitik erheblichen Raum einnahm. Informationen über Weiterbildung wurden in engem Kontext mit den Anforderungen an Förderstrukturen diskutiert, um Weiterbildung auch Personen, die ihr bislang abstant gegenüberstehen, das gegebene Angebot und seine Verwertungschancen nahezubringen. Dagegen sehen sich die Träger aus zeitlichen Gründen nicht in der Lage, ausführliche Information über ihr jeweiliges Weiterbildungsangebot individuell anzubieten:

“Es ist mir alleine aus Zeitgründen gar nicht möglich, jeden, der mich anruft, zu informieren über diese ganze Bandbreite. (...) Ich muß auch ganz deutlich sagen, daß es über unser Zeitkontingent da geht, mehr zu machen, weil: Diese Flexibilität, die wir als Bildungsträger heute an den Tag legen müssen, immer wieder auf diese Bedürfnisse, finanziellen Situationen der Auftraggeber einsteigen zu müssen, sehr spontan, sehr schnell, immer wieder umzudisponieren, das kostet uns alle enorm viel Zeit und Kraft, und es ist einfach auch nicht möglich, da dann die einzelnen größer werdenden Teile der Bevölkerung, die uns anrufen, immer zu informieren.”

Um das Angebot möglichst breit bekanntzumachen, bedienen sich die Träger verschiedener Werbemedien: Hierzu gehören unter anderem Zeitungsanzeigen in regionalen Tageszeitungen, Eingabe in das *Stellen-Information-Service-System (SIS)* des Arbeitsamtes, Informationsbroschüren, Werbung im Rahmen von Weiterbildungsmessen oder Tage der offenen Tür beim regionalen Arbeitsamt. Dabei wird das Medium der Großanzeige in Tageszeitungen eher kritisch bilanziert, da es primäre Informationsnachfragen nach sich ziehe, aber nur ein Bruchteil dieser Nachfragen zu Kursanmeldungen führe. Dieses Vorgehen erscheint in der Rentabilitätsperspektive auch deshalb ineffizient, weil die Rekrutierung der Teilnehmer vielfach direkt über die Arbeitsämter laufe und etwa mit Hilfe von EU-Förderungen neue Teilnehmergruppen rekrutiert würden. Auch an dieser Stelle kollidieren Rentabilitätsüberlegungen mit dem durchaus egalitären Verständnis von Weiterbildung bei den potentiellen Teilnehmern. Ein gewerkschaftsnaher Trägervertreter resümiert:

“Insofern ist die Frage: Was ist Weiterbildung für ein Gut? Unser Selbstverständnis als gewerkschaftlicher Bildungsträger ist, daß wir Bildung für alle machen wollen. Wir sind aber auf der anderen Seite genauso in der Situation wie alle anderen Bildungsträger, daß wir letztlich Marktgesetzen ausgesetzt sind. (...) Also wir können nicht zum Ankündigungsverein werden, indem wir sagen, hier sind 300 Bildungsangebote und dann sammeln wir mal die Teilnehmer und wenn dann fünf zustandekommen, dann sind wir froh, weil: Die anderen haben wir auch erreicht, und diese Teilnehmer sind dann unzufrieden. Das heißt im Prinzip, trotz dieses Anspruchs müssen wir professionell Bildungsarbeit machen wie alle anderen Weiterbildungsanbieter auch.”

Ein Ausweg aus diesem Dilemma wird in “völlig anderen Formen der Kommunikation” gesehen, zu denen zum einen die Nutzung neuer Medien wie das Internet gehöre, zum anderen eine stärkere Kooperation, “Vernetzung” von Trägern, die gemeinsam ihr Angebot präsentieren. In der näheren Umlandregion wurde in diesem Zusammenhang auf das Beispiel Bielefeld hingewiesen, wo eine Regionalzeitung zweimal jährlich das Bildungsangebot sämtlicher Träger der Stadt in Form einer Beilage bündele. Für die Träger ist das trotz der Verpflichtung, dafür eine Anzeige zu schalten, eine attraktive Form der Werbung.

### 6.2.3 *Qualität von Weiterbildung*

Mit der Forderung qualifizierter Lehrkräfte hatten die Teilnehmer sehr vehement Weiterbildungskurse reklamiert, die sich durch teilnehmergeRechtes Lernen auszeichnen. Dieser Anforderung entgegneten die Trägerrepräsentanten zunächst mit dem Hinweis auf die Realisierung von Weiterbildungsveranstaltungen für das eigene Weiterbildungspersonal, die sowohl der fachlichen als auch der pädagogischen Qualifizierung dienen. Ein Weiterbildungsträger bietet sogar modularisierte pädagogische Qualifizierungsmaßnahmen für Dozenten ohne pädagogische Formalqualifikation an. Für Qualitätssicherung sorgten im übrigen auch die vom Arbeitsamt auferlegten Evaluationsanforderungen.

Daß dies nicht unbedingt zu authentischen Ergebnissen führe, wurde von einem der Experten explizit als Problem konzediert. Trotz entsprechender Erhebungen müsse dies noch lange nicht zu Informationstransparenz innerhalb einer Organisation und zu rechtzeitiger Qualitätskorrektur führen:

“Trotzdem: Gerade heute morgen hatte ich wieder so ’ne Situation, wenn ich das nicht erfahren soll als Institution, dann erfahre ich das auch nicht. Ich hab’ ’ne Situation gehabt, wo ich Bögen hatte, wo Dozenten mit eins bis zwei in Schulnoten, das ist bei uns etwas anders, das wird nicht nach Schulnoten gewertet, aber ich fass’ das jetzt mal mit Schulnoten, mit eins bis zwei bewertet worden sind. Jetzt ’n halbes Jahr später, am Ende des Kurses, ha’m plötzlich die gleichen Dozenten, im gleichen Fach, den größten Mist gemacht. Das heißt, während der Lehrgang läuft, gibt es ja auch ’ne gewisse Koexistenz zwischen pädagogischem Mitarbeiter und dem Teilnehmer, da gibt es ja Abhängigkeiten. Und diese Abhängigkeiten, wenn die entsprechend mißbraucht werden, nenn’ ich das jetzt mal, genutzt werden, führen dazu, daß solche Systeme unterhöhlt werden. Das kriegt man dann wirklich nur mit, wenn man dicht dran ist an den Kursen.“

Als Lösung aus diesem Dilemma wird bei diesem Träger die Installation eines *total-quality-management*-Systems mit regelmäßigen Erhebungen der Kursqualität durch Teilnehmerbefragungen mit weitergabepflichtigen Vordrucken gesehen.

Der haupt- oder nebenamtliche Status der Dozenten wurde von den Trägervertretern dagegen nicht unbedingt als Qualitätsindikator angesehen. Da für bestimmte Kurstypen oder Kurseinheiten fachkompetente Lehrkräfte benötigt werden, sei es nicht zwingend und nicht möglich, diese stets hauptamtlich zu beschäftigen. Wichtiger sei dagegen, einen kontinuierlichen Ansprechpartner für die Kursteilnehmer bereitzuhalten, der stets verfügbar



sei - ein Petitum, das allerdings auch nur eingeschränkt realisiert werden könne, indem eine hauptamtliche Kraft mitunter mehreren Kursen zugeordnet werde.

Daß dennoch wiederum Kostenargumente zu einer Präferenz von Honorarkräften führten, wurde zum einen mit dem Hinweis auf einen massiven Stellenabbau im Zuge der Reduzierung von der *Bundesanstalt für Arbeit* geförderter Weiterbildungsmaßnahmen begründet, zum anderen mit dem Auftauchen von „Dumping-Anbietern“, die geforderte Qualitätsstandards „nur auf dem Papier“ erfüllten und primär auf Honorarkräfte zurückgriffen:

“Es ist schon so ’n Aspekt, daß jemand, der hauptberuflich in so einem..., in so einer Firma oder Träger beschäftigt ist, sich da irgendwie anders verbunden fühlt, als jemand, der jetzt nur wenige Stunden über ein paar Monate eben mal arbeitet. Das ist schon ein Aspekt. Aber wenn man die Träger fragt, was an sich - wenn es bezahlbar wäre - ihnen lieber ist: natürlich hauptberuflich Beschäftigte; aber das ist nicht das Problem. Das Problem ist wirklich das Geld, das kann man wirklich sagen. Und sie sagten, daß es also..., ja auf diesem Markt so ’ne Öffnung gibt für billige Weiterbildungsanbieter, die dann mit auch Angeboten herkommen, die Dumping teilweise... Ich weiß nicht, wie die Lehrkraft bezahlt wird.”

#### **6.2.4 Support-Strukturen**

Perspektivisch wird neben der Verbundlösung allerdings eine andere Form öffentlicher Förderstrukturen gefordert, die sich etwa am niederländischen Beispiel der „Bürgerbüros“ oder am dänischen Modell orientieren sollten, wo Weiterbildung eher fester Bestandteil der Berufsbiographie und prominentes Instrument der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit darstelle. Nach Meinung eines der Repräsentanten sollte die Sorge um die berufliche Weiterbildung zudem als Bestandteil regionaler Wirtschaftsförderung mehr in kommunaler Verantwortung ressortieren, um sie einzubinden in die Veränderungen regionaler Arbeitsmärkte. Andere individuelle Fördervarianten wurden schließlich in einer attraktiveren Behandlung von Weiterbildungsaufwendungen gesehen.

Waren einige der Teilnehmerforderungen explizit Gegenstand der Weiterbildungsmarktkonferenz, so wurden andere, die die *support*-Strukturen betreffen und weniger im unmittelbaren Gestaltungsfeld der Träger zu liegen scheinen, eher *en passant* behandelt. So sehr auf der einen Seite die Identität der Interessen von Trägerrepräsentanten und Teilnehmern betont wurde, so sehr wurden die restringierenden Handlungsbedingungen der Kostenorientierung als relevante Faktoren der Angebotsgestaltung hervorgehoben. Einige

Aspekte wurden nur sehr assoziativ und schlagwortartig thematisiert und bedürften mindestens genauerer Nachfragen beziehungsweise können auch als Hinweise auf einen offenen Forschungsbedarf angesehen werden.

Zum Thema **Weiterbildungsförderung durch Vorgesetzte** wurde von einem Repräsentanten kritisch angemerkt, daß er hier eher eine rückläufige Tendenz ausmache:

“Wir ha’m viele Firmenkontakte, (...) und ich seh’ das immer mehr zurückgehen im Moment. Es ist kein Klima für Bildung in diesem Land. Nicht nur wegen des Geldes, das ist der eine Punkt. Sondern insgesamt auch, es wird eigentlich eher der fertige Mensch gesucht. (...) Es ist billiger.”

Leider wurde dieser Aspekt während der Weiterbildungsmarktkonferenz von den anderen Trägerrepräsentanten nicht aufgegriffen und weiter vertieft.

Auch dem Aspekt der **berufsbiographischen Verwertbarkeit von Weiterbildung** wurde nur kurz nachgegangen. Zur Forderung aus der Zukunftswerkstatt, „Umschulungsmöglichkeiten bei beruflicher Sackgasse“ bereitzustellen, konstatierte ein Trägerrepräsentant, daß mittlerweile auch Umschulungen zunehmend in eine berufliche Sackgasse führten und eine Bedarfsprognose immer schwieriger werde:

“Denn selbst wenn Sie eine Umschulung...: Ja, wer heute eine Umschulung bekommt, die durch das Arbeitsamt finanziert ist, ist privilegiert. In Bereichen, sag’ ich mal, wie Altenpflege isses mit Sicherheit so, daß es eine Umschulung in eine Zukunft ist. Da ist ein Arbeitsplatz garantiert. Wer heute eine Umschulung als Industriekaufmann anfängt, heute im Jahr 1997, der geht eine Umschulung in eine Sackgasse. Der ist dann für zwei Jahre quasi in dieser Umschulungsmaßnahme, macht seine Prüfung und ist dann mit Garantie nachher arbeitslos. Und wir ha’m ganz viele Programme in der Zeit, wo das Verfallsdatum, sag’ ich ’mal, also die Entwicklung auf der einen Seite zwei Jahre..., man bearbeitet seine Qualifikation und in der Zwischenzeit bauen sich die Berufsbilder ab ganz dramatisch.<sup>1</sup> Das heißt, wenn mich heute jemand fragt, in welche Bereiche will man denn noch gehen, dann fallen mir fünf, sechs Bereiche ein; vor drei, vier Jahren hätte ich vielleicht noch zehn, zwölf oder mehr nennen können. Also auch das ist noch ’ne Problematik, was Bildungsberatung betrifft: Da wirklich Ratschläge heute noch zu geben, die auch im Jahr 1999 oder

---

1 Dies entspricht der in den biographischen Interviews zum Teil explizierten erfahrungsgesättigten Skepsis in bezug auf die Reagibilität von Weiterbildungsinstitutionen, denen nachgesagt wird, oft Kurse anzubieten, die schon längst oder bald wieder veraltete Qualifikationen vermitteln, gegenüber neuen technischen, strukturellen, konjunkturellen Entwicklungen (s. auch *Bolder/Hendrich* 1997, 263ff.).

im Jahr 2000, wenn dann nämlich die Arbeit beginnen soll, konkret sind. Ist 'ne ganz bittere Analyse, ich weiß das; aber es ist auch im Moment 'ne bittere Situation."

Nun verweist dieses Thema zum einen auf generelle Passungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, zum anderen aber vor allem auf eine Rationalisierungsdynamik und eine Arbeitsmarktsituation, die sowohl für die Träger als auch - vermutlich - für die Arbeitsämter eine an beruflichen Verwertungskriterien orientierte Weiterbildungsplanung immer schwieriger werden lassen dürfte<sup>2</sup>. Gerade die fehlenden oder ungewissen Verwertungsaussichten sind für die Teilnehmer jedoch ein äußerst handlungsrelevanter Grund, die Teilnahme an Weiterbildung zu verweigern, soweit Handlungsfreiheit besteht - ein Faktum, das durch noch so optimierte Weiterbildungsangebote nur begrenzt beeinflusst werden kann.

Ganz offen geblieben sind die Themen der **finanziellen Absicherung bei Weiterbildung** und, zwangsläufig, da diese sich der Diskussion nicht gestellt hatten, an Entscheidungsträger in den Betrieben adressierte Wünsche einer besseren **Förderungspraxis beruflich-betrieblicher Weiterbildung**.<sup>3</sup>

---

2 Obgleich diese qua Amt und vor dem Hintergrund der im SGB II eingeführten Eingliederungsbilanz verschärft an einer hohen Reintegrationsquote interessiert sein müssen. Tatsächlich haben sich die Verbleibsquoten in Arbeitslosigkeit nach einer Weiterbildung in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht.

3 Daß sich die privaten Beschäftiger nicht in ihre Betriebspraxis "hineinreden" lassen, zumal wenn es um ihre Weiterbildungspolitik geht, ist nicht neu, sondern eine Alltagserfahrung der einschlägigen Forschung, die auch vom *Institut der deutschen Wirtschaft* nicht haltmacht. Daß dies kurzsichtiger Interessenwahrnehmung gleichkommt, weil sie sich den Chancen besserer Kostenamortisierung durch optimierte Nutzung ihres Humankapitals gegenüber nicht öffnet, dürfte aber ebenso feststehen. Jedenfalls sollte öffentliche Förderung unterbleiben, wo Förderungsmittelkontrolle durch Qualitätssicherungsverfahren verweigert wird.



## **7. SCHEITERN AN WIDERSTAND UND GEGEBENEN VERHÄLTNISSEN?**

Das Projekt "Weiterbildungsabstinenz", über das mittlerweile mit dem vorliegenden Bericht in vier inhaltlich abgeschlossenen Teilen berichtet wurde, ist eingebettet in grundlegende Fragestellungen der Berufsbildungsforschung. Ziel der experimentellen Umsetzungsphase, die sich methodisch an die qualitative Experimentaltechnik von Gruppendiskussion und Zukunftswerkstatt anlehnte und mit einer Weiterbildungsmarktkonferenz abschloß, war es, Ansatzpunkte berufspädagogischer Intervention zu identifizieren, die in der Subjektperspektive wünschbare Formen der Gestaltung von Weiterbildung beinhalten sollten. Allerdings ging es uns von vornherein nicht allein um womöglich andere Formen beruflicher Weiterbildung, die vielleicht zur Beseitigung von Lern- und Beteiligungswiderständen mit pädagogischen Mitteln führen würde. Zentrales Anliegen war es vielmehr, Vorstellungen davon zu entwickeln, wie berufliche Weiterbildung so zu gestalten wäre, daß sie den Subjekten selbst (berufs-)biographisch anschlufähig erscheint. Dies impliziert anderes.

Nicht-Beteiligung an Weiterbildung, dies war eine der zentralen Prämissen des Projektes, hat weniger mit pädagogisch überwindbaren Motivations- und Lernproblemen zu tun als mit dem Stellenwert von beruflicher Weiterbildung im Lebenszusammenhang der einzelnen, was insbesondere meint: mit der Sinnhaftigkeit von Weiterbildungsteilnahme und den mit einer Teilnahme verbundenen Opportunitätskosten. Wenn die einschlägigen Erhebungen zur Beteiligung an Weiterbildung nach wie vor eine soziostrukturelle Schlagseite ausweisen, so hat dies nicht nur mit Zugangsbarrieren zu tun, die in der Regel jene Personengruppen ausschließen, die nicht über höhere formale schulische Bildung verfügen; vielmehr korrespondiert die soziale und berufliche Situation deutlich mit einer spezifischen Funktionszuweisung und Bewertung von Bildung und Weiterbildung.

Es sind unterschiedliche soziale Perspektiven, aus denen die sozialen Gruppen ihr Verhältnis zu Bildung und Weiterbildung bestimmen. Schon die Weiterbildungsuntersuchungen aus den sechziger und siebziger Jahren hatten die Dominanz eines Bildungsverständnisses in restriktiven Arbeits- und Lebensbedingungen (normalerweise des Arbeitermilieus) ausgewiesen, das von Bildungs- und Weiterbildungsprozessen Beiträge zur

Verbesserung dieser Arbeits- und Lebenssituationen erwartete, während in günstigen sozialen und beruflichen Situationen eher die Anhäufung und Verdichtung individueller Kompetenzen und persönlichen Stils damit assoziiert wurden. Wir haben aufgrund unserer eigenen Untersuchungsergebnisse keinen Grund anderes anzunehmen. Die überwiegend defensiven Motive, die nicht nur in der Zielgruppe des Weiterbildungsabstinenz-Projekts - wenn überhaupt - zu einer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung führen, verweisen aber nicht nur auf deren Funktion zur Sicherung des Arbeitsplatzes; sie signalisieren darüber hinaus eine Weiterbildungspraxis, die den Subjektinteressen zumal dieser Klientel offenbar nur sehr eingeschränkt Rechnung trägt.

Die Existenz von "Bildungsbarrieren" (Tietgens 1978, 155) oder gar "Widerstand" (Schulenberg 1978b, 177) gegenüber Weiterbildung war auch der frühen Bildungsforschung nicht fremd. Hans Tietgens verwies in seinem Aufsatz "Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?" auf den direkten Zusammenhang von Bildungsverständnis und Herrschaftserfahrungen. Schulenberg konstatierte, daß Bemühungen um Attraktivitätssteigerung des Weiterbildungsangebots solange ins Leere laufen müßten, wie die in Umfragen erhobenen Meinungen Erwachsener dem Bildungsappell zur allgemeinen Notwendigkeit von Weiterbildung zustimmen, aber das tatsächliche Verhalten durch Weiterbildungsabstinenz gekennzeichnet sei. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung als "Widerstand" gegenüber fremdgesetzten Anforderungen zu verstehen, als "Unterlassungshandeln" (Axmacher 1989, 33ff.), dem man eine "gesellschafts- und kulturkritische Funktion" (1990, 72) attestieren müsse, ist in einem Forschungsinteresse verwurzelt, das sozialen Wandel nicht als quasi naturgesetzlich ablaufenden Prozeß, sondern im Hinblick auf die involvierten Akteure und Interessen analysiert und die Sperrigkeit der Subjekte nicht *per se* für überwindungsbedürftig, sondern als - in ihrer subjektiven Handlungslogik - rational und legitim begreift.

Für eine Modernisierungsperspektive, in der sich die Interessen der Subjekte wiederfinden können, so hatten wir betont, bedarf es einer curricularen Zielsetzung, die - ganz im Sinne der seinerzeit durch den Bildungsrat vorgezeichneten und immer noch der Realisierung harrenden doppelten Perspektive - neben einer funktional-technischen Aktualisierung beruflich-fachlichen *know-hows* vor allem eine Berufsbildungspraxis befördert, die die Individuen befähigt, die ablaufenden und anstehenden tiefgreifenden Wandelprozesse zu meistern und ihnen die Chance zu eröffnen, aktive Mitgestalter des Wandels zu werden.

Vor diesem Hintergrund war es Ziel der Experimentalphase, Anknüpfungspunkte berufspädagogischer Intervention für jene Gruppe Erwerbsnaher auszuweisen, die sich gegenüber beruflicher Weiterbildung bisher abstinenter verhalten haben oder doch als potentielle Abstinenzler anzusprechen sind. Diesem Ziel versuchten wir in einem methodischen Dreischritt näherzukommen. Während die Phase der Gruppendiskussion vor allem dazu diente, im gegenseitigen Austausch von Sichtweisen und Bilanzierungen latenten Bildungs- und Wandelwiderstand argumentativ sich entwickeln und verbalisieren zu lassen, sollte mit Hilfe der Zukunftswerkstatt Ansatzpunkte neuer bildungs- und erwerbsbiographischer Strategien identifiziert werden, die in subjektorientierter Perspektive eine Beteiligung an beruflicher Weiterbildung überhaupt erst als sinnvoll und (berufs-)biographisch nützlich erscheinen lassen. Diese sollten schließlich als Forderungen der Beteiligten an Weiterbildung gestaltende Institutionen im Rahmen einer Weiterbildungsmarktkonferenz adressiert und diskursiv einer Realitätsprüfung unterzogen werden.

Von den einzelnen Abschnitten der Experimentalphase im großen und ganzen abstrahierend sollen an dieser Stelle im Sinne eines Resümées die zentralen Problemfelder dieser Umsetzungsphase benannt und in einer ersten Annäherung auf die aktuellen Entwicklungslinien beruflicher Weiterbildung bezogen werden. Es sind fünf zentrale Themen, die sich herauskristallisierten:

- die differenzierte Entfaltung von Gründen für Abstinenz gegenüber Weiterbildung;
- die Verfaßtheit von organisierter Weiterbildung als andragogische Praxis;
- die institutionellen Rahmenbedingungen von Weiterbildung;
- die Vermittlung der Handlungslogiken und Interessen der Akteure und Adressaten von Weiterbildung im regionalen Kontext  
und schließlich
- die (bildungs-)politische Perspektive von Weiterbildung.

## *Anerkennung subjektiver Relevanzen und subjektiv rationaler Optionen für Abstinenz*

Nicht an Weiterbildung teilzunehmen, so läßt sich aus dem Ablauf unserer Experimentalphase folgern, scheint zum einen solange rational, wie weder in einer arbeitsbezogenen noch einer lebensweltlichen Perspektive ein subjektiver Nutzen zu erwarten ist. Zum anderen bewirken quasi-institutionelle Exklusionsmechanismen<sup>1</sup> einen Ausschluß von einer Teilnahme an Weiterbildung, die bei dennoch vorhandenem individuellen Interesse einen erheblichen persönlichen und auch monetären Aufwand erforderlich machen. Die Begründungen für Abstinenz gegenüber Weiterbildung bewegten sich denn auch in diesem Spannungsfeld.

Was auf den ersten Blick paradox erscheint - die begründete Einschätzung der Notwendigkeit von Weiterbildung als tendenziell existentiellern Zwang und die eher skeptische Abwägung des Nutzens von mit Weiterbildungsteilnahme verbundenem Aufwand, der praktisch zur Nichtteilnahme führt (wir finden hier die *Schulenberg'sche* Weiterbildungsschere wieder) -, erweist sich in einer Interpretationsperspektive, die die Vermeidung von Weiterbildungsteilnahme als Widerstand gegen fremd definierte Ansprüche nachvollzieht, als letztlich rational. Auch wenn die Teilnehmer selbst mit dem Hinweis auf Arbeitsmarktzwänge argumentierten (S. 55ff.), werden technische Veränderungen im Arbeitsumfeld offenbar doch ohne organisierte Weiterbildung bewältigt. Widerstand gegenüber einem letztlich abstrakt bleibenden Weiterbildungspostulat scheint schließlich durch die Erfahrung faktischer Verweigerung von Partizipationschancen noch verstärkt zu werden und eine Kosten-Nutzen-Bilanzierung geradezu zu evozieren. Die von den Teilnehmern ins Feld geführte Ambivalenz von Weiterbildung, nicht absehbarer Arbeitsmarktnutzen, systematische Ausgrenzung Älterer aus dem Weiterbildungsgesche-

---

1 Die in betrieblicher Verantwortung organisierte berufliche Weiterbildung zielt in der Regel nur auf die meist jüngeren "Kernbelegschaften" und solche Beschäftigten, die in betrieblicher Perspektive "verantwortungsvolle" Positionen innehaben; in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung gilt der Grundsatz der "notwendigen" Weiterbildung zur Reintegration in das Erwerbsleben, der im allgemeinen Ältere infolge negativer Arbeitsmarktprognose von einer Teilnahme an geförderter Weiterbildung gezielt ausschließt und auf diese Weise systematisch und sozial wirksam Chancendifferenzierung herstellt. Schließlich wirken die Kosten für Weiterbildungsveranstaltungen, soweit sie denn individuell ohne Refinanzierungsmöglichkeiten aufgebracht werden müssen, als weiterer Ausschlußmechanismus.



hen, das Fehlen einer (auch nur immateriell-symbolischen) Honorierung von Weiterbildungsanstrengungen durch den Arbeitgeber, hohe monetäre Teilnahmekosten und nicht zuletzt der persönliche Organisationsaufwand (beispielsweise für Kinderbetreuung) motivieren nicht zu einer Teilnahme, sondern im Gegenteil zu deren Vermeidung.

Abstinenz gegenüber Weiterbildung, bleibt festzuhalten, ist dabei grundsätzlich nicht gleichzusetzen mit generell mangelndem Interesse.

### *Teilnehmerorientierung als Strukturprinzip des alltäglichen Curriculums*

Auch Erfahrungen mit institutionalisierter Weiterbildung haben bei unserem Teilnehmerkreis offenbar weniger zu einer Teilnahmestimulation beigetragen als zu einer ausgesprochen kritischen Bilanzierung der erfahrenen andragogischen Praxis. Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung scheint auf dem Hintergrund unserer Experimentalphase eher Postulat denn pädagogische Praxis zu sein. Wie sonst wären die sehr präzisen Forderungen und Vorstellungen zu verstehen, die in der Perspektive der Teilnehmer erfüllt sein müssen, damit Lernen Spaß macht: Eingehen auf den Wissensstand der Teilnehmer, sie dort abholen, wo sie stehen – ein selbstverständlich erscheinendes und immer wieder strapaziertes erwachsenenpädagogisches didaktisches Prinzip - , qualifizierte Lehrer, ein adäquates Lerntempo (konkret hieß die Antinomie: “nicht ‘zu viel Stoff’”, sondern “kleine Schritte, bei denen man mitkommt”) und “sehr kleine Gruppen” bezeichnen eine in der Teilnehmerperspektive deutlich defizitäre Praxis, die zugleich Spiegelbild der strukturellen Defizite des Weiterbildungssektors zu sein scheint<sup>2</sup>. Wenn die Realisierung dieser Forderungen zugleich in den Bereich der Utopie verwiesen wurde, so reflektiert dies nicht nur die Dramatik der real herrschenden Bedingungen in der beruflichen Weiterbildung, die wenig dazu angetan sind, das Interesse an ihr zu fördern, sondern auch die geringen Erwartungen an alternative politische Regulierungsmuster. Neben einer immer wieder, auch im Rahmen unserer Experimentalphase beklagten unzulänglichen materiellen Ausstattung von Weiterbildungsträgern sind es aber auch organisationsimmanente Steuerungsdefizite, die zu einer unbefriedigenden päd-

---

2 Die Diskrepanz zwischen programmatischem Bedeutungsgewinn und den eher knappen Ressourcen, nicht zuletzt konkret die instabile Personalsituation bei Weiterbildungseinrichtungen (Faulstich 1995, 54), wird von den Teilnehmern als eine mangelhafte erwachsenenpädagogische Praxis erfahren, die ihren Erwartungen nicht zu entsprechen scheint.

agogischen Praxis führen. Mangel an internen Qualitätskontrollen, unzureichende Qualifizierung des Personals und eine nicht selten konservativ gestaltete pädagogische Situation, die sich in didaktischer Hinsicht eher am konventionellen Schulbetrieb anlehnt, prägen in der Sicht der Teilnehmer offenbar auch das Bild von Weiterbildungseinrichtungen<sup>3</sup>, wie die geschilderten Negativerfahrungen nahelegen scheinen.

### *Institutionelle Absicherung eines individuellen Grundrechts*

Daß Nichtteilnahme auch als Reaktion auf die fehlende institutionelle Absicherung des gern als vierter Sektor des Bildungswesens bezeichneten Weiterbildungssystems zu verstehen ist, wurde in vielfacher Hinsicht deutlich. Unzureichende institutionelle Absicherung meint dabei nicht nur das Problem der Kosten, das als zentrales Thema die gesamte Veranstaltung durchzog und sowohl als Teilnahmebarriere für grundsätzlich interessierte Teilnehmer wie auch als Entwicklungsbarriere für die Weiterbildungsträger wirkt. Die Reklamation institutioneller Regelungen beinhaltet darüber hinaus die Institutionalisierung von Bildungszeiten als legitime individuelle Ansprüche, die - ohne betriebliche oder kollegiale Sanktionen befürchten zu lassen - auch tatsächlich wahrgenommen werden dürfen<sup>4</sup>. Auch in diesem Kontext wurde die doppelte Orientierung der Teilnehmer auf arbeitsbezogene Anforderungen und auf lebensweltliche Ansprüche an Weiterbildung deutlich. Institutionelle Regelungen sollten daher nicht allein auf für das Beschäftigungssystem und unmittelbare Arbeitsmarktverwertbarkeit notwendig erscheinende Weiterqualifizierung bezogen sein, sondern gerade ein individuelles Recht auf Weiterbildung konstituieren.

Dies läßt sich - kaum überpointiert - als Forderung nach einer Weiterbildungskultur verstehen, die das allgegenwärtige Postulat lebenslangen Lernens ernstnimmt - dies allerdings nicht im Sinne einer marktliberal postulierten Bringschuld von Arbeitnehmern,

---

3 Zu betonen ist, daß die in der Weiterbildungsmarktkonferenz vertretenen Träger glaubwürdig ein anderes Bild repräsentierten. So gehörten etwa regelmäßige Weiterbildungen der Weiterbildner oder interne Qualitätskontrollen zum vertrauten und routinisierten Repertoire der Praxis bei diesen Trägern.

4 Die Diskussion über das Tatsächlich-in-Anspruch-nehmen-Können des formal verbrieften Rechts auf Bildungsurlaub und die gleichzeitig artikulierte Hoffnung auf einen längeren Bildungsurlaub spiegeln die nur unzureichende Institutionalisierung von Bildungszeiten wider.

sondern in Form einer öffentlich verlässlich regulierten Institutionalisierung als quartärer Sektor des Bildungswesens, der den Individuen Beteiligungschancen nach eigenen Relevanzsetzungen und Entscheidungskriterien eröffnet.

### *Teilnehmerorientierte Passung der Handlungslogiken von Trägern und potentiellen Nutzern*

Solange eine öffentliche Institutionalisierung von Weiterbildung als tatsächliche vierte Säule des Bildungssystems aussteht, so lange sind auch die Weiterbildungsträger strukturell auf die Wahrnehmung ihrer Partialinteressen verwiesen. Ihre Handlungslogiken werden auch dann in erheblichem Maße von wirtschaftlichen Entscheidungskriterien bestimmt sein, wenn, wie in unserem Fall, die Träger nach Genese, Tradition und Selbstverständnis nachvollziehbar andere, pädagogische Ziele vertreten. Dies spiegelt sich in Standortentscheidungen, die an einer möglichst effizienten Auslastung der jeweiligen lokalen Niederlassungen orientiert sind, in der Gruppengröße von Kursen, deren Zustandekommen ebenfalls von wirtschaftlichen Kriterien abhängt,<sup>5</sup> und nicht zuletzt in ihrer materiellen Ausstattung wider.

Eine konfessionell an Marktmechanismen ausgerichtete Weiterbildungspolitik verschärft sowohl die wirtschaftlichen Rentabilitätszwänge als auch die Konkurrenz der Träger untereinander. Trägerkooperation findet daher in der Region nur bedingt und primär unter dem Vorzeichen der wirtschaftlichen Existenzsicherung statt.<sup>6</sup> Die auch in der politiknahen Weiterbildungsforschung immer wieder gern reklamierten regionalen Netzwerke und Weiterbildungsverbände, die den Qualifizierungsbedarfen in einer Region Rechnung tragen sollen, dürften solange imaginär oder bestenfalls fragil bleiben, wie eine überregionale institutionelle Absicherung aussteht.

Angesichts der an wirtschaftlichen Zwängen orientierten Handlungslogiken der regionalen Weiterbildungsträger bleiben die Interessen der Adressaten von Weiterbildung

---

5 In der öffentlich geförderten Weiterbildung wird in der Regel ein bestimmter Pauschalsatz pro Teilnehmer bezahlt, so daß sich die Durchführung eines Kurses betriebswirtschaftlich erst ab einer bestimmten Kursgröße rechnet.

6 Im näheren Umfeld unserer Region etwa (in Bielefeld und damit allerdings für sie nur bedingt relevant) durch die gemeinsame Veröffentlichung eines Veranstaltungsverzeichnisses sämtlicher Weiterbildungsträger.

praktisch auf der Strecke. Verlangen die Interessen der (potentiellen) Weiterbildungsteilnehmer etwa die Präsenz von Weiterbildungseinrichtungen in Wohnortnähe, eine stärkere Transparenz des Weiterbildungsangebotes in der Region, eine bessere oder überhaupt erst einmal die Möglichkeit einer Beratung bei der Auswahl eines subjektiv angemessenen Weiterbildungsangebotes sowie nicht zuletzt tatsächlich teilnehmerorientierte Weiterbildungscurricula, so scheinen sie unter den gegebenen Verhältnissen der Weiterbildungswirklichkeit kaum realisierbar. Die Etablierung von Strukturen "mittlerer Systematisierung" (Faulstich 1995, 65ff., Sauter 1995, 71ff.), dürfte, ohne Beteiligung der Adressaten konzipiert, die also als "Akteure" des Weiterbildungssystems aus den Überlegungen weiterhin ausgespart bleiben, zumindest bezogen auf die Zielgruppe des Projekts "Weiterbildungsabstinentz" solange nicht zu einer Überwindung von Teilnahmeverweigerung beitragen, wie die Interessen der Subjekte nicht systematisch institutionell berücksichtigt werden.

### *Subjektbezogene Bildungspolitik*

Der scheinbar paradoxe Befund der Experimentalphase des Projekts, daß Weiterbildungsabstinentz als Reaktion auf fehlenden subjektiven Nutzen und institutionelle Exklusionsmechanismen zu gelten hat, gleichzeitig aber Anforderungen an Weiterbildung formuliert werden, die deutlich über die herrschende Weiterbildungspraxis hinausweisen, reflektiert die in der Perspektive der Subjekte gegebenen Desiderate des Weiterbildungssystems und zeigt zugleich bildungspolitischen Handlungsbedarf auf, wenn es denn wirklich um die Einbeziehung der bislang weitgehend Ausgeschlossenen und die Institutionalisierung lebenslangen Lernens geht.

Nicht die Verabschiedung von emanzipatorischer Erwachsenenbildung steht auf der Tagesordnung (Kade 1993, 233ff.), sondern ihre Einlösung in der Tradition einer an kritischer Reflexivität und Aufklärung orientierten Erwachsenenbildung (Pongratz 1994, 122 ff.): lebenslanges Lernen nicht auf die Zwecke der Beschäftigten beschränkt, sondern als "Persönlichkeitsentwicklung". Nicht die blinde "Akzeptanz des technologischen Wandels" (Gehrer 1996, 6), sondern eine auf die Gestaltung von Arbeit und Technik zielende Berufsbildungspraxis (Heidegger/Rauner 1991; 1997) scheint als curriculare Orientierung vonnöten, wenn denn die Subjekte als Träger des sozialen Wandels ernstgenommen werden sollen. Die Institutionalisierung von allgemeinverbindlichen *support*-Strukturen etwa als

“Lern-Netzwerke’. Und zwar dort, wo die Bürger leben. Mit Programmen, die die Menschen nutzen können. Und zu Kosten, die die Lernenden tragen können” (*Herzog 1996*)

wäre ein wichtiger Schritt der Reorganisation des Weiterbildungssektors. An Modellen und Konzepten mangelt es nicht, und gerade im Hinblick auf Regionen als Raum ihrer Umsetzung liegen neben konsistenten Vorstellungen auch Praxiserfahrungen vor.<sup>7</sup>

Öffentliche Verantwortung für Weiterbildung meint vor allem, daß dieses Gestaltungsfeld nicht dem Markt als Regulierungsmechanismus und der Marktmacht und damit dem Belieben einzelner Interessenten überlassen bleiben darf, sondern im Rahmen eines “gesellschaftlich organisierten Verfahrens, also in einer öffentlichen Sphäre, verantwortet wird” (*Richter 1994*). Neue Formen der Organisation von beschäftigungsnaher Weiterbildung könnten an der Schnittstelle der Interessen der Subjekte auf der einen und der Abnehmer von Arbeitskraft, den Betrieben, auf der anderen Seite angesiedelt sein. Unabhängig von der konkreten Ausformung eines künftigen Weiterbildungssystems, das beide Seiten berücksichtigt, scheint es von zentraler Bedeutung, den Weg dahin als demokratischen Planungs- und Entscheidungsprozeß zu begreifen und zu organisieren, an dem nicht nur die anerkannten “Akteure”, sondern in gleichberechtigter Weise die Adressaten von Weiterbildung, die Träger der Qualifikationen, beteiligt sind.

---

7 Siehe etwa die Beiträge in *Dobischat/Husemann 1997*.



# LITERATUR

- AXMACHER, Dirk, 1989: "Widerstand gegen Erwachsenenbildung" als historische und theoretische Kategorie. Fallstudien und Forschungsperspektiven, in: Zeitschrift für Sozialisationforschung und Erziehungssoziologie 9 (1989) 1, 23-40
- AXMACHER, Dirk, 1990: Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer "Paratheorie des Widerstands" gegen Weiterbildung, in: ProKla 79, 54-74.
- BEHNKEN, Imbke, 1984: Jugendbiographie und Handlungsforschung (= Gruppendiskussion als Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen, 2), Frankfurt a.M.
- BENZENBERG, Ingo, 1997: Netzwerke als regionale Regulationsmedien der beruflichen Weiterbildung, in: Dobischat/Husemann 1997, 173-186
- BLASCHKE, Dieter, 1997: Problemhintergrund der Verbleibs- und Wirtschaftsforschung bei Behinderten und bei anderen Zielgruppen der Arbeitsmarktpolitik, in: Mathilde Niehaus/Leo Montada (Hg.): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt - Wege aus dem Abseits, Frankfurt a.M./New York, S. 131 - 143
- BOLDER, Axel, und Wolfgang HENDRICH, 1997: Am Ende das widerspenstige Subjekt: Die Adressaten als Restrisiko berufsbildungspolitischer Aktion auf der Mesoebene, in: Rolf Dobischat und Rudolf Husemann (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension, Berlin, 261-275
- BOLDER, Axel, Wolfgang HENDRICH, Daniela NOWAK und Andrea REIMER, 1994: Weiterbildungsabstinenz: 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland (= Berichte des ISO, 49), Köln
- BOLDER, Axel, Wolfgang HENDRICH, Daniela NOWAK, Andrea REIMER und Axel SPINDLER, 1995: Weiterbildungsabstinenz: 2. Kontexte des Handelns - Die Mesoebene als intermediärer Ort der Vermittlung zwischen weiterbildungsrelevanten gesellschaftlichen Institutionen und individuellem Lebenszusammenhang (= Berichte des ISO, 50), Köln
- BOLDER, Axel, Wolfgang HENDRICH, Andrea REIMER, Axel SPINDLER und Verena ZECH, 1998: Weiterbildungsabstinenz: 3. Bilanzen von Bildungsaufwand und -ertrag im Lebenszusammenhang (= Berichte des ISO, 57), Köln
- BOLDER, Axel, und Dieter PEUSQUENS, 1985: Berufswunschumlenkung: Prozesse der Anpassung an den Arbeitsmarkt, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81 (1985) 4, 406-420
- BOURDIEU, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen S. 183-198
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1970: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn
- DOBISCHAT, Rolf, und Rudolf HUSEMANN (Hrsg.), 1995: Berufliche Weiterbildung als freier Markt. Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion, Berlin
- DOBISCHAT, Rolf, und Rudolf HUSEMANN (Hrsg.), 1997: Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension, Berlin
- EISFELD, Rainer, 1998: Konkrete Utopien einer menschengerechteren Gesellschaft: Robert Jungk, in: Helmut Heid, Ernst-H. Hoff, Klaus Rodax (Hrsg.): Ökologische Kompetenz (= Jahrbuch Bildung und Arbeit '98), Opladen (in Vorbereitung)
- FAULSTICH, Peter, 1995: Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung, in: Dobischat/Husemann 1995, 53-70

- FAULSTICH, Peter, 1997: "Netze" als Ansätze regionaler Qualifikationspolitik, in: Dobischat/Husemann 1997, 53-85
- FLICK, Uwe, 1995: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek
- FRIEDRICHS, Jürgen, 1973: Methoden empirischer Sozialforschung (= rororo Studium, 28), Reinbek
- GEHRER, Elisabeth, 1996: Leben ist Lernen. Über die Bedingungen der Lerngesellschaft, in: Grundlagen der Weiterbildung 7 (1996) 6, 300-302
- GNAHS, Dieter, 1997: Die lernende Region als Bezugspunkt regionaler Weiterbildungspolitik, in: Dobischat/Husemann 1997, 25-38
- GRUBER, Elke, 1994: Zukunftswerkstätten - Lernen für die Praxis, in: Jahrbuch Volkshochschule 1993, Verband Österreichischer Volkshochschulen (PAF), Promedia, 9-21
- HEIDEGGER, Gerald, und Felix RAUNER, 1991: Berufe 2000 – Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft, hrsg. v. Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
- HEIDEGGER, Gerald, und Felix RAUNER, 1997: Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
- HERZOG, Roman, 1996: Ansprache von Bundespräsident Roman Herzog zur Eröffnung des X. Deutschen Volkshochschultages am 6. November 1996 in Leipzig (zit.n.d. Homepage des Bundespräsidialamtes)
- HORKHEIMER, Max, und Theodor W. ADORNO, 1960: Vorwort, in: Mangold 1960, 5-8
- ILLICH, Ivan, 1979: Entmündigende Experte herrschaft, in: Ders. u.a.: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe, Reinbek 1979, 7-35; zuerst: London 1977
- ILLICH, Ivan, 1984: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, Reinbek; zuerst: New York 1970
- JUNGK, Robert, und Norbert R. Müllert, 1989: Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation, München, überarb. und aktualis. Ausgabe, 4. Aufl. 1994
- KADE, Jochen, 1993: Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: GdWZ 4 (1993) 4, 233-236
- KARR, Werner, 1997: Die konzeptionelle Untererfassung der Langzeitarbeitslosigkeit, in: MittAB 30 (1997) 1, 37-46
- KREUTZ, Henrik, 1972: Soziologie der empirischen Sozialforschung. Theoretische Analyse von Befragungstechniken und Ansätze zur Entwicklung neuer Verfahren, Stuttgart
- KRÜGER, Heidi, 1983: Gruppendiskussionen. Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen. In: Soziale Welt 34 (1983) 1, 90-109.
- LAMNEK, Siegfried, 1993: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken, Weinheim 1989, 2., überarb. Aufl.
- LEWIN, Kurt, 1943: Kultureller Wiederaufbau, in: Ders.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, Stuttgart 1953, 3. Aufl. 1968, 63-73
- MANGOLD, Werner, 1960: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung (= Frankfurter Beiträge zur Soziologie, 9), Frankfurt a.M.
- MANGOLD, Werner, 1962: Gruppendiskussionen, in: René König (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, 1, Stuttgart 1962, 209-225.



- MEMMERT, Christian, 1993: Über die Arbeit an der Zukunft. Die Praxis der Zukunftswerkstätten (= Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Universität Bremen, 20), Bremen
- MICCHIELLI, Roger, 1973: Das Gruppeninterview. I. Theoretische Einführung, Salzburg
- MÜLLERT, Norbert R., 1995: Das Modell "Zukunftswerkstatt", in: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishefte 17, April 1995, 9.10.80.4, 1-9
- NIESSEN, Manfred, 1977: Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie - Methodenbegründung - Anwendung, München.
- PIRKER, Theo, Siegfried BRAUN, Burkart LUTZ und Fro HAMMELRATH, 1955: Arbeiter, Management, Mitbestimmung. Eine industriesoziologische Untersuchung der Struktur, der Organisation und des Verhaltens der Arbeiterbelegschaften in Werken der deutschen Eisen- und Stahlindustrie, für die das Mitbestimmungsgesetz gilt, Stuttgart und Düsseldorf
- POLLOCK, Friedrich, 1955: Gruppenexperiment. Ein Studienbericht (= Frankfurter Beiträge zur Soziologie, 2), Frankfurt a.M.
- PONGRATZ, Ludwig, 1994: Zeitgeistsurfer. Oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung, in: GdWZ 5 (1994) 3, 122-124>
- RICHTER, Ingo, 1994: Bildung in öffentlicher Verantwortung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 45 (1994) 3, Beilage "DGB-Fachtagung"
- SAUTER, Edgar, 1995: Regionalisierung der beruflichen Weiterbildung - Steuerungsprobleme beruflicher Weiterbildung in der Verknüpfung unterschiedlicher Handlungsebenen, in: Dobi-schat/Husemann 1995, 71-90
- SCHULENBERG, Wolfgang, 1957: Ansatz und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie, 2., mit einem Nachwort versehene Aufl. 1976, Stuttgart
- SCHULENBERG, Wolfgang (Hrsg.), 1978a: Erwachsenenbildung (= Wege der Forschung, 291), Darmstadt
- SCHULENBERG, Wolfgang, 1978b: Bildungsappell und Rollenkonflikt. Zur Kritik des Erwachsenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart, in: Schulenberg 1978a, 175-200 (zuerst: 1968)
- STRZELEWICZ, Willy; Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg, 1966: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart
- Teil 1: s. Bolder u.a. 1994
- Teil 2: s. Bolder u.a. 1995
- Teil 3: s. Bolder u.a. 1998
- TIETGENS, Hans, 1978: Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg 1978a, 98-174 (zuerst: 1964)
- VOLMERM, Ute, 1977: Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis, in: Thomas Leithäuser, Birgit Volmerg, Gunther Salje u.a.: Entwurf zu einer Theorie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt a.M., 184-217



# ANHANG

# 1. Anschreiben

## 1.1 An die potentiellen Teilnehmer

Sehr geehrte(r)...

vielleicht erinnern Sie sich daran, daß Sie im Frühjahr 1994 so freundlich waren, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Schon lange wollten wir Ihnen dafür nochmals danken. Weiterhin wollten wir Ihnen mitteilen, was aus den Interviews geworden ist und wie es weitergeht.

Was aus den Interviews geworden ist...

Mittlerweile haben wir die Interviews ausgewertet. Konkret heißt das, daß wir uns Ihre Meinungen und Einstellungen zum Beruf, zur beruflichen Weiterbildung und zu Ihrer Lebenssituation genau angehört haben und feststellen konnten, daß es eine ganze Reihe weiterer Personen gab, die sich in ähnlichen Situationen befanden und die ähnliche Einstellungen zur beruflichen Weiterbildung wie Sie hatten. Ebenso stellte sich heraus, daß vielfältige und unterschiedliche Gründe vorlagen, die eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung verhinderten, oder daß berufliche Weiterbildung nicht sinnvoll oder notwendig war. Hieraus haben wir eine Auswahl von Personen getroffen, die besonders interessant sind und auf deren weitere Meinung wir außerordentlichen Wert legen. Hierzu zählen auch Sie.

Warum eine Diskussionsrunde?

In den vorherigen Interviews ging es uns darum, Meinungen und Situationen von Bundesbürgern zu erheben. Wir wollen nun aber nicht dabei stehen bleiben, dies in einer Veröffentlichung zu beschreiben, sondern wir wollen in einem weiteren Schritt gemeinsam mit anderen Befragten in einem kleinen Kreis von zirka zehn Personen die Ergebnisse diskutieren. Dabei sollen nach der zirka eineinhalbstündigen Diskussion in einer Art Zukunftswerkstatt Ideen entwickelt werden, wie Bedingungen, die einen stören, verändert werden können. Gemeinsam soll dann die Gruppe die Ergebnisse Anbietern von Weiterbildung vortragen und eventuell sollen gemeinsam Möglichkeiten zur Veränderung, Verbesserung oder Lösung erarbeitet werden. Die Idee, die dahinter steht, ist die der aktiven Beteiligung der Bürger an der Mitgestaltung der Zukunft. Ihre Meinung und Ideen sollen mit unserer Hilfe dahingehend entwickelt werden, daß Entscheidungsträger, wie beispiels-

weise Anbieter von Weiterbildung, diese Ideen vorgetragen bekommen und darauf reagieren müssen. Es geht um die Einmischung in Bereiche, in denen eine Vielzahl von Bürgern bisher ausgeschlossen war.

Wer davon was hat...

Wie auch die Interviews gehört die Diskussion zu einem Teil unseres Forschungsvorhaben, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt wird: Das heißt es geht um öffentliches Interesse. Es geht darum zu erkunden, welche Möglichkeiten die Bevölkerung in Ost- und Westdeutschland hat, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, wenn daran Interesse besteht. Die Forschungsergebnisse werden der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt; jede(r) kann sie sich beschaffen. (Das gilt natürlich ganz besonders für die von uns Befragten.) Letztendlich sollen die Ergebnisse zur Verbesserung der Grundlagen vernünftiger politischer Entscheidungen beitragen. Insbesondere erhoffen wir uns, mit ihrer Hilfe Entscheidungen im Bereich der beruflichen Bildung derart zu beeinflussen, daß die Experten die Ideen und Wünsche, die von Bürgern erbracht werden, demnächst stärker berücksichtigen.

Wie es weitergeht...

In den nächsten Tagen wird sich Herr/Frau (N.N.) mit Ihnen in Verbindung setzen, um einen Termin zu vereinbaren. (Sollten Sie telefonisch nicht erreichbar sein, dann teilen Sie uns bitte auf der beiliegenden Karte mit, wie wir Sie erreichen können.) Diskussion und Zukunftswerkstatt werden zirka eineinhalb Tage dauern und am (...) in den Räumen (...) stattfinden. Am Freitag wird es von 18.00-21.00 Uhr und am Samstag von 9.00-17.00 Uhr dauern. Hierfür können wir Ihnen ein Anerkennungshonorar von (...) DM zusagen. Eine genaue Wegbeschreibung und einen Zeitplan der Veranstaltung werden wir Ihnen in den nächsten Tagen zusenden. Außerdem stehen wir Ihnen für weitere Fragen unter obiger Telefonnummer gerne täglich zur Verfügung.

Mit bestem Dank (...)

## **1.2 An die Experten**

Sehr geehrte(r) ...,

im Herbst 1994 waren Sie (bzw.: Ihr/e damalige/r Kollege/in N.N.) so freundlich, sich unserem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekt durch kompetente Informationen über Ihr Weiterbildungsangebot in der Region zur Verfügung zu stellen. Mittlerweile haben wir die ersten Ergebnisse unserer Arbeit veröffentlicht, darunter die Ihnen/Ihrer Institution zugegangene Publikation zu "Kontexten des Weiterbildungshandelns" (Sollten sie Ihnen nicht vorliegen, können Sie diese bei uns bestellen).

In einem weiteren Projektschritt geht es nun - nach der Erfassung des regionalen Weiterbildungsangebotes und sozio-biographischen Interviews mit Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern - darum, Ansatzpunkte pädagogischer Intervention zu erkunden. Hierzu veranstalten wir in unseren Untersuchungsregionen Herford und Halle lokale "Weiterbildungsmarktkonferenzen", zu denen wir einige ausgewählte Anbieter beruflicher Weiterbildung - so auch Sie - einladen. Als thematischen Schwerpunkt der Veranstaltung haben wir uns

### **"Neue Angebotsmöglichkeiten in der beruflichen Weiterbildung unter Kosten- und Nutzensgesichtspunkten"**

gedacht. Auf der Konferenz werden zum einen zentrale Ergebnisse der regionalen Untersuchungsphase und Kosten-Nutzen-Bilanzen von Adressaten beruflicher Weiterbildung vorgestellt. Hierbei werden Einstellungen zur beruflichen Weiterbildung, das Bild, das sich Adressaten von einzelnen Einrichtungen machen, und die Funktion, die sie ihnen zuschreiben, deutlich. Zum anderen werden Ergebnisse präsentiert, die aus einer Zukunftswerkstatt mit der potentiellen Klientel hervorgehen, die Wichtigkeit und Hinderungsgründe von Weiterbildung aus der Sicht der Befragten widerspiegeln. Insgesamt wird die Konferenz von Ergebnissen geprägt sein, die einen hohen Innovationswert haben, da wir Gruppen erreichen konnten, über deren Motive bisher - eben aufgrund ihres Fernbleibens - kaum viel bekannt sein dürfte. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse sollen auf der Konferenz neue Angebotsmöglichkeiten diskutiert werden. Die Weiterbildungsmarktkonferenz ist für

### **(Datum und Ort)**

geplant. Nähere Informationen über den Ablauf und die Räumlichkeiten werden wir Ihnen alsbald zukommen lassen.

In den nächsten Tagen wird sich ein/e Projektmitarbeiter/in mit Ihnen in Verbindung setzen, um Sie zu fragen, ob Sie (oder ein Kollege oder eine Kollegin von Ihnen) bereit wären, teilzunehmen, Termin und Teilnahme mit Ihnen abzusprechen und eventuelle Fragen oder Anregungen zu klären.

In der Hoffnung auf Ihr Interesse verbleiben wir (...)

## 2. Ansprachen

### 2.1 Zur Eröffnung der Veranstaltung

Meine Damen und Herren,

ich freue mich, Sie begrüßen zu können, und hoffe, daß Sie den Weg hierher gut gefunden haben. Ich möchte mich und meine Kollegen kurz vorstellen. (...) Wir werden heute und morgen die Diskussion moderieren und weniger selber mitdiskutieren. Damit die Anonymität gewahrt werden kann, bitte ich Sie, sich einen Namen auszudenken, mit dem Sie gerne während der nächsten Tage angesprochen werden möchten. Dies scheint uns sinnvoll, um Ihnen einmal mehr deutlich zu machen, daß wir viel Wert auf Ihre Meinung, jedoch nicht auf die Kenntnis Ihrer Identität legen. Wir möchten die folgende Diskussion auf Tonband aufnehmen, da es uns hilft, Ihre Argumente im nachhinein besser und genauer nachzuvollziehen und möchten wissen, ob jemand etwas dagegen einzuwenden hat.

<Pause>

Als nächstes möchte ich kurz vorstellen, was wir heute und morgen vorhaben. Als erstes soll in einer Diskussionsrunde über das Thema berufliche Weiterbildung diskutiert werden, das heißt welche Erfahrungen Sie damit haben, wie wichtig Ihnen berufliche Weiterbildung ist, wie unwichtig es ist und was Ihnen sonst noch dazu einfällt. Anschließend wollen wir Ideen entwickeln, wie ein optimal entwickeltes Angebot der beruflichen Weiterbildung aussehen könnte, damit es allen Spaß macht, alle beteiligt sind und es vielleicht für das berufliche Fortkommen hilfreich ist. Dies soll in einer "Zukunfts"-Werkstatt stattfinden. Die Ergebnisse wollen wir dann den Anbietern vorstellen und mit denen gemeinsam Angebote der beruflichen Weiterbildung - seien es nun alte oder neue - diskutieren.

Zum Gedanken der Zukunftswerkstatt will ich hier nur so viel sagen: Die Methode der Zukunftswerkstatt ist in den siebziger Jahren von Robert Jungk und seinen Mitarbeitern entwickelt worden. Der Gedanke dabei war, daß das Leben, die Arbeit, die Umwelt und die Zukunft von Politikern, Industriellen und Experten entworfen und festgelegt wird. Dieser nur mäßig demokratische Zustand sollte verändert werden. Dabei wurde davon ausgegangen, daß die ungehörte Masse der Bevölkerung sehr wohl etwas zur Ausgestaltung ihrer Lebens- und Arbeitsbedingungen zu sagen hat. Man muß sie nur auf ihre Erfahrungen und Bedürfnisse ansprechen, dann öffnet sich ein riesiges Reservoir an Ideen und Vorschlägen, ein Schatz an Einfallsreichtum, der es durchaus mit den Gutachten und Plänen der Experten aufnehmen kann. In der Zukunftswerkstatt soll dieser Schatz gehoben werden. Denn die Zukunft geht uns alle an: Jeder soll Kritik aussprechen können, und jeder soll sich an der phantasievollen Planung der Zukunft beteiligen: Die Zukunftswerkstatt wird oft als "soziales Versuchslabor" bezeichnet, in der alternative Zukünfte von engagierten Bürgern entworfen und durchdacht werden.

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß es uns allen in unserer Zeit recht schwer fällt, Erfindungen zu machen oder sich das Leben anders vorzustellen. Wir stehen von früher Jugend an unter so vielen Zwängen, die mit dem Erwachsenwerden noch zunehmen, so daß es uns nicht leicht fällt - und sei es nur für eine kurze Zeit, - uns von unserem Alltag zu lösen. Dies wollen wir hier aber mal für eine Weile machen, um Ideen zu entwickeln, wie berufliche Weiterbildung aussehen könnte oder müßte, damit sie für Sie attraktiv wird.

Oft genug werden von Pädagogen, Forschern, Weiterbildungsplanern, Personalchefs oder anderen Angebote gemacht, die ein Großteil der Bevölkerung nicht in Anspruch nehmen kann - weil sie zu teuer sind oder weil sie zu weit entfernt sind oder weil sich durch berufliche Weiterbildung keine beruflichen Veränderungen ergeben würden oder weil man zur Weiterbildung nicht eingeladen wurde, da andere dafür ausgesucht wurden. Wir wollen mit unserem Projekt einen Perspektivwechsel vornehmen und das alleinige Bestimmen der Weiterbildungsangebote mal nicht denjenigen überlassen, die es bisher fast immer gemacht haben. Wir wollen, daß sich die Bürger ein Stück weit einmischen, indem sie ihre Meinungen, Wünsche, Hoffnungen und Vorstellungen, die sie mit beruflicher Weiterbildung verbinden, artikulieren. Wir sind der Meinung, daß es einen Einfallsreichtum an Ideen gibt, der in den Menschen schlummert, und den wollen wir versuchen zu aktivieren. Daran anschließend sollen Forderungen erstellt werden, die wir dann gemeinsam einigen Weiterbildungsanbietern vorstellen und woraus sich dann erste Denksätze für die Umsetzung der Forderungen ergeben können. Die Umsetzung wird jedoch viel Zeit und Geduld abverlangen, denn Veränderungen, insbesondere wenn sie an Institutionen gebunden sind, brauchen ihre Zeit.

Bevor wir jedoch anfangen, möchte ich kurz noch einige Hinweise zum Haus und zum Ablauf des Wochenendes machen: Kaffee und andere Getränke (...).

Wir haben Ihnen für die Teilnahme ein Anerkennungshonorar zugesagt. Dieses zahlen wir Ihnen am Ende der beiden Tage aus. Falls Sie aus dringenden Notfällen nicht an beiden Tagen teilnehmen können, können wir Ihnen nur einen Teil auszahlen. Wir möchten Sie aber bitten, bis zum Schluß zu bleiben, da eine kontinuierliche Teilnahme für unsere Ergebnisse wichtig ist, und ich kann mir vorstellen, daß in diesen beiden Tagen spannende Diskussionen geführt werden, die uns allen Spaß machen werden.

Als nächstes möchte ich nun den Ablauf vorstellen, wie wir ihn geplant haben (... und) auf einige allgemeine Diskussionsregeln hinweisen, von denen wir hoffen, daß sie zu einer fruchtbaren Diskussion führen: (...)

Gibt es jetzt noch weitere Fragen? - Wenn nicht, dann fangen wir mit der Vorstellungsrunde an. ...



## *2.2 Zur Eröffnung der Zukunftswerkstatt*

Wir haben bisher in der Diskussion eine ganze Reihe von Aspekten herausgefunden, die im Zusammenhang mit der eigenen Lebenssituation und der Möglichkeit, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen oder auch nicht teilzunehmen, stehen und teilweise störend oder behindernd sind.

Als nächstes wollen wir in der Zukunftswerkstatt mit viel Phantasie überlegen, wie eine wünschenswerte Zukunft in diesem Zusammenhang aussehen könnte. Dabei werden wir in einem ersten Schritt erstmal nicht daran denken, ob Ideen, die wir haben, zu realisieren sind, sondern werden für eine Weile so tun, als ob alles möglich sei. Erst daran anschließend werden wir die gesammelten Ideen, Hoffnungen und Wünsche auf ihre Realisierbarkeit hin überprüfen. Es gilt die Regel, daß **alle** Gedankengänge erlaubt sind. Wir malen in den buntesten Farben, wie die berufliche Weiterbildung gestaltet sein müßte, damit wir daran teilnehmen. Dabei sollen erstmal keine Gedanken daran verschwendet werden, ob das realistisch ist, ob es so etwas geben kann, ob das mit der Hausarbeit vereinbar ist, ob es mit der Erwerbsarbeit vereinbar ist oder ob die Kinder, die Ehepartner, Freunde, der Chef oder der Abteilungsleiter dies schlecht finden. Sätze wie: "Das geht nicht, das ist zu verrückt" und Kritik sind erstmal nicht erlaubt.

Bevor wir aber damit anfangen, wollen wir mit einem Phantasiespiel beginnen. ...

### 3. Veröffentlichungen des Forschungsprojekts "Weiterbildungsabstinenz"

#### 3.1 Chronologie (Stand: September 1998)

Bolder, Axel: Kosten und Nutzen von beschäftigungsnaher Weiterbildung, in: Artur Meier und Ursula Rabe-Kleberg (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, Neuwied 1993, 47-60

Bolder, Axel: Widerstand gegen Weiterbildung - ein Lehrstück über blinde Flecken sozialwissenschaftlicher Forschung, in: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 17 (1994), 3, 199-213

Bolder, Axel, Wolfgang Hendrich, Daniela Nowak und Andrea Reimer: Weiterbildungsabstinenz, 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland 1993 (= Berichte des ISO, 49), Köln 1994

Bolder, Axel, Michael Grabek, Wolfgang Hendrich u.a.: Weiterbildungsabstinenz. Weiterbildung zwischen Humankapital-Modernisierung und Subjektinteressen, in: ISO-Informationen 5, 1994, 2-5

Hendrich, Wolfgang: Betriebliche Weiterbildung als arbeitspolitisches Terrain, in: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.), Jahrbuch Arbeit-Bildung-Kultur 12 (1994), 243-259

Bolder, Axel, Wolfgang Hendrich, Daniela Nowak u.a.: Weiterbildungsabstinenz, 2. Kontexte des Handelns - Die Mesoebene als intermediärer Ort der Vermittlung zwischen weiterbildungsrelevanten gesellschaftlichen Institutionen und individuellem Lebenszusammenhang (= Berichte des ISO, 50), Köln 1995, 2. Auflage 1997

Bolder, Axel: Verhindert der Mangel an Marktregulierung die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? Hinweise aus einem Projekt, Weiterbildungsabstinenz zu erklären, in: Rolf Dobischat und Rudolf Husemann (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt. Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion, Berlin 1995, 323-344

Bardeleben, Richard von, Axel Bolder und Helmut Heid (Hrsg.): Kosten und Nutzen beruflicher Bildung (= Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12), Stuttgart 1996

Bolder, Axel: Systemische Vorgaben und individuelle Aufwands- und Ertragsbilanzen der "Modernisierung des Qualifikationsstocks" im neuen Deutschland, in: von Bardeleben u.a. 1996, 148-163

Hendrich, Wolfgang: Die Weiterbildungsentscheidung als subjektive Bilanzierung von Kosten und Nutzen, in: von Bardeleben u.a. 1996, 131-147

Bolder, Axel, Wolfgang Hendrich und Axel Spindler: Umlernen im Spannungsfeld von Aufbruch und neuen alten Segmentierungen (= Der Hallesche Graureiher 96-5), Halle/Saale 1996

Hendrich, Wolfgang: Von den Höhen der "Selbstorganisation" und den Niederungen des betrieblichen Alltags. Ein Exempel für die "Ökonomie des Sehens", in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996) 5, 451-466

Bolder, Axel, und Wolfgang Hendrich: Am Ende das widerspenstige Subjekt: Die Adressaten als Restrisiko berufsbildungspolitischer Aktion auf der Mesoebene, in: Rolf Dobischat und Rudolf Husemann (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension, Berlin 1997, 261-275

Bolder, Axel, und Wolfgang Hendrich: "...und der Zukunft zugewandt"? Weiterbildung im neuen Deutschland zwischen Akkulturation und Widerstand, in: Artur Meier, Ursula Rabe-Kleberg und Klaus Rodax (Hrsg.): Transformation und Tradition in Ost und West (= Jahrbuch Bildung und Arbeit '97), Opladen 1997, 306-325

Bolder, Axel, Wolfgang Hendrich und Andrea Reimer: Weiterbildungsabstinenz: Ausgrenzung und Widerstand in Bildungs- und Erwerbsbiographien, in: Peter Faulstich, Mechtild Beyer und Miriam Krohn (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen (= Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 27), Weinheim und München, 1998, 198-208

Gallenberger, Wolfgang: Berufliche Weiterbildungsteilnahme - (k)eine Frage des Alterns? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 27 (1998) 1, 20-25

Bolder, Axel, Wolfgang Hendrich, Andrea Reimer u.a.: Weiterbildungsabstinenz, 3. Bilanzen von Bildungsaufwand und -ertrag im Lebenszusammenhang (= Berichte des ISO, 57), Köln 1998.

Bolder, Axel, Wolfgang Hendrich und Andrea Reimer: Weiterbildungsabstinenz, 4. Bildungsappell, subjektive Relevanzen und Arbeitsmarktkonformität: Auf der Suche nach Ansatzpunkten pädagogischer Intervention (= Berichte des ISO, 58), Köln 1998

### 3.2 Rückblick auf die bisher erschienenen Berichte

*Axel Bolder, Wolfgang Hendrich, Daniela Nowak und Andrea Reimer: Weiterbildungsabstinenz: 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland. Köln 1994 (= Berichte des ISO, 49). 147 S., Schutzgebühr DM 7,50*

In der öffentlichen Diskussion um die Modernisierung der Gesellschaft wird dem "Standortfaktor Qualifikation" eine hervorragende Bedeutung beigemessen. Die Forderung nach lebenslangem Lernen gilt seit etlichen Jahren wieder als das Gebot der Stunde. Als normative Verhaltensanforderung wird sie von den Menschen in diesem Lande zumeist akzeptiert. Thema des Forschungsprojektes "Weiterbildungsabstinenz" des ISO ist die Diskrepanz zwischen dieser Verhaltensanforderung und der nach wie vor weit verbreiteten Nicht-Beteiligung.

Zentraler Ausgangspunkt des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projektes ist die These, daß eine solche Verhaltensanforderung, die in ökonomischer, makrostruktureller Perspektive als objektiv sinnvoll, also rational erscheinen mag, sich nur dann in entsprechendem individuellen Verhalten niederschlägt, wenn sie auch subjektiv rational ist, das heißt wenn sie mit den aus dem individuellen Lebenszusammenhang sich ergebenden Interessen, Ansprüchen und Erfordernissen vereinbar und vermittelbar ist. Um die Bedeutung der subjektiven Bilanzierung für Weiterbildungsbeteiligung oder -abstinenz vor dem Hintergrund der objektiven Strukturen regionaler Arbeits- und Bildungsmärkte und im Wechselspiel, in der Vermittlung mit ihnen erklären zu können, wurde ein Mehrebenenansatz mit Repräsentativbefragung, Regionalanalysen und bildungs- und erwerbsbiographischen Interviews gewählt, der alle drei Ebenen und das individuelle Bildungshandeln unmittelbar aufeinander bezieht.

Im ersten Bericht wurde zunächst die bis dahin so konkret noch nie gestellte weiterbildungspolitische "Gretchenfrage" beantwortet: Über ein Drittel der erwerbsnahen Bevölkerung hat noch nie an beruflicher Weiterbildung teilgenommen. Weiterbildungsabstinenz ist also ein erheblich weiter verbreitetes Phänomen als bisher angenommen. Eine deutlich geringere Nichtteilnahme-Quote (ein Viertel) zeigte sich in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung dagegen im Osten der Republik; der krassste Unterschied besteht zwischen den Frauen in Ost und West.

Ein anderes herausragendes Ergebnis ist die Tatsache, daß die klassische, an die Erwerbssituation gebundene Segmentierung des Weiterbildungsgeschehens keineswegs abgenommen, sondern sich im Laufe der letzten Jahre sogar noch verstärkt hat. Das gilt zumindest für die männlichen Erwerbspersonen, für die die Weiterbildungswahrscheinlichkeit noch stärker von der betrieblichen Position abhängt als für Frauen. Für die Frauen sind dagegen die allgemeine Schulbildung sowie eine eher moderne, weniger traditionsgebundene Lebensführung mitentscheidend.

Auch die Motive für eine (Nicht-)Teilnahme sind im Osten und Westen unterschiedlich: Das Überlastsyndrom spielt als Hinderungsgrund im Osten eine geringere Rolle als im Westen, wo die Belastungswahrnehmungen als primäre Hinderungsgründe gelten können, noch vor der Annahme, daß sich durch Weiterbildung keine beruflichen Verbesserungen ergeben würden. Als Teilnahmemotiv wird vor allem die Sicherung der Qualifikation und des Arbeitsplatzes genannt, dies erwartbarerweise besonders im Osten.

Die Analysen der Ergebnisse der Repräsentativbefragung für die Bundesrepublik ließen schließlich zwischen folgenden Typen von Weiterbildungsabstinenten unterscheiden: branchentypisch saturierten Fachqualifizierten vor allem des Baugewerbes und des Handels, älteren Industriearbeiter/inne/n, vornehmlich weiblichen, doppelverdienenden, desinteressierten Ausweicher/inne/n und Beschäftigten oder Arbeitslosen in Minderpositionen des Jedermannssegments der Qualifikationen. Unter den Teilnehmer/inne/n an Weiterbildung ließen sich zwei Gruppen potentieller Abstinenten isolieren: mäßig motivierte, nicht mehr ganz junge Fachqualifizierte in gesicherter Beschäftigung und in ihrer Erwerbsbiographie bedrohte ältere Arbeitnehmer.

*Axel Bolder, Wolfgang Hendrich, Daniela Nowak, Andrea Reimer und Axel Spindler: Weiterbildungsabstinenten: 2. Kontexte des Handelns - Die Mesoebene als intermediärer Ort der Vermittlung zwischen weiterbildungsrelevanten gesellschaftlichen Institutionen und individuellem Lebenszusammenhang. Köln 1995 (= Berichte des ISO, 50). 376 S., Schutzgebühr DM 25,-*

Der zweite Arbeitsbericht des Projektes faßt die Ergebnisse der Untersuchungen des Weiterbildungsgeschehens auf der Angebots- und der Nachfrageseite zweier für Ost- beziehungsweise Westdeutschland typischer Arbeitsmarktregionen im Kontext der regionalspezifischen Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklungen zusammen.

In der durchschnittlichsten Region der alten Länder war die wirtschafts- und beschäftigungsstrukturelle Situation bisher relativ günstig verlaufen, trotz der Dominanz des insgesamt rückläufigen Verarbeitenden Gewerbes. Relativ gut entwickelt sind auch Quantität und Struktur des regionalen Angebots an beruflicher Weiterbildung: Es gibt sowohl ein allgemein zugängliches Angebot in den traditionellen Schwerpunkten zum Beispiel von Volkshochschulen, als auch ein jeweils stärker auf bestimmte Zielgruppen orientiertes Weiterbildungsangebot der verbandsrechtlichen, wirtschaftsnahen und betrieblichen Weiterbildungsträger. Gleichwohl zeigen sich, besonders in der betrieblichen Weiterbildung, die bekannten ausgrenzenden Tendenzen bezüglich der Randbelegschaften und in der AFG-geförderten Weiterbildung die Unterrepräsentierung der arbeitsmarktpolitisch ursprünglich anvisierten "Problemgruppen".

Demgegenüber ist die Situation in der ostdeutschen Region mit ihrer vergleichsweise diversifizierten Wirtschaftsstruktur (Landwirtschaft, Chemieindustrie und Dienstleistungen) von Strukturbruch und Massenentlassungen geprägt, die nur bedingt kompensiert werden und insbesondere Frauen treffen. Der massenhafte Einsatz von Weiterbildungsmaßnahmen in den ersten Jahren nach der Wende hat zu einer unübersichtlichen Gestalt des vornehmlich privat-kommerziellen Anbietermarktes geführt. Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung sind im Laufe der Zeit die westlichen Segmentationsmuster in Form einer Konzentration auf die Kernbelegschaften importiert worden. Insgesamt kam im Weiterbildungsgeschehen der Region neben der berufsfachlichen Qualifizierung der Bearbeitung biographischer Brüche und vermeintlicher Mentalitätssperren, das heißt der verhaltensorientierten Weiterbildung, eine hohe Bedeutung zu.

Die Analysen zu den Weiterbildungsverhaltensstrukturen auf der Mesoebene der exemplarischen Regionen weisen aus, daß die Erwerbssituation das dominierende Merkmal für die Erklärung von Abstinenz bleibt. So zeigen sich zwar die erwarteten systembedingten Differenzen bei den erwerbsbiographischen Grundmustern in Ost und West; diese schlagen jedoch erst auf der Basis des Sachverhalts durch, daß die Erwerbssituation die Bildungsbiographiemuster bestimmt. Ebenso ist die subjektive Erreichbarkeit des Angebots mitbestimmt durch die Erwerbssituation: Je marginaler die Erwerbssituation der einzelnen, desto gewichtiger wird die Angebotseinschätzung. Lediglich die Milieutraditionen überlagern hier und da die Erfahrungen mit der eigenen Erwerbssituation. Während in der westdeutschen Region ungebrochen gilt, daß Weiterbildungsabstinenz um so wahrscheinlicher wird, je bildungsferner und arbeitertypischer das Milieu ist, auch wenn - wie zum Beispiel beim "vollerwerbstätigen Facharbeiter mit nicht geringen Arbeitsplatzopportunitäten" - die eigene Erwerbssituation stabil ist, ist dieser Zusammenhang in der Region Halle nicht mehr so deutlich.

Der Bericht schließt mit der Bestimmung der Zielgruppen der Mikroebene.

*Axel Bolder, Wolfgang Hendrich, Andrea Reimer, Axel Spindler und Verena Zech: Weiterbildungsabstinenz: 3. Bilanzen von Bildungsaufwand und -ertrag im Lebenszusammenhang. Köln 1998 (= Berichte des ISO, 57), 236 S., Schutzgebühr DM 12,50*

Das zentrale Ergebnis der Untersuchungen auf der Mikroebene ist die eindeutige, unmißverständliche Bestätigung der Grundannahme der Relevanz der individuellen Kosten-Nutzen-Bilanzierungen. Nicht selten wurden Kosten und Nutzen in den problemzentrierten bildungs- und erwerbsbiographischen Interviews explizit thematisiert. Die Bilanzen entscheiden - soweit Entscheidungsfreiheit überhaupt gegeben ist - zumindest in der Zielgruppe des Projekts, bei den (potentiell) Weiterbildungsabstinenten, über Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an organisierten Weiterbildungsveranstaltungen. Das gilt für die West-Region genauso wie für die Ost-Region.

Dabei kann sich im Abstinenz- oder Widerstandsfalle (aber auch im Falle negativer Bilanzierung von Erfahrungen mit Weiterbildung) die Sinnlosigkeitserfahrung in sehr verschiedenen Formen ausdrücken: So gibt es durchaus Lebenssituationen, in denen die Teilnahme an organisierter Weiterbildung den Arbeitsplatz oder das Fortkommen im Beruf gefährden könnte - wenn beispielsweise der Arbeitgeber vollen Einsatz in Überstunden erwartet. Andersherum könnte ein beruflicher Aufstieg, den Weiterbildung in anderen Erwerbssituationen vermitteln würde, zur Gefährdung eines Lebenszusammenhangs führen, den man nicht missen möchte. In der Region Halle führten die vor allem beschäftigungspolitisch induzierten Veranstaltungen oft zu kumulativen Frustrationsprozessen. Ein sicherlich selten bedachtes, nichtsdestoweniger plausibles Widerstandsargument ist der Hinweis darauf, daß der technische Wandel in manchen Bereichen so schnell vonstatten geht, daß die Träger organisierter Weiterbildung mit der Überführung der Inhalte in die Curricula nicht schnell genug nachkommen: Man lerne dann, so wird argumentiert, längst schon wieder Veraltetes.

Ein durchgängiges Phänomen ist die Betonung des Erfahrungslernens. Möglicherweise werden die alltäglichen Lernprozesse innerhalb eines Erwerbslebens von den "Agenten" des Weiterbildungsgeschehens schlicht unterschätzt; die Berichte über Anpassungen und selbst

initiiertes Umlernen beeindruckt. Man kann diese Erfahrungen verdichten: Es besteht durchaus eine weit verbreitete, als selbstverständlich geltende Bereitschaft zum Lernen; durchaus auch "lebenslang". Nicht aber eben in formalisierten Veranstaltungen und um so unwilliger, je oktroyierter sie erscheinen; andererseits um so williger, je größer die Anschlußfähigkeit an die eigene Bildungs- und Erwerbsbiographie erscheint. Dies führt schließlich zu einer eindeutigen Präferenz des Lernens im Arbeitsvollzug.

Insofern erscheint die Bildungswiderstandstheorie ebenso bestätigt (formalisierte Weiterbildungsveranstaltungen werden tendenziell negativ bilanziert und gemieden) wie verworfen (Weiterlernen geschieht alltäglich, und hier ist dann auch Offenheit gegeben).

Die gravierendste Ost-West-Differenz ergab sich ohne Zweifel aus den unterschiedlichen Ausgangssituationen der Frauen. Neben die systemhistorischen (BRD vs. DDR) und regionalstrukturellen Differenzen traten bei ihnen die Differenzen aus den kulturellen Traditionen der Frauenrolle. Sowohl Weiterbildungsteilnahme als auch Widerstand gegen ihren Oktroi können dazu dienen, die Erwerbsperspektive der ehemaligen DDR-Bürgerinnen aufrechtzuerhalten. Im ländlichen Westen hat dagegen das Freizeitverwendungsinteresse eine größere Bedeutung, ebenfalls für Teilnahme wie für Abstinenz gleichermaßen.