

Erich Schäfer
Alexander Schmidt
Franziska Seyfarth
Jan Sommer

Die Auswirkungen veränderter
Rahmenbedingungen für die
Volkshochschulen und freien Träger in
Thüringen und die Anforderungen an
eine den Erfordernissen moderner
Erwachsenenbildung entsprechende
Förderpraxis

Jenaer Schriften zur Sozialwissenschaft Band Nr. 7

Erich Schäfer studierte an der Universität Bielefeld Soziologie und Pädagogik. Im Jahr 1987 promovierte er zum Dr. phil. an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Er war als freiberuflicher Dozent in der Erwachsenenbildung und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld tätig, hat das Weiterbildungszentrum der Universität Magdeburg aufgebaut und wurde im März 1994 als Professor an den Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Jena berufen. Dort lehrt und forscht er in den Fächern kulturelle Kommunikation, außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, wissenschaftliche Weiterbildung, Organisationsentwicklung und Medienpädagogik. Als Autor bzw. Herausgeber hat er zwölf Monographien und ca. 100 Aufsätze publiziert.

Alexander Schmidt schloss sein Studium (Diplom) der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Jena im Juni 2011 erfolgreich ab. Seine Schwerpunkte liegen im Bereich der lebensweltorientierten Sozialraumanalyse und der Handlungsforschung. Gegenwärtig ist er in der Jugendarbeit tätig.

Franziska Seyfarth schloss ihr Studium (Diplom) der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Jena im August 2010 erfolgreich ab. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich der Erwachsenenbildung und Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen. Derzeit ist sie im TiBi-Projekt in Weimar als Sozialarbeiterin tätig.

Jan Sommer schloss sein Studium der Sozialen Arbeit (Diplom) an der Fachhochschule Jena im Mai 2010 erfolgreich ab. Seine Schwerpunkte und Erfahrungen liegen im Gebiet der Erwachsenenbildung. Momentan ist er als Projektreferent bei der Deutschen Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG) in Halle und Leipzig tätig.

Impressum

**Herausgeber: Fachbereich Sozialwesen
Fachhochschule Jena
Postfach 100314
07703 Jena
Tel.: +49 3641 205800
Fax: +49 3641 205801
Homepage: <http://www.sw.fh-jena.de/>**

ISSN-Nr.: 1864-9270

Copyright © 2011 Fachhochschule Jena

Einleitung	4
1 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung	9
1.1 Zum Verständnis des quartären Sektors des Bildungssystems	9
1.2 Rechtliche Grundlagen der Erwachsenenbildung.....	10
1.3 Entwicklung der rechtlichen Grundlagen in Thüringen	11
2 Strukturen der Erwachsenenbildung in Thüringen	15
2.1 Die institutionelle Infrastruktur der Erwachsenenbildung	16
2.2 Entwicklung der Fördermittel	19
2.3 Kennziffern zu Personal, Unterrichtsstunden und Teilnehmerzahlen	23
2.4 Die Thüringer Erwachsenenbildung im Bundesvergleich	26
3 Zusammenfassende Darstellung der Interviews und Identifikation der Strategien	28
3.1 Forschungsmethode	28
3.1.1 Erhebungsmethode.....	28
3.1.2 Auswertungsmethode	30
3.2 Bewertung der Strategien nach „Theorie U“	33
3.2.1 Einführung in die „Theorie U“	34
3.2.2 Fünf Ebenen der Veränderung	35
3.2.3 Sieben Räume der Aufmerksamkeit	37
3.2.4 Feldstrukturen der Aufmerksamkeit	38
3.2.5 Einordnung der Strategien nach „Theorie U“	40
3.2.6 Zukunftsfähige Strategien	44
4 Aufgabe und Situation des Personals	46
4.1 Auswirkungen der veränderten Rahmenbedingungen für das Personal	46
4.1.1 Personalgruppen	46
4.1.2 Auswirkungen für das Personal.....	47
4.2 Situation des Personals.....	48
4.3 Einordnung der Ergebnisse	52
5 Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor der Zerreißprobe	54
6 Empfehlungen für die Erwachsenenbildung in Thüringen	61
7 Das Zukunftspotential der Erwachsenenbildung - Stärkung der gesellschaftlichen Integrationskräfte	65
8 Abbildungsverzeichnis	70
9 Literaturverzeichnis	71
10 Anhang	77

Einleitung

Dass Deutschland im internationalen Vergleich bei den Aufwendungen je Bildungsteilnehmer keine führende Rolle einnimmt, daran werden wir mit Regelmäßigkeit bei der Veröffentlichung der OECD-Zahlen jedes Jahr erinnert. Deutschland gibt - gemessen am Anteil des Bruttoinlandsprodukts - weniger für seine Bildungseinrichtungen aus als andere OECD Staaten (vgl. Bildung in Deutschland 2010, S. 33). Deutschland befindet sich auch beim Lebenslangen Lernen in Europa nur im Mittelfeld. Der European Lifelong Learning Index (ELLI) offenbart den Nachholbedarf von Deutschland (vgl. www.elli.org, 03.09.2010). Wie schlecht es um die Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung in unserem Lande steht, lässt sich eindrucksvoll im Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ nachlesen. Dabei sind es erstens die im internationalen Vergleich schon angesprochenen schlechten Vergleichswerte, zweitens die Tatsache, dass im Unterschied zu anderen Bildungsbereichen in der Erwachsenenbildung Kennzahlen häufig ganz fehlen und drittens, dass selbst in einem Dokument wie dem Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ der quartäre Sektor nur marginal behandelt wird. Als Indiz für den zuletzt angesprochenen Punkt kann die Tatsache herangezogen werden, dass sich im Vorwort des erwähnten Bildungsberichtes eine Grafik befindet, die den quartären Bereich gar nicht enthält und stattdessen die Weiterbildung dem tertiären Bereich zuordnet (ebd., Vorwort „Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland“). Zwar gibt es im Bericht selbst ein Kapitel mit dem Titel „Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter“, doch dieses konzentriert sich vornehmlich auf die berufliche Weiterbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung ist auch hier nicht im Fokus der Betrachtung.

Lernprozesse bedeuten für Individuen, Organisationen und Gesellschaften zum einen den Abschied von alten Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen, zum anderen aber immer auch das Entstehen neuer Optionen. Den Zerfall des Alten und das gleichzeitige Entstehen des Neuen, diese Doppelbewegung hat Vaclav Havel, der ehemalige tschechische Präsident, auf den Punkt gebracht, als er sagte: „I think there are good reasons for suggesting that the modern age has ended. Today, many things indicate that we are going through a transitional period, when it seems that something is on the way out and something else is painfully being born. It is as if something were crumbling, decaying and exhausting itself, while something else, still indistinct, were arising from the rubble“ (Havel 1994, S. 1)¹. Die hier formulierte Wahrnehmung bringt der am Massachusetts Institute of Technology (MIT) im amerikanischen Cambridge lehrende und forschende C. Otto Scharmer, ganz ähnlich zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Die Praktiker ‚an der Front‘ des Lebens und Arbeitens – Manager, Lehrer, Krankenschwestern, Landwirte, Führungskräfte aus Wirtschaft und Politik [und wir ergänzen: Erwachsenenbildnern²] erleben die gegenwärtige Realität in gleicher Weise. Sie fühlen die Hitze einer sich immer weiter hochschraubenden Arbeitsbelastung und den Druck, noch mehr zu leisten. Viele beschreiben diesen Zustand als das Arbeiten gegen Windmühlen oder laufen im Hamsterrad. Und dennoch wird die Schraube des sich erhöhenden Arbeitsdrucks kontinuierlich eine Windung weitergedreht“ (Scharmer 2009, S. 23). Schaffen wir – so lässt sich mit Scharmer fragen – auf institutioneller wie gesellschaftlicher Ebene „gemeinsam Ergebnisse, die niemand will?“ (vgl. ebd., S. 150). Zu diesen Ergebnissen gehört auch jene Zerrissenheit zwischen gesellschaftlichem Auftrag und Ökonomisierungstendenzen, die wir in dem Forschungsprozess festgestellt haben, dessen Ergebnisse wir hier präsentieren. Mit dem Forschungsprojekt zu den veränderten Rahmenbedingungen für die Träger der Erwachsenenbildung und den Anforderungen an eine, den Erfordernissen moderner Erwachsenenbildung entsprechende Förderpraxis, haben wir keine rein akademische Fragestellung verfolgt, sondern eine, die die Akteure der Erwachsenenbildung täglich beschäftigt. Damit kommen wir einer Forderung nach, die Ingrid Schöll, in den Hessischen Blättern für Volksbildung hinsichtlich der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis formuliert hat, nämlich

¹Übersetzung: „Ich denke, es gibt gute Gründe für die Annahme, dass das moderne Zeitalter zu Ende geht. Es gibt heutzutage viele Hinweise darauf, dass wir uns in einem Übergangsstadium befinden, wo etwas auf dem Weg hinaus ist und etwas anderes unter Schmerzen geboren wird. Es ist so, als ob etwas taumelt, schwankt, schwindet und sich selbst erschöpft – während etwas anderes, noch Unbestimmtes, langsam beginnt, sich aus den Trümmern zu erheben.“

²Aus Gründen der Lesbarkeit bedienen wir uns meist männlicher Substantive, schließen die weibliche Form jedoch selbstverständlich mit ein.

den „zeitlichen Gleichklang im Diskurs der Probleme, die die Praxis bewältigen muss“ (Schöll 2010, S. 41).

Der unmittelbare Anlass für diese Studie war die Tatsache, dass im Jahre 2005 die Zuschüsse des Freistaats Thüringen für die anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung relativ plötzlich und unerwartet im Zuge einer Novellierung des ThürEBG um 46 % gekürzt wurden. Ein Umstand, von dem sich die Einrichtungen bis heute nicht erholt haben. Eine erneute Novellierung des ThürEBG vom 20. Dezember 2007, das am 31. Dezember 2010 außer Kraft trat, ist zwischenzeitlich abgeschlossen; das neue ThürEBG ist seit dem 1. Januar 2011 in Kraft.

Die zentralen Forschungsfragen des im Frühjahr 2009 gestarteten und 2010 abgeschlossenen Forschungsprojektes waren die Folgenden:

- (1) Welche Folgen hatten und haben die veränderten Rahmenbedingungen, insbesondere die finanziellen Kürzungen?
- (2) Welche strategischen Überlegungen lassen sich in den Einrichtungen angesichts der sich ändernden Kontextbedingungen identifizieren?
- (3) Welche Vorschläge zur Veränderung der Förderpraxis gibt es?

Legt man die Systematik des Forschungsmemorandums für die Erwachsenen- und Weiterbildung (Arnold et al. 2000) zugrunde, dann erstreckt sich diese Studie primär auf den Bereich 5 „System und Politik“. Es geht hier nicht darum, das inhaltliche Leistungsspektrum der Erwachsenenbildung in Thüringen zu würdigen, sondern einen Blick auf die Strukturen zu werfen. Dabei geht es vordringlich um die Einrichtungen und ihre Finanzierung sowie die Auswirkungen auf das Personal und den Umfang der Angebote. Uns interessiert dabei speziell, wie die Leitung der Einrichtungen mit den aktuellen Herausforderungen, die sich einerseits aus den restriktiven finanziellen Rahmenbedingungen und andererseits aus den gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen an die Erwachsenenbildung ergeben, umgehen und welche Strategien verfolgt werden.

Zu unseren Forschungsmethoden gehörten eine Dokumentenanalyse sowie quantitative und qualitative Erhebungen, die in diesem Bericht näher beschrieben werden und deren Ergebnisse wir hier präsentieren. Auch wenn sich unsere Untersuchung auf Thüringen beschränkt, so gibt es doch deutliche Hinweise darauf, dass die Ergebnisse eine generelle Tendenz in Deutschland beschreiben.

Nuissel spricht in Bezug auf die konfligierenden und konkurrierenden pädagogischen und ökonomischen Ziele von einer „Janusköpfigkeit [...], die immer stärker ins Bewusstsein rückt“ (2007, S. 19). Doch was macht die Ökonomisierung mit den Menschen? Welche psychosozialen Kosten sind mit den turbulenten Veränderungen verbunden? Die Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Supervisoren zum Innenleben von Organisationen in Deutschland kommt zu dem Ergebnis, dass der Druck „ökonomisch ununterbrochen hoch *effizient* sein zu müssen [...] die psychophysischen Kräfte vieler Beschäftigter verschleißt“, der Druck von der Leitung nach unten weitergegeben wird und der massive ökonomische und organisatorische Druck „nicht selten auch schon manifeste Kosten erzeugte, deren Wahrnehmung aber weiterhin tabuisiert“ wird (Haubl/ Voß 2009, S. 7). Wie sieht es diesbezüglich in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, bei den freien Trägern und den Volkshochschulen, aus? Die Untersuchung zur „Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2011) stellt mit Blick auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Weiterbildungslandschaft fest: „Die gestiegenen Anforderungen der Lernenden und das erhöhte Qualitätsbewusstsein erfordern zunehmend Innovation, Entwicklung, Kreativität, gleichzeitig wurde der Spielraum dazu innerhalb der letzten Jahre kleiner (DIE 2011, S. 16). In der hier vorgelegten Studie geht es darum, wie die Leiter/innen der Erwachsenenbildungseinrichtungen diese Wirklichkeit erlebte und erlitten haben und welche Strategien sie angesichts der gegebenen Situation für ihre Einrichtungen präferieren.

Ein Blick auf die gegenwärtige Erwachsenenbildung offenbart einen eklatanten Widerspruch zwischen der öffentlich bekundeten Wertschätzung und der realen Hintanstellung. Die Erwachsenenbildung ist

heute immer noch, trotz der Lippenbekenntnisse zum lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernen, eher das fünfte Rad im Bildungssystem und nicht die vierte Säule, die sie sein sollte. Wir erleben seit geraumer Zeit den Rückzug von Bund und Ländern aus der öffentlichen Verantwortung für die Erwachsenenbildung. „Der Umfang der finanziellen Förderung und die Reichweite der juristischen Regelungen werden zurückgenommen [oder bleiben gleich] und verlieren so relativ an Gewicht. Damit wächst der Anteil kommerzieller Regulation: Weiterbildung wird auf den Markt gedrängt“ (Faulstich 2002, S. 64). Die hieraus erwachsenden Tendenzen lassen sich mit den Stichworten Entstaatlichung, Kommerzialisierung, Diversifikation und Ökonomisierung beschreiben (vgl. ebd., S. 64 f.). Die Kollegin Christine Zeuner hat auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft diese Prozesse wie folgt gekennzeichnet: „In den 1990er Jahren setzte sich im Erwachsenenbildungswesen, vielleicht eher und stärker als in anderen Bildungsbereichen, der Trend zur Ökonomisierung durch. Er ereignete sich in einer Wechselwirkung zwischen finanziellen Kürzungen auf der einen Seite und einem politisch gewollten Wettbewerbsdruck auf die Einrichtungen auf der anderen Seite. Neue Finanzierungsregeln zwangen die Einrichtungen, sich an betriebswirtschaftlichen Managementstrategien zu orientieren [...]. Hier passierte schleichend, wovon das Gutachten des Deutschen Ausschusses bereits 1960 warnte: Eine Einschränkung der Handlungsfähigkeit der Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Einschränkung ihrer Freiheit“ (Zeuner 2010, S. 179).

Die kritischen Stimmen daran, dass die Erwachsenenbildung ökonomischen Regulationsmechanismen rigide untergeordnet wird, werden immer lauter und sind in einen umfassenderen Kontext einzubinden. Jürgen Habermas beklagt die „hemmungslose Unterwerfung der Lebenswelt unter die Imperative des Marktes“ (zit. nach Hufer 2010, S. 13). Frank-Olaf Radtke spricht von einer dreifachen Ökonomisierung: „Erziehung wird in allen internationalen Dokumenten (1) überraschend eindimensional als Form der Bewirtschaftung der Bevölkerung gedacht, vorrangig ökonomischen Zwängen unterworfen und (2) zugleich behandelt, als sei sie ein ökonomisches Gut, das genauso produziert sowie (3) vermarktet werden kann wie andere Güter der Warenproduktion auch“ (Radtke 2009, S. 107 f.). Klaus-Peter Hufer sieht die „Bildungsidee dem betriebswirtschaftlichen Kalkül geopfert“ (2010, S. 8) und Wolfgang Schönefeld, der ehemalige Leiter der Volkshochschule des Wetteraukreises kritisiert die Tatsache, dass Entscheidungen in der Vergangenheit oftmals „ohne pädagogischen Sachverstand und ohne pädagogische Verantwortung allein politisch und vermeintlich betriebswirtschaftlich“ getroffen wurden und damit „einer anspruchsvollen und modernen Erwachsenenbildung geschadet“ wurde (2010, S. 57).

Da es keinen Weiterbildungsmarkt im eigentlichen Sinne gibt – die meisten Einrichtungen finanzieren sich über öffentliche Gelder – ist es auch ein Irrtum, dass sich die Erwachsenenbildungseinrichtungen über den Markt aus der Finanznot befreien könnten. Viele Leiter der Erwachsenenbildungseinrichtungen stellen sich – so wie es einer unser Interviewpartner formuliert – die Frage, „ob wir nicht durch das Hinterherjagen nach möglichen zusätzlichen Finanzquellen unterm Strich weniger erreichen; es bleibt zu wenig Zeit, um langfristiger denken und konzeptionell arbeiten zu können“. Genau diesen Gedanken hat auch der Bundespräsident Christian Wulff bei der Eröffnung des XIII. Deutschen Volkshochschultages am 12. Mai 2011 aufgegriffen, als er sagte: „Befristete Projektförderung kann vieles in Bewegung setzen. Aber sie [die Volkshochschulen und wir ergänzen: die anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen] brauchen eine sichere und nachhaltige Finanzierung, die längerfristige Planung ermöglicht und längerfristige Bestandssicherung gewährleistet.“ Insofern sind die Einrichtungen der Erwachsenenbildung auch kein Kostenfaktor, sondern sparen langfristig sogar Geld, weil sie Menschen lebenslang weiterbilden.

In Bezug auf die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ist selbstkritisch anzumerken, dass der aufklärerische und politische Auftrag der Erwachsenenbildung zwar als historische Legitimationsfigur akzeptiert wird, in den aktuellen Begründungen aber nicht selten als idealistische Sozialromantik abgetan wird (vgl. Zeuner 2010, S. 170).

Das heutige Problem besteht nicht darin, dass auch die Wirtschaftlichkeit für die Erwachsenenbildung zentral geworden ist, sondern dass die Gesellschaft und mit ihr die Bildung zum „Anhängsel des Marktes“ (Negt 2010, S. 34) geworden ist. Wir haben es mit einer Kommodifizierung und Ökonomisierung

von Bildung zu tun. „Der Staat wird immer mehr zum Vollzugsorgan der Liberalisierung, welche die Kapitalisierung tendenziell aller Lebensbereiche ermöglicht, vorantreibt, reguliert“ (Euler 2011, S. 35). In der Standortbestimmung „Die Volkshochschule - Bildung in öffentlicher Verantwortung“ (2011) finden sich folgende Passagen: „Bei allen Bestrebungen, durch zusätzliche Mittelakquisition die Finanzierungsgrundlagen zu sichern und zu erweitern, sind und bleiben Volkshochschulen keine auf Gewinn ausgerichtete Institutionen, sondern dem Gemeinwohl verpflichtet. Verantwortungsvoller Umgang mit wirtschaftlichen Ressourcen gehört für sie zu den Grundmaximen ihres Handelns. [...] Die Volkshochschulen haben unter erheblichen Anstrengungen ihre Einnahmen gesteigert. Sie erzielen in aller Regel einen deutlich höheren Kostendeckungsbeitrag als andere öffentliche Bildungs- und Kultureinrichtungen. Ihnen gelingt es, für jeden Euro öffentlicher Investition in ihr Programm unmittelbar mindestens einen weiteren, privat finanzierten Euro für die Weiterbildung zu mobilisieren“ (Deutscher Volkshochschulverband 2011, S. 24).

Die stagnierende bzw. zurückgehende Finanzierung der Erwachsenenbildung seitens von Ländern und Kommunen zwingt die Einrichtungen der Erwachsenenbildung dazu, ihre Teilnahmeentgelte zu erhöhen; dies führt dazu, dass bildungsferne Gruppen zunehmend von der Weiterbildung ausgeschlossen werden. „In der Bildung zeigen sich deutlich die Grenzen der Umstellung vom versorgenden zum aktivierenden Staat. In Anbetracht des offenkundigen Widerspruchs zwischen dem Gewicht der Weiterbildung für die Zukunft einerseits und mangelnder Prioritätensetzung und Ressourcenzuteilung zu ihren Gunsten andererseits legte die Europäische Union bereits 2006 den Mitgliedstaaten dringend eine bessere finanzielle Ausstattung der Weiterbildung nahe. Dieser Appell blieb in Deutschland weitgehend ungehört. Der Bildungsnotstand in Deutschland ist hausgemacht, weil zu wenig auf möglichst gute Bildung und Weiterbildung für alle gesetzt worden ist. Breiten Schichten und großen Gruppen in der Bevölkerung fehlen daher die Grundlagen, um auf Forderungen nach Eigenverantwortung und Selbstlernen angemessen reagieren zu können. Anvisierte Ziele lassen sich nicht erreichen, wenn lebenslanges Lernen einseitig als private Bringschuld gesehen wird“ (Deutscher Volkshochschulverband 2011, S. 24).

Im ersten Kapitel setzen wir uns mit den gesetzlichen Grundlagen auseinander. Wir zeichnen nach, wie sich das Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz und die dazugehörigen Verordnungen seit den 90er Jahren verändert haben. Unser besonderes Augenmerk ist dabei auf jene Regelungen gerichtet, die sich auf die finanziellen Rahmenbedingungen beziehen.

Im zweiten Kapitel erfolgt eine quantitative Bestandsaufnahme zur Situation der Erwachsenenbildung in Thüringen. Hier werden die Ergebnisse unserer eigenen quantitative Bestandsaufnahme zur Situation der freien Träger in Thüringen vorgestellt. Für den Bereich der Volkshochschulen greifen wir auf die Sonderauszählungen der Ergebnisse der Volkshochschulstatistik für Thüringen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zurück. Wenngleich wir uns darum bemüht haben, die Zahlen miteinander vergleichbar zu machen, ist dies aufgrund der zum Teil abweichenden Erhebungsverfahren nicht immer möglich gewesen. Aus diesem Grund ist es methodisch auch nicht zulässig, die Kennziffern der Volkshochschulen und der freien Träger zu einem Gesamtbild der Erwachsenenbildungslandschaft in Thüringen zusammen zu führen. Wir warnen deshalb nachdrücklich davor, die Zahlen für bildungspolitische Argumentationen verwenden zu wollen. Das Fehlen einer belastbaren gemeinsamen Datengrundlage verweist auf die Notwendigkeit, ein einheitliches Berichtssystem für die Erwachsenenbildung im Lande einzuführen. Nur am Rande sei erwähnt, dass wir dieses Problem nicht nur in Thüringen, sondern auch in den anderen Bundesländern sowie auf Bundesebene haben. Die Daten der Verbundstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung stellen zwar einen Ansatz dar, sind einerseits für die freien Träger in der Regel nicht öffentlich und andererseits aufgrund der eingepflegten Daten zum Teil sehr rudimentär.

Das dritte Kapitel präsentiert die zusammengefassten Ergebnisse der qualitativen Interviews mit den Leitern der Volkshochschulen und freien Trägern. Nachdem wir zunächst unseren methodischen Ansatz kurz skizzieren, erfolgt eine theoretische Einschätzung und Bewertung der identifizierten Strategien aus den Einzelinterviews. Auf eine Veröffentlichung der - ebenfalls vorliegenden 15 anonymisierten Ein-

zelporraits mit den strategischen Überlegungen der Leitungspersonen - haben wir im Interesse der Interviewten bewusst verzichtet. Die Landschaft der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Thüringen, die nach dem Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz gefördert werden, ist sehr übersichtlich, so dass selbst die Angabe struktureller Kennzeichen, wie bspw. der Tatsache, dass eine Einrichtung als Eigenbetrieb geführt wird, eine Identifizierung sehr leicht möglich gemacht hätte. Auch wenn die ausgewerteten Interviews aus diesem Grunde keinen Eingang in diese Veröffentlichung gefunden haben, so liegt den betroffenen Einrichtungen jeweils ihre schriftliche Auswertung vor.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der personellen Situation in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Hier werden vor dem Hintergrund der Diskussion um Professionalisierung und Deprofessionalisierung quantitative und qualitative Untersuchungsbefunde zusammengeführt.

Die Verdichtung der Forschungsergebnisse findet in der als „Zerreißprobe“ titulierten Gesamtschau der Untersuchungsergebnisse im fünften Kapitel statt.

Im sechsten Kapitel formulieren wir Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Thüringen.

Das abschließende siebte Kapitel reflektiert den gesellschaftlichen Auftrag der Erwachsenenbildung unter der zentralen Aufgabe, die gesellschaftlichen Integrationskräfte angesichts eines immer deutlicher zu spürenden gesellschaftlichen Hiatus zu stärken.

Wir bedanken uns an dieser Stelle ganz herzlich bei den beiden Verbänden, TVV und LOFT, den Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur für die konstruktive Zusammenarbeit, die Zurverfügungstellung von Dokumenten und Daten und die Bereitschaft für Interviews zur Verfügung zu stehen. In einem kooperativen und konstruktiven Prozess haben wir Schwierigkeiten im Laufe der Erhebungsphasen gemeistert, Zwischenergebnisse diskutiert und Perspektiven für die Zukunft entwickelt. Entscheidend für das Gelingen der Studie war die Tatsache, dass die beiden Verbände die Untersuchung wollten und uns den Zugang zu den Einrichtungen gebahnt haben. Nicht verschwiegen werden soll, dass auf Seiten der Einrichtungen der Erwachsenenbildung zum Teil eine große Skepsis existierte, vermeintlich schützenswerte Dinge über ihre Einrichtung preiszugeben. Dies hat sich sowohl im Umgang mit den quantitativen wie qualitativen Daten gezeigt. Diese Erfahrungen sind nicht zuletzt ein Indiz für ein gewisses Misstrauen untereinander, das sicherlich überwunden werden muss, wenn in Zukunft eine wirksame und gemeinsame politische Interessensvertretung aller Erwachsenenbildungseinrichtungen erfolgen soll.

Aus Gründen der Lesbarkeit des Textes haben wir uns dafür entschieden, in diesem Forschungsbericht ausschließlich die männliche Sprachform zu verwenden; gemeint sind natürlich immer beide Geschlechter.

1 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel werden wir die Rahmenbedingungen der öffentlich anerkannten Erwachsenenbildung beschreiben. Dabei werden wir zunächst den quartären Sektors des Bildungssystems betrachten und dann näher auf die rechtlichen Grundlagen der Förderung eingehen.

1.1 Zum Verständnis des quartären Sektors des Bildungssystems

Die Erwachsenenbildung, oder Weiterbildung³, wird in Deutschland als vierter Bereich des Bildungssystems, neben Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulwesen, gesehen (vgl. Zeuner 2008, S. 532). Sie unterscheidet sich deutlich von den anderen Bildungsbereichen. Erwachsenenbildung ist aus einer gesellschaftlichen Bewegung entstanden und unterliegt aufgrund ihrer weniger stark institutionalisierten Struktur größeren Veränderungen als die Bereiche Schule und Hochschule. „Gesellschaftliche und ökonomische Modernisierungsprozesse beeinflussen die Erwachsenenbildung, wobei sich die Akteure entweder reaktiv verhalten und sich damit an die Veränderungen anpassen oder den Wandel in ihrem Sinn antizipativ gestalten. Damit wird der für die Erwachsenenbildung charakteristische Widerspruch zwischen Anpassung und Widerstand konstitutiv“ (ebd.).

Eine besondere Rolle in der Entstehung der institutionalisierten Erwachsenenbildung spielt Thüringen, insbesondere Jena. Hier wurde am 01. März 1919 zur Gründung der „Volkshochschule Thüringen“ aufgerufen. Der Gründungsaufruf beschreibt sehr prägnant die Ziele der Volkshochschulbewegung. Folgende vier zentrale Punkte lassen sich aus dem Gründungsaufruf herauslesen:

- Völlige Lehr- und Lernfreiheit: „Wir nennen sie deshalb Hochschule“;
- Bildung für alle: „Weil sie ihre Türen aufmacht für alle die den Drang zu geistiger Tätigkeit, Aufklärung und Höherbildung in sich spüren“;
- Teilnehmerorientierung: „Die Volkshochschule stellt Mittel für die lebendigen Bedürfnisse der Hörer zur Verfügung“;
- Begegnung: „Sie ist eine Freistätte der Seele, wo der Mensch dem Menschen begegnet“ (vgl. Volkshochschule Thüringen 1919, S. 1ff.).

Die institutionelle Struktur der Erwachsenenbildung ist heute diffus, ihre rechtliche Absicherung ist uneinheitlich, ihre Finanzierung unsicher und die professionellen Zugänge des Weiterbildungspersonals unbestimmt (vgl. Zeuner 2008, S. 537). „Das System der Weiterbildung befindet sich in einem permanenten, flexiblen Prozess zwischen Verfestigung und Entschwinden. Dies kann man als ‚mittlere Systematisierung‘ kennzeichnen“ (Faulstich 2001, S. 84). Eine Beschreibung der in der Weiterbildung tätigen Institutionen ist folglich schwierig. Faulstich und Zeuner haben in Abbildung 1 die Einrichtungen nach der Abhängigkeit von ihren Zuwendungs- und Auftraggebern sortiert. Die Volkshochschulen sind den öffentlichen Erwachsenenbildungsträgern zuzuordnen. In Abgrenzung dazu entsprechen die freien Träger in dieser Darstellung den partikularen Erwachsenenbildungsträgern, was beispielsweise Gewerkschaften, Kirchen, Arbeitgeberverbände, etc. sein können. Ziel dieser beiden Trägertypen ist es, den Bildungsauftrag ihrer Großgruppe, beziehungsweise den öffentlichen Bildungsauftrag der Länder und Kommunen zu erfüllen. Dem gegenüber stehen die kommerziellen Anbieter (Weiterbildungsunternehmen und betriebliche Bildungsabteilungen), welche ihre Angebote gewinnbringend verkaufen möchten (vgl. ebd.).

³ Heute werden die beiden Begrifflichkeiten meist als Synonyme verwendet (vgl. Tippelt/von Hippel 2009, S. 11).

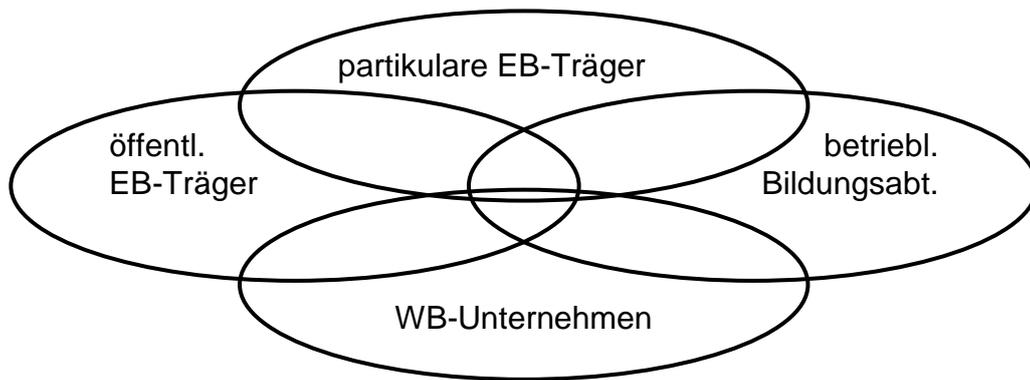


Abbildung 1: Institutionentypen der Weiterbildung (Quelle: Faulstich/ Zeuner 2009, S. 184)

1.2 Rechtliche Grundlagen der Erwachsenenbildung

Die Regulierung der allgemeinen Erwachsenenbildung obliegt den Ländern. Es existieren zwei Gesetzestypen. Der subsidiäre Gesetzestyp ist dadurch gekennzeichnet, dass die staatliche Förderung nachrangig und unterstützend ist. Die Förderhöhe der jeweiligen Einrichtungen richtet sich nach dem geleisteten Veranstaltungsvolumen. Neben den subsidiären Gesetzen existieren gewährleistende Gesetze. Das Vorhalten von Bildungseinrichtungen wird hierbei als Pflichtaufgabe angesehen, was ein Mindestangebot fördert und so eine flächendeckende Grundversorgung sicherstellt (vgl. Wittpoth 2009, S. 111 ff.).

Von 1967 bis 1994 wurden in fast allen Bundesländern Gesetze zu Erwachsenenbildung erlassen. Die Länder Berlin und Hamburg bildeten dabei eine Ausnahme. Die Gesetze regeln vor allem:

- „Aufgabenstellung und Einordnung der Erwachsenenbildung im Bildungswesen;
- Stellung, Abgrenzung und Anerkennung der Träger und Einrichtungen der Weiterbildung;
- Förderung und Unterstützung der Träger und Einrichtungen;
- Abstimmung und Kooperation der Institutionen“ (Faulstich/ Vespermann 2002, S. 21 f.).

Die Gesetze ermöglichten eine Stabilität für die Planung von Bildungsangeboten. Doch die Länder ziehen sich seit ca. Mitte der 80er aus der öffentlichen Verantwortung zurück, was zu finanzieller Zurückhaltung und Kürzungspolitik führt. Die Stabilität, die die Bildungsgesetze einst versprochen, geht verloren. Aus dieser Entwicklung resultiert eine Verschiebung der Systemstrukturen und Regulationsmechanismen. „Die finanziellen Förderungen und die Reichweite der juristischen Regelungen werden zurückgenommen oder bleiben gleich und verlieren so relativ an Gewicht“ (ebd., S. 64). Dadurch entstehen Haushaltsdefizite für die Bildungseinrichtungen und um dieses ausgleichen zu können, werden die Bildungseinrichtungen mit ihren Angeboten auf den Markt gedrängt, weil der Anteil kommerzieller Regulation steigen muss. Faulstich und Vespermann beschreiben folgende vier Tendenzen:

Entstaatlichung: Die Finanzkrise des Staates bildet die Ursache dafür, dass ein Rückzug aus der Verantwortung für die Gestaltung des Erwachsenenbildungsbereiches stattfindet.

Kommerzialisierung: Die Vermarktung von Programmen und Kursen tritt an die Stelle der gesetzlichen Förderung. Dabei orientiert sich die Angebotsplanung zunehmend an der kaufkräftigen Nachfrage, was zur Folge hat, dass nur noch gewinnbringende Bildungsangebote stattfinden.

Diversifizierung: Die Konzentration auf die öffentlichen Träger, insbesondere die Volkshochschulen, löst sich auf, weil die Mittel an eine Vielfalt von Trägern verteilt werden.

Ökonomisierung: Weiterbildung wird zunehmend den Regulationsmechanismen des neoliberalen Denkens unterworfen, was unter anderem dazu führt, dass eigene politische Gestaltungsmöglichkeiten nicht hinreichend genug wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 65).

Die Länder und Kommunen ziehen sich zunehmend aus der öffentlichen Verantwortung und Gestaltung der Erwachsenenbildung zurück. Projektförderung und Qualitätssicherung sind die zentralen Elemente der politischen Steuerung geworden (ebd., S.64 f.).

1.3 Entwicklung der rechtlichen Grundlagen in Thüringen

Es ist eine Pflichtaufgabe des Landes Thüringen, Erwachsenenbildungseinrichtungen zu fördern. In Artikel 29 der Verfassung des Freistaates Thüringen lesen wir: „Das Land und seine Gebietskörperschaften fördern die Erwachsenenbildung. Als Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind auch freie Träger zugelassen.“

Damit verpflichtet sich Thüringen, ein Mindestangebot an Erwachsenenbildung zu fördern und so eine flächendeckende Grundversorgung sicher zu stellen.

Im Folgenden werden wir die Entwicklung der gesetzlichen Rahmenbedingungen in Thüringen beschreiben. Das Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz (ThürEBG) wurde recht oft novelliert, woraus sich eine Vielzahl von Veränderungen für die Erwachsenenbildungseinrichtungen ergibt. Die Abbildung 2⁴ gibt einen Überblick über die gesetzlichen und finanziellen Veränderungen der Erwachsenenbildung.

Das ThürEBG ist eine Mischung aus einem subsidiären und gewährleistenden Gesetz. Einerseits bemisst sich die Förderung der Einrichtungen nach der Anzahl der geleisteten Unterrichtsstunden. Diese Förderung ist darauf ausgelegt, dass sie für die Bildungseinrichtungen eine Unterstützung darstellt und sie nicht ausfinanziert. Andererseits ist das ThürEBG ein gewährleistendes Gesetz, weil das Vorhalten von Erwachsenenbildungseinrichtungen eine Pflichtaufgabe darstellt. Thüringen gewährleistet somit, dass eine flächendeckende Grundversorgung mit Erwachsenenbildungsangeboten sichergestellt werden soll.

Im Jahr 1992 wurde Thüringens erstes Erwachsenenbildungsgesetz verabschiedet. Es enthielt eine Präambel, in der die Grundsätze für die Erwachsenenbildung und das Gesetz festgeschrieben waren. Sie beinhaltete unter anderem, dass die Erwachsenenbildung der allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Bildung dienen soll. Außerdem betont sie den Aspekt, dass durch die Erwachsenenbildung Kontakte zwischen den Menschen geschaffen werden sollen. Die Präambel wurde in der zweiten Gesetzesnovelle von 2003 gestrichen. Einige Ausschnitte sind in anderen Paragraphen wiederzufinden.

Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollten „eigenverantwortlich Veranstaltungen organisieren und anbieten“; die Erwachsenenbildung sollte durch freie und öffentliche Träger realisiert werden (vgl. ThürEBG 1992, § 3). Diese Formulierung wurde bei der ersten Gesetzesnovelle 1997 ergänzt. Dabei wurden die Volkshochschulen als Einrichtung in Trägerschaft der Kommune zur Erfüllung und Sicherung der Erwachsenenbildung beschrieben und es wurde die Regelung eingeführt, dass die freien Erwachsenenbildungsträger in mindestens der Hälfte der Landkreise in Thüringen tätig sein müssen (vgl. ThürEBG 1997, § 3 Abs. 2-4). Mit der Novellierung von 2005 wurde eine Grundversorgung der Bevölkerung mit Angeboten der Erwachsenenbildung eingeführt (vgl. ThürEBG 2005, §4 Abs. 1).

Der Bereich der Förderung unterlag den größten Veränderungen. Diese werden besonders deutlich, wenn neben den Gesetzesnovellierungen die Änderung der Thüringer Erwachsenenbildungsförde-

⁴ Diese Abbildung befindet sich am Ende des Kapitels 1.3

rungsverordnung (ThürEBFVO) betrachtet werden. Im Jahr 1992 wurden nach § 9 ThürEBG die Personalkostenzuschüsse als Pauschale in der Höhe der festgesetzten Durchschnittsvergütungen der geltenden Tarifverträge für das pädagogische und sonstige Personal⁵ geleistet. Der Zuschuss für das pädagogische Personal betrug 100% und der für Verwaltungspersonal 50% der tatsächlich anfallenden Kosten. Der Stellenschlüssel wird in der ThürEBFVO geregelt. Dabei wurden bis 1994 den Volkshochschulen und freien Trägern, die bis zu 4.500 Unterrichtsstunden leisteten, ein pädagogischer Leiter und eine Verwaltungskraft zu 50% gefördert. Für Heimvolkshochschulen galt die Regelung, dass bis zu 1.500 Teilnehmertagen ein pädagogischer Leiter und eine Verwaltungskraft finanziert wurden. Heimvolkshochschulen, die mehr Teilnehmertage geleistet hatten, konnten einen zusätzlichen pädagogischen Mitarbeiter gefördert bekommen. Bei besonders hohem Verwaltungsaufwand konnte eine Förderung für eine halbe Verwaltungsstelle beantragt werden. Für die anderen Einrichtungen existierte keine Regelung für eine zusätzliche Förderung bei mehr geleisteten Unterrichtsstunden (vgl. ThürEBFVO 1992, § 2).

Im Jahr 1994 wurde die ThürEBFVO geändert. Der Förderanteil für die pädagogischen Leiter und Verwaltungsangestellten blieb gleich, jedoch wurden die Rahmenbedingungen verändert, ab wann zusätzliches Personal gefördert wird. Nun wurden den freien Trägern und Volkshochschulen ein pädagogischer Mitarbeiter und eine Verwaltungskraft gefördert, wenn die Einrichtung bis zu 7.000 Unterrichtsstunden nachweisen konnte. Bei bis zu 12.000 Unterrichtsstunden war eine zusätzliche Förderung von einem pädagogischen Mitarbeiter und einer Verwaltungskraft möglich. Wenn mehr als 12.000 Unterrichtsstunden geleistet wurden, konnten für eine Einrichtung ein pädagogischer Leiter, zwei pädagogische Mitarbeiter und drei Verwaltungsmitarbeiter durch das ThürEBG gefördert werden. Auch für die Heimvolkshochschulen gab es Veränderungen im Stellenschlüssel. Bei bis zu 7.000 Teilnehmertagen wurde ein pädagogischer Leiter und drei Verwaltungskräfte, wenn über 7.000 Teilnehmertage geleistet wurden, konnte zusätzlich ein pädagogischer Mitarbeiter und ein Verwaltungsmitarbeiter gefördert werden (vgl. ThürEBFVO 1994, § 2).

In der Änderung der ThürEBFVO 1999 wurde für die freien Träger und Volkshochschulen ab der 18.001 Unterrichtsstunde zusätzlich ein pädagogischer Mitarbeiter gefördert. Die Förderung für die Heimvolkshochschulen blieb unverändert (vgl. ThürEBFVO 1999, § 2).

In der Gesetzesänderung von 2003 wurde der Rechtsanspruch der Erwachsenenbildungseinrichtungen auf eine Förderung durch das Land Thüringen gestrichen. Von nun an werden die Einrichtungen nach „Maßgabe des Landeshaushaltsplanes“ gefördert⁶. Die Einrichtungen erhalten nun „angemessene Zuschüsse zu den Personalausgaben, den sächlichen Aufwendungen, den Mitarbeiterfortbildungen sowie zu den Ausgaben der Zusammenschlüsse auf Bundesebene“ (vgl. ThürEBG 2003, § 10 Abs. 1). Zuschüsse werden nur noch für pädagogische Leiter und Mitarbeiter geleistet, Zuwendungen für Verwaltungspersonal wurden gestrichen. Die darauffolgende ThürEBFVO enthält von nun an keinen Personalschlüssel mehr. Der Personalkostenzuschuss für pädagogische Mitarbeiter der Volkshochschulen beträgt nun 55 % und für die freien Träger und Heimvolkshochschulen 50 % der jährlich für die Einrichtung festgelegten Grundförderung (vgl. ThürEBFVO 2004, § 3).

Die Förderung nach den ThürEBG 2005 entspricht nun einem vollkommen neuen Fördersystem. Die Förderung durch das Land ist nicht mehr an das Personal in Abhängigkeit zu den Unterrichtsstunden gekoppelt. Nun wird den anerkannten Einrichtungen eine Grundförderung zugesprochen. Diese soll „für das hauptberufliche Personal, zu den sächlichen Aufwendungen und zu den Aufwendungen für die Mitarbeiterfortbildung“ (ThürEBG 2005, § 13 Abs.1) verwendet werden. Der Betrag wird in Höhe von 35.000 Euro jährlich für jede Volkshochschule und jeden freien Träger bereitgestellt, Heimvolkshochschulen erhalten eine Grundförderung von 50.000 Euro. Neben der Grundförderung erhalten die

⁵ Mit sonstigem Personal ist vor allem das Verwaltungspersonal gemeint.

⁶Die Auswirkungen dieser Änderung des Gesetzestextes werden im folgenden Kapitel beschrieben.

Einrichtungen Landesmittel nach der Anzahl der geleisteten Unterrichtsstunden (vgl. ThürEBG 2005, § 13 Abs. 2 - 3).

Neben den Personalkostenzuschüssen konnten anerkannte Einrichtungen einen Zuschuss für die Fortbildung des ehrenamtlichen, neben- und hauptberuflichen Personals sowie für Verwaltungskräfte beantragen. Der Zuschuss beläuft sich auf die Höhe von 6% der für die Einrichtung festgelegten Gesamt-Gesamtförderung (vgl. ThürEBFVO 1992, § 4). In der Verordnung von 1999 wird der Paragraph 4 zur Mitarbeiterförderung aufgehoben. Im ThürEBG wird 2003 eine Mitarbeiterförderung für pädagogische Mitarbeiter und Verwaltungspersonal gewährt. Die Höhe bemisst sich auf mindestens ein höchstens jedoch auf zwei Prozent der für die Einrichtung festgelegten Gesamtförderung (vgl. ThürEBFVO 2004, § 5). Dieser Anteil wurde 2006 in der ThürEBGDVO leicht variiert, er beträgt nun höchstens vier, mindestens jedoch ein Prozent der festgelegten Gesamtfördersumme (vgl. ThürEBGDVO 2006, § 4 Abs. 3).

Zusätzlich gab es eine Förderung für sächliche Aufwendungen. Ihre Höhe betrug 1992 für jeden geförderten pädagogischen Leiter oder Mitarbeiter 60.000 DM (vgl. ThürEBFVO 1992, § 3). In der Version der ThürEBFVO von 1994 wurde die Regelung geändert. Nun gab es für jede förderfähige Unterrichtsstunde der Volkshochschulen und freien Trägern eine zusätzliche Aufwendung von 27,50 DM, höchstens wurden jedoch 20.000 Unterrichtsstunden bezuschusst. Heimvolkshochschulen erhielten eine Aufwendung von 62,50 DM pro Teilnehmertag, dabei wurden höchstens 12.000 Teilnehmertage bezuschusst (vgl. § 3). 1999 wurde der Satz für die Unterrichtsstunde auf 17.50 DM und für die Heimvolkshochschulen auf 40 DM herabgesetzt (vgl. ThürEBFVO 1999, § 3). Ab 2004 beträgt der Anteil für sächliche Aufwendung 25% der für die Einrichtung festgelegten Gesamtförderung (vgl. ThürEBFVO 2004, § 4). Ab 2005 sind die sächlichen Aufwendungen in der Grundförderung enthalten.

Seit der ThürEBGDVO von 2006⁷ ist die Förderung der Unterrichtsstunden der drei Einrichtungsgruppen unterschiedlich geregelt. So werden für die Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen „die ersten 20.000 Unterrichtsstunden voll und ab der 20.001. Unterrichtsstunde nur jede zweite“ gefördert (ThürEBGDVO 2006, § 4 Abs.2 S.1). Für die freien Träger hingegen werden nur die ersten 15.000 Unterrichtsstunden voll gefördert, von der 15.001 bis zu 20.000 Unterrichtsstunde jede zweite und ab 20.001 sogar nur jede dritte (ebd. § 4 Abs. 2 S. 2).

Aus den geschilderten Veränderungen lässt sich ablesen, dass die Situation der Erwachsenenbildungsträger in Thüringen sich als immer prekärer darstellt. Die Rahmenbedingungen führen dazu, dass die strategischen Handlungsmöglichkeiten immer weiter eingegrenzt werden. Das Land Thüringen zieht sich zunehmend aus der öffentlichen Verantwortung zurück und reduziert die Landesförderung. Gleichzeitig werden die Ansprüche, die an die anerkannten Bildungsträger gestellt werden, erhöht. So wird zum Beispiel ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt, was die Professionalität und Qualität der Bildungseinrichtungen sicherstellen soll.

⁷ Derzeit (Juli 2011) liegt lediglich der Entwurf für die neue ThürEBGDVO vor.

	1992 ThürEBFVO	1994 ThürEBFVO	1999 ThürEBFVO	2004 ThürEBFVO	2006 ThürEBGDVO
freie Träger	<p>Personalkostenfinanzierung bis 4.500 U-Std. 1 päd. Leiter + 1 Verwaltung</p> <p>Mitarbeiterfortbildung für Ehrenamt, neben- und hauptamtliche päd. Mitarbeiter</p> <p>Sächliche Aufwendungen 60.000 DM pro päd. Leiter oder Mitarbeiter</p>	<p>Personalkostenfinanzierung bis 7.000 U-Std. 1 päd. Leiter 1 Verwaltung bis 12.000 U-Std. + 1 päd. Mitarbeiter + 1 Verwaltung ab 12.000 U-Std. + 1 päd. Mitarbeiter + 1 Verwaltung</p> <p>Mitarbeiterfortbildung für Ehrenamt, neben- und hauptamtliche päd. Mitarbeiter</p> <p>Sächliche Aufwendungen 27.50 DM pro geleistete U-Std.; höchstens 20.000 U-Std. werden gefördert</p>	<p>Personalkostenfinanzierung bis 7.000 U-Std. 1 päd. Leiter 1 Verwaltung bis 12.000 U-Std. + 1 päd. Mitarbeiter + 1 Verwaltung bis 18.000 U-Std. + 1 päd. Mitarbeiter + 1 Verwaltung ab 18.001 U-Std. + 1 päd. Mitarbeiter</p> <p>Sächliche Aufwendungen 17.50 DM pro geleistete Unterrichtsstunde höchstens 20.000 U-Std. werden gefördert</p>	<p>Personalkostenfinanzierung 50% der jährlich festgelegten Grundförderung ist ein Zuschuss für pädagogisches Personal und Leiter</p> <p>Mitarbeiterfortbildung mindestens 1, höchstens 2% der festgelegten Gesamtfördersumme</p> <p>Sächliche Aufwendung 25% der für die Einrichtung festgelegten Gesamtförderung</p>	<p>Personalkostenfinanzierung Grundförderung 35.000 € + Förderanteil über U-Std. Es wird bis 15.000 U-Std. jede, ab 15.001 U-Std. jede zweite und ab 20.001 U-Std. jede dritte Stunde gefördert</p> <p>Mitarbeiterfortbildung mindestens 1, höchstens 2% der festgelegten Grundförderung</p> <p>Sächliche Aufwendungen sind in der Grundförderung enthalten</p>
HVHS	<p>Personalkostenfinanzierung bis 1.500 TNT 1 päd. Leiter 1 Verwaltung mehr als 1.500 TNT + 1 Verwaltung möglich</p> <p>Mitarbeiterfortbildung für Ehrenamt, neben- und hauptamtliche päd. Mitarbeiter</p> <p>Sächliche Aufwendungen 60.000 DM pro päd. Leiter oder Mitarbeiter</p>	<p>Personalkostenfinanzierung bis 7.000 TNT 1 päd. Leiter 3 Verwaltung über 7.000 TNT + 1 päd. Mitarbeiter + 1 Verwaltung</p> <p>Mitarbeiterfortbildung für Ehrenamt, neben- und hauptamtliche päd. Mitarbeiter</p> <p>Sächliche Aufwendungen 62.50 DM pro geleisteten Tag 12.000 TNT. werden gefördert</p>	<p>Personalkostenfinanzierung bis 7.000 TNT 1 päd. Leiter 3 Verwaltung über 7.000 TNT + 1 päd. Mitarbeiter + 1 Verwaltung</p> <p>Sächliche Aufwendungen 40 DM pro geleisteten Tag 12.000 TNT. werden gefördert</p>	<p>Personalkostenfinanzierung 50% der jährlich festgelegten Grundförderung ist ein Zuschuss für pädagogisches Personal und Leiter</p> <p>Mitarbeiterfortbildung mindestens 1, höchstens 2% der festgelegten Gesamtfördersumme</p> <p>Sächliche Aufwendung 25% der für die Einrichtung festgelegten Gesamtförderung</p>	<p>Personalkostenfinanzierung Grundförderung 50.000 € + Förderanteil über TNT*2,4=U-Std. Es werden bis 20.000 U-Std. jede, Ab 20.001 U-Std. jede zweite Stunde gefördert</p> <p>Mitarbeiterfortbildung mindestens 1, höchstens 2% der festgelegten Grundförderung</p> <p>Sächliche Aufwendungen sind in der Grundförderung enthalten</p>
VHS	<p>Personalkostenfinanzierung, Mitarbeiterfortbildung, Sächliche Aufwendungen genauso wie bei den freien Trägern</p>	<p>Personalkostenfinanzierung, Mitarbeiterfortbildung, Sächliche Aufwendungen genauso wie bei den freien Trägern</p>	<p>Personalkostenfinanzierung, Mitarbeiterfortbildung, Sächliche Aufwendungen genauso wie bei den freien Trägern</p>	<p>Personalkostenfinanzierung 55% der jährlich festgelegten Grundförderung ist ein Zuschuss für pädagogisches Personal und Leiter</p> <p>Mitarbeiterfortbildung, Sächliche Aufwendungen genauso wie bei den freien Trägern</p>	<p>Personalkostenfinanzierung, Mitarbeiterfortbildung, Sächliche Aufwendungen Grundförderung 35.000 € + Förderanteil über U-Std. Es werden bis 20.000 U-Std. jede, ab 20.001 U-Std. jede zweite Stunde gefördert</p>

Abbildung 2: Übersicht der veränderten Finanzierungsgrundlagen (eigene Darstellung)

2 Strukturen der Erwachsenenbildung in Thüringen

In diesem Kapitel werden die Strukturen der Erwachsenenbildung in Thüringen dargestellt. Ziel ist es, einen ersten Überblick darüber zu erhalten, wie die Landschaft der Erwachsenenbildung aussieht. Wir werden zunächst die institutionelle Infrastruktur der Thüringer Erwachsenenbildung darstellen: die Art der Einrichtungsgruppen und ihre jeweilige räumliche Verteilung mit den Haupt- und Nebenstellen (vgl. Kapitel 2.1). Des Weiteren werden wir auf die Entwicklung der Fördermittel eingehen (vgl. Kapitel 2.2) und Kennziffern zum Personal, den Unterrichtsstunden sowie den Teilnehmerzahlen vorstellen (vgl. Kapitel 2.3). Abschließend werden wir die Frage nach der Positionierung der Thüringer Erwachsenenbildung im bundesweiten Vergleich stellen (vgl. Kapitel 2.4).

Bevor wir auf die genannten Punkte eingehen, gilt es kurze auf die Datenbasis einzugehen. Während die Datenlage für die Volkshochschulen über die bundesweite Statistik in diesem Bereich relativ gut war, lagen für die freien Träger der Erwachsenenbildung in Thüringen bislang keine vollständigen und aussagekräftigen Datensätze vor. Ein Sachverhalt, der nicht nur für Thüringen zutrifft, sondern insgesamt für diesen Sektor der Erwachsenenbildung in Deutschland charakterisierend ist. Aus diesem Grund entschieden wir uns, eine eigene Erhebung statistischer Daten der Einrichtungen durchzuführen. Diese bildet - neben den Zahlen aus dem VHS-Bereich - die Grundlage für die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse.

Das „Deutsche Institut für Erwachsenenbildung“ (DIE) führt seit 2000 gemeinsam mit der „Deutschen Evangelischen Erwachsenenbildung“ (DEAE) und weiteren Trägern der kirchlichen und politischen Erwachsenenbildung das Projekt „Verbund Weiterbildungsstatistik“ durch. Der für diese Erhebung verwendete Bogen erfasst Daten zur Institution, Personal, Finanzen, Kursen sowie zu Zielgruppen. Die Kurse werden dabei in sechs Kategorien aufgeteilt⁸. Wir nutzten diesen Bogen als Grundlage für unseren Erhebungsbogen, passten ihn aber den im ThürEBG genannten Bereichen der Erwachsenenbildung an. Dieses sieht eine Unterteilung in vier Bildungsbereiche vor: die allgemeine Erwachsenenbildung; die kulturelle, künstlerische und religiöse Erwachsenenbildung; die politische Erwachsenenbildung und die berufliche Erwachsenenbildung.

Der von uns entwickelte und in Abstimmung mit LOFT eingesetzte Erhebungsbogen⁹ gliedert sich in neun Teile:

- Institutionelle Daten,
- Personal,
- Einnahmen,
- Ausgaben,
- Allgemeine Erwachsenenbildung,
- Kulturelle, künstlerische, religiöse Erwachsenenbildung,
- Politische Erwachsenenbildung,
- Berufliche Erwachsenenbildung,
- Übersicht aller geleisteten Veranstaltungen.

Der Erhebungsbogen wurde in elektronischer Form erstellt und per E-Mail den Einrichtungen zugesandt. Anonymisierung und vertraulicher Umgang mit den Daten wurden zugesichert.

Die Erhebungsbögen wurden durch den Vorstand von LOFT im April 2009 versandt, der Rücklauf war für Juni 2009 geplant. Letzterer gestaltete sich allerdings sehr schleppend, der letzte Bogen erreichte uns erst im Februar 2010. Eine Ursache dafür könnte sein, dass die von uns abgefragten Daten nicht in den Einrichtungen aggregiert vorhanden waren. Wie bereits beschrieben, existiert bei den freien Trägern keine einheitliche Statistik. Ein weiteres Problem stellten unvollständige Erhebungsbögen dar,

⁸ Gesellschaft, Kultur, Gesundheit, Sprachen, Beruf, Spezial - Grundbildung

⁹ Der Erhebungsbogen ist im Anhang zu finden.

sowie Daten, die von den Einrichtungen in anderen Systematiken geliefert wurden. Diese Daten konnten von uns nur teilweise in den Erhebungsbogen übertragen werden. Abbildung 3 verdeutlicht den Rücklauf:

	vollständig	unvollständig	in anderem System	verweigert
Personal	10	2	2	1
Einnahmen / Ausgaben	8	4	2	1
Unterrichtsstunden	6	3	5	1

Abbildung 3: Rücklauf der Erhebungsbögen bei den freien Trägern
(Quelle: eigene Darstellung; zum Zeitpunkt der Befragung existierten 15 Einrichtungen der freien Träger, einschließlich der HVHS)

Aus dieser Situation resultiert, dass die im Folgenden vorgestellten statistischen Daten¹⁰ nur bedingt aussagefähig sind. Unterschiedliche Grundgesamtheiten in den einzelnen Bereichen sowie nur teilweise ausgefüllte Datenblätter erschwerten die Arbeit mit den Zahlen und relativieren die Aussagekraft der Kennziffern. Dennoch bieten sie die Möglichkeit, einen ersten Eindruck zu bekommen.

Neben unserer eigenen Erhebung nutzten wir bei der Erstellung der Kennziffern weitere Quellen. Das waren im Einzelnen:

- das Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz (ThürEBG) in seinen Fassungen von 1992 bis 2010,
- die Haushaltspläne des Thüringer Kultusministeriums aus den Jahren 2003 bis 2010,
- die Statistik des Thüringer Volkshochschulverbandes e. V.,
- zwei kleine Anfragen der Landtagsfraktion der Linkspartei im Jahr 2005,
- eine Auskunft des Thüringer Finanzministeriums zu Durchschnittsvergütungen sowie
- Daten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

Insbesondere bei der Berechnung der Fördersummen für die Einrichtungen sowie für die Ausfinanzierung der Personalstellen waren diese Quellen sehr wichtig.

2.1 Die institutionelle Infrastruktur der Erwachsenenbildung

Das Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz (ThürEBG) in der Fassung vom 18. November 2010 geht in § 3 davon aus, dass der Bedarf an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung in Thüringen durch ein plurales Angebot gleichberechtigter Einrichtungen der Erwachsenenbildung gedeckt wird, die ein anspruchsvolles und flächendeckendes Angebot haben sollen. In § 4 werden drei Einrichtungsgruppen unterschieden:

- Landkreise und kreisfreie Städte, die im Rahmen der verfassungsmäßigen Zuständigkeit in ihrem Gebiet eine Grundversorgung durch die Einrichtung von Volkshochschulen gewährleisten.
- Einrichtungen der Erwachsenenbildung von überregionaler Bedeutung, deren Bildungsarbeit mit einem geschlossenen Teilnehmerkreis mit mehrtägigem, zusammenhängendem Bildungsangebot überwiegend bei internatsmäßiger Unterbringung durchgeführt wird, als Heimvolkshochschulen.
- Einrichtungen der Erwachsenenbildung in sonstiger Trägerschaft.

¹⁰ Es handelt sich um Häufigkeitsauszählungen in den jeweiligen erfassten Bereichen.

Auf der folgenden Karte (Abbildung 4) ist die Verteilung der Haupt- und Nebenstellen der 23 Volkshochschulen in Thüringen abgebildet, die der ersten Einrichtungsgruppe angehören. Der Sitz des Dachverbandes der Thüringer Volkshochschulen, des Thüringer Volkshochschulverbandes (TVV) ist in Jena.

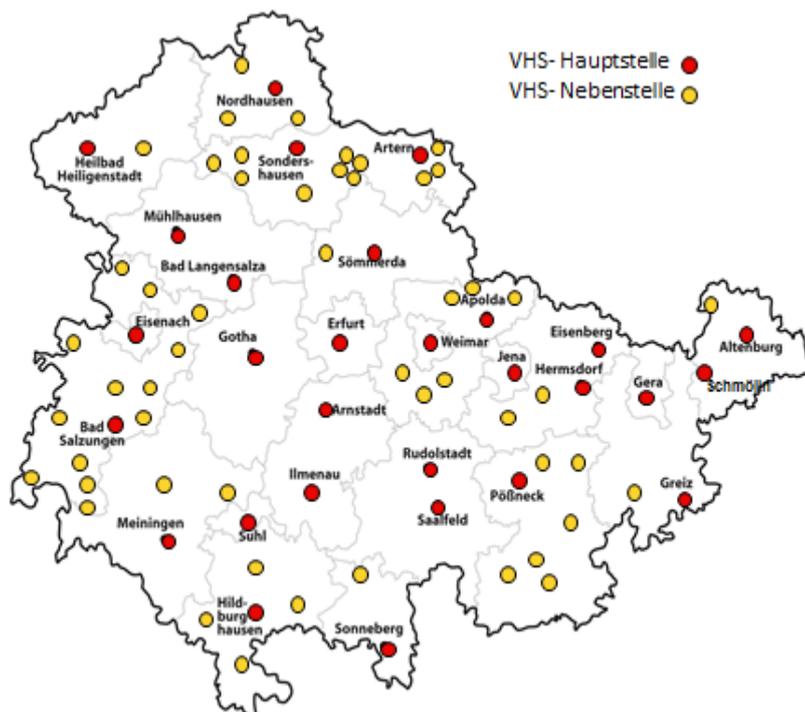


Abbildung 4: Die Haupt- und Nebenstellen der Volkshochschulen in Thüringen
(Quelle: eigene Darstellung)

Im Einzelnen handelt es sich um folgende Volkshochschulen:

- VHS Altenburger Land
- VHS Weimarer Land
- VHS im Ilm-Kreis
- VHS Kyffhäuserkreis
- VHS Unstrut-Hainich-Kr.
- VHS im Wartburgkreis
- VHS der Stadt Eisenach
- VHS der Stadt Erfurt
- Geraer Volkshochschule
- VHS Landkreis Gotha
- VHS Landkreis Greiz
- VHS Landkreis Eichsfeld
- VHS Landkreis Hildburghausen
- VHS Stadt Jena
- VHS Landkreis Schmalkalden/ Meiningen
- VHS LKs Nordhausen
- KVHS Saalfeld-Rudolstadt
- VHS Saale-Orla-Kreis
- VHS Landkreis Sömmerda
- VHS Landkreis Sonneberg
- VHS Stadt Suhl
- VHS Stadt Weimar
- KVHS Saale-Holzland e.V.

Während 23 VHS bzw. KVHS von den Kreisen bzw. kreisfreien Städten betrieben werden, ist eine KVHS in der Rechtsform eines e.V. organisiert.

Die zweite Einrichtungsgruppe besteht aus den folgenden drei Heimvolkshochschulen:

- Ländliche HVHS Kloster Donndorf
- Katholische LVHS Eichsfeld Uder
- Katholische HVHS „St. Ursula“ Erfurt

Zur dritten Einrichtungsgruppe gehören insgesamt 13 Einrichtungen; wie sich diese regional mit ihren Haupt- und Nebenstellen in Thüringen verteilen zeigt Abbildung 5.

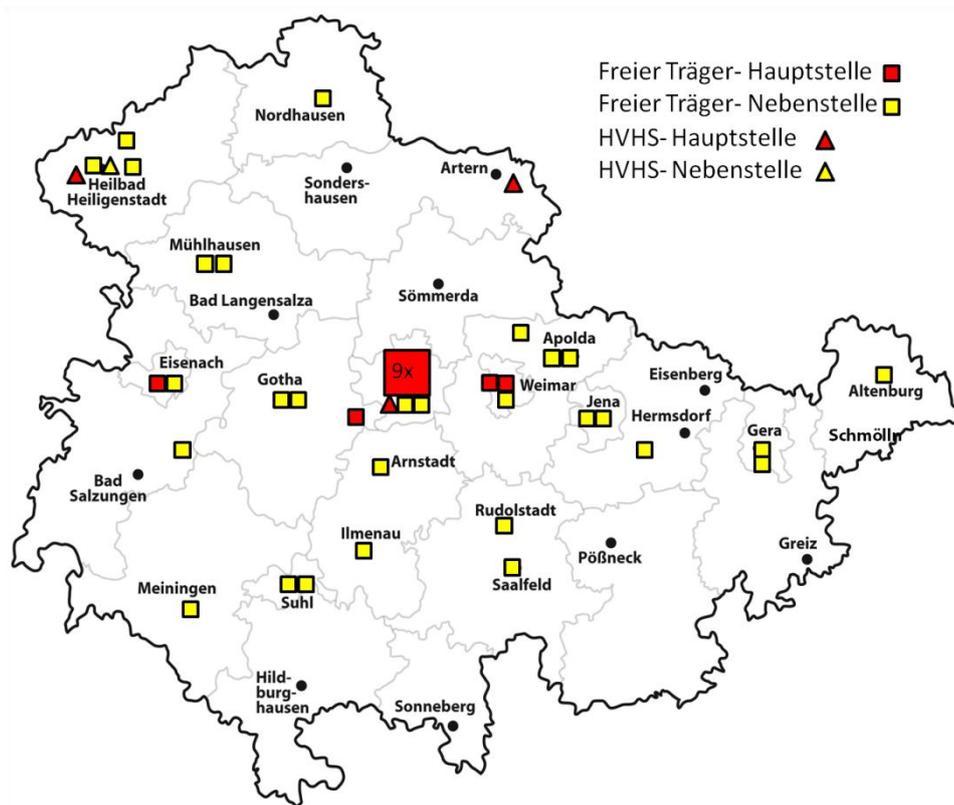


Abbildung 5: Die Haupt- und Nebenstellen der freien Träger in Thüringen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Im Einzelnen handelt es sich um folgende Einrichtungen in freier Trägerschaft:

- DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.
- Bildungswerk ver.di Thüringen e.V.
- Ländliche Erwachsenenbildung Thüringen e.V.
- Landvolkbildung Thüringen e.V.
- AWO Bildungswerk Thüringen e.V.
- Bildungswerk im Bistum Erfurt
- Evangelische Erwachsenenbildung Thüringen
- Paritätisches Bildungswerk Landesverband Thüringen e.V.
- Bildungswerk des Landessportbundes Thüringen e.V.
- Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V.
- Arbeit und Leben Thüringen e.V.
- Diakonisches Bildungsinstitut Johannes Falk gGmbH
- Arbeitsgemeinschaft für regionale Bildung im LEB Thüringen e.V.

Die Einrichtungen der HVHS und freien Träger sind in der Landesorganisation der freien Träger (LOFT) zusammen geschlossen.

2.2 Entwicklung der Fördermittel

Das Fördersystem in Thüringen ist durch einen angebotsorientierten Ansatz gekennzeichnet. Der Freistaat gewährt im Rahmen des ThürEBG und nach Maßgabe des Landeshaushalts den o.g. 39 anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung

- eine Grundförderung zum Betrieb der Einrichtung,
- Zuschüsse zu Veranstaltungen auf der Basis der geleisteten Unterrichtsstunden,
- Zuschüsse zu Bildungsangeboten von besonderem öffentlichen Interesse sowie
- Sonstige Zuschüsse (vgl. § 11 ThürEBG).

Die anerkannten Einrichtungen erhalten als Grundförderung einen Zuschuss zu den Aufwendungen für das hauptberufliche tätige pädagogische Personal, zu den sächlichen Aufwendungen und zu den Aufwendungen für die Mitarbeiterfortbildung. Die Höhe dieses Zuschusses ergibt sich aus einem Sockelbetrag, der für die VHS und freien Träger 35.000 Euro und die HVHS 50.000 Euro pro Jahr beträgt. Außerdem gibt es einen Zuschuss in Abhängigkeit der geleisteten Unterrichtsstunden. Auf Basis des je Einrichtungsgruppe aufgebrauchten Haushaltsanteils bilden hier die Unterrichtsstunden bzw. Teilnehmertage die Bemessungsgrundlage. Diese sind an bestimmte inhaltliche bzw. formale Kriterien geknüpft, welche in der entsprechenden Verordnung beschrieben werden. Die Höhe der weiteren Zuschüsse - zu Bildungsangeboten von besonderem öffentlichem Interesse und die sonstigen Zuschüsse - sind von marginaler Bedeutung.

Im Folgenden beschränken wir uns ausschließlich auf die Fördermittel nach dem ThürEBG. Die Verpflichtung des Landes Thüringen, ein flächendeckendes Angebot an Erwachsenenbildung vorzuhalten, ist zwar in der Thüringer Verfassung festgeschrieben, trotzdem nimmt die Förderung der Erwachsenenbildung keinen dominanten Anteil im Haushalt des TMBWK ein. Stellt man die Ausgaben für den quartären Bildungsbereich in Relation zu den Ausgaben für die anderen Bildungsbereiche im Haushalt des TMBWK für das Jahr 2010, so ist der Anteil, der für die Erwachsenenbildung nach dem ThürEBG bereitgestellt wird, verschwindend gering (vgl. Abbildung 6).



Abbildung 6: Anteil der Förderung der Erwachsenenbildung nach dem ThürEBG in Relation zu den anderen Bildungsbereichen im Haushalt des TMBWK im Jahr 2008

Anhand dieser Daten wird die geringe Stellung der Erwachsenenbildung in Thüringen deutlich, von einer vierten Säule kann hier wahrlich nicht gesprochen werden. Von dem Gesamthaushalt des TMBWK in Höhe von 2,2 Milliarden Euro im Jahr 2010 werden gerade einmal 6.406.400 € in die Erwachsenenbildung investiert, was einen Anteil von 0,284% ausmacht. Zum Vergleich: das Sportgymnasium in Jena erhält in dem gleichen Jahr 6.172.300 € (vgl. Abbildung 7).

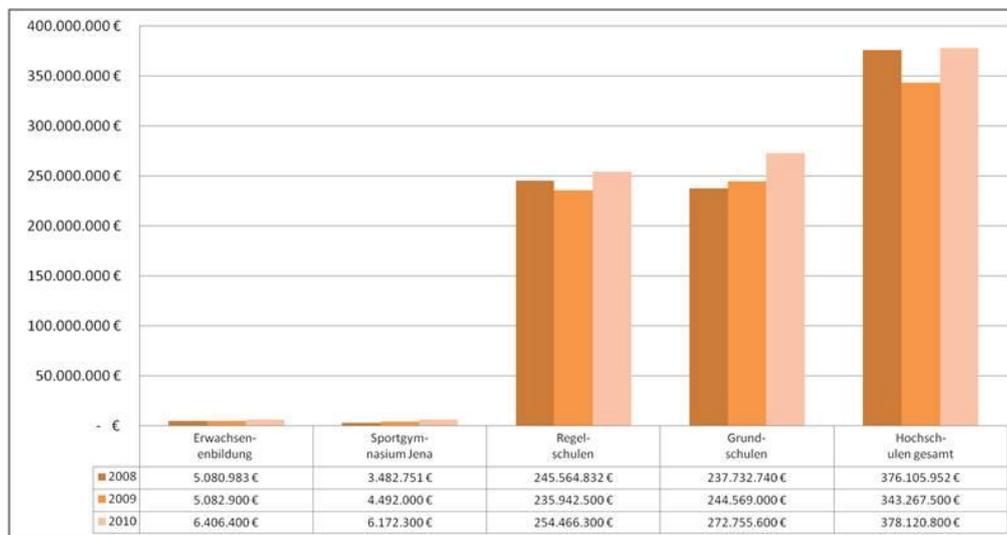


Abbildung 7: Gegenüberstellung der Mittelverteilung von Bereichen des TMBWK
(Quelle: Haushaltspläne 2008, 2009, 2010)

Die Förderung der Erwachsenenbildung wurde 2010 im Vergleich zum Vorjahr um ca. 1,3 Millionen Euro erhöht – 2011 jedoch wieder auf rd. 5,6 Millionen Euro abgesenkt. Die Erhöhung im Jahre 2010 war die erste seit 2005, nachdem die Landesmittel mehrfach gekürzt wurden. Zum Vergleich: 2003 betrug die Höhe der Landesmittel für die Erwachsenenbildung ca. 8,7 Millionen Euro. Im Jahr 2005 wurde die Summe um ca. 46% gekürzt, was dann einer Gesamtförderung der Erwachsenenbildung von ca. 4,7 Millionen Euro entspricht. Die Erhöhung der Fördergelder in 2010 bedeutete immer noch ein Minus von ca. 2,3 Millionen Euro also 26% gegenüber dem Jahr 2003; dabei ist der Inflationsausgleich noch nicht berücksichtigt. Im Jahr 2011 wurde eine erneute Kürzung der Landesmittel in Höhe von ca. 800.000 Euro vorgenommen. Somit ist von der kurzfristigen Erhöhung aus 2010 im Jahr 2011 nicht mehr viel übrig geblieben. Deshalb kann allein die Erhöhung aus 2010 auch nicht als Kehrtwende missverstanden werden – aus heutiger Sicht ist sie eher eine Stagnation in einem langfristigen Abwärtstrend.

Abbildung 8 zeigt deutlich die Kürzung um 46% im Jahr 2005. Dabei ist der Rückgang bei Volkshochschulen und freien Trägern gleichermaßen hoch und einschneidend.

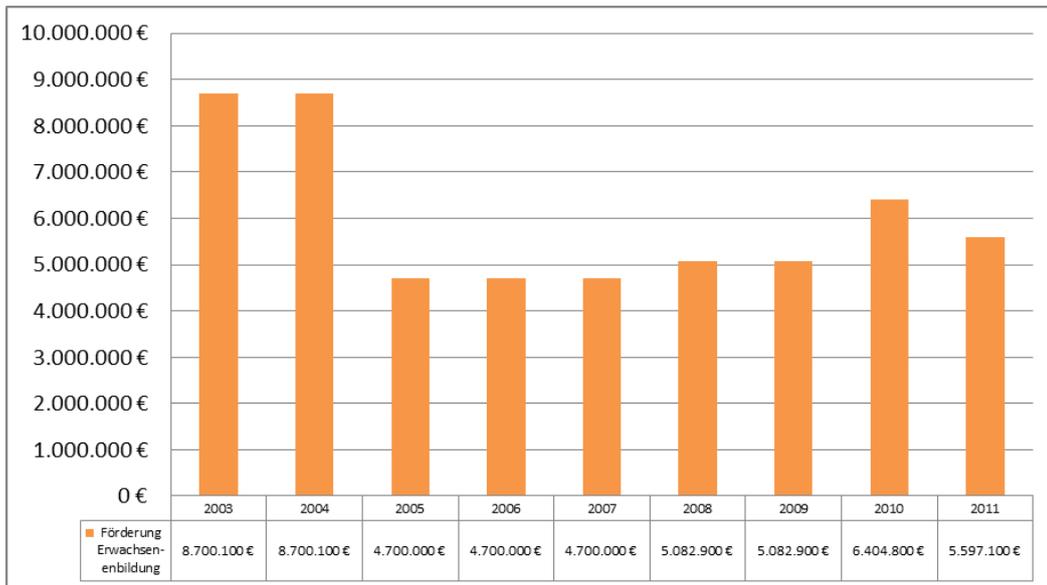


Abbildung 8: Entwicklung der Förderung der Erwachsenenbildung in Thüringen
(Quelle: Haushaltspläne des TMBWK 2003 - 2011)

Wie wirkten sich die Kürzungen und die damit verbundenen Änderungen der Förderregularien im ThürEBG für die einzelnen Einrichtungen aus? Um dieser Frage nachzugehen, berechneten wir die Gesamtfördersumme für vier Beispielinrichtungen, orientiert an den Vorgaben der Förderverordnungen¹¹. Bis 2003 setzte sich die Förderung aus Personal- und Sachkosten zusammen. Die Personalkosten wurden anhand eines Stellenschlüssels, orientiert an den jeweils vom Finanzministerium festgesetzten Durchschnittsvergütungen und den geleisteten Unterrichtsstunden, festgesetzt. Für Sachkosten gab es einen Zuschuss in Höhe von 27,50 DM pro Unterrichtsstunde. 1999 wurde dieses System zwar grundlegend beibehalten, die Staffelung des Stellenschlüssels wurde allerdings bei 7.000, 12.000 und 18.000 Unterrichtsstunden festgelegt. Der Sachkostenzuschuss wurde auf 17,50 DM gekürzt; wobei die Höchstgrenze der förderfähigen Unterrichtsstunden bei 20.000 Stunden lag. Ab 2004 erfolgte dann die Berechnung des Zuschusses ausschließlich auf Grundlage der von der Einrichtung geleisteten Unterrichtsstunden; der Stellenschlüssel wurde abgeschafft. 2005 erfolgte die Kürzung um 46%, seit 2006 setzt sich der Zuschuss des Landes aus einer Grundförderung von 35.000 Euro pro Einrichtung (für die HVHS 50.000 Euro) und der Verteilung der Fördersumme anhand der geleisteten Unterrichtsstunden zusammen.

Um die Auswirkungen der Entwicklung der Fördermittel für die Einrichtungen zu verdeutlichen haben wir im Folgenden anhand von vier Beispielinrichtungen die Förderhöhe in den Jahren 1999, 2004 und 2006 gegenübergestellt. Dabei haben wir die oben beschriebenen gesetzlichen Grundlagen angewendet. Die genaue Berechnung befindet sich im Anhang.

In Abbildung 9 ist deutlich zu erkennen, dass die Einrichtungen der Erwachsenenbildung unter einem enormen Rückgang der Förderung durch das Land zu leiden haben. Große Einrichtungen mit vielen Unterrichtsstunden sind demnach gegenüber kleineren Einrichtungen überproportional betroffen. Während der Rückgang bei „Einrichtung 1“ rund 42 % beträgt liegt er bei „Einrichtung 4“ bei ca. 68%.

Um die prekäre Situation für die Einrichtungen abzubilden, haben wir anhand des Personalschlüssels von 1999 die geförderten Personalkosten, der Gesamtfördersumme von 2006 gegenübergestellt. Dabei ist anzumerken, dass mit der Umstellung der Finanzierungsgrundlagen im Jahre 2004 eine Differenzierung nach Personal- und Sachkosten nicht mehr vorgesehen ist. Dies führt dazu, dass wir den Personal-

¹¹Die Thüringer Erwachsenenbildungsförderungsverordnung (ThürEBFVO) regelt die Höhe der Zuschüsse des Landes. 2006 wurde sie durch die Thüringer Erwachsenenbildungsdurchführungsverordnung (ThürEBDVO) ersetzt.

ohne Sachkostenanteil der Gesamtförderung im Jahre 2006 gegenüber stellen. Die Grafik verdeutlicht, dass selbst die Gesamtfördersumme des Jahres 2006 nicht ausreicht, um die Personalkostenanteile von 1999 abzudecken. Dabei sind Inflationsraten und Lohnsteigerung nicht berücksichtigt, jedoch die Umrechnung von DM und Euro (vgl. Abbildung 10).

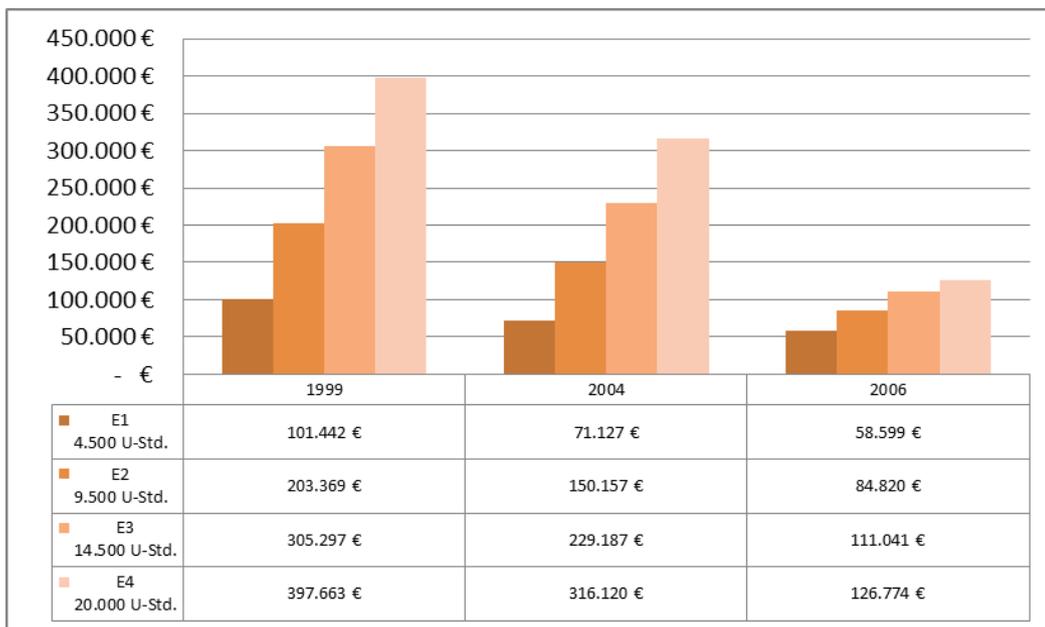


Abbildung 9: Berechnung der Landesförderung anhand von Beispielinrichtungen der anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen in Thüringen
(Quelle: Haushaltspläne des TMBWK 1999, 2004, 2006; kleine Anfrage; eigene Berechnungen)

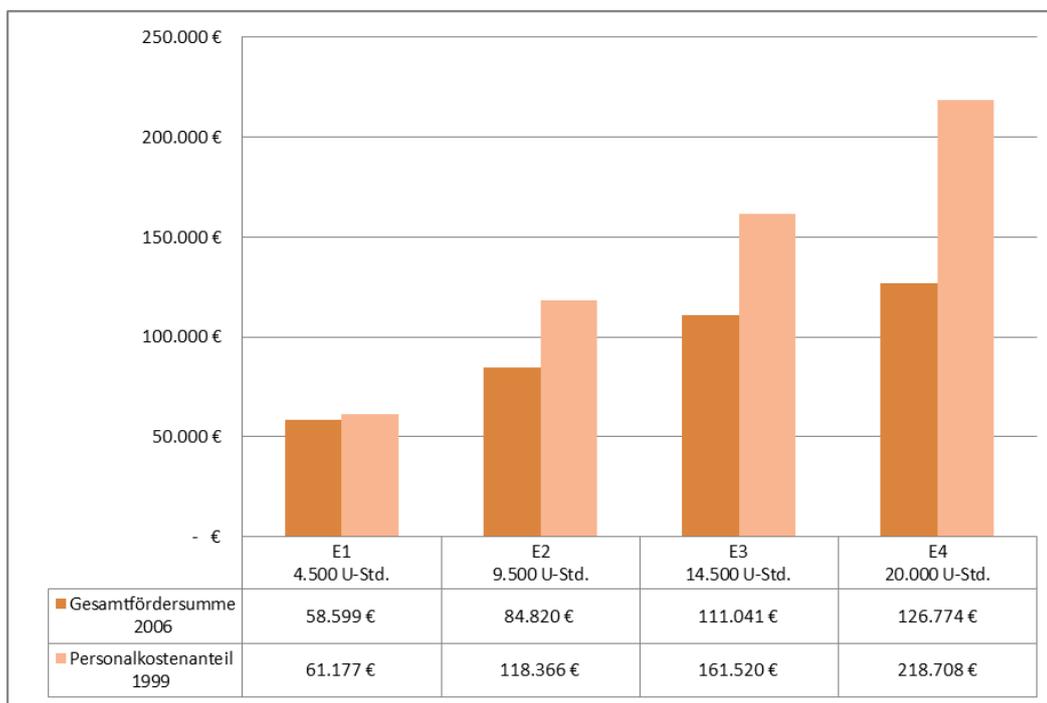


Abbildung 10: Gegenüberstellung von Personalkostenförderung 1999 und Gesamtförderung 2006 anhand von Beispielinrichtungen (Quelle: eigene Berechnung auf Grundlage der Haushaltspläne des TMBWK)

Die beschriebene Entwicklung hat zur Folge, dass sowohl die Kommunen als auch die Träger zur Erfüllung ihrer Pflichtaufgabe 2006 mehr Eigenmittel aufbringen mussten als im Jahre 1999.

2.3 Kennziffern zu Personal, Unterrichtsstunden und Teilnehmerzahlen

Nachdem wir uns im letzten Abschnitt mit den Infrastrukturen der Thüringer Erwachsenenbildungslandschaft und der Finanzierung der Einrichtungen beschäftigt haben, geht es nun um die Kennziffern auf der institutionellen Ebene, das Personal sowie Leistungsparameter wie Unterrichtsstunden und die Teilnehmerzahlen.

Personal

Die drastischen Kürzungen sind nicht ohne Konsequenzen für die Zahl der Stellen¹² in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung geblieben. Insgesamt ist ein Rückgang von 24,5% der Stellen des Personals, im Bereich der nach ThürEBG geförderten Erwachsenenbildung, festzustellen, was ein deutlicher personeller Einschnitt für die Einrichtungen war. Die Stellen des pädagogisch tätigen Personals sanken um 32,9%; während die Stellenanteile für die Leitungspositionen um 3,9% sanken. Anzumerken ist in diesem Kontext, dass alle Personen in Leitungstätigkeiten aufgrund der kleinen Einrichtungsgrößen in Thüringen auch selbst Aufgaben wahrnehmen, die üblicherweise im Bereich der pädagogischen Mitarbeiter verortet sind. Durchschnittlich hat eine anerkannte Einrichtung der Erwachsenenbildung in Thüringen im Jahr 2008 4,5 Mitarbeiterstellen. Der Rückgang beim Verwaltungspersonal beträgt 21%; das führt unter Umständen zu einer Mehrbelastung des pädagogischen Personals, da es einerseits die Aufgaben der ehemaligen Kollegen übernehmen muss und andererseits zusätzlich mit Verwaltungsaufgaben betraut wird (vgl. Abbildung 11). Stellen für vorwiegend lehrende pädagogische Mitarbeiterstellen existieren in Thüringen überhaupt nicht. Die Lehrtätigkeit wird überwiegend durch Dozenten erbracht.

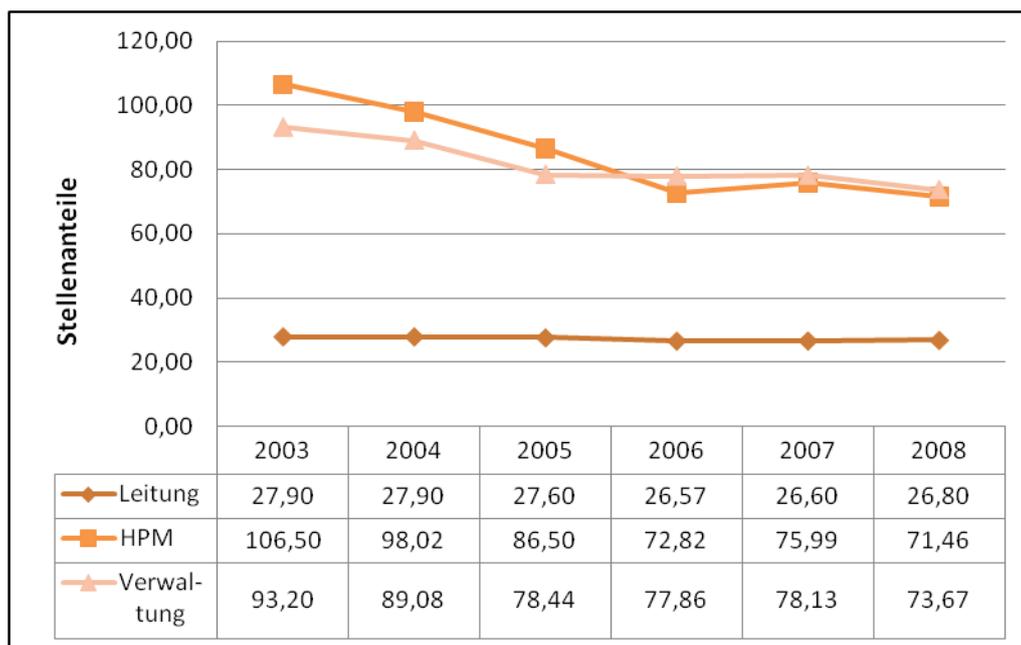


Abbildung 11: Entwicklung der Personalstellen in den anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen der VHS und freien Träger (Quelle: eigene Erhebung)

Bei den Volkshochschulen sieht die Personalsituation im erfassten Zeitraum von 2003 bis 2008 ähnlich aus; die Anzahl der Stellengänge um 20,8% zurück, was ein deutlicher personeller Einschnitt für die Volkshochschulen war. Beim Blick auf die einzelnen Personalgruppen bestätigt sich dieser Einschnitt. Während die Stellen für die Leitung der Volkshochschulen nahezu konstant bleiben, sanken die Stellen des pädagogisch tätigen Personals um 32,5%. Der Rückgang beim Verwaltungspersonal fällt mit

¹² Erfasst wurden diese auf Basis von „Vollzeitbeschäftigungseinheiten“ (VbE), es handelt sich nicht um Personenanzahlen.

14,3% auch noch erheblich, verglichen mit dem pädagogischen Personal, aber weniger als halb so stark aus.

Bei den freien Trägern ist insgesamt ein Rückgang der Stellen¹³ des Personals, im Bereich der nach ThürEBG geförderten Erwachsenenbildung, festzustellen. Im erfassten Zeitraum von 2003 bis 2008 ging die Anzahl um 34,1% zurück, was ein deutlicher personeller Einschnitt für die Einrichtungen war. Beim Blick auf die einzelnen Personalgruppen bestätigt sich dieser Einschnitt. Die Stellen des pädagogisch tätigen Personals sanken um 33,9%; während die Stellenanteile für die Leitungspositionen um 12,3% sanken. Besonders hoch ist der Rückgang beim Verwaltungspersonal mit 38,7%. Das führt zu einer Mehrbelastung aller Mitarbeitergruppen.

Unterrichtsstunden

Dass die drastisch gekürzten Fördermittel und der schmerzliche Einschnitt beim hauptamtlichen Personal nicht ohne Folgen für das Leistungsspektrum der Erwachsenenbildungseinrichtungen bleiben konnten, verwundert kaum. Ein Indikator hierfür ist der Rückgang an Unterrichtsstunden, die erbracht wurden; diese gingen von 2003 bis 2008 um 16% zurück, der 24,5% betrug (vgl. Abbildung 12). Das kann einerseits bedeuten, dass für die Aufrechterhaltung das Leistungsspektrum der Erwachsenenbildungseinrichtungen möglicherweise bisher nicht genutzte Ressourcen zum Einsatz gekommen sind. Das kann allerdings andererseits bedeuten, dass die Qualität der Erwachsenenbildung sinkt oder das Personal an der Belastungsgrenze arbeitet.

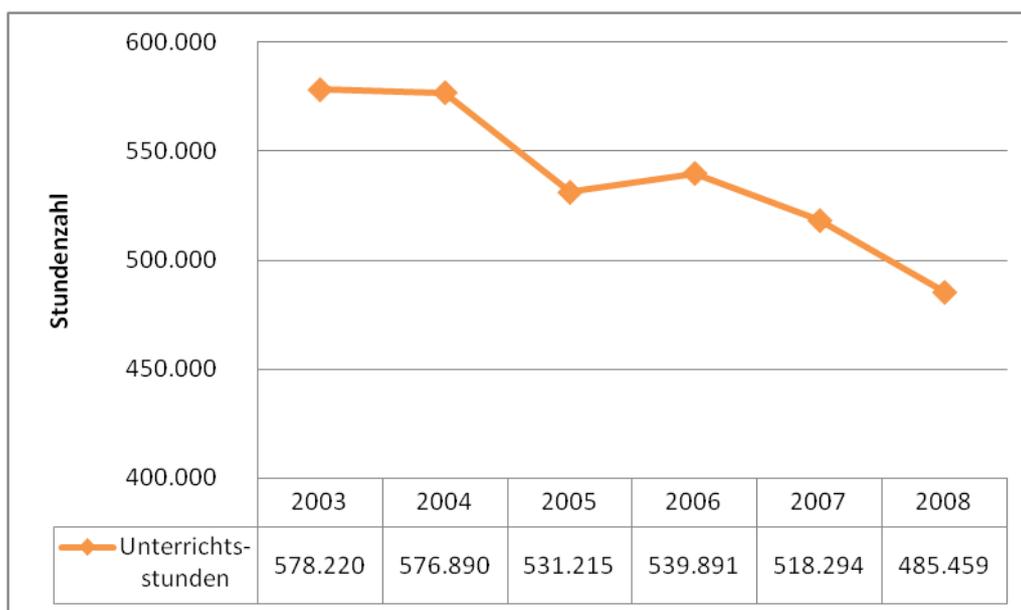


Abbildung 12: Entwicklung der nach ThürEBG geförderten Unterrichtsstunden (VHS und frei Träger)

Bei den Volkshochschulen entspricht der Rückgang der Unterrichtsstunden um 21,5% ziemlich genau dem prozentualen Rückgang beim hauptamtlichen Personal um 20,8%.

Etwas anders sieht es bei den freien Trägern aus. Hier gingen die Unterrichtsstunden, die von den Einrichtungen erbracht wurden; von 2003 bis 2008 um 8,5% zurück. Irritierend ist die Tatsache, dass es im Jahr 2006, ein Jahr nach den drastischen Kürzungen der Landesförderung, zu einem deutlichen Anstieg der Unterrichtsstunden gegenüber dem Vorjahr gekommen ist. Dieser Anstieg um 11,6% ist auf einige Einrichtungen zurückzuführen; während bei der Mehrzahl der Einrichtungen die Unterrichtsstunden zurückgegangen sind. Eine Erklärung hierfür findet sich in den qualitativen Interviews. Bei

¹³ Erfasst wurden diese auf Basis von „Vollzeitbeschäftigungseinheiten“ (VbE), es handelt sich nicht um Personenanzahlen.

jenen Einrichtungen, die mehr Unterrichtsstunden abgerechnet hatten, lag dem die Strategie zugrunde, die gewaltigen Einschnitte wenigsten zum Teil über ein größeres Volumen an abrechenbaren Unterrichtsstunden zu kompensieren. Dies ging allerdings zu Lasten der anderen Einrichtungen, deren Unterrichtsstunden konstant blieben bzw. zurückgingen.

Eine weitere Tendenz ist das Ansteigen des neben- oder ehrenamtlichen Personals bei den freien Trägern.

Der Anstieg von neben-, ehrenamtlichen und Honorarkräften könnte eine Erklärung dafür sein, warum das Leistungsspektrum bei den freien Trägern nicht proportional zu den Personalkürzungen eingebrochen ist. Hinter dieser Zunahme könnte möglicherweise der Versuch einer Kompensation des Rückgangs beim hauptamtlichen Personal stecken. Durch den verstärkten Einsatz von Honorarkräften können die Einrichtungen flexibler reagieren, sie binden sich nicht durch langfristige Arbeitsverhältnisse. Aufgrund ihrer Nähe zu den verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen, die im Auftrag der freien Träger diverse Weiterbildungsangebote durchführen, arbeiten bei dieser Einrichtungsgruppe deutlich mehr ehrenamtliche Personen als bei den Volkshochschulen.

Teilnehmer

Aufgrund des Datenrücklaufs sind die Daten zur Entwicklung der Teilnehmerzahlen bei den freien Trägern nicht vollständig. Eine Vergleichbarkeit der Daten von Volkshochschulen und freien Trägern ist deshalb nicht gegeben. Wir konzentrieren uns deshalb im Folgenden auf die Teilnehmerzahlen bei den Volkshochschulen. Diese haben mit 130.401 im Jahre 2006 einen Tiefpunkt erreicht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Teilnehmerzahlen aus der Zahl für die Belegung von Kursen, Einzelveranstaltungen und Studienfahrten und -reisen zusammensetzen.

Ein Blick auf die Teilnehmerzahlen der Volkshochschulen nach dem Alter zeigt, dass sich der demographische Wandel hier schon widerspiegelt (vgl. Abbildung 13). Diese Daten sind allerdings noch wenig aussagekräftig; sie lassen keine Rückschlüsse auf die soziale Struktur der Teilnehmer zu und sind außerdem unvollständig, da nicht alle Volkshochschulen ihre Teilnehmerstatistik nach Altersangaben differenzieren. Deshalb werden auch nicht die realen Teilnehmerzahlen abgebildet.

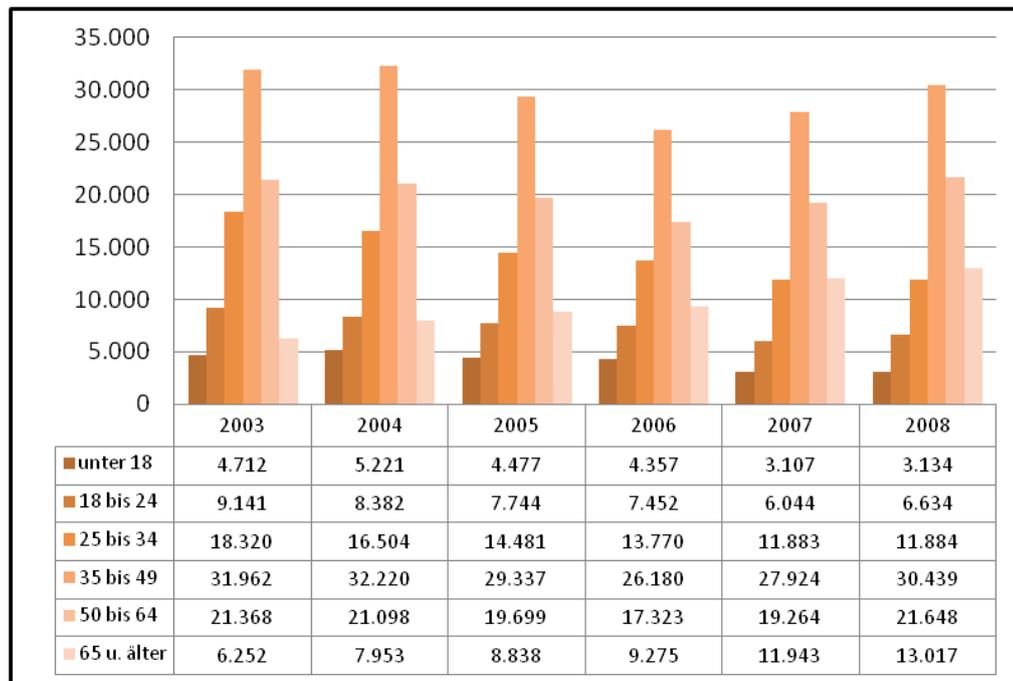


Abbildung 13: Entwicklung der Teilnehmerzahlen bei den Volkshochschulen in Thüringen nach Alter (Quelle: DIE 2010a)

2.4 Die Thüringer Erwachsenenbildung im Bundesvergleich

Thüringen ist gekennzeichnet durch eine plurale Weiterbildungslandschaft in der die freien Träger gleichberechtigt neben den Volkshochschulen stehen. Eine besondere Herausforderung besteht in der überwiegend ländlichen Struktur, die es - insbesondere vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung schwer macht - überall in der Fläche mit einem adäquaten Angebot präsent zu sein.

Für Thüringen trifft zu, was die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens vorschlägt, nämlich, „dass die Bundesländer wie in der Vergangenheit eine flächendeckende Grundversorgung mit Angeboten allgemeiner, politischer und kultureller Weiterbildung durch eine institutionelle Sockelförderung gewährleisten“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, S. 218). Allerdings hat der Rückgang der Landeszuschüsse – wie auch in anderen Bundesländern - die Grenzen der Belastbarkeit erreicht; dies macht in Bezug auf Nordrhein-Westfalen jüngst die Evaluationsstudie des DIE (2011) deutlich.

Nachdem auf Bundesebene die Weiterbildungsbeteiligung im Jahre 1997 ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht hatte - damals betrug der Anteil der 19- bis 64-jährigen Bevölkerung, die in den zurückliegenden zwölf Monaten an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen hat, 48% - fiel die Weiterbildungsbeteiligung bis zum Jahre 2003 auf 41%, um im Jahre 2007 erstmals wieder auf 44% anzusteigen (Kuwan u.a. 2006, S. 17; v. Rosenblatt/ Bilger 2008, S. 29; Enders/ Reichart 2010, S. 129 ff.). Eine ähnliche Tendenz lässt sich auch in Thüringen bei den Volkshochschulen beobachten (für die freien Träger liegen hier keine Zahlen vor); die höchste Teilnehmerzahl wurde dort im Jahre 2001 mit 171.157 Teilnehmern erreicht; in den folgenden Jahren sank diese Zahl auf 130.401 (2006), um danach wieder bis zum Jahr 2008 auf 135.561 anzusteigen (vgl. DIE 2010a).

Wie die Untersuchungsergebnisse der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) gezeigt haben, gibt es in Deutschland starke regionale Unterschiede bei der Versorgung mit Weiterbildungsangeboten, wie die folgende Übersicht zeigt (vgl. Abbildung 14).

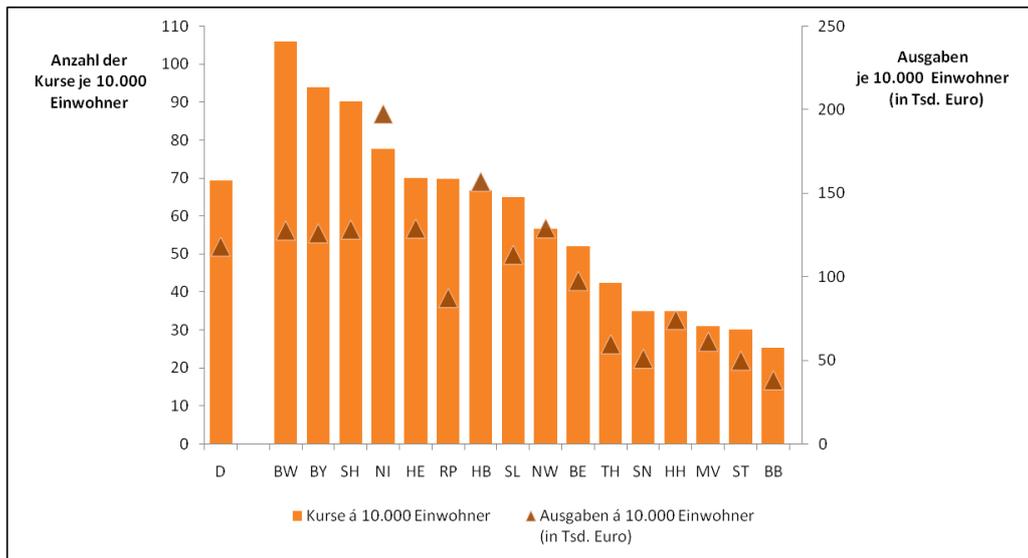


Abbildung 14: Volkshochschulkurse und Ausgaben je 10.000 Einwohner 2008 nach Ländern
 (Quelle: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Reichart/ Huntemann (2009),
 Volkshochschul-Statistik 2008; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungs-
 statistik 2008, zitiert nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Tab. H4.5-4web)

Sowohl hinsichtlich der Anzahl der Kurse als auch der Ausgaben liegt Thüringen im letzten Drittel der Bundesländer; gemessen am Bundesdurchschnitt erreicht Thüringen bei der Versorgung der Bevölkerung mit Kursen nur gut 60% und bezüglich der Ausgaben gerade einmal 50%. Diese Zahlen lassen noch ein erhebliches Entwicklungspotenzial erkennen. Mit einer weiteren Kürzung der Zuschüsse des Landes wird es sich allerdings nicht entfalten können.

Vor diesem Hintergrund wird es von entscheidender Bedeutung sein, ob es gelingt, zwischen Land und Kommunen eine Verständigung über die zukünftige Gestaltung der öffentlichen Verantwortung in der Weiterbildung herbei zu führen. Die von Hebborn gemachten Aussagen treffen die Situation äußerst zutreffend: „Dabei sollten die Aspekte der flächendeckenden Grundversorgung, der Pluralität und der Chancengerechtigkeit im Vordergrund stehen. Dies schließt eine auskömmliche Länderfinanzierung der Weiterbildung ein. Weitere Kürzungen der Länderförderung können von den Kommunen nicht aufgefangen werden (...)“ (Hebborn 2011, S. 51). Auch Meisel weist mit Blick auf die öffentliche Finanzierung zu Recht darauf hin, dass es „seit vielen Jahren die Länder (sind), die sich tendenziell aus ihrer Verantwortung herausschleichen“ (Meisel 2011, S. 67). Steuernten die Länder bspw. zum Budget der VHS vor zwanzig Jahren noch ca. 20% bei, so sind es heute nur noch 13%; wenn das Prinzip der öffentlichen Daseinsvorsorge noch Bestand haben soll und Bildung ein „öffentliches Gut“ bleiben soll, so besteht hier dringender Handlungsbedarf.

3 Zusammenfassende Darstellung der Interviews und Identifikation der Strategien

Im folgenden Kapitel werden wir den Kern unserer Forschungsarbeit vorstellen. In 15 Interviews mit Leitern der freien Trägern und Volkshochschulleitern bekamen wir einen intensiven Einblick in die Situation und Perspektiven der Erwachsenenbildung in Thüringen. Zuvor werden wir die Forschungsmethode darstellen.

3.1 Forschungsmethode

Um den Forschungsgegenstand adäquat betrachten zu können, ist eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden notwendig. Die quantitative Erhebung stößt bei der Analyse des persönlichen Erlebens, der Auswirkung der veränderten Rahmenbedingungen, an ihre Grenzen. Sie kann maximal Strukturen und Rahmenbedingungen abbilden und somit Hinweise auf mögliche Effekte und Reaktionen auf der Ebene des Personals und der Organisation geben. Aus diesen Gründen sieht das Forschungsdesign leitfadengestützte Experteninterviews vor.

3.1.1 Erhebungsmethode

Es gibt ein breites Repertoire der qualitativen Forschungsmethoden. Um die Forschungsfrage zu beantworten, müssen die am besten geeigneten Methoden ausgewählt werden. Hierbei stellt sich zuerst die Frage der geeigneten Interviewpartner. In erster Linie muss dieser, in unserem Fall, ein Fachmann im Bereich der Erwachsenenbildung sein, sich mit den spezifischen Bedingungen in Thüringen auskennen und die Veränderungen von Struktur und Rahmenbedingungen über einen längeren Zeitraum mit verfolgt haben. Folglich bietet sich das Experteninterview an. Dabei werden als Experten „Personen, die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen. Dabei können Experteninterviews drei verschiedene Formen des Expertenwissens bereit stellen: (a) Betriebswissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen in institutionalisierten Zusammenhängen, deren Repräsentanten die Experten sind; (b) Deutungswissen, in dem die Deutungsmacht der Experten als Akteure in einer bestimmten Diskursarena zum Ausdruck kommt; und schließlich (c) Kontextwissen über andere im Zentrum der Untersuchung stehende Bereiche“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 133f.). Diese Merkmale erfüllt die Gruppe der Einrichtungsleiter.

Um die Schwerpunkte der Forschungsfrage strukturiert, gezielt und umfangreich erfassen zu können, bietet sich das leitfadengestützte Interview an. Auch Przyborski und Wohlrab-Sahr sehen „das offene Leitfadenterview [...] in solchen Forschungskontexten angebracht, in denen eine relativ eng begrenzte Fragestellung verfolgt wird. Dabei stehen oft beschreibende und argumentierende Darstellungsmodi im Vordergrund“ (2008, S. 140).

Das Erfassen der unterschiedlichen Aspekte der Forschungsfrage erfordert eine Kombination unterschiedlicher Techniken bei der Erstellung und Durchführung des Interviewleitfadens. Dabei wurden in unserem Fall sowohl Aspekte des Experteninterviews sowie des Leitfadenterviews integriert. Am nächsten kommt der Arbeit der Forschungsgruppe das problemzentrierte Interview. Nach Mayring wird es von vier Grundgedanken getragen:

- „Das Problemzentrierte Interview wählt den sprachlichen Zugang, um seine Fragestellung auf dem Hintergrund subjektive Bedeutungen, von Subjekt selbst formuliert, zu eruieren.
- Dazu soll eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten entstehen.
- Die Forschung setzt an konkreten gesellschaftlichen Problemen an, deren objektive Seite vorher analysiert wird.
- Die Interviewten werden zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren“ (Mayring 2002, S. 69).

Der von uns verwendete Interviewleitfaden gliedert sich in drei Teile. Er beginnt mit Nachfragen zu statistischen Daten, danach wird ausführlich auf die Strategien im Umgang mit den veränderten Rahmenbedingungen eingegangen. Abschließend schätzen die Einrichtungsleiter das Aufgaben- und Anforderungsprofil der hauptamtlichen Mitarbeiter in der Einrichtung ein¹⁴.

Der erste Teil dient als Einstieg in das Interview, hier werden Nachfragen zu den statistischen Daten gestellt, falls diese zum Interviewtermin vorliegen. Für den Fall, dass der Erhebungsbogen noch nicht vorlag, wurde eine zweite Version des ersten Interviewteils erstellt. Außerdem wird nach Dokumenten und Stellungnahmen in Bezug auf die Kürzungen gefragt.

Im zweiten Teil werden die Strategien, also die Reaktion der Einrichtung auf die Kürzungen, erfragt. Da dies einrichtungsinterne und sensible Informationen sind, bestand die Gefahr auf Abwehrhaltungen oder Vorbehalte zu treffen. Um dem zu entgehen und den Einstieg in diesen Teil zu erleichtern, wurden die Fragen zunächst zirkulär formuliert. Die Einrichtungsleiter werden also als erstes nach ihren Beobachtungen und Einschätzung der Strategien der anderen Einrichtungen gefragt und um eine Einordnung in erfolgreiche, verworfene und zukunftssträchtige Strategien gebeten. Anschließend werden sie analog zur Situation der eigenen Einrichtung befragt.

Der dritte Teil beschäftigt sich damit, was aus Sicht des Einrichtungsleiters, eine erfolgreiche Erwachsenenbildungseinrichtung benötigt. Dabei wird auf zwei zentrale Punkte geschaut, einerseits auf das Aufgaben- und Anforderungsprofil der hauptamtlichen Mitarbeiter und andererseits auf die Rahmenbedingungen. Der Einrichtungsleiter soll mit einem Gedankenexperiment in die Lage versetzt werden, die idealen Rahmenbedingungen für eine Einrichtung der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Das Experiment versetzt den Interviewten in ein Paralleluniversum, in dem ideale Bedingungen herrschen, ähnlich wie die hypothetische Frage (Wunderfrage; vgl. de Shazer, 1995, S. 24f.) in der systemischen Beratung. Dieses Vorgehen stützt sich auf die Annahme, dass es zwei Ausgangspunkte für Lernprozesse gibt: die Vergangenheit und die im Entstehen begriffene Zukunft. Das Lernen aus der Vergangenheit folgt dem Muster Handlung- Beobachtung- Reflexion- Plan- Handlung (vgl. Kolb 1984 nach Scharmer 2009, S. 78). Es reproduziert alte gewohnheitsmäßige Formen des Reagierens, welche nicht mehr den neuen Realitäten entsprechen und angemessen sind. Lernen von der im Entstehen begriffenen Zukunft basiert auf dem Prozess und auf Praktiken des Presencings¹⁵. Scharmer versteht darunter, Potenziale und Zukunftschancen zu erkennen und im Hinblick auf aktuelle Aufgaben zu erschließen (vgl. Scharmer 2009, S. 25, 78, 467).

Nachdem der Einrichtungsleiter die idealen Rahmenbedingungen im Paralleluniversum beschrieben hat, soll er darauf aufbauend die ideale Verteilung der Arbeitszeit des hauptamtlichen Personals auf das Aufgaben- und Anforderungsprofil vornehmen. Als Vorlage dient eine Übersicht, die einen Überblick über die Aufgabenbereiche einer Erwachsenenbildungseinrichtung gibt. Diese wurde aus folgenden Quellen zusammengestellt: „Beruf Erwachsenenbildung“ herausgegeben vom Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens und „Berufsfeld Weiterbildung“ verfasst von Susanne Kraft 2009. Daraufhin wird er zu den realen Arbeitsbedingungen und Aufgabenverteilungen gefragt, um einen Ideal – Real – Abgleich zu ermöglichen. In beiden Teilen werden Tabellen zur Hilfe genommen.

¹⁴ Der Interviewleitfaden ist im Anhang zu finden.

¹⁵ „Presencing: von der höchsten Zukunftsmöglichkeit her wahrnehmen, anwesend werden und handeln. „Presencing“ verbindet die Wörter „presence“ und „sensing“ und basiert auf einer Gegenwärtigung der höchsten Zukunftsmöglichkeit durch das authentische Selbst.“ (Scharmer 2009, S. 468) Diese soziale Technik beschreibt er ausführlich in seinem Buch Theorie U – von der Zukunft her führen.

Neben einem guten Interviewleitfaden bestimmen viele weitere Faktoren das Gelingen des Interviews. Dies sind unter anderem:

- die Einstimmung auf das Interview
- Entwickeln einer Vertrauenssituation
- Zuhören.

Nach Jaworski ist die wichtigste Stunde die Stunde, bevor das Interview beginnt (vgl. Jaworski nach Scharmer 2009, S. 399). Das ist der Zeitpunkt in dem sich der Interviewer zentriert um sein Denken und sein Herz gegenüber dem Interviewpartner zu öffnen (ebd.). Die Interviews fanden in den Einrichtungen statt, zu welchen wir jeweils zu dritt gingen. Vorher stimmten wir uns auf den Interviewpartner und das Interview ein. Die Rollenverteilung gestaltete sich so, dass einer der Hauptfragende war und die Fragen des Leitfadens stellte, während ein andere sich auf Nachfragen konzentrierte. Die dritte Person übernahm die Rolle des Beobachters.

Alle Interviewer bemühen sich um eine emphatische Grundhaltung dem Interviewten gegenüber. Ziel ist es, eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten entstehen zu lassen. Dieses Vertrauen stellt die Grundlage für eine offene Gesprächsatmosphäre dar, wie es im oben beschriebenen Grundgedanken des problemzentrierten Interviews nach Mayring deutlich wird. Die Art und Weise des Zuhörens ist wesentlich für ein gelungenes Interview. Gutes Zuhören bedeutet, das zu hören, was der andere wirklich sagt und, setzt Zurückhaltung der eigenen Gedanken und Bewertungen voraus (vgl. Scharmer 2009, S. 386).

Zusammenfassend können wir sagen, dass die Haltung der Interviewer maßgeblich entscheidend für den Verlauf des Interviews ist. Scharmer meint hierzu: „Die wichtigsten Voraussetzungen seitens des Interviewers dafür, dass eine solche [gute] Gesprächsqualität entstehen kann, sind ein offenes Denken (echtes Fragen und aufrichtiges Interesse), ein offenes Herz (Wertschätzung und Empathie) und ein offener Wille (Aufmerksamkeit für das entstehende authentische Selbst)“ (Scharmer 2009, S. 399).

3.1.2 Auswertungsmethode

Für die Auswertung von qualitativen Interviews steht eine Vielzahl an Methoden zur Verfügung. Bevor ein Interview ausgewertet werden kann, muss ein geeignetes Darstellungsmittel ausgewählt werden. Nach Mayring soll diese Auswahl gegenstandsangemessen und möglichst vielfältig sein (2002, S. 87). Grundlage für die interpretative Auswertung kommunikativ gewonnener Daten bildet ein Transkript. Auch in unserem Fall entschieden wir uns für diese schriftliche Darstellungsform, welche voraussetzt, dass die Interviews mit digitalen Aufnahmegeräten aufgezeichnet wurden. Denn, „durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (ebd., S. 89). Grundlegend stehen drei Techniken für die wörtliche Transkription zur Verfügung. Das phonetische Alphabet wird angewendet um Dialekte und Sprachfärbungen wiederzugeben, mit dem gebräuchlichen Alphabet können auch sprachliche Besonderheiten dargestellt werden. Wenn die inhaltlich- thematische Ebene im Vordergrund steht, ist eine Übertragung in normales Schriftdeutsch ausreichend (ebd., S. 91). Weil wir Experten anhand eines konkreten Leitfadens interviewt haben und aus Gründen des Arbeitsaufwandes, ist eine wörtliche Transkription in unserem Falle ausreichend.

Unsere Auswertungsmethode entwickelte sich in Anlehnung an das zirkuläre Dekonstruieren, welches von Jaeggi, Faas und Mruck entwickelt wurde. Diesen Ansatz werden wir im Folgenden kurz vorstellen. Anschließend werden wir die Methode der Visualisierung nach Prior beschreiben, durch welche unsere Methode im Forschungsprozess deutlich beeinflusst wurde. Unsere so modifizierte Auswertungsmethode werden wir am Ende vorstellen.

Das Verfahren des zirkulären Dekonstruierens ist ein Ansatz der interpretativen Datenauswertung. Er stellt das Konstruktive und Kreative des qualitativen Arbeitens in den Mittelpunkt, um sie für den Deutungsprozess schöpferisch zu nutzen (vgl. Jaeggi/ Faas/ Mruck 1998, S. 3). Es geht darum, in einem mehrschrittigen Verfahren, durch ideenreiche und spontane Interpretationsversuche, die zentralen Aussagen und Botschaften des Textes herauszuarbeiten. „Der Begriff des zirkulären Dekonstruierens leitet sich aus dem konkreten Vorgehen ab: Unser Ausgangsmaterial ist ein Text, um den herum wir uns in kreativen Gedankenschleifen intuitions- und theoriegeleitet bewegen. Damit ‚dekonstruieren‘ wir zirkulär und rekursiv den Text und setzen ihn anschließend so zusammen, dass implizite Sinngehalte sichtbar werden können“ (Jaeggi/Faas/Mruck 1998, S. 5f.).

Die Auswertungsschritte nach Jaeggi, Faas und Mruck gliedern sich in zwei Phasen: das Einzelinterview und den systematischen Vergleich. Zunächst stellen wir die Schritte für die Auswertung der Einzelinterviews dar.

1. Schritt: Formulierung eines Mottos für den Text

Das Motto ist ein treffender Satz aus dem Text, der den Eindruck des Interviews zusammenfasst und somit die Zuordnung und deren emotionalen Zugang zu dem Interviewten erleichtert.

2. Schritt: Zusammenfassende Nacherzählung

Das sehr umfangreiche Material wird gestrafft. Somit wird die Übersicht erleichtert. Die Kürzung setzt inhaltliche Schwerpunkte, die wiederum zu reflektieren sind.

3. Schritt: Stichwortliste

Es wird eine Liste auffälliger Stichworte erstellt. Sie ermöglicht eine weitere Straffung des Textes sowie das Entstehen spontaner Interpretationsansätze.

4. Schritt: Themenkatalog

Durch Abstraktion der Stichwortliste werden Aussagen mit ähnlichen Bedeutungen und Sinnzusammenhängen extrahiert und zu Themenkomplexen zusammengefasst.

5. Schritt: Paraphrasierung

Themen oder Kategorien werden zusammengeführt und ausformuliert, dabei werden Bezüge zwischen den einzelnen Bereichen hergestellt.

6. Schritt: Zentrale Kategorien, interviewspezifisch

Dabei werden, durch die Integration der vorhergegangenen Arbeitsschritte, zentrale Kategorien herausgearbeitet. Sie dienen als Ausgangspunkt der Zusammenführung der Interviews. Dieser Schritt bildet den Endpunkt für die Einzelinterviewanalyse (vgl. Jaeggi/ Faas/ Mruck 1998, S. 5ff.).

Nachdem die einzelnen Interviews ausgewertet worden sind, folgt die zweite Auswertungsphase mit dem systematischen Vergleich der Interviews.

7. Schritt: Synopsis

Die, aus den einzelnen Interviews herausgearbeiteten zentralen Kategorien werden in einer Tabelle gegenübergestellt, sodass Auffälligkeiten und Häufungen sichtbar werden.

8. Schritt: Verdichtung

Anhand der zentralen Struktur der Synopsis und des Gesamteindrucks der Interviews wird das Material erneut verdichtet. Es wird der Versuch unternommen, eine gemeinsame Leitstruktur bzw. eine gemeinsame „psychologische Gestalt“ zu entdecken. Es ist unbedingt notwendig, die gewonnenen Erkenntnisse zum Ausgangsmaterial zurück zu koppeln.

9. Schritt: Komparative Paraphrasierung

Beim letzten Auswertungsschritt wird die gemeinsame Leitstruktur zu den Einzelinterviews zurückgekoppelt und deren Ausprägung beschrieben. Dadurch wird noch einmal klar, ob die Formulierung dieses Konstrukts sich für die Beschreibung der gewonnenen Erkenntnisse eignet (vgl. Jaeggi/ Faas/ Mruck 1998, S. 14ff.).

Neben den beiden eben vorgestellten einschlägigen Auswertungsmethoden beziehen wir uns in unserer Arbeit außerdem auf die Methode der Visualisierung von Manfred Prior¹⁶. Er wendet in Beratungs- und Therapiesituationen eine besondere Form der Visualisierung von Problemen an. Diese sind hilfreich im Umgang mit komplexen und schwierigen Situationen und helfen dem Klienten schnell neue Perspektiven zu erkennen. Die Bilder entstehen während des Beratungsprozesses, indem Prior aus dem Stegreif versucht das Problem zu zeichnen, wie er es versteht. Die Möglichkeit der sofortigen Rückmeldung ergibt ein sehr viel präziseres Verständnis des Klienten, da die Ansichten des Klienten und die des Therapeuten im Prozess ständig abgeglichen werden. Die Kommunikation durch das Bild ist vielschichtiger, denn sie findet nicht nur akustisch, sondern auch visuell statt, dadurch fühlt sich der Klient intensiver verstanden. Prior bedient sich weniger graphischer Elemente. Er greift ausschließlich auf die Farben grün, rot und schwarz zurück. Wobei Grün für Ressourcen, Ziele und Lösungsansätze steht; Rot symbolisiert Probleme, Unangenehmes, Belastendes und Symptome; Schwarz verwendet er für Neutrales. Diese Farbsymbolik entspricht der unserer Kultur, ihre Bedeutung ist automatisch verständlich. In den Bildern werden möglichst wenige Worte verwendet und die Bildsprache des Klienten wird aufgegriffen (vgl. Prior 2008). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Methode der Visualisierung es ermöglicht komplexe Probleme mit einem einfachen Repertoire zu verstehen, neue Perspektiven entstehen zu lassen, sowie neue Bilder und Modelle von Problemen und auch neue Lösungen aufzuzeigen.

Der Erfolg der Visualisierung resultiert unter anderem aus den unterschiedlichen Arbeitsweisen unserer rechten und linken Gehirnhälften. Während die linke Hemisphäre vorwiegend verbale und akustische Signale verarbeitet und faktenorientiert ist, wird die rechte Hemisphäre von Bildern und visuellen Reizen angesprochen.

Um einen komplexen Sachverhalt leichter durchdringen zu können, ist es folglich notwendig, dass das Gehirn mit verbalen und visuellen Reizen angesprochen wird. Dieser Effekt wird noch durch die aktive Mitgestaltung (gemeinsames Zeichnen des Bildes) verstärkt. Die Bilder ermöglichen den Klienten einen anderen emotionalen Zugang zu einer Situation und deren Verbalisierung (vgl. von Münchhausen/ Püschel2002, S. 30).

Nachdem wir die theoretischen Bezüge hergestellt haben, möchten wir nun unseren Auswertungsleitfaden vorstellen. Er lehnt sich im Ablauf an das Konzept des zirkulären Dekonstruierens an und sieht neun Schritte für die Auswertung der Einzelinterviews und drei Schritte für den systematischen Vergleich vor. Zunächst möchten wir die Auswertungsschritte für die Einzelinterviews darstellen:

1. Schritt: Postskript

Direkt nach dem Interview haben wir uns die Zeit genommen, um Gedanken, Eindrücke, Gefühle, Inhalte und erste Interpretationsansätze, die während des Interviews entstanden sind, festzuhalten¹⁷. Hierbei sind die Schilderungen des Beobachters im Interview besonders wertvoll.

2. Schritt: Zusammenfassender Gesamteindruck

In Anlehnung an Schritt zwei des zirkulären Dekonstruierens schildern die Interviewteilnehmer ihren Gesamteindruck des Interviews der Forschungsgruppe auf den Ebenen des Inhaltes, der Beziehungen und der Rahmenbedingungen.

3. Schritt: „Wordle“ Übersicht

Wordle ist ein Programm, welches die Häufigkeit der Wörter in einem Text grafisch darstellt¹⁸. Hierbei werden Auffälligkeiten sichtbar (vgl. zirkuläres Dekonstruieren Schritt 3).

¹⁶ Dr. Manfred Prior ist Leiter der Regionalstelle Frankfurt/Main der Milton Erickson Gesellschaft. Wir stützen uns im Folgenden auf seinen Vortrag „Punkt, Punkt, Komma, Strich fertig ist die Lösungssicht“ gehalten 2008, veröffentlicht auf DVD.

¹⁷ Anregung dazu bietet Scharmer in Theorie U auf der Seite 397 wie zum Beispiel: Was ist mir besonders aufgefallen? Was hat mich berührt? Was hat mich überrascht, was war unerwartet?

¹⁸ www.wordle.net

4. Schritt: Systematische Suche nach Metaphern

Das ist eine erweiterte Form der Stichwortliste, sie liefert erste Ideen zu Motto und Bild¹⁹. Wie Prior verwenden wir diese Metaphern zur Entwicklung eines zusammenfassenden Bildes vom Interview. Dieser Prozess läuft parallel zu den anderen Schritten ab.

5. Schritt: Stichworte, Hypothesen, zentrale Aussagen

Aus Stichworten, Metaphern und zentralen Aussagen werden durch sequenzielle Analysen erste Hypothesen aufgestellt, welche im Folgenden zu überprüfen sind.

6. Schritt: Themenkatalog

Durch die Abstraktion der Stichwortliste wird ein Themenkatalog entwickelt (vgl. zirkuläres Dekonstruieren Schritt 4). Er dient als Grundlage, um die zuvor gebildeten Arbeitshypothesen zu überprüfen und gegebenenfalls zu be- oder widerlegen.

7. Schritt: Zwischenfassung Motto und Bild

Bild und Motto werden zusammengefügt und zum Ausgangsmaterial zurückgekoppelt. Anhand von Zitaten werden sie diskutiert und weiterentwickelt. Dieses Durchdringen wird durch die bildhafte Veranschaulichung ermöglicht (vgl. Visualisierung). Anschließend werden Bezüge innerhalb des Textes durch Paraphrasierung hergestellt (vgl. zirkuläres Dekonstruieren Schritt 5). Das Bild wird so präzisiert und die Arbeitshypothesen auf ihre Gültigkeit überprüft.

8. Schritt: Leitfragen und zentrale Aussagen des Interviews

Analog zum Interviewleitfaden werden die Leitfragen zu Strategien, Aufgaben-/ Anforderungsprofil und Rahmenbedingungen analysiert und kategorisiert. Die Aussagen zu den Leitfragen bilden die zentralen Kategorien (vgl. zirkuläres Dekonstruieren Schritt 6).

9. Schritt: Verzahnung von Bild und Motto mit zentralen Kategorien

Abschließend werden die Erkenntnisse aus Schritt sieben und Schritt acht zusammengeführt.

Nun kann der systematische Vergleich der Interviews erfolgen²⁰:

10. Schritt: Vergleich der Leitfragen

In einer Synopse werden alle zentralen Kategorien aller Interviews aus Schritt acht gegenübergestellt und dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesucht. Das Material wird so verdichtet und zusammengefasst (vgl. zirkuläres Dekonstruieren Schritt 8).

11. Schritt: Vergleich Bilder und Mottos

Jetzt werden die Bilder und Mottos aus Schritt sieben gegenübergestellt und Gemeinsamkeiten und Differenzen erfasst. Ein neues Bild entsteht durch das Reduzieren auf die wesentlichen Aussagen der Einzelbilder.

12. Schritt: Verzahnung Vergleiche der Leitfragen, Bilder und Mottos

Das interviewübergreifende Bild und Motto wird mit den Leitfragen verknüpft.

In unserer Auswertungsmethode haben wir versucht, sowohl inhaltlich-objektive Strukturen als auch tiefenstrukturelle und organisationsemotionale Muster zu erfassen. Dies gelang uns durch die Kombination des zirkulären Dekonstruierens und der Visualisierung unter Berücksichtigung der Hemisphärentheorie.

3.2 Bewertung der Strategien nach „Theorie U“

Wir stellen an dieser Stelle die 15 Interviews nicht einzeln, sondern in einer zusammengefassten Form in Bezug auf die identifizierten Strategien der Einrichtungsleiter dar. Dieses Vorgehen liegt in der Charakteristik der Landschaft der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Thüringen, die nach dem Thürin-

¹⁹Unter dem Motto eines Interviews verstehen wir eine Art Überschrift, die uns durch das ganze Interview begleitet. Das Bild visualisiert unsere Eindrücke über die Gefühle und die Situation des Interviewten in seiner Einrichtung.

²⁰Aufgrund von forschungsinternen Umstrukturierungsmaßnahmen wurde von der linearen Abfolge der Auswertungsschritte 10 – 12 abgewichen und die Zusammenführung in einen parallel ablaufenden Prozess überführt.

ger Erwachsenenbildungsgesetz gefördert werden, begründet. Selbst die Angabe struktureller Kennzeichen, wie bspw. der Tatsache, dass eine Einrichtung als Eigenbetrieb geführt wird, hätte eine Identifizierung sehr leicht möglich gemacht. Mit Rücksicht auf die Wünsche der Einrichtungen haben wir uns deshalb für diesen Weg entschieden. Wir sind uns dabei darüber im Klaren, dass damit natürlich Informationen verloren gehen, die auch für den Leser dieser Studie interessant gewesen wären. Auch wenn die ausgewerteten Interviews aus diesem Grunde keinen Eingang in diese Veröffentlichung gefunden haben, so liegt den betroffenen Einrichtungen jeweils ihre schriftliche Auswertung vor.

Das folgende Kapitel gibt zu Beginn eine Einführung in Scharmers „Theorie U“. Er hat eine Theorie der Veränderung in Organisationen entwickelt, die gleichzeitig eine Gesellschaftstheorie ist. Die Grundlage seines Ansatzes besteht darin, sich von der Vergangenheit und Gewohnheiten zu lösen und stattdessen Veränderungsprozesse aus der im Entstehen begriffenen Zukunft zu entwickeln. Sein Ansatz der Veränderungen „basiert auf der Überzeugung, dass die Zukunft sich von der Vergangenheit unterscheiden wird, einfach darum, weil die dominante globale industrielle Entwicklung nicht weiterlaufen kann, wie bisher“ (Scharmer 2009, S. 10).

Anschließend sollen, mit Hilfe der „Theorie U“, die Strategien der Bildungseinrichtungen eingeordnet und bewertet werden. Anhand dieser Bewertung können zukunftsfähige Strategien aus dem Pool der Handlungsmöglichkeiten herausgefiltert werden.

3.2.1 Einführung in die „Theorie U“

In seinem Werk „Theorie U“ spricht Scharmer davon, dass Veränderungen auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Er beschreibt, dass Veränderungen auf zwei Dimensionen geschehen. Horizontale Dimension steht für den „Weg von der Wahrnehmung zur Handlung“ (Scharmer 2002, S. 51). Neben der horizontalen Dimension existiert eine vertikale Dimension. Sie beinhaltet die fünf verschiedenen Ebenen von Veränderung, welche von „*Re-acting*“ bis zum „*Re-generating*“ reichen. Die folgende Grafik (vgl. Abbildung 15) verbindet beide Dimensionen miteinander. So stellt sie zum Beispiel die erste Ebene so dar, dass eine Herausforderung wahrgenommen wird, mit dem Reagieren (***Re-acting***), als Veränderungsebene, folgt eine Aktion als direkte Folge auf die Wahrnehmung (ebd., S. 50 f.).

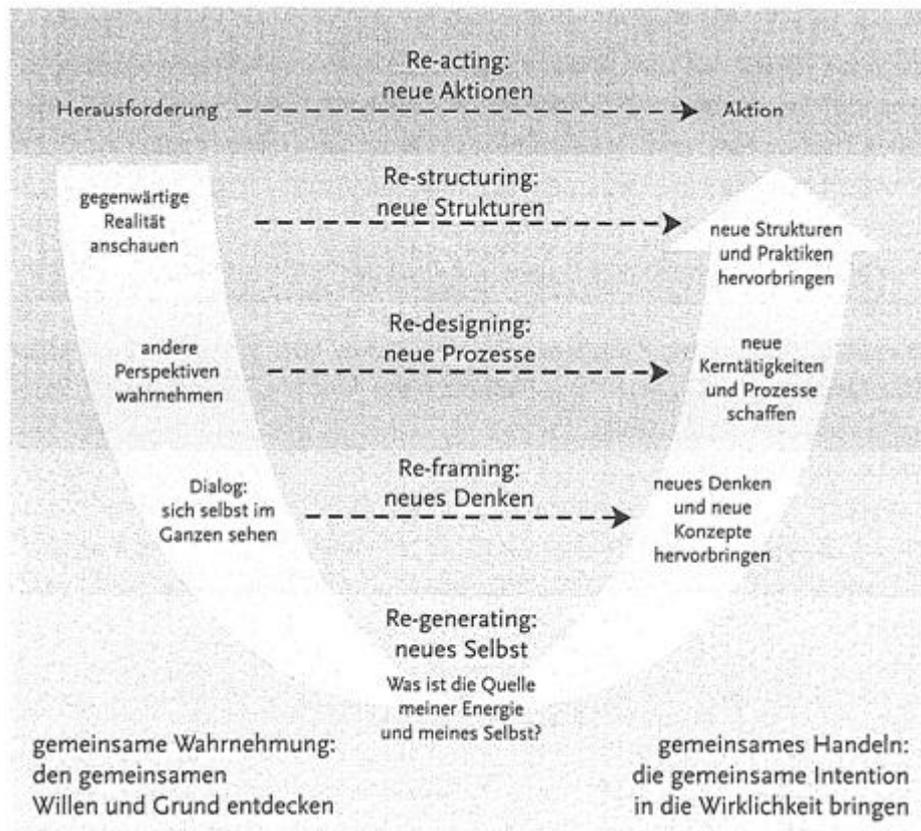


Abbildung 15: Fünf Ebenen von Veränderung (Quelle: Scharmer 2009, S. 52)

3.2.2 Fünf Ebenen der Veränderung

Wenden wir uns zunächst der vertikalen Ebene, den fünf Ebenen der Veränderung, zu. Mit diesem System hebt sich Scharmer von anderen Veränderungssystemen ab, die sich auf den Kolb- Lernzyklus²¹ beziehen. In seiner Theorie stellen die verschiedenen Ebenen, auf denen Veränderungen wahrgenommen werden können, den Ausgangspunkt für die Art des Veränderungsprozesses und die daraus resultierende Handlung dar (vgl. ebd., S, 52).

Re-acting

Die Ebene *Re-acting* zeichnet sich dadurch aus, dass Erfahrungen genutzt werden, um in der Gegenwart Veränderungsprozesse zu gestalten. Das Reproduzieren von Gewohnheiten bedeutet, dass die Einrichtung in diesen Denkmustern verharren wird. Ihre Handlungen werden kurzzeitig erfolgreich sein, doch „über die Zeit wird dieses Verhaltensmuster dysfunktional und kann zukünftigen Erfolg und Weiterentwicklung [...] blockieren“ (vgl. Scharmer 2009, S. 124 f., 131).

Die erste Ebene bedeutet für Bildungseinrichtungen, dass sie auf die Kürzungen der Landesmittel von 2005 reagieren, indem sie die neue Situation mit Erfahrungen abgleicht und mit Gewohnheitsmustern

²¹ Kolb lehnt sein Lernmodell, welches als Modell experimentellen Lernens bezeichnet wird, an die Theorien Lewins an. Er beschreibt vier Stufen des Lernens und begriff diesen Prozess als zyklischen Ablauf.

Erste Stufe: Konkrete Erfahrung

Zweite Stufe: Erfahrungen wahrnehmen und reflektieren

Dritte Stufe: Abstraktes Begreifen und verallgemeinern

Vierte Stufe: Probehandeln in neuen Situationen (vgl. Hendriksen 2002, S. 43 f.)

auf die Kürzungen reagiert. Die Fortsetzung dieser Strategien stößt schnell an ihre Grenzen und wird die erfolgreiche Weiterentwicklung der Einrichtung behindern.

Re-structuring

Die Ebene des *Re-structuring* entsteht „in dem Moment, in dem wir das *Downloading* wahrnehmen und seiner als Gewohnheit gewahr werden, bewegen wir uns auf ein wirkliches Hinsehen zu“²² (Scharmer 2009, S. 134). Diese Wahrnehmungsform beschreibt Scharmer das *Seeing*, welches als Anschauen der gegenwärtigen Realität zu verstehen ist. Die Realität kann dabei durch genaue und scharfe Wahrnehmung gesehen werden. Diese Ebene kann nur erreicht werden, wenn eigene Erfahrungen und Bewertungen zurückgehalten werden. Da die Veränderungsebenen *Re-acting* und *Re-structuring* die Vergangenheit als Ausgangspunkt für den Veränderungsprozess haben, werden sie, nach Argyris, als *Single-loop-Lernen* bezeichnet (vgl. ebd., S. 52).

Für die Bildungseinrichtungen bedeutet diese Ebene, dass sie den Prozess des *Re-acting* erkennen, ihre Handlungen aber nicht von Ihren Erfahrungen und der Vergangenheit loslösen können. Durch diese Ebene, wenn die Gegenwart unvoreingenommen gesehen werden kann, besteht die Möglichkeit, dass die Einrichtungen einen Weg auf die nächste Ebene der Veränderung finden können. Nur so können neue Strategien für die Entwicklung ihrer Einrichtung entwickelt werden.

Re-designing

Auf der dritten Ebene, dem *Re-designing*, wird die Erweiterung des Wahrnehmungsraumes entwickelt. So werden andere Perspektiven wahrgenommen, was bedeutet, dass sich das *Seeing* zum *Sensing* entwickelt. Beim *Sensing* öffnen sich die Grenzen zwischen Beobachter und dem Beobachteten (vgl. Scharmer 2009, S. 149 ff). Scharmer beschreibt, dass „der Beobachter beginnt, das System aus einer anderen Perspektive zu erfassen. Diese Perspektive schließt den Beobachter des Systems mit ein“ (ebd., S. 152). Dieser Perspektivwechsel ermöglicht es, neue Strategien zu entwickeln, die unabhängig von Erfahrungen und gefestigten Handlungsmustern entstehen.

Dieser Veränderungsprozess ist davon geprägt, dass die konkreten Einzelheiten der veränderten Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung in Thüringen intensiv betrachtet werden. Aus dieser intensiven Auseinandersetzung mit der Situation findet „ein Umlenken der Aufmerksamkeit und ein Wahrnehmen der Situation vom Ganzen her statt“ (ebd., S. 167). Dieser Prozess aktiviert die Intelligenz des *Herzdenkens*²³. Von der Vergangenheit unabhängige Strategien können entstehen.

Re-framing

Bei der vierten Ebene, dem *Re-framing*, ist die Wahrnehmung dadurch geprägt, dass „man sich mit der Quelle der höchsten Zukunftsmöglichkeit verbindet und sie ins ‚Jetzt‘ bringt“ (Scharmer 2009, S. 168). Diese Art der Wahrnehmung bezeichnet Scharmer als *Presencing*. Dafür ist die Fähigkeit von der Quelle her wahrzunehmen und sein Handeln darauf abzustimmen (vgl. ebd., S. 171). Mit *Presencing* wird die Verbindung von der Vergangenheit und der entstehenden Zukunft beschrieben (vgl. ebd., S. 176). Da das Lernen auf dieser Ebene über die Erfahrungen aus der Vergangenheit hinausgeht und Prozesse und Annahmen des Handelns reflektiert werden, wird von *Double-loop-Lernen* gesprochen (vgl. ebd., S. 53).

²² Mit *Downloading* ist hier das Zurückgreifen auf alte Gewohnheitsmuster im Veränderungsprozess gemeint.

²³ Mit *Herzdenken* ist die Fähigkeit gemeint, „die Aufmerksamkeit umzuwenden und das Herz bzw. die Gefühle als ein Wahrnehmungsorgan zu nutzen [...]; die Wahrnehmung beginnt, von Ganzen her stattzufinden, es wird die emotionale Intelligenz (EQ) aktiviert“ (Scharmer 2009, S. 468).

Diese Form der Wahrnehmung erlaubt es, die Veränderungen der Rahmenbedingungen in Thüringen zu beobachten. Darüber hinaus gelingt es dem Einrichtungsleiter, die bestmögliche Zukunft seiner Einrichtung zu sehen und sein Handeln zielgerichtet auf diese Vorstellung abzustimmen und trotzdem die Veränderungen in seine Strategien einzubeziehen. So sind seine Strategien keine Reaktionen auf die Kürzungen der Landesmittel, sondern gezielte Handlungen die sich an der Zukunft der Einrichtungen orientieren. Denn nur durch die Vorstellung der Zukunft können neue Ideen und Konzepte entstehen.

Re-generating

Die Ebene *Re-generating* ist die tiefste Ebene im „U“. Um diese Ebene zu erreichen, beschreibt Scharmer, dass es notwendig sei, „alles fallen zu lassen, was nicht notwendig ist“ (2009, S. 193). Auf dieser Ebene soll alles Neue vergegenwärtigt werden und in einem Zukunftsbild oder in Intentionen verdichtet werden. Ziel ist es, sich mit der Quelle zu verbinden und anwesend zu werden. Außerdem solle „die Intention und Vision einer entstehenden, ‚gefühlten‘ Zukunft konturiert, konkretisiert und Gestalt werden lassen“ (Scharmer 2009, S. 469). Die Ebene des Re-generating geht über das Double-loop-Lernen hinaus, da es die Zeitdimension der Zukunft in die Denk- und Handlungsprozesse einbezieht (vgl. ebd., S. 53).

3.2.3 Sieben Räume der Aufmerksamkeit

Kommen wir nun zu der horizontalen Dimension. Auf dem Weg des „U“ spricht Scharmer von den Erkenntnisräumen des Runterladens (Downloadings), Hinschauens (Seeings), Hinspürens (Sensings) und Anwesendwerdens (Presencings) (vgl. Abbildung 16).

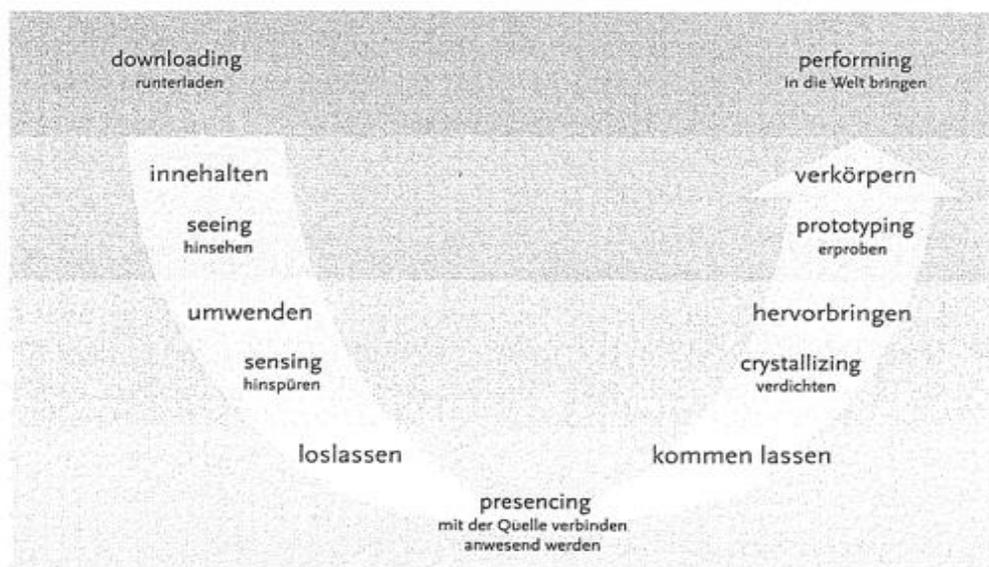


Abbildung 16: Das komplette U: sechs Umschlagpunkte (Quelle: Scharmer 2009, S. 62)

Jeder dieser Erkenntnisräume beeinflusst und steht für eine Ebene der Wahrnehmung (vgl. ebd., S. 61). Er beschreibt sie wie folgt:

- *Runterladen*: Muster der Vergangenheit wiederholen sich – die Welt wird mit Augen des gewohnheitsmäßigen Denkens betrachtet.
- *Hinschauen*: Ein mitgebrachtes Urteil loslassen und die Realität mit frischem Blick betrachten – das beobachtete System wird als vom Beobachter getrennt wahrgenommen.

- *Hinspüren*: Sich mit dem Feld verbinden, eintauchen und die Situation aus dem Ganzen heraus betrachten – die Grenze zwischen Beobachter und Beobachteten verschwimmt, das System nimmt sich selber wahr.
- *Anwesend werden*: sich mit dem Quellort – dem inneren Ort der Stille – verbinden, von dem aus die im Entstehen begriffene Zukunft wahrnehmbar werden kann.
- *Verdichten* der Vision und Intention – Kristallisieren und Bewusstmachen der Intention und Vision, die aus der Verbindung zu diesem tieferen Quellort entstehen.
- *Erproben* des Neuen in Prototypen, in denen die Zukunft durch praktisches Tun gemeinsam erkundet und entwickelt wird.
- *Das Neue praktisch anwenden und institutionell verkörpern*: das Neue durch beispielsweise Infrastrukturen und Alltagspraktiken in eine Form bringen“ (ebd., S. 62 f., Hervorhebungen im Original).

Aus all diesen Elementen der „Theorie U“ werden die Bewertungsmaßstäbe für die Strategien abgeleitet. Die linke Seite des „U“ beschreibt die Ebenen der Strategieentwicklung, die wesentlich von Haltung und Wahrnehmung beeinflusst sind. Der Weg der Verwirklichung von Strategien ist auf der rechten Seite abgebildet. Für unsere Untersuchung und die Bewertung der Strategien ist die linke Seite des „U“ ausschlaggebend, die Umsetzung der Strategien kann nicht umfassend beurteilt werden. So ergeben sich für die Studie fünf Bewertungsebenen, die fünf Ebenen von Veränderung. Bei einigen Strategien ist eine eindeutige Zuordnung in die Ebenen nicht möglich.

3.2.4 Feldstrukturen der Aufmerksamkeit

Scharmer geht davon aus, dass der Erfolg einer unternehmerischen Intervention weniger von geschaffenen Strukturen und eingeführten Prozessen, sondern vielmehr von der „inneren Haltung desjenigen abhängt, der die Intervention durchführt. [...] Das heißt, der innere Ort, von dem aus gehandelt wird – der Quell- oder Ursprungsort von Handlung, die Qualität unserer Aufmerksamkeit – beeinflusst das Ergebnis unserer Handlung“ (Scharmer 2009, S. 50). Das Problem besteht nun darin, dass die zugrundeliegende Haltung, unser Ausgangspunkt von Handlung, ein blinder Fleck ist, den wir in der Regel nicht genauer betrachten. Scharmer unterscheidet vier mögliche Quellorte, aus denen heraus eine soziale Handlung entstehen kann; er nennt dies die Feldstrukturen der Aufmerksamkeit (vgl. Abbildung 17).

Das erste Feld *Ich-in-mir* ist dadurch gekennzeichnet, dass die Zeit entrinnt ohne mit eigenen Erfahrungen verbunden zu sein. Scharmer spricht von einem *gewohnheitsmäßigen Selbst*. In diesem Feld werden Gegebenheiten und Regeln angepasst, außerdem ist die Wahrnehmung auf dieser Ebene sehr begrenzt (vgl. ebd., S. 249 f.). Auf organisationaler Ebene gesehen entspricht das Feld I einer zentralisieren Bürokratie, da „die organisationale Aufmerksamkeit und Koordination [...] durch das Zentrum der Organisation, also durch hierarchische Anweisungen oder Regeln“ erfolgt (ebd., S. 302). Dieses Feld der Aufmerksamkeit ist in der Veränderungsebene des Re-acting angesiedelt.

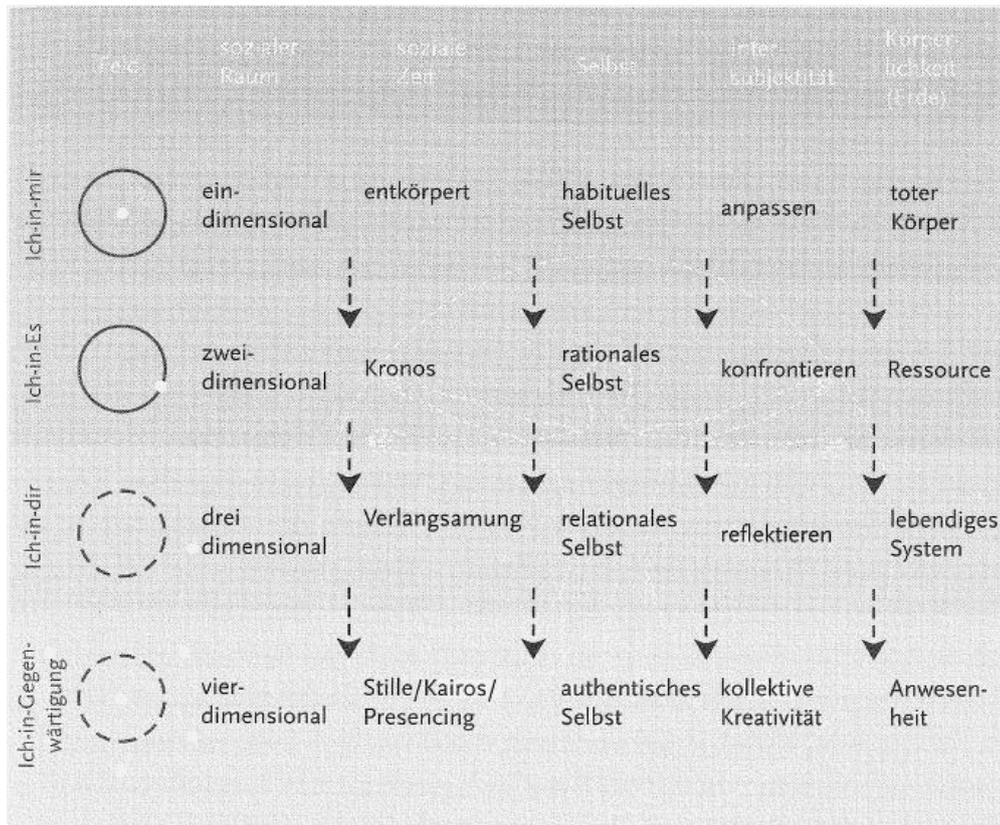


Abbildung 17: Umstülpung von Raum, Zeit, Selbst, Intersubjektivität, Körperlichkeit
(Quelle: Scharmer 2009, S. 249)

Im zweiten Feld *Ich-in-Es* „wird Zeit chronologisch, strukturiert und eine äußere Sequenz von Ereignissen“ (Scharmer 2009, S. 249). Das gewohnheitsmäßige Selbst wandelt sich zu einem *rationalen Selbst*. Die Interaktion in diesem Feld ist durch Austausch von unterschiedlichen Ansichten geprägt. Die Wahrnehmung weitet sich und kann als nützliche Ressource dienen (vgl. ebd., S. 249f.). Dieses Feld wird durch die Integration verschiedener externer Perspektiven ausgezeichnet. Institutionen, die dem Feld II entsprechen, können flexibel und marktgerecht agieren. Bei ihnen wird der hierarchische Koordinationsmechanismus durch den Markt und Wettbewerb ergänzt (vgl. ebd., S. 302). Das Feld II der Aufmerksamkeit ist in den Veränderungsebenen Re-structuring und Re-designing verortet.

Eine intensive Erfahrung mit der Zeit findet in Feld III *Ich-in-Dir* statt, weil sich dort die Zeit beginnt auszudehnen und zu verlangsamen. Das Selbst in Feld III ist ein *relationales Selbst*, welches „aus dem Herzen her handelt“ (Scharmer 2009, S. 250). Die Empathie und das Verständnis füreinander entwickeln sich und die Akteure verbinden sich miteinander. Dabei entwickelt sich die Fähigkeit der Reflexion. Die Wahrnehmung schärft sich und ermöglicht, ein größeres Ganzes zu erkennen (vgl. ebd., S. 249 f.). „Die Aufmerksamkeitsstruktur von Feld III [...] entspricht einer Organisationsform, die sich um Netzwerke herum strukturiert, also um die Möglichkeit der kommunikativen Beziehungen, die in der Kooperation mit verschiedenen Akteuren und Partnern entstehen“ (ebd., S. 303). Das Feld III entspricht der Veränderungsebene Re-framing.

„In Feld III öffnet sich ein Raum der Stille, so als ob das Universum für einen Moment den Atem anhielte, in dem die Anwesenheit eines größeren Gesamtzusammenhanges fühlbar wird, in dem etwas, das im Begriff zu entstehen ist, in die Welt kommen will“ (Scharmer 2009, S. 249 f.). In Feld III, dem *Ich-in-Gegenwärtigung*, entwickelt sich ein *authentisches Selbst*, welches die höchst mögliche Zukunft wahrnimmt und danach handelt. Die Akteure treten in einen Raum der Stille, in dem ein neuer Möglichkeitsraum entsteht (vgl. ebd., S. 249 f.). Das *Ich-in-Gegenwärtigung* „entspricht einer neuen und bisher weitgehend unbekanntem Organisationsform, die sich flexibel um entstehende Ganzheiten

herum strukturiert und evolviert“ (ebd., S. 303). Das Feld III ist auf der Veränderungsebene Re-generating verortet.

3.2.5 Einordnung der Strategien nach „Theorie U“

In den Interviews mit den Einrichtungsleitern wurden uns viele verschiedene Strategien beschrieben. Diese wurden geclustert, woraus sich folgende Strategiebereiche ergeben haben: (1) *ökonomische Rahmenbedingungen*, (2) *Personal*, (3) *Führung/ Leitung/ Management*, (4) *gesellschaftlicher Auftrag* und (5) *Interessenvertretung*. Das sind Bereiche, die von den sich verändernden Rahmenbedingungen beeinflusst werden. In diesem Teil des Berichts werden wir die verschiedenen Strategiegruppen bewerten und in die verschiedenen Ebenen von Veränderung, Felder der Aufmerksamkeit und den Wahrnehmungsdimensionen einordnen. Daraus lassen sich die Strategien herausfiltern, die für die Entwicklung von Bildungseinrichtungen zukunftsweisend sein können. Das sind die Strategien, die sich auf den tieferebenen Ebenen von „Theorie U“ befinden.

Ökonomische Rahmenbedingungen

Im Bezug zu den ökonomischen Rahmenbedingungen wurden viele Strategien entwickelt. Eine der am häufigsten genannten Strategien, sowohl bei den Volkshochschulen, als auch bei den freien Trägern, ist die Erhöhung der Teilnehmerbeiträge. Sie wird auf vielfältige Weise und auf den verschiedenen Ebenen der Veränderung umgesetzt. So stellt die einfache Erhöhung von Teilnehmerbeiträgen, die dazu dient, die Kürzungen von 2005 auszugleichen, eine Strategie auf der Ebene *Re-acting* dar. Andere Volkshochschulen entwickelten diese Strategie weiter, indem sie die Teilnehmergebühren in Abhängigkeit von den realen Kosten kalkulieren, was in der Regel zu einer Erhöhung des Teilnehmerentgeltes führt.

Da die Personalkosten ein großer finanzieller Faktor für die Volkshochschulen sind, versuchen einige von ihnen mit weniger Mitarbeitern das Arbeitspensum zu bewerkstelligen. Diese Reaktion reproduziert reaktive Handlungsstrukturen aus der Vergangenheit. Eine andere Möglichkeit sehen Volkshochschulen darin, beispielsweise Hausmeisterarbeiten von externen Dienstleistungsunternehmen übernehmen zu lassen. Beide Strategien sind nicht zukunftsfähig. Eine Strategie auf der Ebene *Re-designing* besteht darin, dass Volkshochschulen die Dozenten honorare und Mieten an den finanziell tatsächlichen Bedarf angepasst haben. Außerdem haben sie eine Kleingruppenregelung eingeführt, die es ermöglicht, Kurse mit weniger als acht Teilnehmern stattfinden zu lassen. Solche Strategien verlassen die reinen Reaktionsebenen und befinden sich auf der Ebene *Re-designing*.

Um neue Einnahmen zu erzielen, haben einige Volkshochschulen die Möglichkeit gefunden, Räumlichkeiten zu vermieten. So ergibt sich für sie auch die Option, neue Kooperationen einzugehen.

Manchen Volkshochschulen ist es gelungen, eher zukunftsorientierte Strategien zu entwickeln. Solche Strategien sind von Verhaltensmustern der Vergangenheit gelöst - damit haben sich diese Volkshochschulen auf einen neuen Weg begeben. So sollen zukünftig Marketingstrategien und Öffentlichkeitsarbeit stärker genutzt werden, um mehr Teilnehmer zu erreichen und neue Zielgruppen zu erschließen. Dabei stehen die Volkshochschulen jedoch weiterhin vor der schwierigen Identitätsfrage, ob sie neuerlich nur dem Markt verpflichtet sind oder ob sie auch weiterhin eine gemeinnützige Funktion haben. Zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung gehört sicherlich die Analyse des Feldes - ob sich hierzu betriebswirtschaftliche Instrumente eignen und dadurch eine Konkurrenz zur gesellschaftlichen Funktion der Volkshochschulen entsteht, bleibt trotzdem kritisch zu bewerten, zu beobachten und gegebenenfalls zugunsten ihrer gesellschaftlichen Funktion zu korrigieren.

Viele der Strategien der freien Träger entsprechen der zweiten Ebene von Veränderung, dem *Restructuring*. Von der Vergangenheit unabhängige Strategien wurden kaum entwickelt. Strategien auf der Ebene sind zum Beispiel die Entwicklung neuer Projekte, das Akquirieren von Drittmitteln um Personalkosten abzudecken oder das Finanzieren der Erwachsenenbildung durch andere Bildungsbereiche. Eine weitere Strategie auf dieser Ebene stellt die Teilung von Arbeitsbereichen, um eine doppelte Grundförderung zu erhalten, dar. Sie ist eine Reaktion auf die Benachteiligung großer Einrichtungen.

Die prekäre Situation in der Erwachsenenbildung in Thüringen erfordert es, sie in Forschungsprojekten zu untersuchen. Dabei wird das Aufmerksamkeitsfeld *Ich-in-Dir* geöffnet.

Personal

Die meisten Strategien der Bildungseinrichtungen im Personalbereich zielen auf Kosteneinsparungen ab. Dies geschieht auf verschiedenen Ebenen, sei es, das Mitarbeiter entlassen, Stellen nicht wiederbesetzt oder die Arbeitszeit der Mitarbeiter reduziert werden. Dies ist als reine Reaktion auf fehlende finanzielle Mittel zurückzuführen und als nichtzukunftssträchtig zu bewerten. Einige Einrichtungen haben wahrgenommen, dass eine fortschreitende Personalkürzung keine dauerhafte Lösung für die Kompensation der Landesmittelkürzung sein kann und versuchen dieser Entwicklung entgegenzuwirken indem sie andere Möglichkeiten suchen, um Gelder einzusparen. Ihre Aufmerksamkeitsstruktur hat sich zu dem *Ich-in-Es* geöffnet. Deswegen entwickeln sie zum Beispiel andere Stellenkonstruktionen.

Für die hauptamtlichen Mitarbeiter lässt sich nur eine eher zukunftsfähige Strategie finden. Durch eine angemessene Qualifikation und Stellenausstattung des Personals der Volkshochschulen soll die Entwicklung neuer Strategien und deren Erprobung sichergestellt werden. Diese Strategie kann nur umgesetzt werden, wenn ausreichend Mittel zur Finanzierung der Mitarbeiterfortbildung eingeworben werden. Dies ist als ein erster Ansatz zum Entstehen zukunftssträchtiger Strategien zu bewerten und auf der Ebene des *Re-designing* einzuordnen.

Bei einigen Einrichtungen ist die Entwicklung zu beobachten, dass die Honorare der Dozenten – soweit es die existierenden Honorarordnungen zulassen – zunehmend individuell vereinbart werden um Kosten einzusparen. Das trägt zwar kurzfristig zur Kompensation der finanziellen Defizite bei, langfristig führt dies zum Verlust qualifizierter und motivierter Dozenten.

Es gibt allerdings auch Einrichtungen, die einen Gegenentwurf zu dem eben geschilderten Modell verfolgen, indem sie eine gezielte Förderung und Weiterbildung der Dozenten anstreben, um diese langfristig an die Einrichtung zu binden. Diese Strategie ist auf der Ebene des *Re-designing* anzusiedeln und deshalb als zukunftsfähig anzusehen.

Leitung/ Führung/ Management

Im Bereich Leitung/ Führung/ Management verfolgen die Volkshochschulen und die freien Träger die gleichen Strategien, sie unterscheiden sich zwischen den einzelnen Einrichtungen, sind aber alle in den Einrichtungsgruppen vertreten.

Das Handeln der Leitungen der Einrichtungen ist sehr stark davon bestimmt, die wirtschaftlichen Ressourcen zu sichern, um den öffentlichen Bildungsauftrag weiterhin erfüllen zu können. Diese Überlegung bestimmt zentral das strategische Handeln und offenbart zugleich die innere Spannung zwischen den Kräften der Ökonomisierung und denen der gesellschaftlichen Daseinsvorsorge.

Der fragile Status der Erwachsenenbildung in Thüringen führt dazu, dass reaktive Verhaltensmuster auf der Ebene des *Downloading* greifen. Beispiele hierfür sind Stellenkürzungen, die direkte bzw. indirekte Erhöhung der Teilnehmergebühren, Formen der Selbstausbeutung sowie die Unterordnung inhaltlicher Entscheidungen gegenüber vermeintlichen haushälterischen Erfordernissen. Diese Handlungsweisen münden in den selbst gesetzten Zwang, stets schneller, beweglicher und flexibler sein zu müssen als Mitbewerber. Der Blick verengt sich, die Bedrohungspotentiale der Außenwelt werden intensiver gesehen, das interne Betriebsklima verschlechtert sich und innerpsychisch nimmt die Gefahr des Ausbrennens drastisch zu. Vor diesem Hintergrund verbleibt Leitung, Führung und Management auf der Stufe des *Re-acting*.

Viel Energie wurde in die Kooperation mit anderen Einrichtungen investiert. Es gibt zwei verschiedene Arten von Kooperation. Kooperationen, in denen das Machtverhältnis zwischen den Partnern unausgewogen ist und andere, in denen inhaltliche Projekte gemeinsam durchgeführt werden. Die Kooperation mit externen Partnern ist vielfach auf der Ebene *Re-acting* verortet, wenn bspw. externen Kooperationspartnern Konditionen auferlegt werden, die zu einem Preisdumping bei den Angeboten führen. So werden zum Beispiel die Honorare für Dozenten gesenkt. Diese Entwicklung kann dazu führen, dass die Zusammenarbeit beendet wird.

Eine andere Kooperationsform beinhaltet, dass inhaltliche Projekte mit Bildungseinrichtungen, als gleichberechtigte Partner, durchgeführt werden. Einrichtungen, die dies praktizieren, haben ihre Wahrnehmung dahingehend verändert, dass sich ihre Aufmerksamkeit dem Feld *Ich-in-Es* geöffnet hat. Sie integrieren verschiedene Perspektiven der Kooperationspartner in den Veränderungsprozess und können so flexibel auf Veränderungen reagieren. Auf diese Weise kann es gelingen, mit Hilfe von Partnern langfristig ein flächendeckendes, vielfältiges und für die Teilnehmer interessantes Programmangebot sicherzustellen. Diese Form der Kooperation legt großen Wert darauf, dass die Volkshochschule langfristig in ein Netz von stabilen Kooperationsbeziehungen eingebunden ist. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Kontext die Beziehungen zur Kommune, dem Landkreis, anderen Volkshochschulen, anderen Bildungseinrichtungen, dem DVV, dem TVV, den Gesundheits- resp. Krankenkassen sowie potentiellen Auftraggebern.

Um die Strategie Kooperation weiterentwickeln zu können, sollten sich die Bildungseinrichtungen von der Vorstellung lösen, dass Kooperation nur ein Mittel ist, um die Kürzungen zu kompensieren und Ressourcen auszutauschen. Erst wenn sie fest in das Denken und in die Vorstellung, wie die Einrichtung sich entwickeln soll, integriert sind, können Kooperationen ihr volles Leistungsvermögen ausbilden. Nur dann können Empathie und Verständnis entwickelt werden und sich die Kooperationspartner miteinander verbinden und kommunikative Beziehungen entstehen. Das große Potential, welches die Strategie Kooperation in sich trägt, gilt es weiter systematisch zu entwickeln.

Einige Strategien befinden sich auf der Ebene des *Re-structuring*. So wird zum Beispiel die Qualitätsentwicklung als zentrales Element für die Einrichtung wahrgenommen. Ein Einrichtungsleiter schlägt eine Gesetzesänderung vor, die einen Professionalisierungszwang beinhaltet. Dieser Vorschlag bezieht sich primär darauf, einen Rahmen zu schaffen, um Teilnehmer zu gewinnen und an sich zu binden.

Auch wenn Angebote entwickelt werden, um neue Zielgruppen anzusprechen, hebt sich die Strategie von der Ebene *Re-action* ab und entwickelt sich zu einer Strategie der Veränderungsebene *Re-structuring*. Hierunter fällt bspw. die Entwicklung spezifischer Angebote für bestimmte Zielgruppen wie Jugendliche bzw. Senioren. Auch mit der Modularisierung des Bildungsprogramms und kürzeren Angeboten wird auf verändertes Weiterbildungsverhalten eingegangen. Auf dieser Ebene kann die Einrichtung flexibel auf Teilnehmerinteressen reagieren und die Bildungsangebote anpassen. Für diese Strategie ist die Beziehung zwischen den Teilnehmern und der Bildungseinrichtung zentral.

Bei der Strategie der Mitbewerberanalyse öffnet sich die Wahrnehmung zum Feld der Aufmerksamkeit des *Ich-in-Dir*. Dabei werden Perspektiven der Mitbewerber betrachtet und in die eigene Strategieentwicklung eingebunden. Somit können Strategien entstehen, die vollkommen von den Erfahrungen der Einrichtung losgelöst sind. Auch die Profilbildung verortet sich auf der Ebene *Re-designing*. Diese Strategie ermöglicht es unter anderem, neue Qualitätsstandards festzusetzen, neue Themenschwerpunkte zu entwickeln und andere Zielgruppen zu erreichen. Um sein Profil zu verändern ist es notwendig, sich von der Vergangenheit und den eigenen Erfahrungen zu lösen, damit der Veränderungsprozess sich entwickeln kann.

Auf der Veränderungsebene *Re-designing* ermöglicht das Aufmerksamkeitsfeld *Ich-in-Dir* eine Schärfung der Wahrnehmung und einen persönlichen Kontakt zu den Teilnehmern. Die intensive Beziehung zu den Teilnehmern bietet die Möglichkeit, mehr über die Interessen und das Feedback der Teilnehmer zu erfahren. Auf dieser Ebene findet keine reine Anpassung der Bildungsangebote auf die Teilnehmerinteressen statt. Die Teilnehmer und Einrichtungsmitarbeiter stehen in intensiven Kontakt und reflektieren Veranstaltungen. Aus diesem Austausch können sowohl neue Lernmethoden als auch innovative inhaltliche Angebote gemeinsam angeregt und entwickelt werden. Auf dieser Grundlage können auch Bildungsberatungen angeboten werden.

Einigen Bildungseinrichtungen gelang es, eine Strategie auf der Ebene des *Re-framings* zu entwickeln. Sie realisierte in einem Projekt Zukunftsanalysen. Dabei wird ein Bild von der potenziellen Zukunftsmöglichkeit von der Einrichtung erstellt und versucht, dieses Bild zu realisieren. Aus der Vorstellung werden Handlungsoptionen abgeleitet, die zur Verwirklichung der Zukunftsperspektiven führen. In diesem Prozess fließen die Veränderungen der Rahmenbedingungen ein. Es findet ein ständiger Abgleich der aktuellen Situation mit dem gewünschten Ziel statt. Gegebenenfalls werden die Strategien und das Ziel angepasst.

Gesellschaftlicher Auftrag

Auffällig ist, dass zum gesellschaftlichen Auftrag nur wenige Strategien entwickelt wurden. Dabei stellt sich die Frage, ob die Erwachsenenbildungseinrichtungen so sehr unter ökonomischen Zwängen stehen, dass sie ihren gesellschaftlichen Auftrag nicht hinreichend wahrnehmen oder verwirklichen können. Einige Einrichtungen verstehen unter der Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrages eine regelmäßige Wiederholung von Bildungsangeboten, mit denen Stammteilnehmer erreicht werden. Bei dieser Strategie entspricht das Aufmerksamkeitsfeld dem *Ich-in-Mir*, weil die Angebote den Teilnehmern gewohnheitsmäßig angepasst werden.

Interessenvertretung

Der Inhalt der folgenden Strategien kann im umfassenderen Sinne als Interessenvertretung gedeutet werden. Diese Interessenvertretung ist in zweifacher Hinsicht zu verstehen. Zum einen hat sie die Interessen der Bildungseinrichtungen im Blick. Zum anderen versteht sich diese Interessenvertretung als Sicherung der Erwachsenenbildung im Allgemeinen. Dabei bemängeln viele Einrichtungsleiter konkrete Inhalte der Förderrichtlinien und einige von ihnen schlagen gezielte Veränderungen vor, die u.a auf eine stärkere Grundförderung abzielen.

Die Zusammenarbeit der Einrichtungsgruppen in Verbänden ist als zukunftsfähige Strategie zu bewerten. Im TVV und bei LOFT werden Erfahrungen ausgetauscht und politische Interessen der Volkshochschulen und freien Träger in Thüringen artikuliert. So können die Bildungseinrichtungen gemeinsam ihre Rahmenbedingungen auf politischem Weg mit gestalten.

Im Unterschied zum TVV scheint bei LOFT das interne Verbandsverständnis innerhalb der Trägergruppe der anerkannten freien Träger und Heimvolkshochschulen ein heterogenes zu sein. Tatsächlich unterscheiden sich die Einrichtungen stärker voneinander, als die Volkshochschulen – diese Unterschiedlichkeit erschwert möglicherweise die Definition eines gemeinsamen Verständnisses²⁴.

Des Weiteren sei erwähnt, dass die stärkere Zusammenarbeit zwischen den Volkshochschulen und anerkannten freien Trägern sowie zwischen ihren Landesorganisationen TVV und LOFT sinnvoll erscheint. Dieser Prozess trifft zwar auf Interessenkonflikte, sollte jedoch weiter verfolgt werden, um der anerkannten Erwachsenenbildung als vierter Säule im Thüringer Bildungssystem eine gemeinsame Stimme zu verleihen und somit ihren Stand in der Gesellschaft zu sichern.

3.2.6 Zukunftsfähige Strategien

Das vorangegangene Unterkapitel zeigt, dass die Bildungseinrichtungen viele Strategien entwickelt haben, um mit den veränderten Rahmenbedingungen umzugehen. In diesem Teil möchten wir die Strategien, die ein großes Zukunftspotential in sich tragen, noch einmal hervorheben. Dafür ist es wichtig, kurz zu skizzieren, was zukunftsfähige Strategien sind.

Zukunftsfähige Strategien zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit einem erweiterten Wahrnehmungsraum, dem *Sensing*, entwickelt werden. Die Wahrnehmung wird durch die innere Haltung der Akteure geprägt. Wenn die Haltung einen Austausch von unterschiedlichen Ansichten zulässt und diese als nützliche Ressource akzeptiert, können die verschiedenen Perspektiven in die Strategien integriert werden. Das Aufmerksamkeitsfeld des *Ich-in-Es* kann weiter entwickelt werden zum Aufmerksamkeitsfeld des *Ich-in-Dir*, was zu einer reflektierten Strategieentwicklung führt. Neben den Austausch von Perspektiven entwickelt sich eine Verbindung zwischen den Beteiligten, die durch Empathie und Verständnis geprägt ist. Wenn das höchste Feld der Aufmerksamkeit des *Ich-in-Gegenwärtigung* erreicht wird, kann sich ein authentisches Selbst entwickeln, welches die höchstmögliche Zukunft wahrnimmt und versucht, diese in die Gegenwart zu führen. Dazu müssen sich die Einrichtungen von der Vergangenheit lösen, was bedeutet, dass Veränderungsprozesse nicht von Erfahrungen geprägt sind. Zukunftsfähige Strategien finden auf den Veränderungsebenen *Re-designing*, *Re-framing* und *Re-generating* statt.

Wenn eine Bildungseinrichtung ausschließlich Strategien auf den Ebenen *Re-acting* und *Re-structuring* entwickelt, wird sie im Laufe der Zeit die Möglichkeit verlieren, aktiv ihren Entwicklungsprozess zu steuern. Deswegen werden Strategien auf dieser Ebene als nicht zukunftsfähig gesehen.

In diesem Teil werden die Strategien der verschiedenen Bereiche auf den verschiedenen Ebenen von Veränderung verortet. Die meisten zukunftsfähigen Strategien befinden sich auf der Ebene des *Re-designing*. Es gibt nur eine Strategie, die auf der Ebene *Re-framing* anzusiedeln ist, das ist die Zukunftsanalyse.

Die ökonomischen Rahmenbedingungen zwingen alle Erwachsenenbildungseinrichtungen, alternative Finanzierungsmöglichkeiten zu akquirieren. Doch der Suche sind Grenzen gesetzt. So ist es eine Strategie, Forschungsprojekte zu entwickeln. Sie ist zukunftsfähig, weil sie sich von den bestehenden Projektformen löst. Da viele Bereiche der Erwachsenenbildung nicht systematisch erforscht werden, besteht ein großer Forschungsbedarf. Ergebnisse dieser Forschungsprojekte können innovativ für die Entwicklung der Erwachsenenbildung sein.

²⁴Diese Interpretation stützt sich neben den Aussagen in einigen Interviews auf beobachtbare Phänomene, wie den häufigen Personalwechsel bei LOFT oder die Stimmberechtigung aller freien Träger (im Gegensatz zu den Volkshochschulen) im Landeskuratorium für Erwachsenenbildung.

Für die Durchführung von Entwicklungsprojekten ist eine Kooperation mit verschiedenen Bildungseinrichtungen von großer Bedeutung. Neben dem Austausch von Ressourcen können sie ein fester Bestandteil für die Zukunftsplanung der Einrichtung sein. Die Kooperation ist oft ein notwendiges Mittel zur Umsetzung von Projekten. Dabei kann das Potential einer systematischen Vernetzungsstrategie noch weiter entwickelt werden. Sich auf gemeinsame Projekte einzulassen, macht es nötig, andere Perspektiven wahrzunehmen, was wiederum dazu führt, neue Kerntätigkeiten und Prozesse zu schaffen, das heißt sich auf die Ebene des *Re-designing* zu geben und im Feld des *Ich-in-Dir* zu handeln.

Zukunftsfähige Strategien im Personalbereich legen großen Wert auf die Ausbildung der Mitarbeiter. Dadurch wird die Qualität und Professionalität der Bildungseinrichtung sichergestellt, was grundlegend für die Entwicklung der Einrichtungen ist. Diese Strategie ist auf der Ebene *Re-designing* verortet, weil das System der Erwachsenenbildung aus einer ganzheitlichen Perspektive betrachtet und deswegen erkannt wird, dass die Investition in die Qualifikation der Mitarbeiter nachhaltig ist, ganz im Gegensatz zu Personalreduzierung.

Die Profilbildung ist eine Strategie des Managementbereiches. Sie ermöglicht es, Angebote und Qualitätsstandards zu entwickeln, außerdem können mit einem veränderten Profil andere Teilnehmer erreicht und andere Themenschwerpunkte abgedeckt werden. Diese Feinabstimmung ist es, die die eigene Einrichtung von anderen abgrenzt. Außerdem kann das Profil besser an die Veränderungen der Teilnehmerinteressen oder die gesetzlichen Rahmenbedingungen angepasst werden. Neben einem klar akzentuierten Profil ist die Öffentlichkeitsarbeit und Werbung mit Hilfe des Internets eine zukunftsfähige Strategie. Das Internet hat einen großen Stellenwert für die Kommunikation mit Adressaten und Teilnehmern.

Die Strategie Zukunftsanalyse zeichnet sich besonders dadurch aus, dass sie die Zukunft als festes Element in die Entwicklungsplanung einbezieht. Ein konkretes Zukunftsbild der Einrichtung wird entwickelt. Um dieses Bild zu verwirklichen, werden Strategien ausgearbeitet, die die realen Rahmenbedingungen mit der Zukunftsvision verbinden. Dabei werden alle Strategien hinsichtlich der Zukunft unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen angepasst. Der Abgleich zwischen der realen Situation und den Zielen der Einrichtung ermöglicht es, gezielte Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Der persönliche und intensive Kontakt zu den Teilnehmern fördert eine empathische Verbindung zwischen Teilnehmer und Bildungseinrichtung. Dabei können die Vorstellungen und Interessen der Teilnehmer wahrgenommen werden. Es besteht die Möglichkeit, gemeinsam neue Angebote und Themenschwerpunkte zu gestalten. Eine weitere zukunftsfähige Strategie ist das Anbieten von Bildungsberatung. Die Intensität des Kontaktes zwischen pädagogischem Mitarbeiter und Teilnehmer ist von großer Bedeutung.

4 Aufgabe und Situation des Personals

Es ist vor allem das Personal in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, welches dazu beiträgt, die Aufgabe der Erwachsenenbildung in der Gesellschaft auszufüllen. Wie auch die Einrichtungen, unterliegt es starken Veränderungen. Unser Ziel in diesem Kapitel ist es, die Aufgaben und die Situation des Personals darzustellen. Dazu werden wir die gewonnenen Erkenntnisse der Studie zu einander in Bezug setzen und daraus Handlungsbedarfe ableiten. Dies geschieht auf dem Hintergrund des qualitativen und des quantitativen Teils der Studie. Des Weiteren werden wir die Ergebnisse für Thüringen mit Untersuchungen auf Bundesebene reflektieren.

4.1 Auswirkungen der veränderten Rahmenbedingungen für das Personal

Zunächst wird in diesem Abschnitt die Situation des Personals, basierend auf Daten und Erkenntnissen auf Bundesebene dargestellt. Dazu werden wir zunächst eine Beschreibung der Personalgruppen vornehmen um anschließend die Auswirkungen der Ökonomisierung auf die Arbeitsverhältnisse des Personals herauszuarbeiten.

4.1.1 Personalgruppen

Klassischer Weise trifft man in Erwachsenenbildungseinrichtungen auf die Trias von Leitung, hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern (HPM) und Verwaltung. Daneben gibt es eine große Anzahl von Dozenten. Nuissel und Pehl unterscheiden in hauptberufliche Leiter, hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, Verwaltungsmitarbeiter und neben-/ freiberufliche pädagogische Mitarbeiter (vgl. 2004, S. 44).

Den *Leitern* oder auch *pädagogischen Leitern* einer Weiterbildungseinrichtung obliegt schwerpunktmäßig das „Weiterbildungsmanagement“. Dazu gehören die Repräsentation der Einrichtung, Personalführung und -entwicklung, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Controlling und Ähnliches (vgl. Wittpoth 2009, S. 176). Besonders in kleineren Einrichtungen haben die Leiter eine Doppelfunktion und sind auch als pädagogische Mitarbeiter tätig.

Die *hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter* sind überwiegend bei den Einrichtungen fest angestellt und haben vorwiegend planend-disponierende Aufgaben (vgl. Kraft 2009, S. 406), wie Programmplanung und -organisation, also Bedarfserhebung, Dozentengewinnung und gegebenenfalls -fortbildung, Sicherstellen der Programmdurchführung, Evaluierung, Beratung und Ähnliches (vgl. Wittpoth 2009, S. 176). Oft sind diese Mitarbeiter nicht, oder nur gering, in der Lehre tätig, welche hauptsächlich von Dozenten geleistet wird.

Die dritte Personalgruppe ist, wie bereits erwähnt, das *Verwaltungspersonal*. Diese Mitarbeiter sind zumeist festangestellt und haben vorwiegend administrative Tätigkeiten, wie Organisation, Buchhaltung, Sekretariat.

Den *neben-/ freiberuflichen Mitarbeitern* obliegt die Durchführung von Kursen, Trainings und sonstigen Veranstaltungen. Sie sind zumeist nicht fest bei der Erwachsenenbildungseinrichtung angestellt. Unterschieden werden sie in „hauptberuflich lehrend Tätige“, die als Selbstständige für mehrere unterschiedliche Weiterbildungsträger tätig sind, und in „nebenberuflich Lehrende“, die neben ihrer normalen beruflichen Tätigkeit auf Honorarbasis Kurse abhalten. Außerdem gibt es noch die ehrenamtlichen Kursleiter, die unentgeltlich arbeiten (vgl. Wittpoth 2009, S 176; Kraft 2009, S. 406). Diese Mitarbeitergruppe unterscheidet sich demnach deutlich von den ersten drei genannten, da die Dozenten flexibel und nur nach Bedarf eingesetzt werden.

4.1.2 Auswirkungen für das Personal

Das Hauptproblem ist der immer enger werdende finanzielle Spielraum in den Einrichtungen (vgl. Ambos 2009, S. 7). Daraus resultieren drei häufig genannte Folgen:

1. die höhere Arbeitsbelastung
2. die veränderte Aufgabenverteilung in den Einrichtungen
3. die geringer werdende Bezahlung des Personals²⁵, bzw. die zunehmend prekärer werdenden Beschäftigungsverhältnisse (vgl. ebd.)

Die *steigende Arbeitsbelastung* durch neue Aufgaben, wie etwa das Qualitätsmanagement oder Bildungsberatung, hat noch weitere Ursachen: Stellenabbau, Änderungskündigungen, Lohnsenkungen und schlechtere Rahmenbedingungen (vgl. Kraft 2006a, S. 1). „Öffentlicher Mittelabbau führt [...] zu Personalabbau“ (ebd., S. 5). Die Mitarbeiter müssen mit den gleichen oder sogar geringeren Stundenanzahlen mehr Arbeit bewältigen, was zu höherem Druck in den Erwachsenenbildungseinrichtungen führt.

Die *Aufgabenverschiebung* führt insgesamt betrachtet zu einer „Entpädagogisierung“ von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Dem Verwaltungspersonal werden zunehmend Aufgaben des pädagogischen Personals übertragen. Das liegt daran, dass in den Einrichtungen mehr Stellen für Pädagogen als für Verwaltungsmitarbeiter abgebaut wurden. Aufgaben, wie beispielweise die Beratung von potenziellen Weiterbildungsteilnehmern, werden von der Verwaltung erfüllt (vgl. Veltjens 2009, S. 54). Zugleich führt die Bürokratisierung dazu, dass pädagogische Mitarbeiter mittlerweile zu großen Teilen administrative und Managementaufgaben wahrnehmen (vgl. ebd.).

Die dritte Auswirkung betrifft die Bezahlung und die Arbeitsplatzsicherheit im Weiterbildungsbereich. Bezeichnend ist allein die Tatsache, dass die Zeitung für Beschäftigte in der Weiterbildung der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) den Namen „prekär“ trägt. In der Ausgabe 1-2009 heißt es: „Der Bildungsbereich ist unterschiedlich von *prekärer Arbeit* betroffen, am meisten der Arbeitsplatz Weiterbildung und Hochschule“ (GEW 2009, S.1). Der Trend bei den Beschäftigungsverhältnissen geht hin zu befristeten, unterbezahlten Stellen (vgl. ebd., S. 1f.). Die Erwachsenenbildungseinrichtungen sehen sich mit gravierenden Auswirkungen für ihre hauptamtlich Beschäftigten, aufgrund der strukturellen und politischen Veränderungen im Weiterbildungsbereich konfrontiert (vgl. Kraft 2006a, S. 5). Besonders dramatisch stellt sich das Bild für die Lehrenden dar. Laut der Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen befinden sich die selbstständigen Lehrenden zu fast drei Vierteln in prekären Verhältnissen. Mehrfachbeschäftigungen bei unterschiedlichen Trägern sind die Regel, ebenso geringer werdende Verdienste. Die realen Bedingungen der Lehrenden in Bezug auf die Rahmenbedingungen, Verdienstmöglichkeiten, Sicherheit des Arbeitsverhältnisses, soziale Absicherung und leistungsgerechte Bezahlung bleiben weit hinter ihren eigenen Erwartungen zurück (vgl. WSF Wirtschaft und Sozialforschung 2005, S. 2; S. 9f.). „Ein arbeits- und sozialversicherungsrechtlicher Schutz der nebenberuflich, freiberuflich und ehrenamtlich Lehrenden fehlt gegenwärtig. Ein besonderes Problem entstand 1999, als die Bundesversicherungsanstalt für Angestellte (BfA) feststellte, dass die selbstständigen Dozent/innen ihrer Rentenversicherungspflicht kaum nachgekommen waren.“ (Bastian/ Meisel/ Nuissl/ von Rein 2004, S. 24) Dennoch ist die Motivation und das Engagement der Lehrenden - nach eigenen Angaben - sehr hoch, nicht zuletzt, weil man überwiegend pädagogisch tätig sein möchte“ (vgl. ebd., S. 10).

Nach der Beschreibung der Auswirkungen von veränderten Rahmenbedingungen auf das Personal in Erwachsenenbildungseinrichtungen, zeichnet sich alles andere als ein positives Bild von der Lage der

²⁵ Personal ist hier im weiten Sinne zu verstehen, gemeint sind sowohl hauptamtliche Mitarbeiter als auch Dozenten.

Erwachsenenbildung in Deutschland ab. Ein Satz, der im Zusammenhang mit der Diskussion um die Finanzierung von Bildung gefallen ist, beschreibt die Situation ziemlich zutreffend: „Die allgemeine Weiterbildung [...] liegt danieder“ (Nagel 2009, S. 3).

4.2 Situation des Personals

In diesem Abschnitt beschreiben wir die Situation des Personals in Volkshochschulen und bei den freien Trägern. Dies geschieht in Bezug auf die folgenden Dimensionen: Stellenstruktur, Aufgaben, Arbeitszeit, Gehaltsentwicklung, Qualifikation und Auswirkungen für Dozenten.

Im Folgenden werden wir die Situation bei den Volkshochschulen und den freien Trägern darstellen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der bundesweiten Tendenzen in der Weiterbildung.

Stellenstruktur

Die meisten Volkshochschulen sahen sich in Folge der Kürzung der Landesmittel 2005 mit Stellenabbau konfrontiert. Das geschah häufig entweder dadurch, dass „Stellen nicht neu besetzt wurden“ oder „intern umbesetzt“ (Interview 14, Zeile 266 - 268) wurden. Gemeint ist hier die Versetzung von Personal der Volkshochschulen in andere Einrichtungen der Städte oder Landkreise. Somit konnten zwar Entlassungen für die einzelnen Mitarbeiter verhindert werden, für die Volkshochschulen bedeutet diese Politik de facto aber ein Rückgang des Personals, wie er auch in den statistischen Daten in Kapitel zwei belegt ist. Ein Interviewter bewertet den Stellenabbau ganz klar negativ: „Die Strategie die ich für völlig untauglich halte ist die Strategie das Personal abzubauen“ (Interview 9, Zeile 691 - 692). Deutlich wird an dieser Stelle der hohe Steuerungsgrad der Landkreise und kreisfreien Städte als Träger der Volkshochschulen, diese „spielen in der Personaldiskussion eine entscheidende Rolle“ (Interview 13, Zeile 1186 - 1190).

Auch die meisten Einrichtungen der freien Träger sahen sich mit Stellenabbau konfrontiert: „Wir waren natürlich gezwungen Personal im festangestellten Bereich, [...] abzubauen; das handelte sich damals um eine ganze Vollzeitstelle, das ist erheblich in Bezug auf das Stellenvolumen, was wir überhaupt zur Verfügung haben²⁶“ (Interview 2, Zeile 86 - 90). Später spricht der Interviewte von Personalabbau in etwa dem Maße der Kürzung (vgl. Zeile 189 - 190). In Interview 3 findet sich die Bestätigung, dass Entlassungen von Personal bei fast allen Einrichtungen vorkamen: „es gibt natürlich welche die haben ihr Personal gekürzt, klar“ (Zeile 310 - 311). Besonders drastisch formuliert ein Interviewpartner als Zusammenfassung der Entwicklung im Personalbereich: „insgesamt ist da zusammengestrichen worden, das ist die unmittelbare Auswirkung gewesen, dieser Kürzung“ (Interview 1, Zeile 560 - 561). Er stellt fest, dass der Posten Personalkosten in der Bilanz der größte ist und fährt fort, er wisse dann „wo der Rotstift anzusetzen ist, um was zu bewegen“ (ebd., Zeile 105 - 116). Dieser Position schließt sich der Einrichtungsleiter in Interview 8 an. Er sieht die Entlassungen als einzigen Ansatzpunkt, um die Kürzung zu kompensieren (vgl. Zeile 513 - 515). Gleichzeitig hält er fest, dass „die Strategien uns ja vorgegeben wurden“ (Zeile 515). Er sieht also keine anderen Handlungsmöglichkeiten, ist aber auch nicht besonders erstaunt darüber: „der größte Bereich bei den Einrichtungskosten [...] sind die Personalkosten, und bei einer Kürzung von 50% ist es klar, dass es personalrelevant war; die haben abgebaut, folglich im Verwaltungsbereich, teilweise im pädagogischen Bereich“ (Interview 8, Zeile 203 - 207).

Einige Einrichtungen versuchten über Querfinanzierung ihr Personal zu halten. Innerhalb der Einrichtungen wird dabei aus anderen Bereichen versucht, die Arbeit im Sinne des Erwachsenenbildungsgesetzes zu unterstützen: „Also das was wir im Rahmen des EBGs machen, das wird gesponsert durch

²⁶ Diese Einrichtung hatte vor der Kürzung drei und danach nur noch zwei Vollzeitstellen.

andere Sachen die wir machen, das ist eine Tatsache“ (Interview 6, Zeile 295 - 296). Häufig sind diese „anderen Sachen“ unterschiedliche Projekte (Europäische Union, Europäischer Sozialfonds, etc.), oder die Kerntätigkeit²⁷ des Trägers der Einrichtung.

Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Thüringen mussten nach der Kürzung 2005 ihr hauptamtliches Personal um ein Drittel reduzieren, wie die Auswertung der statistischen Daten gezeigt hat. Dabei gibt es durchaus regionale Disparitäten, wie die Ergebnisse der Evaluation des Weiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen zeigt; dort ist die Stellensituation des hauptamtlichen Personals im Zeitraum von 2002 bis 2008 im Vergleich zu Thüringen relativ stabil geblieben (vgl. DIE 2011, S. 72 ff.). Insgesamt ist auf Bundesebene allerdings ein deutlicher Personalmrückgang zu verzeichnen (vgl. Kraft 2006a, S. 3), der sich auch in Thüringen deutlich zeigt. Einige Einrichtungen versuchten durch neue Förderquellen, beispielsweise EU-Projekte, neue Stellenkonstruktionen zu schaffen, um ihr Personal zu halten. Die so finanzierten Mitarbeiter stehen dem Einrichtungsbereich, der nach ThürEBG geförderte Angebote macht, nicht mehr zur Verfügung. Im Ideal fordern die Einrichtungsleiter mindestens die vor 2003 gültige Personalkostenförderung zurück. In dieser Regelung waren ein festgelegter, nach Einrichtunggröße gestaffelter, Personalschlüssel, sowie die Bezahlung nach den geltenden Tarifverträgen für den öffentlichen Dienst enthalten. Auch die „Strukturkommission Weiterbildung“ (1992) in Bremen sieht „die Erhöhung der institutionellen Förderung, insbesondere für das hauptamtliche Personal“ (zit. nach Zeuner/ Faulstich 2009, S. 310) als unerlässlich an. Das Ideal weicht folglich deutlich von der realen Situation ab. Die Einrichtungen sind nicht mit ausreichend Stellen ausgestattet, um ihren gesellschaftlichen Auftrag umfassend erfüllen zu können. Die fehlende Personalkostenförderung stellt ein deutliches Defizit dar und behindert das professionelle Handeln.

Stellenkürzungen

Infolge der Entlassungen, Absenkungen der Arbeitszeiten bzw. der nicht wieder besetzten Stellen kommt es zu Aufgabenverschiebung zwischen den Mitarbeitergruppen; diese verläuft bei den Volkshochschulen und den freien Trägern unterschiedlich. Betrachtet man den Stellenabbau in den unterschiedlichen Mitarbeitergruppen bei den Volkshochschulen, so ist festzustellen, dass der Abbau von Stellen in der Gruppe der pädagogischen Mitarbeiter einschließlich der Leitungsfunktionen mehr als doppelt so hoch ist als bei den Verwaltungskräften (32,5% zu 14,3%). Bei den freien Trägern sind die Einschnitte noch drastischer, wobei das prozentuale Verhältnis des Stellenabbaus zwischen pädagogischen Mitarbeitern einschließlich der Leitungsfunktionen und Verwaltungskräften im Unterschied zu den Volkshochschulen gleichermaßen dramatisch ist (46,2% zu 38,7 %). Die Pädagogen können sich nicht mehr ausreichend auf ihre eigentliche Tätigkeit (Programmplanung, Beratung, etc.) konzentrieren. Diese Situation spiegelt sich auch in der Auswertung des Gedankenexperimentes zum Aufgaben-/Anforderungsprofil wider. Die pädagogischen Mitarbeiter wünschen sich eine Entlastung von Verwaltungsaufgaben, um sich so auf ihre Kerntätigkeiten konzentrieren zu können. Es sollte ausreichend Verwaltungspersonal vorhanden sein, beziehungsweise eine deutliche Entlastung von administrativen Anforderungen geschehen. Besonders die Nachweisführung und die Abrechnung von EU-Projekten bringen einen hohen Verwaltungsaufwand mit sich. In Nordrhein-Westfalen legte eine Gutachtergruppe zur Novellierung des Weiterbildungsgesetzes (1997) als eine Bedingung fest, dass insbesondere die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter in die Lage versetzt werden sollten, ihre Professionalität voll zu entfalten und somit die Qualität des Angebotes zu sichern und stetig zu verbessern (vgl. Zeuner/ Faulstich 2009, S. 310f.). Hier wird das Defizit bezüglich der Aufgabenverteilung deutlich: Die Mitarbeitergruppen haben nicht die Möglichkeit, sich auf ihre Kernaufgaben zu konzentrieren.

²⁷ Bei vielen der Träger ist Erwachsenenbildung eine Tätigkeit unter vielen, beispielsweise bei den Wohlfahrtsverbänden, Wirtschaftsverbänden oder Kirchen. Somit haben sie auch noch andere Einnahmequellen.

Arbeitszeit

Im Bereich der Arbeitszeit berichten die Interviewten vor allem von einer Absenkung der Arbeitszeit der Mitarbeiter. Viele Stellen wurden von Vollzeit auf Teilzeit umgestellt, oft sank aber das Arbeitsvolumen in den Einrichtungen nicht. Eine Folge davon ist eine höhere Arbeitsbelastung. Kraft stellt dies auch auf Bundesebene fest (vgl. 2006a, S. 1). Hier ist die Diskrepanz zwischen Real und Ideal ganz eindeutig: Die Einrichtungen würden gerne zu Vollzeitmodellen zurückkehren und insgesamt über ausreichendes Personal verfügen. Dies knüpft wieder an Forderungen nach einer „Erhöhung der institutionellen Förderung, insbesondere für das hauptamtliche Personal“ (Strukturkommission Weiterbildung 1992, zit. nach Zeuner/ Faulstich 2009, S. 310) an. Die Absenkung der Arbeitszeit der Mitarbeiter stellt ein klares Defizit dar. Die Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Erwachsenenbildungsarbeit sind nicht gegeben. Außerdem mangelt es an ausreichend Zeit für Initiativen in der Personal- und Organisationsentwicklung. Vom Ideal einer lernenden Organisation muss angesichts dieser Situation in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung leider Abschied genommen werden. Dass diese für Einrichtungen, die Bildung als Dienstleistung anbieten besonders verheerend ist, muss nicht besonders betont werden.

Gehaltsentwicklung

Die Möglichkeit zur leistungsgerechten Bezahlung beim hauptamtlichen Personal nach Tarif ist insbesondere bei den freien Trägern und VHS, die als e.V. organisiert sind, nicht gegeben, was tendenziell für Unzufriedenheit und Personalfluktuations sorgt und zu Abwanderung in besser bezahlte Bereiche führt. Die Volkshochschulen sind bis auf eine Ausnahme kommunale Einrichtungen, für die der Tarifvertrag im öffentlichen Dienst gelten müsste. Im Falle von Haustarifverträgen trifft dies jedoch nicht zu. Auch bei den freien Trägern besteht eine solche tarifvertragliche Bindung in den meisten Fällen nicht. Die Einrichtungsleiter der freien Träger sehen hier einen klaren Nachteil gegenüber dem öffentlichen Dienst oder kommerziellen Anbietern. Außerdem entsteht so auch ein Problem hinsichtlich der Professionalität; gute, qualifizierte Mitarbeiter müssen auch leistungsgerecht bezahlt werden. Die GEW stellt einen generellen Trend in der Weiterbildungsbranche hin zu befristeten, unterbezahlten Stellen fest und sieht die Gefahr einer Prekarisierung des in der Weiterbildung tätigen Personals (vgl. GEW 2009, S. 1; vgl. auch Dobischat et al. 2009); dies gilt insbesondere für diejenigen Honorarkräfte, die darauf angewiesen sind, mit dieser Tätigkeit ihren Lebensunterhalt zu bestreiten.

Qualifizierung

Eng mit der Gehaltsentwicklung hängt die Frage der Qualifizierung der Mitarbeiter zusammen. Die Qualifikationen des, insbesondere hauptamtlichen pädagogischen, Personals in den Erwachsenenbildungseinrichtungen sind höchst unterschiedlich. Während einige auf gut qualifiziertes Personal mit neuen Ideen setzen möchten, gibt es in einer Volkshochschule keine Pädagogen mehr. „Pädagogischer Mitarbeiter heißt nicht pädagogische Ausbildung“ (Interview 12, 266 - 267), so benennt ein anderer Interviewter die Situation. Während manche pädagogischen Mitarbeiter über ein Hochschulstudium verfügen, haben andere eine Ausbildung in einem fachfremden Beruf (vgl. Interview 12, Zeile 267 - 275). Das bedeutet also, dass das hauptamtliche pädagogische Personal in Thüringen nicht automatisch, wie es dem Namen nach zu erwarten wäre, eine pädagogische, insbesondere erwachsenenbildnerische Qualifikation hat. Das drastischste und warnende Beispiel zum Punkt Qualifikation ist die Entscheidung eines Landkreises, gänzlich auf hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter zu verzichten (vgl. Interview 10, Zeile 325 - 347).

Die freien Träger haben zunehmend Probleme, qualifiziertes Personal zu finden. In den Einrichtungen

arbeiteten als hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter vorwiegend Personen mit Hochschulabschluss, beispielsweise Erziehungswissenschaftler, Sozialpädagogen oder Betriebswirte, teilweise auch mit Zusatzausbildungen (vgl. Interview 7, Zeile 418 - 422; Interview 8, Zeile 660 - 667). Gleichzeitig sorgt „zunehmender Verwaltungsdruck und Aufgabendruck“ dafür, dass „uns Personal verlässt, was wir gerne binden würden“ (Interview 6, Zeile 716 - 718). Die Mitarbeiter sind teilweise in den öffentlichen Dienst gewechselt (vgl. ebd., Zeile 733 - 736). Die Personalfuktuation in den Einrichtungen steigt also aufgrund von schlechteren Bezahlungsmöglichkeiten als im öffentlichen Dienst oder in der freien Wirtschaft sowie der steigenden Arbeitsbelastung. Eine Einrichtung versucht „über Co-Finanzierung [sich] überhaupt für Personal attraktiv zu machen“ (Interview 8, Zeile 214 - 215). Ein Einrichtungsleiter meint „die Fluktuationsrate ist in den letzten zwei Jahren immer noch sehr hoch, wie es nicht wünschenswert wäre“ (Interview 7, Zeile 576 - 577).

Die Einrichtungsleiter sehen trotz der geschilderten Situation die Qualifikation ihrer Mitarbeiter als zentralen Bestandteil einer qualitativ hochwertigen Erwachsenenbildungsarbeit an. Für sie ist eine Hochschulausbildung mit erwachsenbildnerischer Qualifikation für Leitungs- und pädagogisches Personal erforderlich, wohingegen das Verwaltungspersonal eine qualifizierte kaufmännische Ausbildung benötigt. Diese Forderung der Einrichtungsleiter hat zwischenzeitlich Eingang gefunden in die Novellierung des ThürEBG. In § 7, Absatz 3 des ThürEBG von 2010 ist festgeschrieben, dass nur entsprechend qualifiziertes Personal in den anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung tätig sein darf. Dort heißt es: „Für Leiter der Einrichtungen und hauptamtliches pädagogisches Personal ist eine Hochschulausbildung mit erwachsenpädagogischer Qualifikation oder entsprechender Berufserfahrung erforderlich. Das Verwaltungspersonal benötigt eine fachbezogene Ausbildung“. Eingeschränkt wird diese Anforderung allerdings durch den Zusatz „Bereits angestelltes Personal in anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung bleibt davon unberührt“. Hinsichtlich einer langfristigen Qualitätssicherung stellen die Forderungen des ThürEBG einen deutlichen Fortschritt dar. Neben der grundständigen akademischen bzw. beruflichen Qualifizierung des Personals ist aber auch die ständige Fort- und Weiterbildung für das Personal der Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung. In der Verordnung zur Durchführung des Thüringer Erwachsenenbildungsgesetzes (ThürEBGDVO) findet sich in § 9, Abs. 4 hierzu eine Bestimmung; demzufolge soll der Anteil der Aufwendungen für die Mitarbeiterfortbildung zwischen 1 v. H. und 4 v. H. der Grundförderung nicht unterschreiten. Damit könnten Minimalanforderungen dafür geschaffen werden, dass die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen für eine fachliche, methodische und persönliche Weiterentwicklung geschaffen werden. Beides ist momentan nur begrenzt gegeben. Für Schleswig-Holstein erarbeiteten in einem Gutachten Faulstich, Teichler und Döring (1996) verschiedene Entwicklungsvorschläge. Ein zentraler Punkt ist das Verstärken der Personalentwicklung durch Professionalisierung und Qualifizierung (zit. nach Zeuner/ Faulstich 2009, S. 309). In der Erwachsenenbildung besteht ansonsten die Gefahr einer Deprofessionalisierung. Am Rande sei erwähnt, dass mit der Umstellung von Diplom- und Magisterstudiengängen hin zu Bachelor- und Masterstudiengängen Marginalisierungs- und Desintegrationstendenzen im Studium der Erwachsenenbildung einhergehen: „Auf der Bachelor-Stufe werden Erwachsenenbildungsthemen marginalisiert, auf der Master-Stufe desintegriert“ (Faulstich/ Graebner/ Walber 2011, S. 95). Auf der einen Seite gefährden „Instabilitäten der Disziplin“ den Stellenwert der Erwachsenenbildung und drohen das „Tätigkeits- und Lernfeld auszutrocknen“ (ebd.), auf der anderen Seite bedrohen ökonomisch induzierte Deprofessionalisierungstendenzen in der Praxis der Erwachsenenbildung.

Auswirkungen für Dozenten

Die Ergebnisse für das hauptamtliche Personal gelten verschärft für die Dozenten. Ihre aktuelle Situation ist eher prekär als gesichert, ihre Honorare sinken. Laut der Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen, befinden sich die hauptberuflichen, selbstständigen Lehrenden zu fast drei Vierteln in prekären Verhältnissen (vgl. WSF Wirtschafts- und Sozialforschung 2005, S. 2). Gleichzeitig ist eine bedenkliche Tendenz hin zu Niedrigpreisangeboten zu erkennen. Das stellt aus unserer Sicht ein deutliches Defizit dar, denn eine gezielte Qualifizierung,

und vor allem eine Sicherung leistungsgerechter Honorare sind so nicht möglich. Die Stundensätze sind oft unangemessen niedrig, die Vor- und Nachbereitungszeit wird nicht berücksichtigt. Die Diskussion um Mindestlöhne für Lehrpersonen der beruflichen Weiterbildung zu Beginn des Jahres 2009 verweist darauf, dass wir es hier mit einer beschämenden Entwicklung in der ‚Bildungsrepublik Deutschland‘ zu tun haben, die für alle Bereiche des quartären Sektors gilt. Es kommt noch etwas anderes hinzu. So positiv das ehrenamtliche Engagement in der Zivilgesellschaft ansonsten auch zu bewerten ist, die beobachtbaren Tendenzen für einen vermehrten Rückgriff auf Ehrenamtliche bei der Organisation und Durchführung von Erwachsenenbildungsangeboten ist ein bundesweiter Trend (vgl. Mania/ Strauch 2010) und eine bedenkliche Entwicklung, die den Bestand der Erwachsenenbildung gefährden kann.

4.3 Einordnung der Ergebnisse

diesem Kapitel werden wir die Entwicklungen auf der Personalebene mit den Entwicklungen auf der Einrichtungsebene miteinander verbinden, sodass ein Gesamtbild zur Situation des Personals und der Einrichtungen entsteht.

Die Situation des hauptamtlichen Personals in den anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen in Thüringen ist prekär. Das zeigt sich nach Auswertung der Interviews und der vorhandenen Quellen. Die vorhandene Stellenstruktur kann den Anforderungen nicht gerecht werden, es fehlt schlicht und einfach an Mitarbeitern. Dies bestätigt sich beim Blick auf die Aufgabenverteilung. Das pädagogische Personal, inklusive der Leiter, hat kaum die Möglichkeit, sich auf seine Kernaufgaben (Leitung, Führung, Management, Programmarbeit) zu konzentrieren; nicht zuletzt auch aufgrund der Absenkungen der Arbeitszeit pro Mitarbeiter. Auch in der Gehaltsentwicklung zeigt sich eine unsichere Lage. Kürzungen und Bezahlungen unter Tarif und Haustarifverträge sorgen für eine Verschärfung der Situation und teilweise für Personalfluktuatation. Des Weiteren ist die Möglichkeit zur Weiterbildung nur sehr begrenzt gegeben. Für Dozenten, die existentiell auf die Tätigkeit in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung angewiesen sind, zeichnet sich eine noch prekärere Situation ab. Das Personal versucht seine Einrichtung durch mehr Arbeit vor dem „Zerreißen“²⁸ zu retten und gerät dabei selbst in die Gefahr, durch die hohe Arbeitsbelastung, den Stress und den Leistungsdruck sowohl die Professionalität als auch die eigene Gesundheit zu gefährden. Dazu kommt noch das von uns identifizierte Leiden an der politischen Marginalisierung. Insgesamt sind die Grenzen der Belastbarkeit der durchweg kleinen Erwachsenenbildungseinrichtungen erreicht. Den geschrumpften Personalressourcen stehen neu Anforderungen in Form von Netzwerkarbeit, qualitätssichernden Maßnahmen, einem erhöhten Akquiseaufwand, verstärkten Bildungsberatungen, neuen konzeptionellen Anforderungen und die Anleitung und Betreuung der größer werdenden Zahl nebenberuflicher und ehrenamtlicher Mitarbeiter gegenüber.

Dieser Druck zeigt sich auf allen Einrichtungsebenen. Mit dem Bild „Die VHS und freien Träger vor der Zerreißprobe“ wird das Spannungsverhältnis, in welchem sich die Einrichtungen befinden, also zwischen Ökonomisierung auf der einen und ideellem Überbau auf der anderen Seite, im folgenden Kapitel dargestellt. Die Tatsache, dass die Erwachsenenbildung nicht im Fokus der Politik steht,²⁹ verschärft dieses. Zeuner und Faulstich stellen insgesamt für alle Bundesländern eine Unterausstattung mit finanziellen Ressourcen sowie eine Diskontinuität der Förderung fest (vgl. 2009, S. 311f.). Sie zeigen sich verwundert angesichts des Widerspruchs zwischen unbestritten wachsender Bedeutung von Weiterbildung einerseits, und dem kontinuierlichen Rückgang der öffentlichen Förderung andererseits. In Thüringen wird dies an der Kürzung der Landeszuschüsse um 46% im Jahr 2005 deutlich. Insgesamt lässt sich Folgendes festhalten: Wenn nicht bald Schritte unternommen werden, die geschilderte Situation deutlich zu verändern, liegt die allgemeine Erwachsenenbildung in Thüringen

²⁸ Wir beziehen uns hier auf die „Zerreißprobe für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ (vgl. Kapitel 5).

²⁹ Diese Situation des „Nichtgesehenwerdens“ beschreiben wir in Kapitel 5 als Lage im „blinden Fleck“

nicht nur danieder, sondern siecht dahin und droht einen leisen Tod zu sterben.

5 Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor der Zerreißprobe

Nach der zusammenfassenden Darstellung der Einzelinterviews und der Schilderung der Situation des Personals, möchten wir in diesem Teil die Zusammenfassung der Interviews³⁰ für die Erwachsenenbildung in Thüringen darstellen. Im Folgenden werden wir, anhand des im Forschungsprozess entwickelten übergreifenden Mottos und Bildes, die Situation der Erwachsenenbildungseinrichtungen aufzeigen. Abbildung 18 zeigt zunächst die aktuelle Situation. Wir werden das Bild nach und nach aufbauen und mit Zitaten erklären. Danach gibt Abbildung 19 einen Eindruck der Entwicklungsmöglichkeiten.

Auf dem Bild (Abbildung 18) ist in der Mitte das „Haus der Erwachsenenbildung“ (EB) zu sehen. Darin befinden sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die kleinen Häuser sind mit Absicht alle unterschiedlich dargestellt. Es gibt kleine und große Einrichtungen, Einrichtungen, die einen festen Stand haben und Einrichtungen, die ins Wanken geraten sind oder gar drohen herauszufallen. Ein Einrichtungsleiter der freien Träger beschreibt die eher heterogene Struktur so: „Fakt ist erst mal, dass die Profile [der Einrichtungen] wirklich so unterschiedlich sind“ (Interview 8, Zeile 381f.). Weitere Anhaltspunkte hierfür ergeben sich aus der Auswertung der statistischen Daten und der unterschiedlichen Strategien. Das Verhältnis von Volkshochschulen und freien Trägern ist nicht Gegenstand der Zusammenfassung.

Rechts oberhalb des Hauses ist der ideelle Überbau zu sehen, dargestellt als grüne Wolke. Er steht für das Bildungsideal, welches die Volkshochschulen verkörpern und wurde erstmals 1919 im Gründungsaufruf der „Volkshochschule Thüringen“ beschrieben³¹. Folgende vier zentrale Punkte lassen sich aus dem Gründungsaufruf herauslesen:

- Völlige Lehr- und Lernfreiheit
- Bildung für alle
- Teilnehmerorientierung
- Ort für Begegnung (vgl. Volkshochschule Thüringen 1919, S. 1ff.).

³⁰ Das entspricht Schritt zwölf unserer Auswertungsmethode.

³¹ Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Volkshochschulen und freien Trägern beschreiben die Einrichtungen in ihrem „Grundverständnis von Erwachsenenbildung im Freistaat Thüringen“ einzusehen unter: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/erwachsenenbildung/positionsbestimmung_2009.pdf [Stand 08.04.2011]

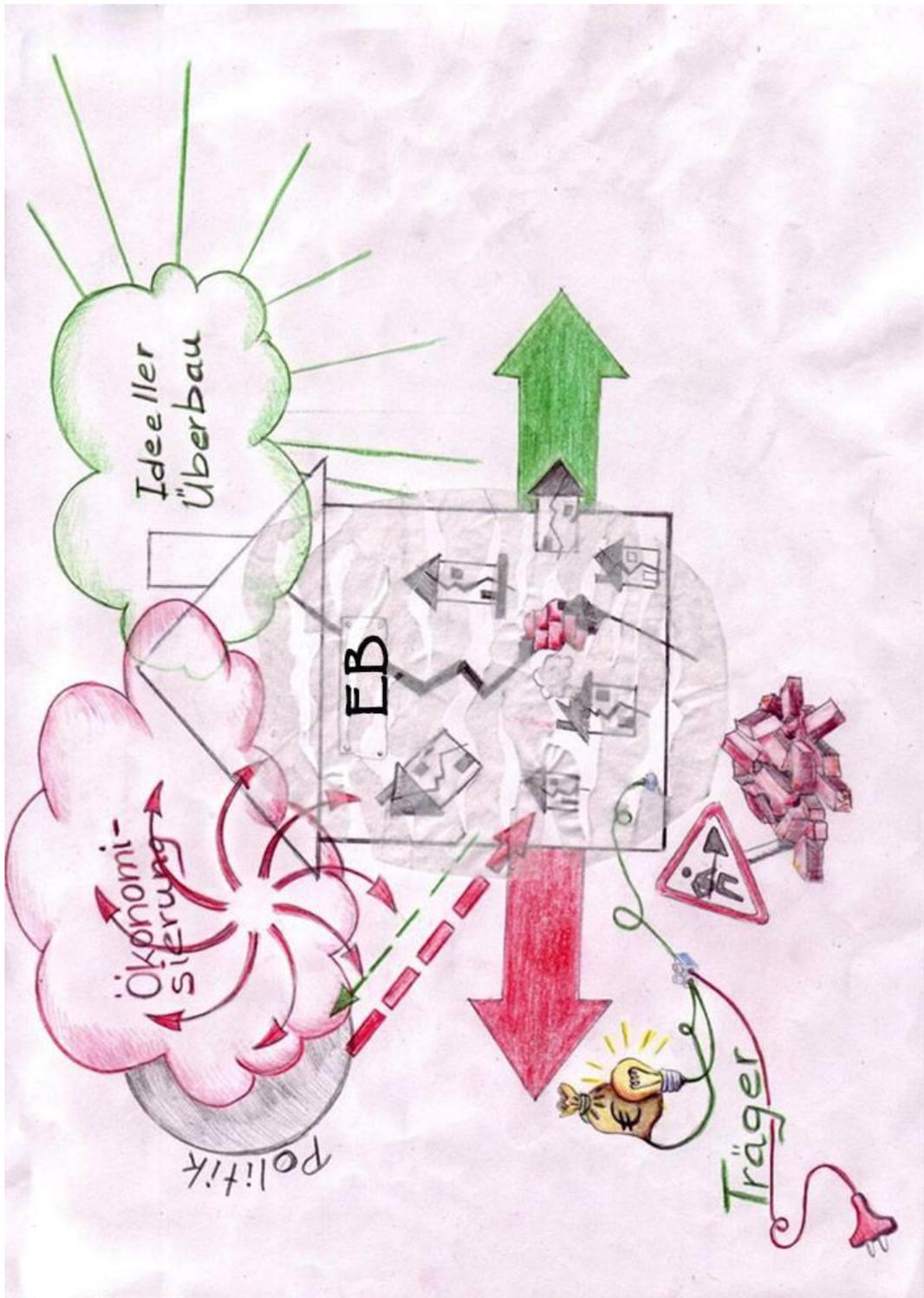


Abbildung 18: Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor der Zerreißprobe I

Dem gegenüber steht die mächtige, rote Wolke der Ökonomisierung, der „Vermarktlichung“. Sie überschattet das Haus der Erwachsenenbildung. In ihr wirken starke Zentrifugalkräfte, die mit ihrer Wirbelbewegung drohen, die Gesellschaft auseinanderzutreiben. Ein Volkshochschulleiter beschreibt diese „Wolke“ so: „Wir sind in einem Markt, wo wir wirklich auch marktwirtschaftlich kämpfen müssen, auch als öffentliche Einrichtung“ (Interview 15, Zeile 1031 - 1033). Ein Einrichtungsleiter der freien Träger beschreibt diese Entwicklung als „eine Reduktion auf den Homo Oeconomicus, das ist im Moment das, worum es geht“ (Interview 8, Zeile 1364 - 1365). Er knüpft dabei an den Gedanken des Neoliberalismus an, der eine zunehmend bedeutendere Rolle in der Gesellschaft einnimmt. Dann konkretisiert er: „im Zuge der ganzen Liberalisierung, die wir erleben, ist es eben so, dass man sagt, das ist individuell auf dich bezogen und nur für dich wichtig, also kannst du das auch selber finanzieren, warum soll der Staat das finanzieren“ (ebd., Zeile 1294 - 1296).

Auch die Politik (rechts oben) ist schon zum Teil von der Ökonomisierung eingenommen. Diese Tendenz in der (Bildungs-) Politik zeigt sich in einer Orientierung an ökonomischen Zwängen. Dabei wird Bildung als ein ökonomisches Gut betrachtet, das genauso produziert und vermarktet werden kann wie andere Güter der Warenproduktion. Faulstich und Zeuner beschreiben diese Entwicklung ähnlich: „Weiterbildung wird weiter auf den Markt gedrängt“ (2009, S. 313). Sie nennen vier Tendenzen, die Entstaatlichung, die Kommerzialisierung, die Diversifikation und die Ökonomisierung (vgl. hierzu auch Kapitel 1.2).

Diese Veränderung der Politik, gemeint ist hier vornehmlich die Regierung des Freistaates Thüringen, wirkt sich auf ihr Verhältnis zu den Erwachsenenbildungseinrichtungen aus. Das Haus der Erwachsenenbildung befindet sich für die Politik in einem „blinden Fleck“³², hier dargestellt durch den leicht mattierten Bereich in der Mitte des Bildes. Im Vergleich zu Schule und Hochschule fällt die Erwachsenenbildung in der politischen Öffentlichkeit kaum auf. Im Haushalt des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur nimmt der Posten für Erwachsenenbildung einen prozentualen Anteil von gerade einmal 0,284 % ein (vgl. Kapitel 2). Ein Einrichtungsleiter beschreibt das Verhältnis wie folgt: „was ich sehr schade finde, ist, dass der Bereich, der eigentlich in unserer Gesellschaft vom Bildungsaspekt her den größten Raum an Lebensalter greift, so wenig Bedeutung hat in der politischen, finanziellen Öffentlichkeit insgesamt [...] es ist tatsächlich Basisarbeit; für die Menschen zwischen 16 und 66 oder 76; und von der Wertigkeit steht die Erwachsenenbildung hinter der schulischen Bildung, hinter der akademischen Bildung und allen anderen Formen als vierte Säule wirklich komplett da hinten, und wird stiefmütterlich behandelt und das kann eigentlich so überhaupt nicht sein. Ich meine, es muss das Wertvollste sein, wo investiert und reingepumpt wird“ (Interview 7, Zeile 613 - 624).

Diese Lage im blinden Fleck mit der Konsequenz nicht, oder nur wenig, wahrgenommen zu werden und einen geringen Stellenwert im Vergleich zu den anderen Bereichen des Bildungssystems zu haben, wirkt sich entschieden auf den Austausch von Politik und Erwachsenenbildung aus. Denn wer sich im blinden Fleck befindet, wird nicht gesehen. Der etwas breitere, gestrichelte, rote Pfeil beinhaltet die Forderung der Politik an die Erwachsenenbildung die für sie wichtige Funktion der Umsetzung des lebenslangen Lernens einzunehmen. Dabei steht aber häufig nur die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit (employability) und nach höherer Qualität der Angebote im Vordergrund. Gleichzeitig werden die Landesmittel 2005 um 46% gekürzt. Diesen Widerspruch beschreibt ein Volkshochschulleiter: „Was nicht zusammen passt [ist, dass] vom Kultusministerium Qualität gefordert, zu Recht gefordert [wird] und im gleichen Moment werden finanzielle Mittel gekürzt, welche Qualitätsstandards kann ich erreichen wenn ich immer weniger Mittel habe (?)“ (Interview 9, Zeile 503-506).

³² Scharmer beschreibt den „blinden Fleck“ als den „Quellort unserer Aufmerksamkeit in uns bzw. um uns. Er ist der Ort, von dem aus wir handeln, wenn wir handeln. Dass dieser Fleck blind ist, liegt daran, dass er sich gegenläufig zu unserer normalen, nach vorne gerichteten Aufmerksamkeitsrichtung verhält“ (2009, S. 28). Meist konzentrieren wir uns aber nur auf das *was* wir tun, oder *wie* wir etwas tun und nicht auf *den Punkt von dem aus wir handeln*. Die Folge ist, dass wir die Quelle, von der aus wir handeln, nicht sehen können, wir sind uns des Ortes, der Ausgangspunkt unserer Aufmerksamkeit ist, nicht bewusst (vgl. 2009, S. 28f.).

Der schmale, gestrichelte, grüne Pfeil stellt die Bemühungen der Erwachsenenbildungseinrichtungen dar, sich gegen diese Entwicklung zu wehren: „Und da ist dann wieder das Netzwerk Thüringer Volkshochschulverband für uns gut“ (Interview 15, Zeile 1084 - 1085). Der Thüringer Volkshochschulverband versucht als Landesverband der Volkshochschulen die Position der Erwachsenenbildung zu stärken. Die Landesorganisation der freien Träger (LOFT) wurde erst 2008 gegründet und hat noch keine solch klare Funktion, wie der TVV übernommen.

Das „Haus der Erwachsenenbildung“, in welchem sich die Erwachsenenbildungseinrichtungen befinden, ist also in einer schwierigen Lage, da es zwischen ideellem Überbau und Ökonomisierung steht. Für die Politik befindet sie sich zusätzlich in einem blinden Fleck. Es stellt sich somit die Frage, welche Folgen diese Situation für die Erwachsenenbildung hat.

Auf der linken Seite des Hauses ist ein dicker grüner Pfeil zu sehen, welcher an diesem zieht. Er steht für die Verpflichtung der Einrichtungen ihrem Ideal, dem ideellen Überbau, gegenüber und für den Willen den gesellschaftlichen, integrativen Auftrag der Erwachsenenbildung wahrzunehmen. Auf der rechten Seite des Hauses ziehen mit der gleichen, starken Kraft die Anforderungen des Systems, der Ökonomisierung und der Politik mit der Forderung nach wirtschaftlicherem Arbeiten. „Weil die Gesellschaft ja auch im ständigen Umbruch ist, und im Endeffekt steuern wir, als Bildungsunternehmen nicht die Gesellschaft, sondern die Gesellschaft stellt gewisse Anforderungen an uns. Und deswegen ist es auch nicht so abwegig, wenn eine Volkshochschule mehr reagiert als agiert“ (Interview 15, Zeile 1076 - 1079). Auch die freien Träger versuchen diese Anforderungen „intern umzusetzen“ und „möglichst effektiv zu arbeiten“, um „auf dem vorhandenen Niveau der Einrichtung das wenigstens zu halten“ (Interview 4, Zeile 313 - 314). Der Einrichtungsleiter in Interview 6 sieht sich „sehr oft an die rationalen und sehr sachlichen Zwänge gebunden“ (Zeile 597 - 598). Die Umsetzung des Bildungsideals wird immer schwieriger. Die Folge ist, dass Spannung im Haus der Erwachsenenbildung entsteht.

Die Erwachsenenbildungseinrichtungen drohen zu zerreißen, die Erwachsenenbildung bröckelt und wird zur Baustelle. Ein Volkshochschulleiter beschreibt diese enorme Belastung als „Druck“ der nach der Kürzung 2005 entstanden ist (Interview 11, Zeile 99). Ein anderer drückt es drastischer aus, er sieht nur eine einzige Strategie für die Volkshochschulen: „Zu überleben“ (Interview 15, Zeile 810). Auch der Leiter in Interview 9 „muss irgendwie überleben“ (Zeile 739). Diese Äußerung bekamen wir am Ende eines Interviews bei einem freien Träger mit auf den Weg: „mittlerweile sind wir in einer Situation wo wir uns leider Gottes an viele Gegebenheiten gewöhnt haben oder uns sag ich mal arrangieren mussten. Und insofern sind wir jetzt schon in der Phase, wo man aus den Gegebenheiten eine praktikable Lösung findet. Also wir sind eigentlich so über die Schmerzgrenze, wir sind beim Aushalten der Schmerzen“ (Interview 6, Zeile 854 - 859). Hier wird nicht nur die Dramatik der Kürzung (akute Phase, über Schmerzgrenze hinweg) und die Dauerhaftigkeit der Zerrissenheit klar (Aushalten der Schmerzen), sondern auch ein gewisses Maß an Resignation deutlich.

Die „Baustelle“ ist der Versuch der Einrichtungen mit den Anforderungen des roten und des grünen Pfeils zurechtzukommen. Viele sehen sich vor dem Dilemma, dass sie „einen Großteil ihrer Angebote“ nicht mit einem „kommerziellen Element verbinden können“, weil das „einfach nicht ihr Profil“ ist (vgl. Interview 8, Zeile 349 - 352). Oder sie „haben irgendwann gesagt, wir können in dieser Breite und mit diesem Anspruch nicht weitermachen“ (Interview 4, Zeile 210 - 211). Andere versuchen durch Querfinanzierung ihr Angebot im originären Bereich aufrechtzuerhalten „dann sich von anderer Seite irgendwo her noch eine Förderung holen, aber aus meiner Sicht ist das nicht ursprünglicher Sinn und Zweck der Erwachsenenbildung“ (Interview 4, Zeile 84 - 85).

Der links unten dargestellte Träger ist ein bedeutender Faktor für das Wohlbefinden der Erwachsenenbildungseinrichtungen. Gemeint sind hier für die Volkshochschulen die Landkreise und kreisfreien Städte, ihre Haltung gegenüber den Volkshochschulen ist höchst unterschiedlich. „In vielen Landkreisen hat man ganz einfach die Mittelkürzung durch mehr Zuschüsse versucht auszugleichen“ (Interview

11, Zeile 845 - 847). Ein anderer Teil der Träger konnte die Kürzung nicht im vollen Umfang kompensieren (Interview 4, Zeile 876 -877). Einige wenige Landkreise zogen sich komplett aus der Förderung zurück (vgl. Interview 10). Für die freien Träger ist diese Situation ganz ähnlich. Gemeint sind hier die Träger im Hintergrund, beispielsweise Kirchen, Gewerkschaften und Wohlfahrtsverbände. „So wie wir im Moment arbeiten, ist es eigentlich schwer zumutbar auf Dauer und geht, de facto, wenn man jetzt wirklich die Einrichtung für sich alleine sieht, ohne den Träger der ihn unterstützt im Hintergrund, ist es im Moment eigentlich schon nicht möglich, also da wird viel auch mit reingepumpt, was man so gar nicht sieht, in die Einrichtung“ (Interview 4, Zeile 604 - 609). Die Träger unterstützen ihre Einrichtungen wesentlich mit Ideen, Idealen und auch finanziell. So helfen sie die Spannung auszuhalten oder abzubauen. Hat eine Einrichtung keine großen Träger im Hintergrund, befindet sie sich in einer noch prekäreren Situation als die anderen.

So stellt sich die Situation dar, die wir mit Hilfe der Aussagen aus den Interviews konstruiert haben. Am 17. November 2009 stellten wir dieses Bild bei der Präsentation der Zwischenergebnisse im Rahmen der Leitertagung in Suhl den Volkshochschulleitern vor. Und am 02. Dezember 2009 stellten wir dieses Bild bei der Präsentation der Zwischenergebnisse 14 Einrichtungsleitern der freien Träger vor. Sie reagierten mit Betroffenheit und sahen ihre Lage treffend beschrieben.

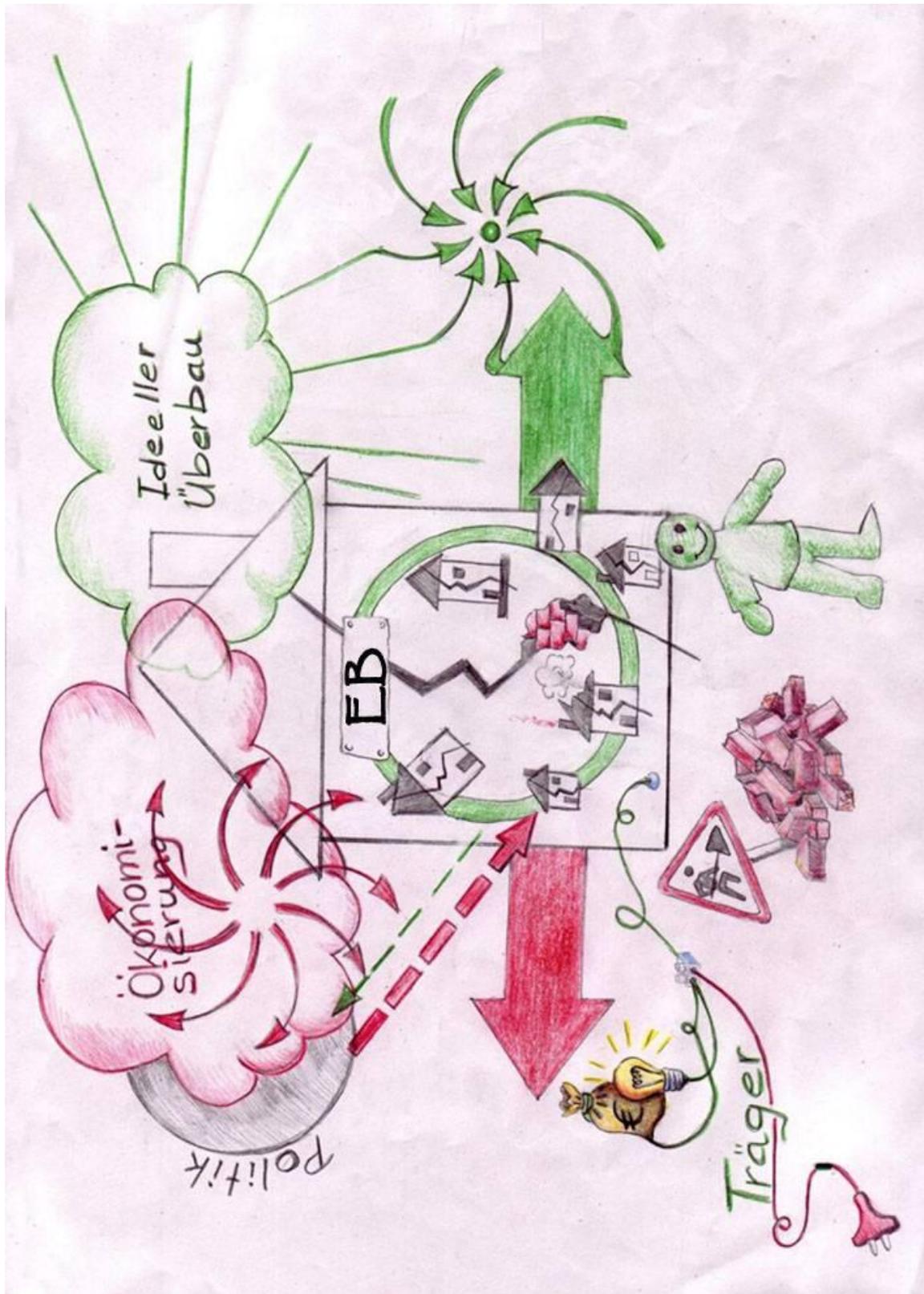


Abbildung 19: Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor der Zerreißprobe II

Nach dieser Situationsanalyse stellt sich die Frage der Perspektiven für die Erwachsenenbildungseinrichtungen. Hierauf bieten die Interviews erste Antworten. In Abbildung 19 sind rechts neben dem grünen Pfeil die integrativen Kräfte der Erwachsenenbildung zu sehen. Diese speisen sich aus dem ideellen Überbau und dem gesellschaftlichen Auftrag. Sie sind als Zentripetalkräfte dargestellt und wirken den Zentrifugalkräften der Ökonomisierung entgegen. So kann etwas Neues entstehen. In der Forschungsgruppe haben wir drei zentrale Entwicklungsmöglichkeiten ausgemacht:

1. eine verstärkte politische Zusammenarbeit im Rahmen des Thüringer Volkshochschulverbandes, beziehungsweise der Landesorganisation der freien Träger,
2. die Profilbildung der einzelnen Erwachsenenbildungseinrichtungen,
3. die Zuwendung zu den lebendigen Bedürfnissen der Teilnehmer.

Die Volkshochschulen selbst sehen in ihrem Landesverband eine große Ressource und Chance. Der Volkshochschulleiter in Interview 9 sieht die Vorteile in der Einflussnahme auf politische Entscheidungen und in der Bündelung von Aufgaben (Zeile 1158 - 1162). Ein weiterer Leiter schätzt vor allem die „langfristige Vernetzung [...] im Thüringer Volkshochschulverband“. Die freien Träger selbst sahen vor allem im Ausbau ihrer Landesorganisation LOFT eine Perspektive. „Die wichtigste Strategie wird erst mal weiterhin sein, mit gemeinsamen Kräften zu agieren in Richtung der politischen Entscheidungsträger“ (Interview 4, Zeile 280 - 281). Auch andere sehen die „Möglichkeit, gerade im Verbund mit anderen, entsprechendes zu erreichen“ (Interview 1, Zeile 99 - 100) und so „einfach irgendwo noch ein Sprachrohr zu sein“ (ebd., Zeile 313). Als wichtig wird dabei eine Positionierung erachtet: „das ist ganz wichtig, ich muss mich irgendwo, positionieren, dass ich sage, ich habe hier irgendwo einen bestimmten Status“ (ebd., Zeile 149 - 151).

Die Hinwendung zu den Teilnehmern beschreibt ein Volkshochschulleiter so: „Dem Bürger die Bildung zu geben, die er sich wünscht; wobei wir nicht nur auf seine Wünsche eingehen, sondern wir auch initiieren, d.h. dass wir auch Bildungswege und Bildungsmöglichkeiten zeigen, die möglich sind, die evtl. für ihn passen können“ (Interview 9, Zeile 873 - 876). Weiterhin ist wichtig, dass „Volkshochschule Bildung vor Ort“ (ebd., Zeile 49) ist. Auch die freien Träger sehen, dass in der Erwachsenenbildung ein „gewaltiges gesellschaftliches Potenzial“ liegt (Interview 8, Zeile 1024). Die Hinwendung zu den Bedürfnissen der Teilnehmer geschieht also durch die Schaffung eines Ortes für neue Ideen, für Begegnung und Austausch. Ein Ort, an dem unterschiedliche Menschen und Gruppen der Gesellschaft zusammenkommen und über gesellschaftliche Prozesse, wie beispielsweise die Ökonomisierung, sprechen können.

Durch diese Orientierung, einerseits im Verbund auf die Politik einzuwirken, und sich andererseits zu den Teilnehmern hinzuwenden bestünde die Möglichkeit für die Erwachsenenbildungseinrichtungen aus dem blinden Fleck aufzutauchen. Nicht zu vergessen ist die Chance gemeinsam, das heißt Volkshochschulen und freie Träger, und dann in einem wirklich übergreifenden Verbund, aufzutreten. Hierin sehen wir ein großes Potenzial, das es zu nutzen gilt.

6 Empfehlungen für die Erwachsenenbildung in Thüringen

Der Zustand der öffentlichen Haushalte und tendenziell sinkende Steuereinnahmen werden die finanziellen Spielräume für die (Weiter-) Bildungspolitik nicht gerade vergrößern. Diese hierdurch geschaffenen Rahmenbedingungen engen die Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten der öffentlich-geförderten Erwachsenenbildungseinrichtungen zunehmend ein. Das Kürzen der Fördermittel macht es ihnen nicht möglich, Personal ausreichend zu finanzieren, in Mitarbeiterfortbildung oder ihre Einrichtung zu investieren. Um diesem Prozess entgegenwirken zu können, müssen die Einrichtungen, ihre Träger und die Verbände der Erwachsenenbildung in Thüringen ihre Strategien verändern. Dabei lassen sich Strategien, die von den einzelnen Einrichtungen verfolgt werden und die Entwicklung von Supportstrukturen unterscheiden. Jenseits aller restriktiven Bedingungen orientieren sich die nun zu formulierenden Empfehlungen und Optionen an folgenden Prämissen:

- Es bleibt eine öffentliche Aufgabe, eine Grundversorgung mit Angeboten der Erwachsenenbildung im Sinne einer Daseinsvorsorge bereitzuhalten.
- Eine flächendeckende Grundversorgung soll im überwiegend ländlich strukturierten Thüringen gewährleistet sein; auch unter den Herausforderungen der demographischen Entwicklung.
- Die plurale Trägerlandschaft gilt es zu erhalten und gleichzeitig nachhaltige regionale trägerübergreifende Strukturen auf- und auszubauen (vgl. hierzu die „Positionen der anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen und Landesorganisationen zum Ausbau der Erwachsenenbildung in Thüringen“ vom 18. März 2010).
- Die Existenzsicherung der kleinen Einrichtungen darf nicht mit einer institutionellen Benachteiligung größerer Einrichtungen einhergehen.
- Nur eine professionelle Erwachsenenbildung hat Zukunftschancen; Professionalität beginnt mit der Qualifikation der Mitarbeiter(vgl. hierzu auch die „Positionen der anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen und Landesorganisationen zum Ausbau der Erwachsenenbildung in Thüringen“ vom 18. März 2010).
- Erwachsenenbildung benötigt Planungssicherheit; hier sind das Land sowie die Kommunen bzw. Träger in der Pflicht, eine verlässliche und dauerhafte Finanzierung zu gewährleisten (vgl. hierzu auch die „Gemeinsame Erklärung an die Landesregierung von den Landesorganisationen der Erwachsenenbildung in Thüringen“ vom Juni 2011 sowie die „Gemeinsame Erklärung freier Träger der Erwachsenenbildung in Thüringen“ vom April 2011). Die Fördermittelvorgaben des ThürEBG sind auf den Prüfstand zu stellen, weil (a) sich die Angebote vielfach nicht mehr klar vorgegebenen Themenbereichen zuordnen lassen, (b) neue, den Bedürfnissen und Lebensumständen der Menschen entsprechende, Lehr- und Lernmethoden ermöglicht werden sollen und (c) der Anspruch, ein flächendeckendes Angebot bereitzustellen.
- Die zentrale gesellschaftliche Aufgabe der Erwachsenenbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts besteht darin, die gesellschaftlichen Integrationskräfte zu stärken (vgl. hierzu Kapitel 8).

Die folgenden Empfehlungen richten sich an die relevanten Akteure im Feld: die Einrichtungen und Träger, die Verbände der Erwachsenenbildung, die einrichtungsübergreifenden Supportstrukturen, die Politik und Administration sowie die Forschung.

(1) Empfehlungen an die Einrichtungen und Träger

- Die Einrichtungen sollten Kooperationen und Netzwerke mit anderen Bildungseinrichtungen als festen Bestandteil ihrer Konzeption ansehen und sie nutzen, um neue innovative Projekte und Ideen für die Erwachsenenbildung zu entwickeln. Insbesondere für kleinere Weiterbildungseinrichtungen ergibt sich die „Notwendigkeit zur Kooperation, weil nur so der wachsende Kostendruck abgefangen werden kann“ (Gnahs 2010, S. 13). Bildungsangebote können von mehreren Einrichtungen gemeinsam getragen werden. So können neue Lernformen und Angebote entwickelt werden.

- An Stelle von Kosteneinsparungen und kurzlebigen Werbeaktionen sollten „eher aktive Strategien und Innovationsplanungen anvisiert und umgesetzt“ werden (Dollhausen 2010, S. 59).
- Die Einrichtungen müssen ihr Profil schärfen. Wer um politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit werben möchte, sollte eine klare Aussage machen können, was das Besondere an der Erwachsenenbildungsarbeit der jeweiligen Anbieter ausmacht und was der gesellschaftliche Auftrag von Erwachsenenbildung ist. Die Arbeit und Weiterentwicklung an dem eigenen Profil bietet die Möglichkeit, sich von anderen Einrichtungen abzugrenzen und attraktiv für neue Teilnehmer zu werden.
- Für eine professionelle Profilbildung und Existenz ist es insbesondere wichtig, dass Professionalität durch eine einschlägige wissenschaftliche Ausbildung der pädagogischen Leiter/ Mitarbeiter sowie eine entsprechende Qualifizierung der Verwaltungsmitarbeiter gewährleistet wird.
- Die Teilnehmer sollten mehr im Fokus der Einrichtungen stehen. Sie können Interessenvertreter und Sprachrohr der Erwachsenenbildung werden. So wird die Position der Erwachsenenbildung in der Gesellschaft gefestigt. So können Forderungen an die Politik deutlicher formuliert werden.
- Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollten sich an den lebendigen Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren. Die Hinwendung zu den Bedürfnissen der Teilnehmer kann durch die Schaffung eines Ortes für neue Ideen, für Begegnung und Austausch geschehen. Ein Ort, an dem unterschiedliche Menschen und Gruppen der Gesellschaft zusammenkommen und über gesellschaftliche Prozesse sprechen können.
- Das Entwickeln von Zukunftsanalysen ist für die Entwicklung der Einrichtungen sehr hilfreich. Dabei wird die Entwicklung der Rahmenbedingungen beobachtet und mit einer Vorstellung, wie die Einrichtung zukünftig gestaltet sein soll, reflektiert.
- Angesichts einer restriktiven Förderpolitik wird die Konkurrenz um öffentliche Fördergelder in den Überschneidungsbereichen zwischen den anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung und privaten Anbietern größer; hierauf sollten sich die Einrichtungen antizipativ vorbereiten (vgl. Dollhausen 2010, S. 52).

(2) Empfehlungen für die Verbände der Erwachsenenbildung

- Die politische Zusammenarbeit im Rahmen von TVV und LOFT könnte nachhaltig verstärkt werden. Ein Heraustreten aus dem blinden Fleck in der Wahrnehmung der Politik ist nur möglich, wenn die VHS und freien Träger entschieden und mit einer gemeinsamen Stimme auf der politischen Bühne auftreten.

(3) Empfehlungen für Supportstrukturen

- Die Daten- und Informationsbasis in der Erwachsenen- und Weiterbildung sollte auf ein gemeinsames Fundament gestellt werden. Die „Pluralität der Träger haben eine zerklüftete Weiterbildungslandschaft – und damit eine uneinheitliche und zum Teil wenig aussagekräftige Statistik – zur Folge“ (Gnahn 2010a, S. 20).

- Für die weiterbildungsinteressierte Bevölkerung und insbesondere für jene Adressaten von Erwachsenenbildung, die bisher noch nicht zu den regelmäßigen Teilnehmern zählen, ist es mitunter schwierig, das passende Bildungsangebot zu finden. Hieran hat auch der Aufbau diverser Bildungsportale nicht viel geändert; noch fehlt es aber an einer landesweiten Weiterbildungsdatenbank, die Angebote der allgemeinen und beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung integriert. Woran es besonders fehlt sind qualifizierte persönliche Beratungsangebote. Durch das Zusammenwirken der verschiedenen Träger könnte diese Situation verbessert werden.
- Durch eine Abstimmung und Koordination der staatlichen Stellen, die sich jede auf ihre Weise mit Teilaspekten von Weiterbildung beschäftigt, ließen sich Doppelstrukturen und Friktionen vermeiden und die Kräfte in dem ohnehin schwachen quartären Bereich bündeln, um Synergien zu erzielen.

(4) Empfehlungen für den Gesetzgeber

- Durch die Entwicklung eines alle Bildungsbereiche umfassenden Konzepts zum Lernen im Lebenslauf soll der Erwachsenen- und Weiterbildung ihr Stellenwert im Bildungssystem zugewiesen werden und deutlich gemacht werden, dass die Weiterbildung genauso wichtig ist wie die frühkindliche Bildung.
- Durch die Installierung von regelmäßig stattfindenden Weiterbildungskonferenzen in definierten Planungsregionen soll eine Orientierung an den regionalen Bedürfnissen und Bedarfen stattfinden und die Zusammenarbeit der Träger und Einrichtungen gefördert werden.
- Auf Grundlage von regionalen Entwicklungszielen sollen mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen Zielvereinbarungen abgeschlossen werden, die unabhängig von Unterrichtsstunden, Teilnehmertagen, Altersbegrenzungen, Mindestteilnehmerzahlen, Negativlisten und definierten Bildungsbereichen sind.
- Die Einrichtung einer interministeriellen Arbeitsgruppe soll die Aktivitäten zur Förderung der Erwachsenenbildung ressortübergreifend bündeln.

(5) Empfehlungen für die Forschung

- Die Durchführung von Forschungsprojekten im Bereich der Erwachsenenbildung kann Defizite in der Gesetzesgestaltung, Angebotsplanung und anderen Bereichen aufdecken und innovative Hinweise zur Verbesserung der Situation der Erwachsenenbildungseinrichtungen geben. Weiterbildungsfor-schung sollte auch künftig, so wie in der Vergangenheit, auf die Weiterbildungspraxis ausgerichtet sein (Nuissl 2010, S. 180).

Relevante Fragestellungen, welche zum Teil neu sind, sind zum Beispiel:

- Teilnehmerforschung: Wie sehen die Teilnehmer der Erwachsenenbildung die Situation in Thüringen?
- Untersuchungen zu den Fragen inwieweit bestimmte Zielgruppen wirklich erreicht werden und welche Disparitäten es in der flächendeckenden Versorgung gibt.
- Ausarbeitung eines neuen Fördermodells: Wie kann eine andere Art der Finanzierung von Erwachsenenbildung aussehen, welche sich von Unterrichtsstunden löst?
- Validierung der Leitungsbefragung aus der Perspektive der Mitarbeiter und
- Erhebung des Fortbildungsbedarfs innerhalb der Bildungseinrichtungen.
- Entwicklung eines Masterstudienganges für Erwachsenen-/ Weiterbildung.

- Untersuchungen zur Organisationentwicklung der Erwachsenenbildungseinrichtungen.
- Aufbau eines Berichtsystems zur Erwachsenenbildung.

Leider wird – auch dann, wenn es explizit um die Erwachsenenbildung geht – Bildung vielfach eindimensional als formaler, auf die Ausübung von Erwerbstätigkeit fokussierter Prozess verstanden. Die allgemeine Erwachsenenbildung im Sinne einer Identitätsbildung kommt in der gesamten Debatte zu kurz. Dies bleibt ein Monitum für künftige Forschungen.

7 Das Zukunftspotential der Erwachsenenbildung - Stärkung der gesellschaftlichen Integrationskräfte

Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben ein gutes Image, sie sind ein Markenartikel und Sympathieträger; hierauf lässt sich aufbauen. Wenn es nun um das Ausloten dessen geht, was das Zukunftspotenzial der Erwachsenenbildung ist, so gilt es an den innovativen und integrativen Kräften anknüpfen, die von der Erwachsenenbildung ausgehen³³. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Volkshochschulen und freien Träger gleichermaßen. Der Unterschied zwischen den VHS und Einrichtungen der freien Träger besteht u. a. darin, dass die VHS eine längere Geschichte und – trotz ihrer Unterschiede – ein einheitlicheres Leitbild haben als die freien Träger. Während die VHS als primären Organisationszweck ausschließlich die Erwachsenenbildung haben, sind bei den Einrichtungen der freien Träger immer auch der übergeordneten Organisationszwecke bspw. der Kirchen, Gewerkschaften bzw. Wohlfahrtsverbände zu berücksichtigen. Dies hat zur Folge dass die Interessenlage der freien Träger heterogener als die der VHS ist. Sofern im Folgenden nicht ausdrücklich anders erwähnt, beziehen sich die Aussagen auf die gesamte Erwachsenenbildung.

In dem Positionspapier „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ heißt es im vierten Kapitel: „Leistungsvermögen, Innovationsfähigkeit und Flexibilität sprechen für Zukunftspotenzial der Volkshochschulen“ (Deutscher Volkshochschulverband 2011, S. 45).

Wenn wir hier von *Potenzialentwicklung* sprechen, so tun wir dies in Abgrenzung von zwei anderen Begriffen, die sowohl für individuelle als auch organisationsbezogene Lern- und Veränderungsprozesse benutzt werden: Der eine Begriff ist die *Defizitorientierung*; sie prägte lange Zeit die pädagogische Diskussion. Aus einer als Mangel beschriebenen bzw. empfundenen Situation wird hier die Notwendigkeit von Lernen abgeleitet. Der andere Begriff, der heute immer noch die Diskussion bestimmt, ist jener der *Ressourcenorientierung*. Der Fokus der Betrachtung verschiebt sich hier hin zu den noch nicht gehobenen Schätzen. Die Metapher der Ressource orientiert sich – ohne, dass wir dies in der Regel reflektieren – an einem ausbeuterischen Umgang des Menschen mit der Natur. Allerdings richtet sich jetzt der Blick auf die Ressource „Humankapital“. Das Zeitalter der Ressourcennutzung geht aber – wie wir zum Teil schmerzlich erfahren müssen – zu Ende. Der Mensch als Ressourcennutzer muss sich umstellen. Wir erleben gerade den Übergang von der *Ressourcennutzungs-Kultur zur Potenzialentwicklungs-Kultur* (vgl. hierzu Hüther 2009). Hiermit geht ein Wertewandel einher: In der jetzt auslaufenden Epoche der Ressourcennutzung waren die treibenden Kräfte *Macht, Wettbewerb, Konkurrenz, Spezialisierung und Egozentrismus*. Die neuen Werte der *Potenzialentwicklungs-Kultur* werden *Kooperation, Kreativität und soziale Resonanz* sein. Was mit Potenzialentwicklung gemeint ist, zeichnet sich ansatzweise schon ab. Otto Scharmer spricht vom „Anwesendwerden einer essentiellen Möglichkeit, als Ankünftigwerden eines zukünftigen Potenzials“ (Scharmer 2009, S. 53). Dieses Potenzial gilt es durch eine Öffnung des Denkens, Fühlens und Willens in der Gegenwart zu manifestieren. Potenzialentwicklung bedeutet für uns deshalb, von einer im Entstehen begriffenen Zukunft aus zu lernen – und dies gilt für Individuen und Organisationen gleichermaßen.

Wie kann der gesellschaftliche Auftrag der Erwachsenenbildung angesichts der veränderten Rahmenbedingungen reformuliert werden, um die konstatierte „Zerreißprobe“ (vgl. Kapitel 5) meistern zu können? Wollen wir eine Antwort auf diese Frage finden, kann es hilfreich sein, uns an die *historischen Anfänge* der Volkshochschule zu erinnern. „Die [...] Volkshochschule ist ein Kind der Nachkriegszeit“ – wie es einer ihrer Väter, Reinhard Buchwald (Buchwald 1929, zit. nach Friedenthal-Haase/ Meilhammer 1999, S. 1058)³⁴, ausgedrückt hat. Für ihn ist die Volkshochschule nur zu verstehen, „wenn man sich die geistige und seelische Lage der Menschen vorstellt, die 1918 aus dem Kriege heimkehrten“ (ebd.). Alle bislang bestehenden Gewissheiten waren „ins Wanken geraten“ (ebd.). Die Lage war bestimmt von Arbeitslosigkeit, Wohnungsnot, dem Zerfall der alten Überzeugungen und

³³ Vgl. hierzu den zentripetalen grünen Wirbel aus dem Bild zur Zerreißprobe in Kapitel 5.

³⁴ Buchwald war in den 20er Jahren Geschäftsführer des Vereins Volkshochschule Thüringen und von 1927 bis 1939 Vorsitzender des Reichsverbandes Deutscher Volkshochschulen, den er mit gegründet hatte

Werte. „Überall innere Leere! Insbesondere aber drängte sich eine Tatsache dem Bewusstsein auf, die Vereinzelung der modernen Menschen. Man rief nach Gemeinschaft, weil Werkstatt, Fabrik, Gewerkschaft, Partei, Familie diesem natürlichen Anliegen eines lebendigen Menschen nicht mehr entgegenkamen“ (ebd., S. 1059). Carl Heinrich Becker, einer der bedeutendsten Bildungs- und Kulturpolitiker der Weimarer Republik, brachte prägnant zum Ausdruck, worum es 1919 ging: „Das Reich braucht in Ermangelung einer militärischen eine *ideelle* Hausmacht“ (Becker 1919, S. 18; Hervorhebung im Original).

Welche Erwartungen die Repräsentanten des politischen Systems mit ihrer Unterstützung der Volkshochschule anstrebten, macht ein Erlass des preußischen Kultusministers Haenisch vom 25. Februar 1919 deutlich, in dem die Hoffnung zum Ausdruck gebracht wird, „dass die deutsche Volkshochschule als freie Volksbewegung zu ihrem Teil beitragen wird zur Wiedergeburt unseres Volkes“ (Amtliche Schriftstücke zur Volkshochschulfrage in Preußen; zit. nach Henningsen 1960, S. 136). Der Volksbildung und insbesondere der Volkshochschule wurde ein explizit politisches Ziel vorgegeben, nämlich zum Aufbau einer Volksgemeinschaft - und verbunden damit - zu einer geistigen und nationalen Erneuerung beizutragen. Die Volkshochschule erhielt die Aufgabe, eine „das ganze Volk umfassende Gemeinschaft des geistigen Lebens“ zu schaffen (ebd.). Die Institution Volkshochschule sollte die Funktion einer Kulturbewegung übernehmen. In den „Leitsätzen der Reichsschulkonferenz über Volkshochschule und freies Volksbildungswesen“ von 1920 wird die Volksbildungsarbeit in den direkten Zusammenhang mit der „seelische(n), geistige(n) und sittliche(n) Not unseres Volkes“ gebracht und anschließend konstatiert: „Das letzte Ziel der Volksbildungsarbeit liegt darin, die Vorbereitung für das Entstehen einer wirklichen Volksgemeinschaft zu sein“ (Die Reichsschulkonferenz 1920). Diesen Anspruch – mag er uns auch heute vielleicht etwas pathetisch vorkommen – machten sich die Vertreter der Weimarer Volksbildung zu Eigen.

In den Dokumenten aus der Gründerzeit der Volkshochschule begegnet uns immer wieder der Hinweis auf das „geistige innere Leben“ u. a. bei Buchwald, Mundt, und Nohl. In der Sühler Zeitung vom 5. Februar 1927 äußert sich Karl Mundt, ein Vertreter der „*Thüringer Richtung*³⁵“ zur Bedeutung der Volkshochschule; er schreibt: „Die Volkshochschule wendet sich vielmehr an alle im Menschen ruhenden oder schaffenden Kräfte des Leibes und der Seele, um sie zur Entfaltung zu bringen, damit das Menschliche im Menschen lebendig werde“ (Mundt 1927 zit. nach Götz/ Steppuhn 2009, S. 29). Hier ist ganz klar die Rede von Potenzialentwicklung auf Seiten der Teilnehmer/innen der Volks- bzw. Erwachsenenbildung.

Offensichtlich befördern gesellschaftliche Krisenzeiten eine solche Perspektive, denn auch in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg finden wir entsprechende Aussagen: In einer Niederschrift der Besprechung zur Errichtung der Volkshochschule Suhl vom Februar 1948 wird als Ziel die „Ausbildung des Denkens und des Urteilsvermögens“ und nicht die „Vermittlung von Fachkenntnissen“ betont (zit. nach Götz/ Steppuhn 2009, S. 41). Hier wird deutlich, dass es nicht nur darum gehen kann, Kenntnisse zu vermitteln, vielmehr müssen die Kräfte und Fähigkeiten im Menschen entwickelt oder gestärkt werden.

Wir können nun darüber spekulieren, warum wir für diese Gedanken heute wieder sensibel werden. Hat sich – so wäre zu fragen – unter dem ausschließlichen Primat des ökonomischen Denkens eine Geisteshaltung entwickelt, die ein Verhalten erzeugt, das uns in die Sackgasse führt? Müssen wir erst den Zusammenbruch unserer *materiellen* Welt erfahren, um uns der Tatsache gegenwärtig zu werden, dass es auch noch ein *geistiges inneres Leben* gibt, das uns den Weg zu unserem *Potenzial* zu weisen vermag? Nur wenn wir das vorhandene Potenzial entwickeln, wird das Neue Wirklichkeit werden können. Der Hinweis der Gründungsväter der Volkshochschule, auf die Notwendigkeit, ein *inneres*

³⁵ Während die „Thüringer Richtung“ die Einseitigkeiten des Schulmäßigen zu überwinden strebte, betonte die „Berliner Richtung“ das Streben nach Sachlichkeit. Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Merkmalsgegenüberstellung „Thüringer und Berliner Richtung“ bei Friedenthal-Haase/ Meilhammer 1999, S. 60

geistiges Leben zu befördern, lässt sich als *Potenzialentwicklung* reformulieren. Was bedeutet dies nun konkret für Lernprozesse?

Im Mittelpunkt theoretischer Überlegungen zum Lernen steht häufig nur das Verhalten. Lernen definieren wir dann folgerichtig als *Verhaltensänderung*; um diese zu erreichen, wird entweder Sachwissen vermittelt oder es wird darauf abgezielt, Metakompetenzen zu erwerben. Eine Potenzialentwicklung sollte diese Perspektive ergänzen um eine kognitive und emotionale Arbeit an *Haltungen*. Der Neurobiologe Gerald Hüther hat darauf verwiesen, in welchem starkem Maße *innere Haltungen* unsere Gehirne strukturieren (vgl. Hüther 2009). Die Pädagogik und auch die Erwachsenenbildung sollten ihren Fokus zukünftig genau hierauf stärker ausrichten. Die Arbeit an den Haltungen, dem Quellort unseres Denken und Handelns ist ein noch nicht erschlossener Kontinent. Die in der Vergangenheit erfolgte einseitige Fixierung auf Strukturen, Prozesse und Kompetenzen hat uns übersehen lassen, welche Haltungen unter dieser Oberfläche liegen.

Wo liegt nun das Potenzial der lernenden Organisationen in der Erwachsenenbildung? Wir leben heute in einer Gesellschaft, die durch zunehmende individuelle und soziale Desintegrationstendenzen gekennzeichnet ist. Die zentrifugalen Kräfte der Gesellschaft nehmen in einem besorgniserregenden Maß zu. Eine weitere Privatisierung von Bildung würde die gesellschaftlichen Ungleichheiten noch weiter verstärken. Erwachsenenbildungseinrichtungen sind mit ihrer Gemeinwohlorientierung eine wichtige gesellschaftlich *integrative Kraft*. Volkshochschulen und freie Träger sind für Alle da; ihre Aufgabe ist es, eine Grundversorgung im Sinne einer Daseinsvorsorge zu gewährleisten. Im Gründungsauftrag der Volkshochschule Thüringen heißt es: „Weil sie (die Volkshochschule, d. V.) ihre Türen aufmacht für alle, die den Drang zu geistiger Tätigkeit, Aufklärung und Höherbildung in sich spüren.“

Durch ihr - Allen offen stehendes - Angebot tragen die Angebote der anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung dazu bei, der gesellschaftlichen Spaltung entgegenzuwirken. Es gibt in unserer Gesellschaft nur noch wenige Orte, an denen sich Menschen unterschiedlichster Gruppierungen begegnen und austauschen; die Einrichtungen der Erwachsenenbildung gehören dazu und haben nicht zuletzt deshalb ein großes gesellschaftliches Integrationspotenzial. Zu einem ganz ähnlichen Ergebnis kommt Georg Hortrich in seinem Artikel „Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung aus der Finanzkrise“, wenn er schreibt: „Überlegt man sich, welches überhaupt Orte sind, wo Bürger diesen demokratischen Bildungs- und Diskursprozess ausüben können, dann wird deutlich, dass die Erwachsenenbildung als Ort der Selbstverständigung einer Gesellschaft herausgefordert ist“ (2010, S. 35).

Wenn hier von Integration als gesellschaftlicher Aufgabe der Erwachsenenbildung die Rede ist, so meinen wir damit nicht nur die sprachliche und kulturelle Integration, nicht nur die Angebote für Migranten, Analphabeten und andere Gruppen, die eher am Rand der Gesellschaft stehen. Die Aufgabe reicht weit hinaus über dieses Verständnis von Integration; es geht generell darum, die Bindungskräfte unserer Gesellschaft zu stärken. Ganz in diesem Sinne hat sich erst kürzlich der ehemalige Hamburger Bürgermeister Ole von Beust geäußert, als er von der Beobachtung sprach, „dass die Zentrifugalkräfte dieser Gesellschaft immer stärker werden“ (Ole von Beust zit. nach Krupa 2010, S. 4). Dem gilt es entgegenzutreten. Im Vorwort von Rita Süßmuth, der Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbands zum Positionspapier mit dem Titel „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ des DVV (heißt es: „Volkshochschulen in öffentlicher Verantwortung sind Orte gesellschaftlicher Integration.“ (2011, S. 6)

In der *Zivilgesellschaft* kommt den Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung zu. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen befinden sich an der Schnittstelle zwischen Staat, Wirtschaft und den Initiativen bürgerschaftlichen Engagements: Über ihre finanzielle Förderung durch Land und Kommune sind sie mit dem Bereich des Staates, der Politik verbunden, dem Sektor der privaten Wirtschaft sind sie als jene Bildungsinstitutionen verbunden, die innerhalb unseres Bildungssystems am stärksten am Markt orientiert sind, und mit den Initiativen bürgerschaftlichen Engagements sind sie über ihre Teilnehmer und Dozenten verknüpft.

Die Erwachsenenbildungseinrichtungen wirken durch ihre Aktivitäten weit in die gesellschaftliche Praxis hinein. Die Aufgabe, die hieraus erwächst lautet: Bestehende Vernetzungsstrukturen sind zu pflegen und auszubauen, neue sind zu knüpfen; die Voraussetzungen dafür sind günstig. Es reicht aber nicht, dass die Erwachsenenbildungseinrichtungen offen sind für alle Bürgerinnen und Bürger, sie sind auch aufgefordert, aktiv die Interessen der Bevölkerung in der Region aufzugreifen. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen sind gleichermaßen den individuellen Wünschen und Bedürfnissen der einzelnen Bürger/innen als auch den Gemeinwohlinteressen verpflichtet.

Die Erwachsenenbildung darf nicht nur Reparaturbetrieb verfehlter Bildungspolitik sein; lässt sie sich dafür instrumentalisieren, verharret sie auf der Ebene des Reagierens. Ihre Aufgabe ist es, ganz „im Sinne ihrer Tradition einer gesellschaftskritisch-konstruktiven Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung [...] thematische Felder im Diskurs zu bearbeiten“ (Zeuner 2010, S. 184).

Bereits im Gründungsauftrag der Volkshochschule Thüringen aus dem Jahre 1919 heißt es: „Die Volkshochschule stellt Mittel für die *lebendigen Bedürfnisse der Hörer* zur Verfügung.“ Im Mittelpunkt aller Aktivitäten steht der Adressat, der Teilnehmer, der Hörer – wie es damals hieß. Da Bildung kein triviales Gut ist, ist der Hörer respektive Teilnehmer auch mehr als ein Kunde; er ist an der Herstellung von Bildung aktiv beteiligt. Schon in den Gründerjahren der Volkshochschule wurde versucht, den Hörer aktiv in die Gestaltung einzubeziehen. Im Hörerstatut der Volkshochschule Thüringen von 1922 heißt es: „Der Hörer hat die Pflicht, an der Verwaltung der Volkshochschule teilzunehmen und dieses Recht für sich zu fordern. [...] Den örtlichen Hörerräten steht eine unmittelbare Verbindung mit der Geschäftsstelle der Volkshochschule Thüringen zu. [...] Alljährlich findet eine allgemeine Hörerversammlung statt“. Die Volkshochschule könnte die Teilnehmer noch enger an ihre Arbeit binden; dies ist im Sinne der zuvor gemachten Ausführungen zur Zivilgesellschaft ein zukunftsweisender Weg. Über das vielfältige Engagement der Teilnehmer sollte es gelingen, eine ganz enge Vernetzung mit unterschiedlichsten Initiativen aufzubauen. Teilnehmer sind über ihre Rolle als Nutzer und Gestalter von Bildungsangeboten auch Botschafter und Berater der Volkshochschule sowie Initiatoren für Neues. Gleichermäßen wirken sie außerhalb der Volkshochschule als Multiplikatoren.

Der Modus indem die Menschen sich im Rahmen der Erwachsenenbildung begegnen, ist der des seminaristischen Dialogs. Die Form der Begegnung, der Kontaktgestaltung, des Lehrens und Lernens ist deshalb von so zentraler Bedeutung, weil sie den beiden zentralen *anthropologischen Grundbedürfnissen* des Menschen gerecht wird: Da sind zum einen das Bedürfnis nach Verbundenheit, Zugehörigkeit und Geborgenheit und zum anderen das Bedürfnis nach Autonomie und individuellem Wachstum. Beide Bedürfnisse sind gekoppelt an die frühesten Erfahrungen des Menschen. Im Mutterleib erfährt das kleine Wesen bereits die Angewiesenheit auf den nährenden und Schutz bietenden Körper der Mutter mit der es noch in einer symbiotischen Beziehung lebt und gleichzeitig entsteht der Wunsch nach Wachstum und Autonomie. Während der Wunsch nach Gemeinschaft früher stärker ausgeprägt war, leben wir heute in einer Zeit, in der die Individualisierungstendenzen deutlicher zu Tage treten. Diesen Prozess hat u. a. der Soziologe Beck in seinem Buch zur Risikogesellschaft (1986) ausführlich beschrieben. Was bedeuten die gemachten Ausführungen nun für die Angebote der Erwachsenenbildungseinrichtungen? Es wird zunehmend schwieriger in gruppenorientierten Bildungsprozessen den Interessen und Bedürfnissen jedes Einzelnen gerecht zu werden. Deshalb werden Formen des Coaching auch immer beliebter; auch Erwachsenenbildungseinrichtungen werden sich darauf einstellen haben. Natürlich trägt die steigende Individualisierung auch dazu bei, dass die Aufwendungen in den Entwicklungsphasen der Bildungsleistungen ansteigen (vgl. hierzu Schöll 2010, S. 38).

Ein anderer Aspekt von gesellschaftlicher Integration lässt sich unter dem Stichwort der *Orientierung* thematisieren. Das Bedürfnis nach Orientierung wird in einer immer unübersichtlicher werdenden globalisierten Welt ständig größer. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen können mit ihren Bildungsangeboten hier Hilfestellungen anbieten, um die Voraussetzungen und Bedingungen für die Gestaltung des eigenen Lebens zu schaffen; so wie es schon im Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der Deut-

schen Erwachsenenbildung“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Ausdruck kommt: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (1960, S. 20). Um Orientierung bieten zu können, ist auch ein noch intensiverer Ausbau der *Beratungsfunktion* notwendig: von der personenbezogenen Weiterbildungs- und Lernberatung bis hin zur organisationsbezogenen Qualifizierungs- und Organisationsberatung.

Jede Bildungseinrichtung sollte die Prinzipien des Lernens auch auf sich selbst anwenden und zu einer *lernenden Organisation* werden. Nur wenn sich Organisationen stets darum bemühen, sich weiterzuentwickeln, wird es ihnen gelingen, auf die immer rascher sich wandelnden Umweltbedingungen die richtigen Antworten zu finden, indem sie nicht bloß passiv reagieren, sondern durch das antizipatorische Erspüren der Zukunft zu Gestalten dieser werden. Der große Vorteil der Erwachsenenbildungseinrichtungen besteht darin, auf Grund ihrer strukturellen Verfasstheit viel schneller als die traditionellen Bildungsinstitutionen auf neue Trends und Entwicklungen reagieren zu können. Die Tatsache, dass die Volkshochschule nun schon über 90 Jahre besteht, spricht dafür, dass sie diese Fähigkeit durchaus besitzt.

Die Erwachsenenbildung wird die ihr zugedachten gesellschaftlichen Aufgaben nur erfüllen können, wenn sie in ihrer Existenz gesichert ist. Eine institutionelle Förderung durch Zuwendungen von Land, Kommunen und Trägern ist eine unabdingbare Voraussetzung hierfür. Erwachsenenbildung muss für Jeden finanzierbar sein. Nur so kann unsere Gesellschaft den Herausforderungen der Zukunft gerecht werden. Dazu ist es jedoch notwendig, dass wir jene Haltungen überdenken, die uns in die Krise geführt haben. An die Stelle eines ausschließlich monetär orientierten Kosten-Ertrag-Denkens wird es darauf ankommen, die *sozialen Erträge* der Erwachsenenbildung, ihre *integrativen gesellschaftlichen Kräfte*, wieder in den Vordergrund zu rücken. Diese Auffassung findet sich auch in dem Positionspapier „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ des DVV; dort lesen wir: „Bei allen Bestrebungen, durch zusätzliche Mittelakquisition die Finanzgrundlagen zu sichern und zu erweitern, sind und bleiben Volkshochschulen keine auf Gewinn ausgerichtete Institutionen, sondern dem Gemeinwohl verpflichtet“ (2011. S. 24).

„Echte Bildung ist nicht Bildung zu irgendeinem Zweck, sondern sie hat, wie jedes Streben nach dem Vollkommenen, ihren Sinn in sich selbst. [...] Ihr Ziel ist nicht Steigerung einzelner Fähigkeiten und Leistungen, sondern sie hilft uns, unserem Leben einen Sinn zu geben, die Vergangenheit zu deuten und der Zukunft in furchtloser Bereitschaft offen zu stehen“ (Hesse 1971, S. 81).

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Institutionentypen der Weiterbildung (Quelle: Faulstich/ Zeuner 2009, S. 184)	10
Abbildung 2: Übersicht der veränderten Finanzierungsgrundlagen (eigene Darstellung)	14
Abbildung 3: Rücklauf der Erhebungsbögen bei den freien Trägern	16
Abbildung 4: Die Haupt- und Nebenstellen der Volkshochschulen in Thüringen	17
Abbildung 5: Die Haupt- und Nebenstellen der freien Träger in Thüringen	18
Abbildung 6: Anteil der Förderung der Erwachsenenbildung nach dem ThürEBG in Relation zu den anderen	19
Abbildung 7: Gegenüberstellung der Mittelverteilung von Bereichen des TMBWK	20
Abbildung 8: Entwicklung der Förderung der Erwachsenenbildung in Thüringen	21
Abbildung 9: Berechnung der Landesförderung anhand von Beispieleinrichtungen der	22
Abbildung 10: Gegenüberstellung von Personalkostenförderung 1999 und Gesamtförderung 2006 anhand von Beispieleinrichtungen (Quelle: eigene Berechnung auf Grundlage der Haushaltspläne des TMBWK)	22
Abbildung 11: Entwicklung der Personalstellen in den anerkannten Erwachsenenbildungs-	23
Abbildung 12: Entwicklung der nach ThürEBG geförderten Unterrichtsstunden (VHS und frei Träger)	24
Abbildung 13: Entwicklung der Teilnehmerzahlen bei den Volkshochschulen in Thüringen nach Alter	26
Abbildung 14: Volkshochschulkurse und Ausgaben je 10.000 Einwohner 2008 nach Ländern	27
Abbildung 15: Fünf Ebenen von Veränderung (Quelle: Scharmer 2009, S. 52)	35
Abbildung 16: Das komplette U: sechs Umschlagpunkte (Quelle: Scharmer 2009, S. 62)	37
Abbildung 17: Umstülpung von Raum, Zeit, Selbst, Intersubjektivität, Körperlichkeit	39
Abbildung 18: Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor der Zerreißprobe I	55
Abbildung 19: Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor der Zerreißprobe II	59

9 Literaturverzeichnis

Ambos, Ingrid (2009): Finanznöte sind Ursache für den Fachkräftemangel. Herausforderungen in der Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern. Bonn.

Arnold, Rolf/ Faulstich, Peter/ Mader, Wilhelm/ Nuissl von Rein, Ekkehard/ Schlutz, Erhard (Redaktion) (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt am Main. Online im Internet – URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.doc

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.

Bastian, Hannelore/ Meisel, Klaus/ Nuissl, Ekkehard/ von Rein, Antje (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

Becker, Carl Heinrich (1919): Kulturpolitische Aufgaben des Reiches. Leipzig.

Buchwald, Reinhard (1929): Ideen zur Volkshochschulbewegung (1919 – 1929). In: Volkshochschulblätter für Thüringen. 10. Jahr. Februar/ März 1929. Nachdruck in: Blätter der Volkshochschule Thüringen (1919 – 1933). Hrsg. und eingeleitet von Martha Friedenthal-Haase und Elisabeth Meilhammer. Band 2: April 1925 bis Juni 1933. Hildesheim, Zürich, New York 1999, S. 1055 -1068.

Bundesregierung (2009): Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. Berlin.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart.

Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Köln.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2011): Lernende Fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen. Bonn.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2010): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2010a): Die thüringischen Volkshochschulen seit 1991 im Vergleich mit den Volkshochschulen in den Ländern Sachsen-Anhalt, Sachsen und Hessen. Auswertung der Volkshochschulstatistik des DIE. Januar 2010.

de Shazer, Steve (1995): **Der Dreh:** überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg.

DEAE/ Arbeit und Leben (Hrsg.) (o. J.): Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen – QVB. Wuppertal.

Dobischat, Rolf/ Fischell, Marcel/ Rosendahl, Anna (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche. URL: www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m4b-7fcf38b5810_verweis1.pdf (Stand August 2010)

Dollhausen, Karin (2010): Einrichtungen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2010): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 35 - 74.

Enders, K./ Reichart, E. (2010): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2010): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 127 – 153.

Euler, Peter (2011): Bildung zur Demokratie und gesellschaftlicher Lernzwang – oder verschwindet die Bildung im Lernen? In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2011, S. 32 – 41.

Faulstich, Peter (2001): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung - am Beispiel Hessen. In: Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem, von Ekkehard Nuissel/ Erhard Schlutz (Hrsg.). Bielefeld.

Faulstich, Peter/ Gnahs, Dieter(2005): Weiterbildungsbericht Hessen. Frankfurt a.M.

Faulstich, Peter/ Graebner, Gernot/ Walber, Markus (2011): Marginalisierungs- und Desintegrationsstendenzen im Studium der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System? In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2011, S. 92 - 96

Faulstich, Peter/ Vespermann, Per (2002): Weiterbildung in den Bundesländern. München: Juventa Verlag.

Faulstich, Peter/ Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung - Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München.

Franz, Julia (2004): Die Regierung der Qualität - Eine Rekonstruktion neoliberaler Gouvernementalität am Beispiel von Qualitätsmanagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Freistaat Thüringen (1992): Thüringer Erwachsenenbildungsförderungsverordnung. Erfurt.

Freistaat Thüringen (1994): Thüringer Erwachsenenbildungsförderungsverordnung. Erfurt.

Freistaat Thüringen (1999): Thüringer Erwachsenenbildungsförderungsverordnung. Erfurt.

Freistaat Thüringen (2004): Thüringer Erwachsenenbildungsförderungsverordnung. Erfurt.

Freistaat Thüringen (1992): Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz. Erfurt.

Freistaat Thüringen (1997): Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz. Erfurt.

Freistaat Thüringen (2003): Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz. Erfurt.

Freistaat Thüringen (2006): Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz. Erfurt.

Freistaat Thüringen (2006): Verordnung zur Durchführung des Thüringer Erwachsenenbildungsgesetzes. Erfurt.

- Freistaat Thüringen (2010):** Thüringer Verordnung über die Evaluation und Förderfähigkeit von Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Erfurt.
- Galiläer, Lutz (2005):** Pädagogische Qualität - Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim und München.
- Gemeinsame Erklärung an die Landesregierung von den Landesorganisationen der Erwachsenenbildung in Thüringen. Erfurt, im Juni 2011**
- Gemeinsame Erklärung an die Landesregierung von den anerkannten Einrichtungen und Landesorganisationen der Erwachsenenbildung in Thüringen. Erfurt, im Juni 2009**
- Gemeinsame Erklärung freier Träger der Erwachsenenbildung in Thüringen. Erfurt 13. April 2011 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2009):** prekär - Info für Beschäftigte in der Weiterbildung, Heft 1, S. 1. Frankfurt.
- Gieseke, Wiltrud (2009):** Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, von Rudolph Tippelt/ Aiga von Hippel (Hrsg.). Wiesbaden.
- Grotlüschen, Anke/ Haberzeth, Erik/Krug, Peter (2009):** Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden.
- Gruber, Elke (2004):** Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück? In: Lenz, W./ Sprung, A.: Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge., Seite 213-225. Berlin, Münster, Wien, Zürich, London.
- Götz, Annette/ Steppuhn, Silke (2009):** 90 Jahre Volkshochschule. Lebenslanges Lernen. Aus der Geschichte der Volkshochschule Suhl 1919 – 2009. Suhl.
- Haubl, Rolf/ Voß, G. Günter (2009):** Psychosoziale Kosten turbulenter Veränderungen. Arbeit und Leben in Organisationen 2008. In: Positionen. Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt. Heft 1, 2009, S. 2-8
- Havel, Vaclav (1994):** The Need of Transcendence in the Postmodern World. Speech in Independence Hall, Philadelphia. Ms.
- Hebborn, Klaus (2011):** Kommunalität und öffentliche Daseinsvorsorge in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2011, S. 51 – 60.
- Henningsen, J. (1960):** Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart
- Hesse, Hermann (1971):** Lektüre für Minuten. Frankfurt am Main.
- Horntrich, Georg (2010):** Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung aus der Finanzkrise. In: Praxis Politische Bildung, 14. Jg., Heft 1, S.33 - 37
- Hufer, Klaus-Peter/Klemm, Ulrich (2003):** Wissen ohne Bildung - Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts. Neu-Ulm.
- Hüther, Gerald (2009):** Den Übergang meistern – Von der Ressourcenausnutzung zur Potentialentwicklung. Vortrag beim Forum Humanum. Wiesloch. CD.

Jaeggi, Eva/ Faas, Angelika/ Mruck, Katja (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Berlin.

Knoll, Joachim (1994): Die Bildung Erwachsener zwischen Spontaneität und Vorschrift.“ In: Fell, M./ Hablitzel, H./ Wollenschläger, M.: Erziehung, Bildung, Recht- Beiträge zu einem interdisziplinären und interkulturellen Dialog. Seite 304- 327. Berlin.

Korte, Hermann (2004): *Soziologie*. Konstanz.

Kuhlenkamp, Detlef (1997): Weiterbildungsgesetze als Garanten von Weiterbildungschancen. In: Nuissl, E./ Schiersmann, Ch./ Siebert, H.: Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Seite 181- 202. Bad Heilbrunn.

Kraft, Susanne (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Bonn.

Kraft, Susanne (2006a): Umbrüche in der Weiterbildung - dramatischen Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal. Bonn.

Kraft, Susanne (2009): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden. Wiesbaden, S.405 - 416

Krupa, Matthias (2010): Ich will hier raus. Noch ein Rücktritt? Hamburgs Bürgermeister Ole von Beust sucht nach dem richtigen Weg, um aus dem Amt zu scheiden. In: Die Zeit, Nr. 29 vom 15 Juli, S. 4.

Landesregierung Thüringen CDU/ SPD (2009): Starkes Thüringen - innovativ, nachhaltig, sozial und Weltoffen. Erfurt.

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (2001): Die Volkshochschule und der Beruf der Erwachsenenbildung. Funktionsbereiche und Aufgabenprofile des hauptberuflichen Personals. Hannover.

Mania, Ewelina/ Strauch Anne (2010): Personal in der Weiterbildung. In: Trends der Weiterbildung - DIE Trend-Analyse 2010, von Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Seite 75-93. Bielefeld.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung - eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim und Basel.

Meisel, Klaus (2011): Perspektiven des Öffentlichen und die öffentlich verantwortete Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2011, S. 61 – 68.

Nagel, Bernhard (2009): Bildungsfinanzierung, wie sie ist und wie sie sein sollte. Berlin.

Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt.

Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2008): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2008. Bonn.

Nuissl, Ekkehard/Pehl, Klaus (2004): *Porträt* Weiterbildung Deutschland. Bielefeld.

Positionen der anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen und Landesorganisationen zum Ausbau der Erwachsenenbildung in Thüringen. Erfurt, 18. März 2010

Prior, Manfred (2008): Vortrag: Punkt, Punkt, Komma, Strich, fertig ist die Lösungssicht. Mühlheim/Baden.

Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Inneren. Leipzig. Unveränderter Neudruck. Glashütten 1972. (Deutsche Schulkonferenzen, Band 3).

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung - Ein Arbeitsbuch. München.

QuiBB e. V. (Hrsg.) (2007): Qualitätsentwicklungssystem für (Weiter-) Bildungseinrichtungen. Dresden.

Radtko, Frank-Olaf (2009): Außer Kontrolle: Bildung und Erziehung in der ‚postnationalen Konstellation‘. In: Hessische Blätter für Volksbildung

Rohmann, Rudi (1994): Gesetzgebung und Politik zur Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn.

Rohmann, Rudi (1994): Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Seite 356 – 371. Opladen.

Rüb, Friedbert W./ Alnor, Karen/ Spohr, Florian (2009): Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie. Gütersloh.

Schäfer, Erich (2009): *Konzeption der Studie* „Die Auswirkungen veränderter Rahmenbedingungen für die freien Träger der Erwachsenenbildung in Thüringen und die Anforderungen an eine den Erfordernissen moderner Erwachsenenbildung entsprechende Förderpraxis“. Jena.

Scharmer, Claus Otto (2009): Theorie U - Von der Zukunft her führen. Heidelberg.

Schönefeld, Wolfgang (2010): Tendenzen in der Praxis der Weiterbildung. Einige polemische Anmerkungen in guter Absicht. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S 41 - 49

Schützeichel, Rainer (2008): „Beratung, Politikberatung, wissenschaftliche Politikberatung“. In: Politikberatung, von Stephan Bröchler/Rainer Schützeichel (Hrsg.). Stuttgart.

Tippelt, Rudolf/ von Hippel, Aiga (Hrsg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden.

Veltjens, Barbara (2009): Pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement - Themen, empirische Analysen, Forschungs- und Handlungsbedarfe. Bonn.

Volkshochschule Thüringen (1919): Gründungsaufruf. Jena.

von Münchhausen, Marco/ Püschel, Ingo P. (2002): Lernprofi Jura: Wie Sie Jura richtig lernen. Köln.

Wendt, Petra (2008): Innerer Prozess oder von außenaufgediktetes Pflichtprogramm? - Betrachtung der Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung in Thüringen auf der Grundlage von Experteninterviews. Frankfurt.

Wiesner, Giesela (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Handreichung. Dresden.

Wittpoth, Jürgen (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen.

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lagen von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen - Schlussbericht. Kerpen.

Zech, Rainer (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung - Leitfaden für die Praxis - Modellversion 3. Hannover.

Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. In: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, von Hannelore Faulstich-Wieland/Peter Faulstich (Hrsg.). Reinbek bei Hamburg. Seite 532 - 555

10 Anhang

Gemeinsame Erklärung an die Landesregierung von den Landesorganisationen der Erwachsenenbildung in Thüringen. Erfurt, im Juni 2011

Gemeinsame Erklärung freier Träger der Erwachsenenbildung in Thüringen. Erfurt 13. April 2011

Positionen der anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen und Landesorganisationen zum Ausbau der Erwachsenenbildung in Thüringen. Erfurt, 18. März 2010

Gemeinsame Erklärung an die Landesregierung von den anerkannten Einrichtungen und Landesorganisationen der Erwachsenenbildung in Thüringen. Erfurt, im Juni 2009

Berechnung der Förderung für die Beispieleinrichtungen

Gemeinsame Erklärung an die Landesregierung von den Landesorganisationen der Erwachsenenbildung in Thüringen

Die Landesorganisationen der anerkannten Einrichtungen in Thüringen geben zur staatlichen Mitfinanzierung der Erwachsenenbildung folgende Erklärung ab:

1. Bildung hat Priorität

Der Freistaat Thüringen räumt der Bildung höchste Priorität ein. Bisherige Regierungserklärungen der Ministerpräsidentin und des Bildungsministers unterstreichen diese Schwerpunktsetzung nachdrücklich. Die Einrichtungen und Landesorganisationen der Erwachsenenbildung begrüßen diese politische Ausrichtung, die sich u.a. im Koalitionsvertrag in der Absicht niederschlägt, „das System der Volkshochschulen und der freien Träger der Erwachsenenbildung auszubauen“. Allerdings ermöglicht die jetzige staatliche Förderung in Höhe von rund 5,5 Mill. Euro kein sicheres und zukunftsfähiges Angebot. Auch fehlt in Thüringen ein Konzept „Lernen im Lebenslauf“. Lebensbegleitendes Lernen endet in den politischen Erklärungen zumeist mit den Ausführungen zu Berufsausbildung bzw. Hochschule.

2. Lernen im Lebenslauf braucht System

Die Herausforderung, lebenslang zu lernen, wird von den Bürgerinnen und Bürgern in Thüringen gut angenommen. Die Angebote der 23 Volkshochschulen, 13 freien Träger und 3 Heimvolkshochschulen zielen u.a. auf die Bewältigung des demografischen Wandels, die Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements und die Demokratiebildung. Damit erreichen sie jährlich ca. 400.000 Menschen. Es liegt aber im öffentlichen Interesse, dass die Weiterbildungsbeteiligung in allen Schichten der Bevölkerung, vor allem bei bildungsbenachteiligten Gruppen, zunimmt. Dies setzt entsprechende inhaltliche und methodische Anstrengungen, aber auch eine ausreichende Mittelausstattung der Bildungsträger voraus.

3. Staatlicher Verantwortung muss staatliche Finanzierung folgen

Thüringen ist im Jahr 2011 durch eine deutliche Kürzung der Mittel zur Finanzierung der Erwachsenenbildung (wiederum) auf ein für die Einrichtungen höchst problematisches Finanzierungsniveau gefallen. Die Einrichtungen und Landesorganisationen der Erwachsenenbildung fordern daher Regierung und Parlament auf, sich ihrer bildungs-politischen Verantwortung zu stellen und den Betrag für die Erwachsenenbildung im **Haushalt 2012 zunächst auf 6,5 Mio. € anzuheben**.

4. Erwachsenenbildung benötigt Kontinuität

Erwachsenenbildung benötigt eine verlässliche und dauerhafte Unterstützung durch das Land. Nur dann ist es möglich, den Bürgerinnen und Bürgern ein qualitativ hochwertiges Lernen im Lebenslauf zu ermöglichen. **Wir fordern daher die Landesregierung auf, die Unterstützung bis zum Ende der Legislaturperiode ausgehend von dem für 2012 geforderten Niveau von 6,5 Mio. € unter Einbezug der jährlichen Preissteigerungsrate sicherzustellen.**

Erfurt, im Juni 2011

Für den Thüringer
Volkshochschulverband e.V.

Gudrun Luck
Vorstandsvorsitzende

Für die Landesorganisation
der freien Träger in der Erwachsenenbildung Thüringen e.V.

Dr. Jürgen Neubert
Vorstandsvorsitzender



Landesorganisation der freien Träger
in der Erwachsenenbildung Thüringen e.V.

Gemeinsame Erklärung freier Träger der Erwachsenen-bildung in Thüringen

In diesen Tagen blicken die meisten Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Thüringen auf 20 Jahre Arbeit zurück. Dies nehmen wir zum Anlass, unseren Standort zu bestimmen und uns den vor uns liegenden Herausforderungen zu stellen. Wir tun dies gemeinsam mit den hinter uns stehenden Institutionen und Trägern.

Die 16 Einrichtungen der Landesorganisation der freien Träger in der Erwachsenenbildung (LOFT) - darunter drei Heimvolkshochschulen – erreichen mit ihren Angeboten jährlich ca. 250 000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie sind aufgrund ihrer Vielfalt, ihrer engen Anbindung an ihre Träger und ihrer flächendeckenden Präsenz überall im Land von besonderer Bedeutung für die Thüringer Bildungslandschaft.

Unter den vielfältigen Aufgaben der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens sind es insbesondere drei Themenfelder, die gegenwärtig und zukünftig größte Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung haben und in denen die freien Träger ihre spezifischen Kompetenzen und Möglichkeiten einbringen.

Erwachsenenbildung und demografischer Wandel

In einer älter werdenden Gesellschaft ermöglichen die freien Träger eine optimale Vernetzung von Bildungsinhalten und der Lebenswirklichkeit von Menschen unterschiedlichen Alters. Sie bieten wohnortnahe Angebote auch in strukturschwachen Regionen, können außerdem die weltanschaulichen Einstellungen und bereits bestehende soziale Netzwerke berücksichtigen. Einrichtungen in freier Trägerschaft ermöglichen mit ihren Angeboten Befähigung für den gesellschaftlichen und individuellen Alltag und können auf die besonderen Bedürfnisse unterschiedlicher Altersgruppen eingehen. Der spezifische Charakter der Angebote der freien Träger, geprägt durch die Verbindung von Bildung und Begegnung, verhindert auch die Vereinsamung der Menschen. Die aktive Einbeziehung und Qualifikation von Menschen in der nachberuflichen Lebensphase spiegelt das Erfahrungspotential dieser Gruppe wieder in die Gesellschaft zurück. Durch vielfältige Ansätze des intergenerationellen Lernens wird der Zusammenhalt zwischen den Generationen gestärkt. Durch die berufsbegleitende Qualifizierung von Erwachsenen etwa im Bereich der Altenbetreuung und die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an benachteiligte junge Erwachsene wird zudem ein nicht unerheblicher Beitrag zur Linderung des zunehmenden Fachkräftemangels in Thüringen geleistet.

Erwachsenenbildung und bürgerschaftliches Engagement

Alle Bereiche der Gesellschaft sind in zunehmendem Maße auf ehrenamtliches Engagement angewiesen. Längst ist der immense volkswirtschaftliche Nutzen dieses Bereiches erkannt. Dazu bedarf es aber in immer mehr Feldern der Ausbildung und der Vernetzung von engagierten Bürgerinnen und Bürgern. Die vielfältigen gesellschaftlichen Akteure (Kirchen, Gewerkschaften, soziale Einrichtungen und Vereine etc.) bilden eine hervorragende Struktur für ehrenamtliches Engagement. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen der Träger bieten dabei praxisnahe, eng mit den Aufgabenfeldern und den lokalen Akteuren vernetzte Qualifikationen an, die dem hohen Anspruch heutiger ehrenamtlicher Tätigkeit gerecht werden. Untersuchungen zeigen auf, dass Angebote für adäquate Qualifikationsmöglichkeiten zu mehr bürgerschaftlichem Engagement führen. Bei der Entwicklung neuer Angebote für diesen Bereich kommt den Einrichtungen in freier Trägerschaft auch zukünftig eine besondere Bedeutung zu.

Erwachsenenbildung und Demokratiebildung

Freie Erwachsenenbildung in Thüringen findet in der Trägerschaft ganz unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen statt. Gewerkschaften, Wirtschaft, Wohlfahrtsverbände, Kirchen und andere gewährleisten eine breite Palette gesellschaftlich relevanter Angebote. So spiegelt die Erwachsenenbildung als Ganzes die Pluralität unserer Gesellschaft wider und bietet damit auch Lernfelder für die Herausbildung von Gemeinsamem und für das Austragen von Unterschieden – seien sie politischer, gesellschaftlicher oder weltanschaulicher Art.

In ihren Angeboten berücksichtigen die Bildungseinrichtungen auch die Herausforderungen der gesellschaftlichen Veränderung und ermöglichen über ihre Bildungsinhalte und -formate eine kritische Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse und zugleich die Einübung von demokratischer Teilhabe und Mitgestaltung. Grundlage bilden dabei die Werte-orientierungen der einzelnen Träger. Deren vereinte Vielfalt entzieht sich politischer Instrumentalisierung und widersteht totalitären politischen Richtungen.

Erwachsenenbildung braucht Förderung

Die Träger und Einrichtungen, die sich in der Erwachsenenbildung in Thüringen engagieren, übernehmen unübersehbar mit ihrem Engagement einen wichtigen, vom Staat und der Gesellschaft gewünschten Teil der Bildungsverantwortung. Die Förderung der lebensbegleitenden Bildung zählt zu den unbestritten wichtigsten Elementen einer modernen Gesellschaft. Diese Verantwortung kann nicht von der Kassenlage abhängig gemacht werden. Die Definition angemessener Rahmenbedingungen muss sich an den tatsächlichen Erfordernissen und dem Stand einer zeitgemäßen Erwachsenenbildung orientieren. Wie eine Untersuchung der Fachhochschule Jena zur Situation der Erwachsenenbildung in Thüringen zeigt, klafft in dieser Hinsicht ein immer größerer Spalt zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Aus diesem Grund schließen sich die unterzeichnenden Träger der freien Erwachsenenbildung zu einer Allianz zusammen. Wir fordern gemeinsam eine deutliche Erhöhung der Haushaltsmittel für die Erwachsenenbildung in Thüringen, die Gleichbehandlung aller anerkannten Einrichtungen und Landesorganisationen und entsprechend dem Hochschulpakt einen Pakt für eine verlässliche und dauerhafte Finanzierungs- und Arbeitsstruktur der lebensbegleitenden Bildung in Thüringen, der diese Rahmenbedingungen mittelfristig sichert.

Erfurt, den 13. April 2011

Positionen der anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen und Landesorganisationen zum Ausbau der Erwachsenenbildung in Thüringen

Die anerkannten Träger der Erwachsenenbildung begrüßen ausdrücklich das Anliegen der Landesregierung, das System der Erwachsenenbildung in Thüringen auszubauen. Wir schlagen daher einen gemeinsamen Entwicklungsplan zum Ausbau der Erwachsenenbildung in Thüringen vor. Dieser Plan müsste aus unserer Sicht folgende Punkte berücksichtigen:

1. Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger

Erwachsenenbildung ist zentraler Bestandteil des Konzepts lebensbegleitender Bildung von der Kindheit bis zum hohen Alter. Sie zielt mit ihren Angeboten auf *alle* Bürgerinnen und Bürger.

Ausbau der Erwachsenenbildung heißt deshalb für uns, dass die Weiterbildungsbeteiligung in Thüringen wieder signifikant wachsen muss. Dazu gilt es, vielfältige Lernzugänge zu eröffnen, neue Lernwege und -orte zu erschließen. Erst so können „bildungsferne“ und anderweitig wenig erreichte Milieus gewonnen und auch für Menschen in sozialen Brennpunkten ansprechende Bildungsangebote geschaffen werden. Zudem setzt die Stärkung der Zivilgesellschaft und auch des Ehrenamts gut informierte und gebildete Bürgerinnen und Bürger voraus. Zahlreiche Untersuchungen, darunter auch der Thüringen-Monitor, weisen nach, dass die Erwachsenenbildung die Stabilisierung demokratischer Orientierungen und die Bereitschaft zum gesellschaftlichen Engagement begünstigt.

Ausbau der Erwachsenenbildung heißt weiterhin, dass allen Bürgerinnen und Bürgern der Zugang zu Bildungsberatung ermöglicht wird. Dazu braucht es ein Netz von Beratungsstellen bei den anerkannten Trägern der Erwachsenenbildung. Der Aufbau einer effektiven Bildungsberatung in Thüringen braucht eine gezielte Förderung des Landes.

2. Materielle und personelle Absicherung der Anbieter auf dem Stand heutiger qualitativer Anforderungen

Die Bürgerinnen und Bürger erwarten von den Anbietern hohe Professionalität, vom Bildungsangebot bis hin zur Verwaltung, von der Qualität der Räume bis zur Qualifizierung der Lehrkräfte. Die Anforderungen wurden hier, wie in allen anderen Bildungsbereichen, in den letzten Jahren immer größer. Die anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben deshalb in den letzten Jahren viel in die Implementierung von Qualitätsmanagementverfahren investiert. Fast alle Einrichtungen konnten bereits durch ein anerkanntes Testierungsverfahren die Qualität ihrer Arbeit nachweisen.

Ausbau der Erwachsenenbildung heißt deshalb für uns, dass konsequent der Weg der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung beschritten wird. Dazu gehört der Ausbau der Professionalität in allen Arbeitsfeldern von der Leitung bis zur Verwaltung. Die sächlichen Ausstattungen der Träger müssen den Anforderungen unterschiedlichster Zielgruppen gerecht werden und dem aktuellen technischen Stand entsprechen. Eine deutlich bessere Ausstattung mit den dafür notwendigen materiellen Mittel ist alternativlos, um die in den letzten Jahren entstandenen Defizite rasch auszugleichen.

Ausbau der Erwachsenenbildung heißt für uns auch, dass eine gesetzlich verankerte Dynamisierung der staatlichen Finanzierung notwendig ist, gemäß der wachsenden Bedeutung und des Funktionswandels der Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung geeigneter Parameter wie der Inflationsrate und des Investitionsbedarfs. Denn jeder in die Erwachsenenbildung investierte Euro erhöht später die Steuereinnahmen, senkt Ausgaben im Gesundheits- und Sozialbereich und generiert Zuschüsse von anderen Quellen, insbesondere von Teilnehmerbeiträgen und EU-Mitteln.

3. Ausbau der Angebote in strukturschwachen Regionen des Landes

Um das Verfassungsziel gleichwertiger Lebensverhältnisse zu erreichen, müssen die bestehenden Bildungsangebote zu institutionell stabilen und flexibel und verlässlich kooperierenden „Bildungslandschaften“ fortentwickelt werden, deren Angebote transparent dargestellt und örtlich gut erreichbar sind. Auf diese Weise können sowohl in den größeren Städten als auch in nachfrageschwachen Regionen gleichwertige Bildungs- und Lebensverhältnisse für Familie, Freizeit und Arbeit erhalten oder geschaffen werden.

Ausbau der Erwachsenenbildung heißt deshalb für uns, dass adäquate Angebote und Strukturen in den ländlichen Regionen Thüringens aus- und aufgebaut werden. Dazu gehört insbesondere die Verbesserung der Mobilität der Träger.

Ausbau der Erwachsenenbildung heißt deshalb weiterhin, dass das Land mehr Verantwortung für den Aufbau regionaler Träger-Netzwerke übernimmt und dem TMBWK hier mehr Kompetenzen zuordnet. Ziel sollte dabei sein, nachhaltige regionale trägerübergreifende Strukturen auf- und auszubauen. Vielfältige und hochwertige Bildungsangebote erhöhen nicht zuletzt die Attraktivität des Standorts Thüringen.

4. Erweiterung des Angebots für spezielle Zielgruppen und neue thematische Herausforderungen

Die Veränderungen in der Arbeitsgesellschaft, der demographische Wandel und die Entwicklung hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft zählen zu den wichtigsten Herausforderungen auch für die Erwachsenenbildung.

Ausbau der Erwachsenenbildung heißt deshalb für uns, dass die Weiterentwicklung adäquater Angebote in diesen Feldern verstärkt gefördert werden muss. Insbesondere für die weiter wachsende Gruppe der Menschen in der nachberuflichen Lebensphase müssen verstärkt Weiterbildungsangebote entwickelt werden, nicht zuletzt um die Kompetenzen und Erfahrungen dieser Menschen im Rahmen von zivilgesellschaftlichem und kulturellem Engagement weiter zu nutzen. Die Erwachsenenbildung ist in besonderer Weise dafür geeignet, diese Potentiale in Thüringen zu entwickeln.

5. Anerkennung und Förderung von neuen Angebotsformen

In der Erwachsenenbildung haben sich aufgrund neuer Themen, Lernorte und veränderter technischer Möglichkeiten längst neue Lern- und Lehrformen etabliert, die sich aber häufig nicht mehr mit den klassischen Erfassungsmethoden abbilden lassen [z. B. Unterrichtseinheiten, Mindestteilnehmerzahl].

Ausbau der Erwachsenenbildung heißt deshalb für uns, dass neue Bildungsansätze und innovative Lernarrangements ebenfalls gefördert werden. Die Entwicklung und Erprobung solcher Formen ist eine wesentliche Voraussetzung für eine innovative Erwachsenenbildung in Thüringen.

6. Strukturelle Klarheit und Förderung von Synergien

Die allgemeine Erwachsenenbildung befähigt Menschen auf vielfältige Weise zur Bewältigung der sich immer wieder verändernden Herausforderungen in Alltag und Berufsleben. Dabei zielt sie aber auf mehr als nur berufliche Qualifizierung. Die Verbindung von allgemeiner, politischer, kultureller, gesundheitsfördernder und berufsbezogener Bildung zeichnet die anerkannte Erwachsenenbildung aus. In keiner anderen Struktur wird die Komplexität des lebenslangen Lernens deutlicher sichtbar und besser strukturell verankert. Andere staatlich geförderte Anbieter von Weiterbildung, wie z.B. berufsbildende Schulen oder die Hochschulen, zielen meist nur auf spezielle berufliche Interessen und stellen keine Alternative zu den Trägern der nach ThürEBG anerkannten Einrichtungen dar.

Ausbau der Erwachsenenbildung heißt aber auch für uns, dass Kooperationen zwischen den Trägern der Erwachsenenbildung und anderen Bildungseinrichtungen von der Elementarbildung bis zu den Hochschulen gezielt gefördert werden. Lebenslanges Lernen braucht mehr Synergien zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen. Insbesondere die Qualifizierung spezieller Zielgruppen [z.B. Lehrer(innen), Erzieher(innen), Migrant(innen)] kann durch Kooperationen verbessert werden. Vielmehr können gemeinsame Projekte, die z.B. die Übergänge zwischen den verschiedenen Lebensphasen unterstützen und gemeinsam von unterschiedlichen Bildungseinrichtungen getragen werden, diese Synergien fördern. Außerdem sollte strukturelle Hindernisse für effektivere Kooperationen beseitigt werden.

7. „Zweite und dritte Chancen“ durch Weiterbildung

In Deutschland sind die Berufs- und Lebensperspektiven besonders stark durch die soziale Herkunft determiniert. **Ausbau der Erwachsenenbildung heißt**, dass jedem Erwachsenen – unabhängig von Herkunft und Einkommen – das Nachholen von Alphabetisierungsmaßnahmen, von qualifizierten Schul-, Hochschul- und Berufsbildungsabschlüssen verbindlich ermöglicht werden. Dies gilt insbesondere für die Finanzierung und pädagogische Ausgestaltung der Maßnahmen zum Nachholen von Schulabschlüssen und Alphabetisierungskurse.

Landeskuratorium für Erwachsenenbildung in Thüringen

Erfurt, 18. März 2010

AG Regionale Bildung in der LEB Thüringen e.V. - Arbeit und Leben Thüringen e.V. - AWO-Bildungswerk Thüringen - Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V. - Bildungswerk des Landessportbundes Thüringen e.V. - Bildungswerk im Bistum Erfurt - Bildungswerk ver.di Thüringen e.V. - DGB Bildungswerk Thüringen e.V. - Diakonisches Bildungsinstitut Johannes Falk gGmbH - Evangelische Erwachsenenbildung Thüringen - Katholische Heimvolkshochschule St. Ursula - Katholische Landvolkshochschule Eichsfeld e.V. - Ländliche Erwachsenenbildung Thüringen e.V. - Ländliche Heimvolkshochschule Thüringen e.V. - Landvolkbildung Thüringen e.V. - Paritätisches Bildungswerk Landesverband Thüringen e.V. - Thüringer Volkshochschulverband e.V. - Landesorganisation der freien Träger in Thüringen e.V.

LANDESKURATORIUM FÜR ERWACHSENENBILDUNG IM FREISTAAT THÜRINGEN

Grundverständnis von Erwachsenenbildung im Freistaat Thüringen

- Gemeinsame Positionsbestimmung der anerkannten Träger –

Präambel

Bildung ist die Ausstattung der jeweils nächsten Generation und der Erwachsenen mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie benötigen, um in der heutigen Gesellschaft zu leben und Perspektiven für das Morgen zu entwickeln.

Bildung ist mehr, als schulische, berufliche und akademische Ausbildung. Die Entwicklung hin zu einer „Gesellschaft des langen Lebens“ setzt voraus, dass die einzigartige Chance eines „Lebens mit Bildung“ verstanden und genutzt wird.

Die vorbereitenden Lernprozesse im Kindes- und Jugendalter reichen für die Lebensführung im gesamten Lebenslauf weder inhaltlich noch zeitlich aus. Die Gesellschaft ist auf die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen zu lebenslangem, lebensbegleitendem Lernen angewiesen und muss dafür die Rahmenbedingungen bieten.

Bildung, die auf die Übernahme von Verantwortung orientiert, beschränkt sich dabei nicht allein auf Wissensvermittlung und Leistungsorientierung.

Die/der Einzelne hat einen Anspruch auf Rahmenbedingungen, welche ihr/ihm über das berufs- und arbeitsplatzbezogene Lernen hinaus die Teilnahme am kulturellen, politischen, sozialen Leben ebenso ermöglicht, wie eine eigenständige Lebensführung.

Die Welt ist in ethnischer, sozialer, ökonomischer, weltanschaulicher bzw. religiöser Hinsicht immer weniger homogen. Sie fordert deshalb Erwachsenenbildung qualitativ heraus, indem ihr Wirkungsfeld zum werteorientierten gesellschaftlichen Zukunftsprojekt wird.

Erwachsenenbildung trägt in heraus gehobenem Maße dazu bei, dass Menschen ihren Standort in dieser pluralen Welt finden und sie nach humanen Maßstäben gestalten.

Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe muss den Zutritt für jeden unabhängig von seiner politischen oder religiösen Orientierung gewährleisten.

Erwachsenenbildung – Gegenstand und Aufgaben

Erwachsenenbildung ist ein Vorgang individuellen, sozialen und politischen Lehrens und Lernens. Dabei werden erlerntes Wissen sowie vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter entwickelt und darüber hinaus zusätzlich erworben.

Um den Lernbedürfnissen Erwachsener ein vielfältiges Angebot gegenüber zu stellen, ist eine stabile plurale Erwachsenenbildungslandschaft notwendig, gesichert durch

- Freie Träger der Erwachsenenbildung,
- Heimvolkshochschulen,
- Volkshochschulen.

Erwachsenenbildung stellt entscheidende Weichen für die Entwicklung des einzelnen Menschen und seiner soziale Bindung an die jeweilige Region. In besonderer Weise ist die Erwachsenenbildung von daher befähigt, Formen der Kommunikation zwischen Bürgern zu entwickeln.

Die Erwachsenenbildung orientiert sich an der Lebenswelt und den Bedürfnissen der Menschen.

Erwachsenenbildung

- fördert die demokratische Gestaltung von Staat, Gesellschaft und globalen Strukturen.
- verbindet die Generationen und unterschiedliche soziale Gruppen.

- verhilft dem Einzelnen in der pluralen Gesellschaft zugleich, einen selbst bestimmten Standort zu finden.
- ermöglicht das kompetente Auseinandersetzen mit den sich ständig ändernden Anforderungen in Arbeit und Beruf, Familie und Gesellschaft.
- schafft Räume, sich mit der Gesellschaft kritisch auseinander zu setzen und gemeinsam mit anderen Möglichkeiten zur Veränderung zu entwickeln.
- trägt zur Verbesserung der individuellen Lebensbedingungen in allen Lebensphasen bei und steigert die Lebensqualität der Gesellschaft.

Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe

Diese Aufgaben und die plurale Gesellschaftsstruktur erfordern eine breit gefächerte, organisierte Erwachsenenbildung in den Regionen.

Nur ein plurales Angebot von unterschiedlichen Trägern ermöglicht das Vermitteln von allgemeinen, kulturellen, religiösen, politischen, sozialen, beruflichen, sportlichen, wissenschaftlichen sowie anderen Kenntnissen und Erfahrungen im umfassenden Sinne.

In der Erwachsenenbildung haben unterschiedliche und identifizierbare Methoden und Konzeptionen ihren Platz. Wieder-Erkennbarkeit bedeutet, einen voneinander abgegrenzten und profilierten Handlungsraum bei den Trägern zu definieren, die eigenständige und für die Nutzer identifizierbare Angebote unterbreiten.

Dies gilt in besonderer Weise für die Modelle der Heimvolkshochschulen neben den methodisch unterschiedlichen und jeweils regional angepassten Angeboten der anerkannten Freien Träger und der Volkshochschulen.

Die politisch Verantwortlichen verpflichten sich laut Artikel 29 der Verfassung des Freistaates Thüringen sowie dem Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz (ThEBG), ein solches Angebot zu ermöglichen und langfristig zu sichern.

Anerkennung und Förderung

Im Landeskuratorium, dem beratenden Gremium des Thüringer Kultusministers, sind heute neben den nicht stimmberechtigten Mitgliedern Vertreterinnen und Vertreter aus 3 Heimvolkshochschulen, 12 freien Trägern und die 23 im Thüringer Volkshochschulverband e.V. zusammengeschlossenen Volkshochschulen tätig.

Die staatliche Anerkennung dieser Träger als Gestalter der öffentlich verantworteten Aufgabe der Erwachsenenbildung im Freistaat Thüringen verlangt eine angemessene und dauerhaft berechenbare finanzielle Förderung.

In den finanziellen Eigenleistungen der anerkannten Träger der Erwachsenenbildung drückt sich deren Bereitschaft aus, Verantwortung für das Sichern und Gestalten der Bildungslandschaft im Freistaat Thüringen zu übernehmen.

Gemeinsam sind wir bestrebt, die seit 19 Jahren gewachsene plurale Struktur zu erhalten und täglich neu mit Leben zu erfüllen – im Sinne lebenslangen, lebensbegleitenden Lernens.

Erfurt, den 12. März 2009

Berechnung der Förderung für die Beispieleinrichtungen

1999		2004		2006	
Einrichtung 1	4.500 U-Std.				
Personalkostenanteil nach § 2 ThürEBFVO		geförderte	496.710	Grundförderung pro Einrichtung nach § 13 ThürEGB	35.000 €
1 päd. Leiter	92.200 DEM	Unterrichtsstunden nach §2 Thür EBFVO		Landesförderung der EB in 2006	3.910.800 €
1 Verwaltung	27.450 DEM	Landesförderung der EB in 2004	7.850.992 €	geförderte	505.470
		Anteilige Förderung pro U-Std. (Förderung/Stunden)	15,81 €	Unterrichtsstunden nach §2 Thür EBFVO	
Personalanteil	119.650 DEM	Anteilige Förderung pro U-Std. * geleistete U-Std.	<u>71.127 €</u>	Landesförderung der EB abzüglich der Grundförderung für die Einrichtungen (Landesförderung- (35.000€*36 Einrichtungen))	2.650.800 €
sächl. Aufwendung nach §3 ThürEBFVO	78.750 DEM			Förderung pro U-Std. (Förderung/Stunden)	5,24 €
17,5 DM pro Stunde					
Summe (Personalanteil+ sächliche Aufwendungen)	198.400 DEM			Anteilige Förderung pro U-Std.*geleistete U-Std.	23.599 €
Summe in Euro (1/1,9558)	<u>101.442 €</u>			Summe (Grundförderung+ Förderung nach Stunden)	<u>58.599 €</u>

1999		2004		2006	
Einrichtung 2	9.500 U-Std.				
Personalkostenanteil nach § 2 ThürEBFVO		geförderte	496.710	Grundförderung pro Einrichtung nach § 13 ThürEGB	35.000 €
1 päd. Leiter	92.200 DEM	Unterrichtsstunden nach §2 Thür EBFVO		Landesförderung der EB in 2006	3.910.800 €
1 päd. Mitarbeiter	84.400 DEM	Landesförderung der EB in 2004	7.850.992 €	geförderte	505.470
		Anteilige Förderung pro U-Std. (Förderung/Stunden)	15,81 €	Unterrichtsstunden nach §2 Thür EBFVO	
2 Verwaltung	54.900 DEM	Anteilige Förderung pro U-Std. * geleistete U-Std.	<u>150.157 €</u>	Landesförderung der EB abzüglich der Grundförderung für die Einrichtungen (Landesförderung- (35.000€*36 Einrichtungen))	2.650.800 €
Personalanteil	231.500 DEM			Förderung pro U-Std. (Förderung/Stunden)	5,24 €
sächl. Aufwendung nach §3 ThürEBFVO	166.250 DEM			Förderung pro U-Std.*geleistete U-Std.	49.820 €
17,5 DM pro Stunde					
Summe (Personalanteil+ sächliche Aufwendungen)	397.750 DEM			Summe (Grundförderung+ Förderung nach Stunden)	<u>84.820 €</u>
Summe in Euro (1/1,9558)	<u>203.369 €</u>				

1999		2004		2006	
Einrichtung 3	14.000 U-Std.				
Personalkostenanteil nach § 2 ThürEBFVO		geförderte Unterrichtsstunden nach §2 Thür EBFVO	496.710	Grundförderung pro Einrichtung nach § 13 ThürEGB	35.000 €
1 päd. Leiter	92.200 DEM	Landesförderung der EB in 2004	7.850.992 €	Landesförderung der EB in 2006	3.910.800 €
2 päd. Mitarbeiter	168.800 DEM	Anteilige Förderung pro U-Std. (Förderung/Stunden)	15,81 €	geförderte Unterrichtsstunden nach §2 Thür EBFVO	505.470
3 Verwaltung	82.350 DEM	Anteilige Förderung pro U-Std. * geleistete U-Std.	229.187 €	Landesförderung der EB abzüglich der Grundförderung für die Einrichtungen (Landesförderung- (35.000€*36 Einrichtungen))	2.650.800 €
Pesonalanteil	<u>343.350 DEM</u>			Förderung pro U-Std. (Förderung/Stunden)	5,24 €
sächl. Aufwendung nach §3 ThürEBFVO	<u>253.750 DEM</u>			Anteilige Förderung pro U-Std. * geleistete U-Std.	<u>76.041 €</u>
17,5 DM pro Stunde				Summe (Grundförderung+ Förderung nach Stunden)	111.041 €
Summe (Personalanteil+ sächliche Aufwendungen)	597.100 DEM				
Summe in Euro (1/1,9558)	<u>305.297 €</u>				

1999		2004		2006	
Einrichtung 4	20.000 U-Std.				
Personalkostenanteil nach § 2 ThürEBFVO		geförderte Unterrichtsstunden nach §2 Thür EBFVO	496.710	Grundförderung pro Einrichtung nach § 13 ThürEGB	35.000 €
1 päd. Leiter	92.200 DEM	Landesförderung der EB in 2004	7.850.992 €	Landesförderung der EB in 2006	3.910.800 €
3 päd. Mitarbeiter	253.200 DEM	Förderung pro U-Std. (Förderung/Stunden)	15,81 €	geförderte Unterrichtsstunden nach §2 Thür EBFVO	505.470
3 Verwaltung	82.350 DEM	Anteilige Förderung pro U-Std. * geleistete U-Std.	316.120 €	Landesförderung der EB abzüglich der Grundförderung für die Einrichtungen (Landesförderung- (35.000€*36 Einrichtungen))	2.650.800 €
Pesonalanteil	<u>427.750 DEM</u>			Förderung pro U-Std. (Förderung/ Stunden)	5,24 €
sächl. Aufwendung nach §3 ThürEBFVO	<u>350.000 DEM</u>			Anteilige Förderung pro U-Std. * geleistete U-Std. (ab 15.000 ist nur jede zweite Stunde förderbar-> 17.500 Std. förderbar)	<u>91.774 €</u>
17,5 DM pro Stunde				Summe (Grundförderung+ Förderung nach Stunden)	126.774 €
Summe (Personalanteil+ sächliche Aufwendungen)	777.750 DEM				
Summe in Euro (1/1,9558)	<u>397.663 €</u>				