

Bereichen zu tun, die aber „eine neue Form der Klassengesellschaft“ (S. 352) hervorbringt, welche phänomenologisch diagnostiziert, aber nicht sozial-strukturell analysiert wird; obwohl eingeräumt wird, dass diese neue Klassenstruktur weiter mit Schichtunterschieden „korrespondiert“.

Das gesellschafts-, wie bildungspolitische Fazit, dem in dieser Allgemeinheit nur zugestimmt werden kann, ist „Anhebung der Bildung am unteren Ende der sozialen Schichtung“ (S. 354). In dürren Aussagen wie dieser wird die positivistische Begrenzung des Bandes, dessen Autor/inn/en sich insbesondere kritischer Gesellschaftstheorie enthalten und nur Theorien mittlerer Reichweite heranziehen, deutlich. Trotz der Einwände ist dieses Buch für Bildungsdiskussion ob seiner Materialfülle unverzichtbar.

Wilhelm Filla

**Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.)
Umgang mit Wissen**

Recherchen zur Empirie des Pädagogischen
Band 1: Pädagogische Kommunikation,
Band 2: Pädagogisches Wissen
(Verlag Barbara Budrich) Leverkusen 2007,
376 und 472 Seiten, je 36,00 Euro, ISBN 3-86649-051-8 und 3-86649-052-9

Auch ohne eine Beurteilung vorwegnehmen zu wollen kommt man kaum umhin, der Studie *Umgang mit Wissen* bereits vor der Lektüre Anerkennung zu zollen. Das umfangreiche zwei-bändige Werk dokumentiert eine zehnjährige Projektstätigkeit, deren erste theoretische Vorläufe sogar noch weiter zurückliegen. Die Studie wurde von der DFG gefördert, unter dem etwas umständlichen Titel *Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen*, dessen Verweisungsreichtum für die Publikation beider Bände dankenswerterweise in die griffigen Untertitel „Pädagogische Kommunikation“ und „Pädagogisches Wissen“ aufgelöst wurde. Aus der Studie liegt bereits eine Vielzahl, teilweise in renommierten Zeitschriften platzierter Publikationen vor, so dass dem vorliegenden zusammenfassenden Bericht die Position eines Schlusssteins zukommt. Die Studie wird also ihrem Namen bereits insofern gerecht, als sie

selbst einen bemerkenswerten Umgang mit Wissen pflegt; das hier dokumentierte Ausmaß an Kontinuität in der Auseinandersetzung mit einer theoretischen Fragestellung, der Grundlagencharakter der Forschung und die Organisation der Sichtbarkeit ihrer Ergebnisse bilden für die erziehungswissenschaftliche Forschung zum Lernen Erwachsener eher die Ausnahme.

Inhaltlich bietet die Studie eine empirische Auseinandersetzung mit der These der Universalisierung des Pädagogischen. Sie gewinnt Aktualität durch den Bezug auf die Semantik der Wissensgesellschaft; diese – so das einführende theoretische Statement der Projektleiter Kade und Seitter – bündelt Erfahrungen einer zunehmenden Wissensabhängigkeit der Kommunikation in allen gesellschaftlichen Bereichen und einer zunehmenden Erwartung an lebenslanges Lernen. Die Universalisierung – so die Kernthese – kennzeichnet eine Formveränderung der pädagogischen Kommunikation in der Wissensgesellschaft, in deren Verlauf „das Pädagogische“ als „Umgang mit Wissen“ in die unterschiedlichen Kontexte der Gesellschaft diffundiert. Ihre Fragestellung gewinnt die Studie also aus einer Zeitdiagnose, deren Mangel an theoretischer Rückbindung durch ein systemtheoretisches Analyseraster kompensiert wird; dieses identifiziert pädagogische Kommunikation anhand der Dimensionen *Vermitteln* und *Aneignen*. Die Studie bietet einen Beitrag zur Diskussion um die funktionale Differenzierung pädagogischer Kommunikation. Sie nutzt einerseits das in der Systemtheorie erreichte begriffliche und analytische Niveau für die bildungswissenschaftliche Erkenntnis, enthält aber andererseits auch einen kritischen Impuls für die systemtheoretische Konzeption der Gesellschaft, insofern das Konzept der funktionalen Differenzierung zumindest für die pädagogische Kommunikation durch die Leitidee der Universalisierung konterkariert wird. Die Erörterung der Implikationen dieses Ansatzes für eine gesellschaftstheoretische Verortung pädagogischer Kommunikation wäre eines von vielen denkbaren Anschlussprojekten; die Implikationen der Einführung einer analytisch differenzierenden Terminologie anstelle einer normativ harmonisierenden für den Diskurs der Weiterbildung ein weiteres. Sehr viel Beachtung verdient der besondere Zugang zur Empirie. Dass die Empirie nicht

im engeren Sinne als methodisierte Erfahrung verstanden wird, lässt bereits der relativierende Untertitel beider Bände – *Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* – erkennen. Die Empirie rückt damit in eine Position zwischen der alltagsweltlichen Erfahrung mit pädagogischer Kommunikation und ihrer wissenschaftlichen Deutung. Diese Position sorgt für eine Oszillation der im Projekt betriebenen Empirie zwischen theoretischer Produktivität und methodologischer Brisanz. Methodologisch brisant ist die Empirie, weil die theoretisch aufgeworfene These ein allgegenwärtiges Phänomen (Universalisierung) in einer sehr abstrakten Begrifflichkeit (Systemtheorie) postuliert. Es gibt definitorisch keine spezifizierbare – vielleicht sogar überhaupt keine – Möglichkeit der empirischen Negation dieses Postulats. Die beiden Fallstudien fungieren daher eher als illustrative Beispiele eines theoretischen induzierten Deutungsvorschlags, denn als Grundlage für die empirische Überprüfung oder die induktive Entwicklung einer Theorie. Es muss vor diesem Hintergrund auch nicht verwundern, dass die Auswahl der beiden Fallbeispiele – ein Verein für psychische und soziale Notlagen sowie ein Industriparkbetreiber – nicht hinsichtlich des zu erwartenden Erkenntnisgewinns begründet wird. Der gegenüber der Theoriebildung zum Lernen Erwachsener als „zweitrangig“ (Bd. 1, S. 41) ausgewiesene Feldbezug erfolgt so auch eher aus einer forschenden Einstellung heraus, als aus methodisch im Einzelnen begründeten Entscheidungen zum Forschungsdesign. Das konkrete Vorgehen in der Erhebung, Auswertung und Dokumentation der Empirie ähnelt der *Dichten Beschreibung* (Geertz). Beide Fälle werden zunächst umfangreich porträtiert, so dass ein Referenzrahmen für die Lektüre der einzelnen Beiträge der Bände entsteht. In den meisten Beiträgen wird vermittels der Schilderungen über die Kommunikation und das Handeln in den Einrichtungen eine Theorie der pädagogischen Kommunikation ‚erzählt‘; gelegentlich wird auch eine in diesem Kontext weitaus weniger plausible und gelungene Anlehnung an die Auswertungstechnik der objektiven Hermeneutik gewählt. Gerade die ‚erzählende‘ Herangehensweise erweist sich für die theoretischen Überlegungen als ungewöhnlich effektiv. Pädagogische Kommunikation wird als eine Form herausgearbeitet, die ihr Bezugsproblem in der allgegenwärtigen Beteiligung individueller Personen am sozialen Leben hat.

Die Fallstudien geben Beispiele für die Variabilität dieses Bezugsproblems etwa hinsichtlich personeller Konstellationen und sozialer Erwartungen. Damit können alltagspraktisch so unterschiedliche Situationen wie der Anspruch auf Sozialleistungen, die Symbolisierung von Entscheidungskompetenz, die Taktik der Innovation einer Organisation oder die Versicherung der Glaubwürdigkeit eines individuellen Lebensplans als Variationen des Problems der Beteiligung von Personen an Kommunikation gelesen werden, das über Erwartungen der Personenveränderung und über die Profilierung der Personwahrnehmung durch Wissen resp. Wissens(defizit)zuschreibungen zum Anlass für pädagogische Kommunikation wird. Die pädagogische Kommunikation wird in ihren empirischen Erscheinungsformen folglich als ebenso variantenreich vorgestellt wie ihr Bezugsproblem – und die Lektüre vermittelt schnell den Gedanken, dass man nur andere Untersuchungsfelder aufzusuchen hätte, um auf weitere Konkretisierungen pädagogischer Kommunikation zu treffen. Die theoretische Leistung des ersten Bandes liegt in der Vermittlung (!) dieser Idee und der begrifflichen Differenzierung für die Analyse dieser Formvariationen. So werden beispielsweise Rahmungen der Wissensvermittlung in die Kategorien *explizit intensiv, hybrid uneindeutig, mental extensiv unterteilt*; Aneignungsformen sind identifizierbar *als problematisch, changierend* oder *stellvertretend*.

Die theoretische Leistung des zweiten Bandes liegt in der Analyse der Reflexionsleistungen, die in den untersuchten Feldern über die pädagogische Kommunikation erbracht werden. Diese werden als Ansatzpunkte für die Explikation pädagogischen Wissens und damit für Professionalität herausgestellt. In Relation zur aktuellen Diskussion um Professionalisierung, die eine akademische Ausbildung in den Mittelpunkt stellt, ist das eine erstaunliche Wendung. Sie wirft für anschließende Untersuchungen die Frage auf, ob die in unterschiedlichen Kontexten emergierende pädagogische Kommunikation ihrerseits in die Spezifikation und Ausbildung professioneller Kompetenzprofile münden kann – und ob das eventuell wiederum Einfluss auf die funktionale Differenzierung pädagogischer Kommunikation nimmt?

Die Studie ist über fast alle Beiträge in beiden Bänden von einer dialektisch tastenden, Begriffe fixierenden und wieder lösenden, sehr fein unterscheidenden Diktion geprägt. Dieser Charakter unterstreicht die Anreize für weitere Forschungsarbeiten, die mit dem unterbreiteten Theorieangebot gegeben werden. Der Studie wäre deshalb hohe Aufmerksamkeit in der Disziplin zu wünschen. Darüber hinaus erbringt sie eine Art hermeneutischer Aufklärungsleistung, indem sie eine Begrifflichkeit für die theoretische Reflexion einer alltäglichen Erfahrung institutionalisierter pädagogischer Praxis gibt: Dass nämlich jedes professionelle pädagogische Handeln mit den Auswirkungen pädagogischer Kommunikation rechnen muss, die außerhalb der Grenzen ihres Einflusses erfolgt. Insofern sei die Studie auch für die Profession sehr zur Lektüre empfohlen.

Harm Kuper

Käpplinger, Bernd
Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung

Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 256
Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1093-9

Über viele Jahre hinweg galt das Ansinnen, Bildungsziele und Lernerfolge standardisieren zu wollen, in der deutschen Bildungsdiskussion als ausgesprochen unfein. Kompetenzerwerb sei ganzheitlich zu betrachten, hieß es. Es handele sich um einen höchst individuellen Prozess der Vernetzung eigener Erfahrungen mit neuen situationsspezifischen Anforderungen, in dessen Verlauf produktive Irritationen der eigenen Wissensstruktur konstruktiv gewendet und interpretiert würden. Im Ergebnis entstünden je neue Dispositionen, Motivationen und kognitive Verknüpfungen, die sich teilweise, aber eben nie vollständig in sichtbarem Verhalten niederschlagen, in ihrer Gänze aber kaum erfasst und auf keinen Fall überindividuell vereinheitlicht werden könnten. Unter anderem drei Entwicklungen haben dazu beigetragen, diese konstruktivistisch geprägten Gewissheiten in Frage zu stellen:

- die Diskussion um PISA und die Erkenntnis, dass sich Schulleistungen offenbar doch mit Gewinn messen und interpersonell wie auch institutionell vergleichen lassen,

- Veränderungen in der Arbeitsorganisation vieler Großbetriebe, die im Zuge der Einführung des Toyota-Produktionsmodells Arbeitsaufgaben wieder stärker standardisieren und vertakten,
- die Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und das europäische Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung (EC-VET), die die Beschreibung, Messung und Zertifizierung von Kompetenzen zur Bedingung der Erhöhung von Transparenz und Durchlässigkeit und zur Förderung der zwischenstaatlichen Mobilität in der beruflichen Bildung machen.

Bernd Käpplinger bietet mit seinem Buch der neuen Diskussion um standardisierte Beschreibung und Zertifizierung von formal und informell erworbenen Kompetenzen insofern eine empirische Grundlage, als er Umfang und aktuelle Formen der Zertifizierung in der Weiterbildung schildert und systematisiert. Er diskutiert dazu klug und übersichtlich die sich aktuell verändernde Funktion der Zertifizierung formal und informell erworbener Kompetenzen und berücksichtigt dabei auch europäische Entwicklungen. Im Folgenden arbeitet Käpplinger ein spezifisches Verständnis des Zertifikatsbegriffs aus erwachsenenpädagogischer Sicht heraus. Er bezieht sich dabei auf Schulenburgs Typologisierung in transitorische, kompensatorische und komplementäre Zertifikate. Der Kern der Arbeit besteht in der Aufarbeitung vorhandener empirischer Daten zu Zertifikaten in der Weiterbildung in Volkshochschulen, Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges, Fortbildungen der IHK und der Handwerkskammern sowie nach AFG und SGB III. Die häufig beklagte Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes kann auch Käpplinger – so konzediert er selbst – nicht vollständig beseitigen, fehlen doch in seiner Aufstellung Zertifikate freier Träger mit ihrem nicht unerheblichen Volumen von Abschlüssen. Gleichwohl bietet der Autor hier einen weit gefassten, empirisch gut belegten Überblick zu Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung, der in dieser Form bislang nicht vorgelegen hatte. Im dritten Teil seines Buches stellt Käpplinger seine eigene Untersuchung vor. Er führte dazu im Jahre 2002 eine Programmanalyse von 374 Kursanbietern und Zertifizierern in Berlin durch und entwickelte daraus eine eigene Zertifikatstypologie. Verblüffend ist dabei schon der rein quantitative