

Johannes Sauer

Der lange Weg der akademischen Erwachsenenbildung zu neuen Lernkulturen

Der Prozess der Wiedervereinigung kann heute als die größte denkbare Lernherausforderung verstanden werden, von der eine ganze Bevölkerung betroffen war. Es ging um neue zusätzliche Kenntnisse, neue Verhaltensweisen, den Umbau von Erfahrung sowie neue Werte. Insoweit kann dieser historisch einmalige Vorgang auch als Stresstest für das organisierte Weiterlernen von Erwachsenen und für die Weiterbildung verstanden werden.

Als Ergebnis ist festzuhalten: Der Test wurde nicht bestanden, die westdeutschen Weiterbildungsstrukturen sind weder hinreichend noch notwendig, um die mit Transformationsprozessen verbundenen Lernherausforderungen adäquat zu befördern.

1. Zur Genese des Experiments QUEM:

Mit der Wirtschafts- und Währungsunion zum 1. Juli 1990 wurde auch das Arbeitsförderungsgesetz Ost nach westdeutschem Vorbild in Kraft gesetzt. Damit war die gesetzliche Grundlage für eine in der quantitativen Dimension einmalige Qualifizierungs- und Weiterbildungsoffensive geschaffen. Im damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wurde darauf der Beschluss gefasst, auf eigene Förderprogramme beruflicher Weiterbildung in den neuen Ländern zu verzichten. Vielmehr sollte durch Forschung und Entwicklung ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung beruflicher Weiterbildung geleistet werden. Ein Promille für das Nachdenken war die Devise. Es bestand glaubhafter Konsens, dass durch entsprechende Weiterbildungsangebote und deren ständige Verbesserung ein Beitrag zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit geleistet werden könne. Im QUEM - Bulletin 1/92 wurden als Aufgaben formuliert:

- „Brückenkurse für die Anpassung von Wissen und Können zwischen den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen gezielt zu initiieren,

- Modelle für strukturelle und organisatorische Verbesserungen der beruflichen Weiterbildung zu erproben und die Ergebnisse einer gesamtdeutschen Nutzung zuzuführen,
- Ergebnisse aus Analysen und Evaluation des vorhandenen Qualifikationsniveaus in die Weiterbildungspraxis und -beratung einzubringen,
- Bildungsträger zu beraten und Betriebe für berufliche Weiterbildung zu gewinnen,
- eine Infrastruktur für wissenschaftliche Dienstleistungen zur Weiterbildungsforschung auch in den neuen Ländern aufzubauen,
- den internationalen Erfahrungsaustausch zur Anpassung der Qualifikationsstrukturen mit Blick auf den Zusammenbruch des Ostblocks zu fördern.“

Diese Ziele wurden in gutem Glauben formuliert und waren vom interdisziplinären Konsens getragen.¹ Sie sind auch an den ersten umfangreichen Arbeiten bei QUEM über Weiterbildungsbedarfsanalysen ablesbar². Aber es kamen schon bald Zweifel auf, ob dieser Weg der richtige war:

- Zum einen wurde Weiterbildung als Instrument und Vorstufe von Entlassung und Arbeitslosigkeit erlebt. Das Wort von „Weiterbildung als sozialem Zwischenlager“ entstand. Damit wurde die Frage nach der Zweckmäßigkeit des AFG Instrumentariums in Transformationsprozessen aufgeworfen, denn die steigende Arbeitslosigkeit war vielfach qualifikatorisch nicht begründbar. Vielmehr wurde Weiterbildung zu einem Instrument sozialer Befriedung, ein politisch berechtigtes Ziel mit unbekanntem Langfristfolgen für die Weiterbildung.
- In der Frage der Anerkennung von Bildungsabschlüssen zeichneten sich immer mehr Erscheinungen ab, dass Weiterbildung dazu missbraucht wurde, zur gesellschaftlichen Dequalifizierung beizutragen. Es wuchs die Erkenntnis, dass Brückenkurse zwischen Bildungsabschlüssen West und Ost und westdeutsch geordnete Weiterbildungsabschlüsse als wenig sinnvolle Weiterbildungsmaßnahmen angesehen werden mussten.
- Es wuchs das Verständnis für die Identitätsproblematik³ im Transformationsprozess Ost, und Fragen der Kulturtransformation traten in den Vordergrund. Der Wechsel von systemrationalem Verhalten im einen System zu systemrationalem Verhalten im neuen System benötigt mehr als nur die

1 Arbeitsgemeinschaft QUEM gegründet. In: QUEM-Bulletin, 1'92, S. 1

2 Vgl. z. B. QUEM-report, Heft 2,3, 4, 5, 6,8, 9, 10, 11, 12, 14, 16/1/II, 17, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 35

3 Haenschke, B.: Weiterbildung und Identität. QUEM-report, Heft 1. Berlin 1993

„Anpassung von Qualifikationen“. Die Probleme der Qualifikationsanpassung – soweit sie sich auf neues Wissen bezogen – lösten sich schnell, denn die Bevölkerung der DDR erwies sich als äußerst lernfähig, was angesichts des – vielfach übersehenen – hohen Bildungsstandes der Bevölkerung kaum verwundern konnte.

- Die Erkenntnis wurde gewonnen, dass es im Transformationsprozess Ost nicht nur um die Anpassung von (Einzel-)Qualifikationen und den Erwerb von neuem Wissen ging, sondern um komplexe Lerninhalte von Wertetransformation, Verhaltenstransformation, Erfahrungstransformation und neuen Kenntnissen. Diese komplexe Aufgabe konnte, so wurde immer deutlicher, mit traditioneller, i.d.R. AFG/ SGB3 finanzierter Weiterbildung in kursaler Form nicht allein und nur höchst unzureichend angegangen werden. Damit traten auch Fragen nach den Grenzen der Leistungsfähigkeit institutionalisierter Weiterbildung auf.

Es wurde deutlich, dass das westdeutsche „Weiterbildungssystem“ nicht in der Lage war, die mit der Wiedervereinigung auftretenden Lernprobleme einer ganzen Generation von Erwachsenen auch nur überwiegend zu lösen:

- Ein Kompetenzerhalt bei Arbeitslosigkeit war mit dem AFG Instrumentarium und den Instrumenten traditioneller Weiterbildung der Fortbildung und Umschulung nicht zu gewährleisten⁴.
- Für ein Verständnis der Transformation als Innovationsprozess ist die Weiterbildung im westdeutschen Verständnis nicht hinreichend, nicht einmal unbedingt notwendig⁵.
- Der für die westdeutsche traditionelle Weiterbildungspolitik charakteristische Institutionalismus ist funktional nicht in der Lage, die mit großen gesellschaftlichen Umbrüchen einhergehenden Lernprobleme konstruktiv zu bewältigen. Er wird nur als „Reparaturbetrieb“ (Staudt) und Ausgleich von Defiziten wirksam⁶. Auch die Übertragung westdeutscher Weiterbildungsgesetze eins zu eins oder wunschtraummäßig verstärkt wie in Brandenburg (NRW) und Sachsen/Anhalt (Hessen) musste scheitern, weil sie an den Nöten der Menschen vorbeingingen.

4 Vgl. hierzu: Knöchel/Trier, Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung. Waxmann Münster, Berlin, New York edition QUEM Bd. 5 S. 51

5 Staudt, Kriegesmann: Weiterbildung – Ein Mythos zerbricht, Kompetenzentwicklung 1999. Waxmann Münster 1999, S.17

6 Vgl. hierzu : Dobischat, Lipsmeier u.a.: Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern, edition QUEM. Waxmann Münster 1996 und Baethge/Andretta: Die berufliche Transformation in den neuen Bundesländern, edition QUEM. Waxmann Münster 1996

2. Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung oder „Das Lernen von Komplexität“⁷

Zum Ende der ersten Phase von QUEM und damit zum Ende des Programms „Vom Plan zu Markt“ formulierte das Kuratorium QUEM das Memorandum „Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“⁸ mit der Forderung nach komplexen Strukturen der Personalentwicklung und des Weiterlernens. Weniger die Inhalte als der Titel waren umstritten. Weiterbildung „und“ Kompetenzentwicklung war die Alternative. Mehrheitlich entschied man sich im Kuratorium QUEM für die Formulierung „von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“, um zu verdeutlichen, dass eine breitere Sichtweise auf das Weiterlernen und auf den breiteren Begriff der Kompetenzen und gegen eine Begrenzung auf Qualifikationen notwendig ist, um Transformationsprozesse bewältigen zu können. Dabei war Erich Staudt der erste, der auf die Parallelität des Transformationsprozesses Ost und die strukturell sicher anders liegenden Transformationsprozesse etwa im Ruhrgebiet aufmerksam machte und damit auf die gesamtdeutsche Bedeutung der Unterscheidung zwischen Weiterlernen und Weiterbildung hinwies.

Damit wurde die aus der Sicht der Weiterbildner „Büchse der Pandora“ geöffnet, die zuvor sorgfältig auf eine Gleichsetzung von Weiterbildung und Weiterlernen in der Vergangenheit geachtet hat, um Professionalisierungs- und Standesinteressen auf der Ebene der Praxis und auf der Ebene der Hochschulen voranzutreiben.

Diese Öffnung ist zwingend. Als Vorstufen dieser Öffnung können die Arbeiten zu einer „Ermöglichungsdidaktik“⁹, zum Konstruktivismus¹⁰ und zur Selbstorganisationsthe¹¹ angesehen werden.

7 Siehe hierzu J. Sauer: Transformation beruflicher Weiterbildung – Infrastrukturen für neue Lernkulturen in Kompetenzentwicklung 2002, Waxmann Münster 2002 S. 435

8 Memorandum „Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ Kuratorium QUEM in: Kompetenzentwicklung 96, Waxmann Münster, Berlin New York 1996 S. 398

9 Arnold/Tutot: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Grundlagen der Weiterbildung, Ziel Verlag 1977

10 Arnold, Siebert: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Schneider 2003

11 Erpenbeck, J. Selbstgesteuertes, Selbstorganisiertes Lernen in Kompetenzentwicklung 97, Waxmann Münster 1997 S. 310

3. Was bleibt?

Was bleibt an Fortschritt aus den letzten 20 Jahren Forschungsarbeit zur beruflichen Weiterbildung und Transformation. Einige Ergebnisse können benannt werden:

1. Die Grenzen der Leistungsfähigkeit der Weiterbildungsvorstellungen, wie der Deutsche Bildungsrat sie formuliert hat und wie sie verbaler Maßstab – wenn auch nicht Realität – der Weiterbildungspolitik über 3 Jahrzehnte war, sind deutlich geworden. Weiterbildung nach einem schulischen Paradigma und gar eine vierte Säule des Bildungswesens ist weder hinreichend noch in jedem Fall notwendig oder sinnvoll und effizient zur Bewältigung von Lernherausforderungen in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen.
2. Der Systemwandel in Ostdeutschland muss als Kulturtransformationsaufgabe verstanden werden mit der Weiterentwicklung von Werten, Verhalten, Erfahrung, aber auch Wissen. Diese Aufgabe ist in Curriculum-Form nicht zu bewältigen, „man kann nicht lehren wie man lebt“¹² oder aktueller formuliert: „Niemand kann gelernt werden. Man kann nur selber lernen.“¹³
3. Zwischen Weiterlernen und seiner Gestaltung und Weiterbildung und ihrer Gestaltung ist zu unterscheiden. Die gleichwertige Gestaltung unterschiedlicher Lernformen ist Aufgabe der Zukunft. Das Konzept der Lernkultur ist zukunftsweisend.
4. Eine Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz, d.h. der Fähigkeit, mit komplexem, unbekanntem Neuen umgehen zu können, wird immer zwingender. Hier findet auch – wenn in Deutschland auch nur langsam – eine Übernahme der europäischen Debatte statt.
5. Lernende Subjekte als Gestaltungsaufgabe sind nicht nur Individuen, sondern auch Gruppen und Organisationen. Dies liegt darin begründet, dass die Summe der in einer Organisation zum Tragen kommenden Qualifikationen und Kompetenzen ungleich zu der Summe der von den Mitgliedern der Organisation eingebrachten individuellen Qualifikationen und Kompetenzen ist.
6. Weiterlernen in Transformationsprozessen ist der Schlüssel zu Innovation. Die einmalige Extremsituation des Transformationsprozesses der neu-

12 QUEM Bulletin, K.Elston

13 Götz Werner, CEO der dm Drogeriemarktkette, der LearnTec 2007 ihr Motto (aus LearnTec Newsletter 1).

- en Bundesländer hat deutlich gemacht, dass das Lernen von neuen Systembedingungen – zumal in kurzer Zeit – nur in komplexen Lernstrukturen /Lernkulturen erfolgreich möglich ist.
7. Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument muss in ihrer relativen Bedeutung neu diskutiert und gestaltet werden. Forderungen wie „Weiterbilden statt entlassen“, „Arbeitslosigkeit ist qualifikationsbedingt“, vorseilende Qualifizierung oder Weiterbildung als Ersatz für Arbeit sind in ihrer politischen Wirkung zu hinterfragen. Weiterbildung und Weiterlernen müssen „Sinn“ machen.
 8. Lernkulturgestaltung als bildungs- und arbeitsmarktpolitische Gestaltungsaufgaben ist neu zu diskutieren und zu regeln. Dies bedeutet u. a. den Übergang von linearen Lehr- Lernstrukturen zur Gestaltung von Lernkultur, vorgegeben bei QUEM mit den Feldern Lernen in der Arbeit, Lernen im sozialen Umfeld, Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und Lernen im Netz/informellem Lernen.
 9. Betriebe sind gezwungen, ihre Weiterlerngestaltung neu auszurichten. Angesichts steigender Lernnotwendigkeiten infolge des steigenden Innovationsdrucks nimmt die Bedeutung des Weiterlernens zu und die Bedeutung der traditionellen betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung ab. Dies ist erklärbar und bereits empirisch belegbar.
 10. Entscheidendes Themenfeld in den Betrieben ist das Lernen im Prozess der Arbeit. Die Lernförderlichkeit von Arbeit ist die entscheidende Gestaltungsaufgabe. Hierauf sind Betriebe und Personalentwicklungsabteilungen jedoch nur wenig vorbereitet.
 11. Kommunen bieten neben den Betrieben in Zukunft eine notwendige Infrastruktur für das Lernen. Die Forschungsarbeiten zum Themenbereich „Lernen im sozialen Umfeld“ haben die zentrale Bedeutung des Lernens jenseits von Tätigkeiten von Erwerbsarbeit deutlich gemacht. Lernen in der Selbsthilfe, im Ehrenamt und sozialem Engagement, Lernen im Hobbybereich u.a. sind feste, zu gestaltende Bestandteile einer Kultur des Weiterlernens.
 12. Sozialpartner, Kommunen und intermediäre Institutionen müssen ihre Weiterbildungspositionen und -bemühungen zu einer Lernkulturgestaltung ausbauen.

4. QUEM – Das Unvollendete

Das Bild einer Zukunftsstruktur des Weiterlernens und seiner Gestaltung liegt nach den Erfahrungen im Transformationsprozess auf dem Tisch, ist doku-

mentiert und bedarf der Umsetzung. Dass diese Umsetzung nach 2003 nicht gelungen ist, hat vielfältige Gründe. Einige wesentliche seien stichwortartig hier aufgeführt:

- Restauration alter Weiterbildungsvorstellungen

Die westdeutsche Standespolitik der Weiterbildner, die die Weiterbildungspolitik sowohl auf Seiten der Hochschulen als auch der Bildungspraxis seit Ende der sechziger Jahre maßgeblich geprägt hat¹⁴, hat politisch erneut Mehrheiten hinter sich gebracht. Das westdeutsche Weiterbildungssystem ist zwar am Transformationsprozess in den neuen Ländern gescheitert, wie beispielsweise an der Weiterbildungsgesetzgebung (nach westdeutschem Muster, z.B. NRW /Brandenburg) in den ostdeutschen Bundesländern im einzelnen nachgewiesen werden kann¹⁵. Konsequenzen daraus wurden aber nicht gezogen.¹⁶ Statt dessen ist erneut Restauration und Institutionalismus des Lernens angesagt. Das Netzwerk aus erwachsenenpädagogischen Hochschullehrern, Gewerkschaftsvertretern und Interessenverbänden sowie Bundesagentur für Arbeit sind offensichtlich reformresistent. Dies führt dazu, dass sowohl auf betrieblicher Ebene, wie auf kommunaler Ebene sich jenseits bildungspolitischer Strukturen neue Formen des Lernens etablieren. In den Betrieben wandert das Weiterlernen in die Fachabteilungen, in den Kommunen bilden sich zusätzliche neue Formen bürgerschaftlichen Engagements unterschiedlichster Prägung, die starke Elemente des Weiterlernens aufweisen.

- Drittmittelakquisitionsoportunismus

West- wie ostdeutsche interdisziplinäre Wissenschaft hat nachhaltig von den umfangreichen Forschungsmitteln profitiert, die für die Transformationsforschung zur Verfügung gestellt wurden. Es gehört zu den höchst bedauerlichen Erfahrungen, dass hierbei offensichtlich in erster Linie Drittmittel-Akquisition Motivation war und weniger die wissenschaftliche Erkenntnis. Sonst hätte es einen politischen Streit um die Notwendigkeit neuer Lernkulturen mit den Standespolitikern und Interessenvertretern geben müssen.

14 Vgl. J. Sauer, *Erwachsenenbildung, Stand und Trend der Forschung*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1976

15 Als Beispiele sei an das Scheitern des NRW Weiterbildungsgesetzes in Brandenburg und die Gesetzgebung in anderen Bundesländern erinnert oder auch auf den Vorschlag von Faulstich/Döring, in Sachsen Anhalt eine Weiterbildungsberatung mit 600 hauptberuflichen Weiterbildungsberatern zu etablieren.

16 Faulstich, P. *Literatur- und Forschungsreport 2/2003 DIE Bonn S. 127*

- Ideologische Wahlverwandtschaft

Zwischen einer größeren Zahl von ostdeutschen Wissenschaftlern und westdeutschen pädagogischen Apologeten besteht eine ideologische Wahlverwandtschaft in der Sehnsucht nach planwirtschaftlichen Strukturen und der Ablehnung marktwirtschaftlicher Lenkungssysteme (in deren Formulierung = Neoliberalismus)¹⁷. Dies ist besonders bemerkenswert, da die DDR an der Planwirtschaft gescheitert ist:

- Die in Wirtschaft und Gesellschaft benötigten, sich immer weiter ausdifferenzierenden Kompetenzen können in planwirtschaftlichen Strukturen und schon gar nicht in „vierte Säule Modellen“ bereitgestellt werden.
- Das vehement vertretene und als notwendig begründbare Prinzip der Selbstorganisation des Weiterlernens ist mit planwirtschaftlichen Strukturen nicht kompatibel.

- Innovation im Konsens ist nonsens

John Erpenbeck hat 1996 formuliert, die BRD wäre eine Streitgesellschaft, die DDR eine Konsensgesellschaft. An dieser Aussage mag vieles wahr sein. Ist sie richtig, erklärt es zumindest zweierlei: Es hat nach 2003 keinen öffentlichen Streit um die Notwendigkeit neuer Lernkulturen gegeben, weil man lieber im Konsens und im Opportunismus mit der neuen Obrigkeit lebt, um angeblich eigene Arbeitsplätze zu sichern. Dabei wurde der Inhalt, um den es in 12 Jahren Forschungsarbeit ging und der zukunftsrelevant ist, verraten. Es zeigt aber auch, dass der DDR-systembedingte Opportunismus als Prägung mit Bildungsmaßnahmen nicht zu bewältigen ist.

5. Zum Schluss:

QUEM war bis 2003 ein lernendes Programm. Es wurde gestartet mit traditionellen Vorstellungen beruflicher Weiterbildung. In der Analyse der Transformationsprozesse zeigte sich die Notwendigkeit neuer Lernkulturen in der globalisierten Welt. Das Modell Lernkultur mit seinen Bestandteilen Lernen in der Arbeit, Lernen im sozialen Umfeld, Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und Lernen im Netz sowie der „Restgröße des Informellen“ wird Bestand haben. Hier gilt es, viele neue Forschungsansätze voranzutreiben. Diese müssen sich parallel zur High Tech Strategie der Bundesregierung auf die Gestaltung der High Competence richten, beide bedingen sich gegenseitig. Hier sind vor allem die Bestandteile

17 Vgl. Faulstich, I. Drexel, G. Reutter u.v.a. unter anderem in: Bolder/Dobischat: Eigen-Sinn und Widerstand, Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs, VS Verlag 2009

- Gestaltung und Anerkennung des Lernens in der Arbeit,
- Gestaltung und Anerkennung des Lernens im sozialen Umfeld,
- Klärung des Kerngeschäfts traditioneller Weiterbildungseinrichtungen,
- Entwicklung handhabbarer Instrumente der Kompetenzbewertung,
- die Entwicklung neuer Formen der Kompetenzberichterstattung und
- die Reform der akademischen Ausbildung unter den Aspekten von Lernkultur

zu bearbeiten. Im Interesse des Wirtschafts- und Innovationsstandortes Bundesrepublik bleibt viel zu tun, das Weiterlernen als Schlüssel für Innovation und Entwicklung zu optimieren.

Zusammenfassend können die folgenden Thesen formuliert werden:

1. Ständiges Weiterlernen wird in einer postfordistischen Gesellschaft (Wissensgesellschaft) zum Katalysator und Schmiermittel von Entwicklung und zur Überlebensmedizin für die ganze Gesellschaft, für Individuen, Unternehmen und Institutionen. Dabei ist Weiterlernen einerseits Motor von Entwicklung und andererseits Bedingung für Entwicklung.
2. Die Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates von 1970 zur Weiterbildung, die bis heute die Weiterbildungslandschaft maßgeblich prägen, sind für die Zukunft nicht mehr hinreichend. Sie sind angesichts der Dynamisierung, Differenzierung und Spezialisierung der Lebensbedingungen nicht in der Lage, die wachsenden Lernanforderungen abzubilden. Weiterlernen wird immer wichtiger und Weiterbildung geht zumindest relativ zurück. Dies ist kein Widerspruch.
3. Benötigt wird ein breites Verständnis von Lernkulturen mit einem Geflecht gleichwertiger unterschiedlicher Lernstrategien auf der Basis von Selbstorganisation. Dies ist anderes als die Diskussion um das informelle Lernen, die alte Weiterbildungsvorstellungen verfestigt. Neue Formen des Weiterlernens entwickeln sich rasant.
4. Die Gestaltung und Anerkennung des tätigkeitsgebundenen und tätigkeitsbezogenen Lernens in der Arbeit und im sozialen Umfeld müssen in den Mittelpunkt einer notwendigen zukunftsgerichteten Lernkulturpolitik gestellt werden. Der nach wie vor vorherrschende Taylorismus zwischen Arbeit, Tun und Lernen hat sich überholt. Dumme Arbeit hat keine Zukunft.
5. Die (west-!?)deutsche Weiterbildungswissenschaft ist seit den 70er Jahren bis heute in erster Linie professions- und institutionenorientiert. Leider steht nur eine Form des Weiterlernens im Focus, die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einem schulischen Paradigma. Transformati-

on ist gefordert. Unterschiedliche Formen des Weiterlernens bedürfen der wissenschaftlichen Analyse. Dabei ist auch für die Zukunft ist zu klären, welche Aufgaben die Weiterbildungsinstitutionen im Rahmen eines neuen Verständnisses von Lernkultur übernehmen können.