Bernd Dewe
Gisela Wiesner
Christine Zeuner
(Hrsg.)

REPORT 1/2005

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**
28. Jahrgang

Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung

Dokumentation der Jahrestagung 2004
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Impressum

REPORT
Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE
www.die-bonn.de/report

ISSN 0177-4166

28. Jahrgang 2005 – Heft 1/2005

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.

Verantwortlich Herausgebende: Ekkehard Nuissl, Duisburg, Christiane Schiersmann, Heidelberg, Horst Siebert, Hannover

Für die Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihre zuständigen Sprecher/innen
Bernd Dewe, Halle/Saale (Heftherausgeber)
Gisela Wiesner, Dresden
Christine Zeuner, Flensburg

Beirat: Rolf Arnold, Kaiserslautern, Martha Friedenthal-Haase, Jena, Philipp Gonon, Zürich, Elke Gruber, Klagenfurt, Anke Hanft, Oldenburg, Gabi Reinmann, Augsburg, Erhard Schlutz, Bremen, Josef Schrader, Tübingen, Dieter Timmermann, Bielefeld, Jürgen Wittpoth, Bochum, Christine Zeuner, Flensburg

Redaktion im DIE (Manuskriptannahme, Rezensionen): Kornelia Vogt-Fömpe,
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,
Tel. 0228 3294-103, Fax 0228 3294-398,
E-Mail vogt-foempe@die-bonn.de
Redaktionsassistenz: Christiane Barth

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein verfügen zu können und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?
Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/2801** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Die Zeitschrift REPORT wird seit 1989 regelmäßig für die Online-Literaturdatenbank des DIE ausgewertet; kostenfreie Recherche unter
http://mail.die-bonn.de/webopac/index.asp.

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

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521-91101-11, Fax 0521-91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet www.wbv.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 12,90 EUR (19,90 EUR Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung) zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 30,– EUR, für Studierende mit Nachweis 25,– EUR jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 3-7639-1908-2
Best.-Nr. 23/2801

© **2005** DIE
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

REPORT 1/2005, 28. Jahrgang

Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung

INHALT

Christine Zeuner
Einführung in die Tagung 7

Plenumsvortrag

Klaus Prange
Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik –
zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik 13

Arbeitsgruppe 1:
„Theoretische Bezüge der Erwachsenenbildung“

Peter Faulstich
Theoretische Bezüge der Erwachsenenbildung
Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 1 25

Stefanie Hartz
Die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen 27

Ludwig Pongratz
Kritische Erwachsenenbildung
Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik 34

Monika Kil
Organisationspsychologische Erträge für die Erwachsenenbildung
am Beispiel „Qualität“ 41

Michael Weis
Reflexionen zur aktuellen Qualitätsdebatte aus subjektwissenschaftlicher
Perspektive 48

Helmut Bremer
Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens 55

Arbeitsgruppe 2:
„Theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung“

Christine Zeuner
Theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung
Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 2 65

Gerrit Kaschuba
Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik
Begründungen und Konsequenzen 67

Joachim Ludwig
Modelle subjektorientierter Didaktik 75

Anke Grotlüschen
Konsequenzen aus subjektorientierter Forschung: Fragen an eine medien- und erwachsenen-didaktische Anordnung 81

Ingeborg Schüßler
Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik
Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle – theoretische und praktische Reflexionen 88

Frank Berzbach
Der neue Jargon normativer Pädagogik
Empirische Befunde zum Normativitätsproblem konstruktivistischer Erwachsenendidaktik 95

Markus Walber
Konstruktivismus als Legitimation für selbstgesteuertes Lernen mit neuen Medien?! 102

Arbeitsgruppe 3:
„Theoretische Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildung“

Jürgen Wittpoth
Theoretische Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildung
Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 3 113

Wolfgang Seitter
„Einführungen in die Erwachsenenbildung“
Gegenstandskonstituierung und Theorieperspektiven im Medium einer spezifischen Literaturgattung 114

Hermann J. Forneck
Das „unregierte“ Subjekt
Lernen in der Weiterbildung 122

Jan Weisser
„Weiterbildung für alle“ als Theorieproblem
Über Erziehungswissenschaft und ihre Teilgebiete 128

Karl Weber
Produktion und Kommunikation in der Erwachsenen- und
Weiterbildungsforschung 134

Dieter Gnahs
Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung 141

Arbeitsgruppe 4:
„Theorie der Übergänge: Erwachsenenbildung – Beratung – Therapie“

Bernd Dewe
Theorie der Übergänge: Erwachsenenbildung – Beratung – Therapie
Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 4 149

Bernd Dewe
Einheit – Differenz – Übergänge:
Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate
Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie 150

Ursula Sauer-Schiffer/Almut Fuest-Bellendorf/Michael Ziemons
Beratung gestalten
Beratungsforschung für die Erwachsenenbildung und außerschulische
Jugendbildung? 158

Heinrich Dorn-Keymer
Therapeutisierung betrieblichen Führens
Kritik eines Jargons in der Führungskräfteschulung – dargestellt anhand einer
selektiven Auswertung der Fachzeitschrift Manager Seminare 167

Jens Winterling
Gegen das Selbstmissverständnis von Quasitherapeut/inn/en innerhalb
der Weiterbildungsszene 174

Annette Bentler/Thorsten Bührmann
Beratung im Übergang
Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf 181

Katja Luchte
Wissenschaftliche Begleitung als empirische Forschung und Beratung 189

Arbeitsgruppe 5:
„Theoretische Bezüge in beruflicher Erwachsenenbildung und Berufsbildung“

Gisela Wiesner
Theoretische Bezüge in beruflicher Erwachsenenbildung und Berufsbildung
Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 5 199

Rolf Arnold/Henning Pätzold
Die Systemik der Kompetenzentwicklung 201

Peter Dehnbostel
Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen
Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext 208

Rainer Helmig
Erwachsenenpädagogische Verantwortung bei der Interpretation und
Deutung empirischer Befunde für wissensbasierte Bildungsbedarfsanalysen 215

Jendrik Petersen/Andre Lehnhoff
Neue Trends im Bildungsmanagement 221

Autorinnen und Autoren 229

Heft Nr.	Themenvorschau
2/05	**Forschungsmethoden** Verantwortliche Herausgeberin: Christiane Schiersmann in Zusammenarbeit mit Carola Iller als Gastherausgeberin
3/05	**Didaktik** Verantwortlicher Herausgeber: Horst Siebert
4/05	**Professionalität/Beruf/Studiengänge** Verantwortliche Herausgeberin: Christiane Schiersmann

Christine Zeuner

Einführung in die Tagung

Zum siebten Mal nach 1973, 1975, 1977, 1980, 1983 und 1994 widmet die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE ihre Jahrestagung der Diskussion theoretischer Grundlagen und Bezüge der Erwachsenenbildungswissenschaft. 1977 lautete das Thema der in Berlin veranstalteten Tagung „Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung"; 1980 in Bremen „Theorien zur Erwachsenenbildung: Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung"; 1983 in Münster „Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung" und 1994 im Pädagogischen Landesinstitut in Brandenburg „Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung". Die Dokumentationen der Tagungen zeigen, wenn auch die thematische Verortung des Themas jeweils unterschiedlich war, eine Gemeinsamkeit, die in dem Titel der Tagung von 1983, „Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung", zum Ausdruck kommt: Es scheint, dass die Frage der Legitimation unserer Wissenschaft in regelmäßigen Abständen thematisiert werden muss. Ob dies zur Selbstvergewisserung nach innen oder zur Legitimation nach außen geschieht, ist abhängig von Zeitgeist, gesellschaftlichen, bildungs- und forschungspolitischen Konstellationen sowie der aktuellen Befindlichkeit der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Welche Sicht herrscht bei unserer diesjährigen Tagung vor? Als letztes Jahr in Flensburg der thematische Vorschlag gemacht wurde, ging es nach meinem Eindruck mehr um die Frage der wissenschaftlichen Selbstvergewisserung. Nachdem wir uns 2003 ausdrücklich mit der „Realität der Erwachsenenbildung", also mit Zugängen zur Praxis auseinander gesetzt hatten, schien eine erneute theoretische Reflexion und Verortung sinnvoll. Erwachsenenbildung, die sich als wissenschaftliche Disziplin versteht, ist im Prozess sozialer Institutionalisierung und Differenzierung Stichweh (1994) zufolge zu charakterisieren als

1. ein Kommunikationsnetz von Wissenschaftlern als „Scientific community". Sie bezieht sich
2. auf einen konsensuellen Korpus von begründetem Wissen und dessen prinzipieller Lehrbarkeit,
3. auf gemeinsame, als untersuchenswert akzeptierte Fragestellungen,
4. auf gemeinsame Forschungsmethoden und Problemlösungen,
5. auf spezifische Karrierestrukturen

und, wie bei der Einführung in die Sektionstagung 1994 formuliert wurde: „Die theoretische Kohärenz einer Disziplin ist für solche Institutionalisierungsprozesse nicht die notwendige Voraussetzung, aber wünschenswert" (Faulstich 1994). In diesem Sinn würde ich die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und Perspektiven verstehen. In den letzten Jahren wurden in der Erwachsenenbildungswissenschaft und -forschung systemtheoretische, konstruktivistische, kritisch-theoretische, subjekttheo-

retische und andere Ansätze unserer Bezugswissenschaften rezipiert und angewandt, allerdings ohne dass – zumindest nach meinem Eindruck – ihre Protagonisten tatsächlich in einen Diskurs eingetreten wären. Vielmehr scheinen sich die theoretischen Ansätze zu verselbstständigen, voneinander abzugrenzen oder sich gegenseitig zu ignorieren. Unsere Tagung könnte also Gelegenheit für einen zielgerichteten Diskurs sein und fragen, welchen Beitrag die jeweiligen Theorien leisten, unseren gemeinsamen Gegenstandsbezug, nämlich die Bildung Erwachsener und ihre gesellschaftlichen, organisatorischen und individuellen Konstitutionsbedingungen zu unterstützen.

Dabei geht es nicht um bewertende Einschätzungen im Sinne von falsch oder richtig, sondern um die Frage der jeweiligen Reichweite: Was leisten Theorien für die Konstituierung von Bildungsprozessen in spezifischen gesellschaftlichen und historischen Zusammenhängen und welche Rolle spielt die Erwachsenenbildungswissenschaft dabei? Im Hauptvortrag von Klaus Prange wird zunächst die Frage der Legitimation der Erwachsenenbildungs(-Wissenschaft) aufgegriffen, der sich mit dem Thema „Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik. Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik“ beschäftigt.

Die fünf Arbeitsgruppen näherten sich jeweils aus verschiedenen Perspektiven mit theoretischen Zugängen und Grundlagen der Erwachsenenbildungwissenschaft und ihren Bezugswissenschaften. Ziel der ersten Arbeitsgruppe, „Theoretische Bezüge der Erwachsenenbildung“ ist, zu fragen, welchen Beitrag systemtheoretische, organisationstheoretische, habitustheoretische, subjektwissenschaftliche und kritisch-theoretische Begründungen jeweils für die Frage der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung leisten können. Es geht darum zu klären, ob ihre Positionen und Zugangsweisen tragfähig sind, qualitätsbewusstes professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung zu stützen und zu begründen.

In der zweiten Arbeitsgruppe „Theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung“ wurde diskutiert, welchen Stellenwert und welche Reichweite eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung haben kann. In zwei weiteren thematischen Blöcken geht es um die Frage der Reichweite von subjektwissenschaftlich bzw. konstruktivistisch begründeten Konzeptionen der Didaktik.

„Theoretische Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildung“ ist das Thema der 3. Arbeitsgruppe. Hier steht zunächst die Frage im Vordergrund, wie die in den letzten Jahren erschienenen verschiedenen Einführungen in die Erwachsenenbildung zu verorten sind und inwiefern sie ein Bild des Standes der theoretischen Diskussion spiegeln. In einem zweiten Teil wird gefragt, wie die Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildung in der universitären und außeruniversitären Forschung zu verorten ist.

Im Mittelpunkt des Themas der Arbeitsgruppe 4 „Theorie der Übergänge: Erwachsenenbildung – Beratung – Therapie“ steht die Frage, welche Gemeinsamkeiten und Übergänge zwischen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie zu sehen sind und

inwiefern diese in theoretischen Begründungen der Erwachsenbildung eher ausgeschlossen werden. Die Einheits- und Differenzpostulate sollen unter der Zielsetzung überprüft werden, ob die nachweisbaren fließenden Übergänge und deren Besonderheiten in den Kontext einer integrativen Theorieperspektive gestellt werden können.

„Theoretische Bezüge in beruflicher Erwachsenenbildung und Berufsbildung" als interdisziplinär gedachter Ansatz ist das Thema der fünften Arbeitsgruppe. Hier wird der Versuch unternommen, ähnliche Themenbereiche – Kompetenzentwicklung, selbstverantwortetes Lernen, Bildungsmanagementaufgaben – unter interdisziplinären Gesichtspunkten aus der Perspektive der Erwachsenenbildung und der Berufsbildung zu analysieren und zu fragen, inwiefern gemeinsame theoretische Perspektiven über die Grenzen von Wissenschaftsdisziplinen hinweg fruchtbar gemacht werden können.

Die thematischen Zuspitzungen der Arbeitsgruppen spiegeln den Stand der Diskussion und sind unter dem Anspruch der wissenschaftlichen Selbstvergewisserung formuliert worden. Allerdings kann über ihre Darstellung auch – wieder einmal – die Frage nach der Außenlegitimation unseres Faches gestellt werden. Denn, wie Tietgens bereits 1983 bei einer Sektionstagung anmerkte: „Marginalisierung und Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung sind nur dadurch möglich geworden, dass sie sich nicht auf einen internen theoretischen Konsens über sich selbst stützen konnte. Eine entsprechende Theorie allerdings muss als eine umfassende Durchdringung der Wirklichkeit in ihren Zusammenhängen verstanden werden."

Ob es nur *eine* Theorie geben kann, wäre zu diskutieren. Allerdings denke ich, dass eine deutliche theoretische Verortung nicht nur wünschenswert, sondern notwendig ist. Ich habe den Eindruck, dass wir uns heute, 21 Jahre später, vor allem wieder an einem Punkt der Marginalisierung der Erwachsenenbildung befinden und zwar aus folgenden Gründen:

1. Die Diskussion um das lebenslange Lernen in der Folge von PISA scheint weitgehend an der Erwachsenenbildungswissenschaft vorbei zu gehen. Unser möglicher theoretischer Beitrag zu Fragen von Bedingungen des Lernens Erwachsener und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und ihrer Unterstützung wird weder in der Öffentlichkeit noch in der Bildungspolitik tatsächlich wahrgenommen. Eklatantes Beispiel dafür ist das Gutachten zur Finanzierung des lebenslangen Lernens, bei dem sich der Beitrag der Erwachsenenbildungswissenschaft auf zwei externe Gutachten beschränkte.
2. Die Diskussion um die „Entgrenzung" von Bildungsprozessen, die auch in einer Zeitschrift der Erwachsenenbildung Anfang diesen Jahres mit einem eher resignativen Unterton hinsichtlich der Rolle der Erwachsenenbildung geführt wurde. Historisch Bewanderte wissen, dass es von den Arbeiterbildungsvereinen über Museumsgesellschaften bis zur Popularisierung der Wissenschaft immer Bildungsbereiche gegeben hat, die parallel zu einer organisierten Erwachsenenbildung existierten und existieren. Wenn diese sicherlich beobachtbaren Entwicklungen uns dazu veranlassen sollten, in eine erneute Legitimationsdebatte einzutreten, würde ich

allerdings für eine offensivere Strategie plädieren. Die Erwachsenenbildung behält genuine Aufgabenbereiche im Bereich der Organisation und Unterstützung von Lehr-Lernprozessen, ihrer theoretischen Begründung und eines Transfers in die Praxis, die von anderen Disziplinen gar nicht geleistet werden kann.

3. Die Marginalisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft im akademischen Bereich, die im Rahmen der Umstellung der erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge auf BA/MA Abschlüsse teilweise bereits zu beobachten ist, sollte ebenfalls in unsere Überlegungen mit einbezogen werden.

Die Beispiele zeigen, dass wir uns bei unserer Tagung bemühen sollten, die theoretischen Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung nicht nur im Hinblick auf eine zyklisch anstehende wissenschaftliche Selbstvergewisserung zu diskutieren, sondern auch im Hinblick auf unsere Außendarstellung und -wirkung.

Literatur

Faulstich, P. (1994): Theorieprobleme der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, S. 7–10

Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt a.M.

Tietgens, H. (1983): Ansätze zu einer Theoriebildung. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Tagungsberichte Bd. 10. Universität Bremen, S. 51–75

PLENUMSVORTRAG

Klaus Prange

Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik – zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik

Es erscheint mir angebracht, eingangs die Art der Bemerkungen zu kennzeichnen, für die ich Ihre Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen darf. Zu meinem großen Bedauern kann ich Ihnen keine Befunde vorlegen, die den Standards der jetzt so vehement geforderten und geförderten empirischen Bildungsforschung entsprechen. Ich habe nichts gezählt oder zählen lassen, und mit neuen Medien der Präsentation und mikrodidaktischen Arrangements vermag ich gleichfalls nicht aufzuwarten. Stattdessen erlaube ich mir, mich im hergebrachten – oder wie manche sagen – im alteuropäischen Genus der reflektierenden Urteilskraft zu bewegen. Das fällt mir umso leichter, als ich mich – alters- und statusprivilegiert – nicht mehr um anrechenbare, evaluationsfähige Gedanken und projekt- und drittmittelgeeignete Aussagen zu sorgen brauche. Schlicht gesprochen, ich kann sagen, was ich so denke.

Nun bedarf die reflektierende Urteilskraft wie überhaupt die Reflexion inhaltlicher Vorgaben; sie kann nicht mit sich selber anfangen, um in freier Konstruktion ihren Gegenstand und ihre Themen zu erzeugen. Deshalb möchte ich zunächst an Bekanntes erinnern und den organisatorischen Zustand unseres Faches wenigstens skizzieren, um dann auf die Funktion der Allgemeinen Pädagogik und ihr Verhältnis zu den anderen Pädagogiken und insbesondere zur Erwachsenenbildung einzugehen. Danach folgt noch ein Punkt, den ich angeben werde, wenn es soweit ist.

Zunächst also zum Zustand unserer Disziplin. Er lässt sich, wie mir scheint, bequem an einem Ausdruck ablesen, der in den letzten Jahren eine bemerkenswerte Karriere gemacht hat: Es ist der Plural „Erziehungswissenschaften“ als Fachbezeichnung und zunehmend auch als Kennung für Institute und Fakultäten. Was einmal an den Pädagogischen Hochschulen dazu diente, eine Reihe von Fächern wie Theologie, Philosophie, auch Volkskunde und Pädagogik verwaltungs- und prüfungstechnisch unter dem Titel „Erziehungswissenschaften“ zusammenzufassen und damit von den Fachdidaktiken abzuheben, ist jetzt – noch nicht überall, aber immer öfter – vom Verwaltungswort zum Leitbegriff aufgestiegen, mit dem die Disziplin sich selber beschreibt. Solche semantischen Karrieresprünge erfolgen nicht ohne Grund. Sie deuten auf Veränderungen im Verständnis der Sache. Worum es dabei geht, lässt sich leicht illustrieren. Man braucht sich nur die Titel der Qualifikationsarbeiten, der Promotionen und Habilitationen anzusehen, um sich von der Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Themen zu überzeugen, die in unserem Fach traktiert werden. Die Grenzstärke der Pädagogik war schon immer schwach ausgebildet, jetzt ist die organisatorische Stützung dieser Verschiedenheiten hinzugekommen.

Das belegt die wundersame Vermehrung der Lehrstuhlbeschreibungen nicht weniger als die eindrucksvolle Binnengliederung der Zunft mit ihren Kommissionen und Sektionen. Auch international ist das Bild nicht anders. Auf der letzten Tagung der *European Education Research Association* waren 23 Abteilungen vertreten, *networks* genannt. Sie reichen von *curriculum research* über *economics and education, philosophy of education, adult education* und *history of education* bis zu *policy studies* und *politics of education*. Für den Fall der Fälle und innovative Schübe war auch noch ein *open network* vorgesehen. Das alles in schiedlich-friedlichem Nebeneinander, und jedes *network* zumeist in der *splendid isolation* weiser Selbstbeschränkung.

Inzwischen liegen für diesen Zustand auch die begrifflichen Instrumente bereit, um ihn verständlich zu machen: der ältere Begriff ist Spezialisierung, der neuere Ausdifferenzierung. Eine Disziplin, die nicht einigermaßen ausdifferenziert ist, zählt noch gar nicht richtig, und es deutet auf vormoderne Verhältnisse, wenn ein Fach von nur einem Lehrstuhlfürsten älterer Provenienz vertreten wird. Josef Derbolav hat einmal den Ausdruck „Gesamtpädagogik" gebraucht; das mag es geben, aber es dürfte keine Person geben, die sich zumuten oder anmaßen dürfte, diese Gesamtpädagogik in sachlich überzeugender Weise darzustellen. Tatsächlich verhält es sich so, dass das, was einmal für das Wissenschaftssystem insgesamt gegolten hat und weiter gilt, nämlich der Prozess der Verselbstständigung einzelner Themen und Fragestellungen, sich noch einmal in den einzelnen Wissenschaften wiederholt.

Daraus ergeben sich drei Fragen. Die erste bezieht sich auf das Gemeinsame innerhalb der einzelnen Wissenschaftszweige, die zweite auf die Binnenverhältnisse der Erziehungswissenschaften, die dritte auf das Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Diese Fragen hängen miteinander zusammen, wie ich zeigen möchte. Um sie zu beantworten, greife ich auf eine Überlegung zurück, die Herbart in der Einleitung zu seiner „Allgemeinen Pädagogik" von 1806 vorgetragen hat. Er sagt da: „Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohltätiger Verkehr unter allen entstehen". Jede für sich, und dann Austausch zwischen den Wissenschaften; ein Geben und Nehmen, gleichberechtigt und ohne Führungsanspruch einzelner Disziplinen. Dieser Gedanke mutet durchaus modern an. Er rechnet mit der Verschiedenheit der Wissenschaften und entsprechend können wir uns heute in der Pädagogik sowohl das Innenverhältnis der verschiedenen Erziehungswissenschaften zueinander wie ihr Verhältnis zu anderen Wissenschaften vorstellen. Die Voraussetzung dabei ist allerdings, dass die Wissenschaften mit ihren eigenen Grundbegriffen operieren. Das sind die vielfach zitierten einheimischen Begriffe, von denen Herbart in demselben Zusammenhang spricht. Die Rede von den „einheimischen Begriffen" dürfte Herbart aus der Schulphilosophie des 18. Jahrhunderts übernommen haben: es gibt darnach für jedes Wissensgebiet *principia domestica* und *principia peregrina*, nämlich erstens eigentümliche und auf anderes Wissen nicht rückführbare Begriffe und zweitens sozusagen erborgte und frei flottierende Begriffe und Vorstellungen, die anderwärts oder überall zuhause sind.

Wie wir wissen, ist der Aufstieg der Pädagogik zur Ehre der Katheder mit dem Bemühen verbunden gewesen, solche einheimischen Begriffe auszuweisen und damit die Eigenständigkeit der Disziplin zu bezeugen. So hat Otto Willmann Fundamentalbegriffe der Pädagogik angegeben, Wilhelm Flitner einen Grundgedankengang vorgestellt, es gibt sogar Metatheorien der Erziehung und Prototheorien, und der Grundlegungen scheint kein Ende. Üblicherweise fallen jetzt die Bemühungen in die Allgemeine Pädagogik, ein Gebiet, das es gibt, weil es die Differenzierung des Gesamtfaches gibt. Das ist im Übrigen nichts Besonderes. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch in anderen Fächern beobachten. Der Spezialisierung der Rechtsgebiete steht die ausgegliederte Rechtstheorie oder Rechtsphilosophie zur Seite, der Spezialisierung der Mathematik eine eigene Meta-Mathematik oder Beweistheorie, die nicht diesen oder jenen Beweis führt, sondern das Beweisen selber zum Thema macht, und zu den vielen Geschichten der Länder und Epochen gibt es eine Allgemeine Geschichte, deren Thema gewissermaßen die Geschichtlichkeit des Menschen ist. Nichts Besonderes also, was unser Fach betrifft. Das vorläufige Fazit könnte lauten: der Zustand der Erziehungswissenschaften ist komplex, vielleicht auch ein bisschen unübersichtlich; mit einem Wort: eine normale Wissenschaft.

Stellt man jetzt die Frage, wie die Spezialisierung zustande gekommen und wie der Zusammenhang der Differenziellen Pädagogiken zu verstehen ist, fällt es schwer, einen leitenden Gesichtspunkt, eine *idée directrice*, zu erkennen. Teils ist die Orientierung an Organisation maßgebend, das gilt für die Schulpädagogik und ihre verschiedenen Sparten, teils die Orientierung am Lebensalter, darauf deuten die Ausdrücke „Erziehung in früher Kindheit“ oder auch „Erwachsenenbildung“. Oder wir haben es mit der Reaktion auf spezifische Lernprobleme zu tun wie in der Sonderpädagogik oder der Sozialpädagogik. Ersichtlich hat es aber auch die Sozialpädagogik mit Erwachsenen zu tun und die Erwachsenenbildung mit spezifischen Lehr- und Lernproblemen außerhalb der Schulpädagogik, aber doch wiederum so, dass die methodisch-didaktischen Fragen des Erwachsenenunterrichts sich mit denen des Schulunterrichts überschneiden. Die Frage, ob wir es hier wirklich in all diesen und anderen Fällen mit Ausdifferenzierung oder nicht vielmehr mit der Ausfächerung und Anhäufung von Erziehungsbereichen zu tun haben, will ich auf sich beruhen lassen. Nicht bestreitbar scheint mir, dass sich die Differenziellen Pädagogiken im Blick auf die unterschiedlichsten Lebenssachverhalte herausgebildet haben, die ihrerseits mit ganz anderen Begriffen, eben jenen *principia peregrina*, zumeist schon gedeutet und erfasst sind. Das heißt: die innere Fachgliederung erfolgt eher über auswärtige Begriffe als über die interne Differenzierung eines gemeinsamen Begriffs der Erziehung: Wer in der Schule unterrichtet, braucht die Ordnungen des Wissens, wer berät, benutzt soziale und psychologische Befunde und ebenso bezieht sich die Weiterbildung auf Erfahrungsbestände dessen, was da vermittelt und gelernt werden soll.

Allgemein gefasst: die pädagogischen Praxen sind jeweils doppelt fundiert; sie stehen gewissermaßen immer auf zwei Beinen, einem explizit pädagogischen und einem anderen, zumeist thematisch bestimmten Bein. Das gilt keineswegs nur für die fach-di-

daktischen Disziplinen, das gilt, so scheint mir, generell. Die pädagogische Provinz ist nach wie vor zugleich fremdregiert und selbstbestimmt; und daraus ergibt sich eine Gefahr und eine Aufgabe: die Gefahr besteht in der Selbstentfremdung, um nicht zu sagen: dem Verrat des Erziehungsgedankens; und die Aufgabe besteht darin, den Erziehungsgedanken in unterschiedlichen Kontexten festzuhalten und zur Geltung zu bringen.

Wie das geschieht und was dazu erforderlich ist, lässt sich in allgemeiner Weise wie folgt angeben: Es kommt darauf an, Lebensprobleme in Lernprobleme zu transformieren und dafür geeignete Erziehungsformen zu finden. Daraus ergibt sich, nebenher gesprochen, auch unmittelbar, dass wir in vielen Fällen Lebensprobleme auch anders als über Lernen traktieren können, über Versorgung und Geld zum Beispiel, so dass wir Leistungen, die wir selbst nicht erbringen können oder wollen, von anderen in Anspruch nehmen und als Gegenleistung dafür bezahlen oder besser noch: jemand anderen bezahlen lassen. Wie das aussieht, will ich nicht weiter illustrieren, sondern gehe gleich zu der nächsten Frage über, was für die angegebene Transformation von Lebens- in Lernprobleme und Erziehungsaufgaben erforderlich ist.

Die kurze Antwort lautet: es bedarf dazu eines fachspezifischen Schemas. Das verlangt eine etwas längere Erläuterung. Unter „Schema“ will ich nach dem Sprachgebrauch Kants eine Verfahrensweise verstehen, durch die etwas in Zeit realisiert wird. Man könnte auch sagen, es geht jetzt um den Schematismus der pädagogischen Vernunft, das heißt um die Bedingungen der Möglichkeit dafür, wie es das gibt, was wir als Erziehung kennen und mit Recht so bezeichnen. Dass es Erziehung gibt und dass sie nicht etwas ist, das wir uns bloß zum Zwecke der Unterhaltung oder zur Einrichtung von Instituten und Durchführung von Kongressen ausdenken, soll als selbstverständlich gelten, ebenso wie Kant vorausgesetzt hat, dass es Erfahrung gibt, fragt sich eben nur, in welcher Weise und mit welcher Zuverlässigkeit.

Dies vorausgesetzt ist anzugeben, was mindestens gegeben sein muss, damit wir von Erziehung sprechen können. Hier greifen unterschiedliche Bestimmungen ein, aber wiederum nicht so verschieden, dass es berechtigt wäre, die Erziehung als eine *terra incognita* zu bezeichnen, die bisher überhaupt noch nicht richtig erfasst worden wäre. Ob man mit Bernfeld die Erziehung als Reaktion auf den Tatbestand der Entwicklung oder schärfer und genauer mit Theodor Schulze als Reaktion auf das Lernen fasst, ob man sie als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ oder neuerdings als „pädagogische Kommunikation“, als Einwirkung zum Zwecke der Erhebung zur Moralität oder als Verfahren zur Erzeugung von Kompetenzen beschreibt und definiert, in allen diesen und anderen Varianten ist die Erziehung gedacht als ein Gefüge von Operationen, durch die Lernen, erzieherische Akte und Themen in einer je bestimmten Weise zusammengebracht werden. Ich will das Triangulation nennen, und zwar in dem besonderen Sinne, wie der amerikanische Philosoph Donald Davidson das Wort benutzt. Er unterscheidet drei Bezüge oder Erfahrungsweisen, die in allem, was wir tun und denken, wirksam sind: Erstens was da draußen los ist, das ist der objektive Welt- und Themen-

bezug, zweitens wer und was die anderen sind, das ist der intersubjektive Sozialbezug, und drittens was mit uns selbst los ist, das ist der subjektive Selbstbezug (D. Davidson: Subjektiv, intersubjektiv, objektiv, 2004).

Dieser Ternär unseres Welt-, Sozial- und Selbstbezugs ist nichts Neues; er hat lange, alteuropäische Vorgeschichte und ist zuerst in dem Schulbetrieb der platonisch-aristotelischen Philosophie als Trias von *physis*, *ethos* und *logos* formuliert worden. Die Pointe der Triangulation besteht nun darin, dass diese Bezüge nicht unabhängig voneinander bestehen, sondern miteinander und durcheinander vermittelt sind. Wir können weder unser Welt- und Sachverständnis ohne Blick auf die anderen und auf uns selbst artikulieren, noch können wir unser Selbstverhältnis ohne Welt- und Sozialbezug formulieren.

Auf den Sachverhalt der Erziehung angewendet lässt sich dieser dreifache Bezug wie folgt interpretieren: Im Lernen haben wir es mit uns zu tun; es ist in der Weise selbstreferenziell, dass das Lernen unvertretbar individuell ist. Keiner kann für einen anderen lernen und keiner andere für sich lernen lassen. In den erzieherischen Akten haben wir es hingegen mit den anderen zu tun, auf deren Lernen wir uns beziehen. Da können wir uns vertreten lassen, die Eltern durch Verwandte oder professionelle Pädagogen, die Lehrer durch andere Lehrer usw. Und weiter: beides, das Erziehen wie das Lernen ist auf Themen angewiesen. Das heißt: Wir lernen immer *etwas*, sei es allein und beiläufig, sei es ausdrücklich von anderen und mit anderen, auch dann, wenn wir uns selbst zum Thema machen und versuchen, das Lernen zu lernen.

Dies ist zunächst nicht mehr als ein formales Schema, das wir wie einen ungedeuteten Kalkül benutzen können, um tatsächliche Erziehungsverhältnisse zu beschreiben und zu gestalten. Sie werden bemerken, dass ich den Ausdruck „erziehen" als Klassenbegriff verwende, nicht als spezielle pädagogische Handlungsform, der man dann noch das Unterrichten, aber auch das Beraten und andere Aktivitäten zur Seite oder gegenüberstellen kann, als ob man nicht erzieht, wenn man unterrichtet oder berät, moderiert oder sich als Lerncoach versucht. Insbesondere die vermeintliche Opposition von Erziehung und Unterricht scheint mir vollkommen verfehlt. Sie ist ein unseliges Erbe der platonisch-augustinischen Zwei-Reiche-Lehre und führt zu einer doppelten Pädagogik, die eine für den Alltagsgebrauch und die andere für den exklusiven Bereich moralischer Ertüchtigung, als ob wir dann erziehen, wenn wir ermahnen, appellieren oder zurechtweisen, dagegen nur „unterrichten", wenn wir einem anderen klarmachen, wie der Zusammenhang von Konjunktur und Krise zu verstehen ist oder wie Gleichungen mit zwei Unbekannten gelöst werden. Diese Opposition von eigentlicher Erziehung und bloßer Instruktion enthält einen manifesten Kategorienfehler, der sich darin zeigt, dass in den heute so beliebten Katalogen für pädagogische Kompetenzen das Erziehen einerseits als Klassenbegriff und dann auch noch als ein Element neben anderen der so definierten Klasse geführt wird. Das ist formal, um es gelinde zu sagen, eine logische Katastrophe und sachlich unzutreffend. Deshalb noch einmal: wir erziehen immer dann, wenn wir uns über Themen auf das Lernen beziehen. Entschei-

dend ist hier die Differenz von Lernen und Erziehen, die ich kurz die pädagogische Differenz nenne. Es sind zwei Operationen, mit denen wir es zu tun haben: die des subjektiven Lernens und die des intersubjektiven Erziehens. In der neueren Sprache der Systemtheorie: wir haben es mit Bewusstsein als Operationsmodus psychischer Systeme und mit Kommunikation als Operationsmodus sozialer Systeme zu tun. Unsere Aufgabe als Pädagogen besteht darin, beides aufeinander zu beziehen, zu koordinieren und vorübergehend zu synchronisieren.

Ich fasse das, in einer zugegeben dogmatisch zugeschärften Form, so zusammen: Die Einheit der Pädagogik besteht praktisch in der Triangulation von individuellen Lernprozessen und kommunikativ inszenierten Erziehungsoperationen im Blick auf objektiv gegebene Themen. Diesem Schema entspricht auf der Ebene der Reflexion die Triangulation von Didaktik als Formenlehre des Erziehens, Ethik als Lehre von den Aufgaben des Erziehens und Anthropologie als Anthropologie des Lernens. Das bedeutet zugleich: diese Einheit ist nicht einfach vorgegeben wie ein Vorhandenes, sondern sie besteht dadurch, dass wir sie in der Erziehung in dem Gesamt von Erziehen, Lernen und Thema operativ einlösen.

Damit habe ich das Nötige zu der *einen* Pädagogik gesagt, wenn auch nur in formaler Anzeige. Die Anschlussfrage ist, und ich kann mir vorstellen, dass das auch Ihre Frage ist: Was hat denn das mit den Themen, Verfahren und Problemen der real existierenden Erwachsenenbildung zu tun? Hat es überhaupt etwas mit ihr zu tun? Oder handelt es sich da nicht nur um ein internes Sprachspiel der Allgemeinen Pädagogik ohne Nutzen und Relevanz für diese oder andere Differenzielle Pädagogiken? Nun entscheidet hier wie in anderen Fällen zuletzt der Abnehmer über die Bedeutung dessen, was produziert wird. Gleichwohl glaube ich, zeigen zu können, dass das angegebene Schema nicht nur verwertbar, sondern tatsächlich in der Erwachsenenerziehung wirksam ist. Die von ihr behandelten Phänomene, sei es didaktisch-praktisch, sei es in beschreibender Analyse, sind Phänomene der Erziehung, verstanden als Triangulation von Erziehen, Lernen und Themen. Erwachsene werden erzogen, nicht immer und nicht alle, aber immer mehr und immer öfter, und dass sie lernen, sowohl dazulernen und weiterlernen wie auch umlernen und sogar gänzlich neu lernen, scheint mir keiner weiteren Erläuterung bedürftig. Das ist trivial richtig. Der Satz: „Es gibt Erwachsenenerziehung" scheint mir vernünftigerweise bei beliebiger Variation der Umstände unbestreitbar richtig.

Hier mag vielleicht etwas irritieren, dass ich von „Erziehung" und nicht von „Bildung" spreche oder vielmehr die beiden Ausdrücke in diesem Zusammenhang sinngleich verwende. Das Vorzugswort ist zweifellos Bildung, aber ebenso zweifellos handelt es sich da um eine deutsche Sondersemantik. Im Englischen kann man zwanglos von *adult education* sprechen; auch geht einem Angelsachsen die Rede von einer *academic education* oder von einer *Oxford education* mühelos von der Zunge, während wir uns sträuben, oder sollte ich besser sagen: uns zieren und das feudaloide Schmuckwort „Bildung" vorziehen. Das ist eine merkwürdige Sache, die eine eigene Erörterung

verdiente. Es kommt mir gelegentlich so vor, als ob wir Pädagogen uns genierten, klar, direkt und nachdrücklich von Erziehung zu sprechen, als ob sie etwas sei, wofür wir uns zu entschuldigen hätten und was man bestenfalls noch den kleinen Kindern antun dürfe, aber ansonsten verbergen, umschreiben und semantisch umgehen müsse. „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot", so Lenzen und Luhmann im Vorwort zu einer Aufsatzsammlung über „Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem" (1997). Mir scheint, dass dieser Satz selber eine Zumutung ist. Er hat ein – um es in regionaler Tonlage zu sagen – implizit diffamierendes Geschmäckle gegenüber dem Erziehen, das wir uns nicht zu eigen machen sollten. Erziehung ist nun einmal unser Leib- und Kopfthema, für das wir auch gerade angesichts der Herausforderungen des Lernens deutlich eintreten sollten. Wer denn sonst?

Zurück zur Erwachsenenerziehung. Es wird endlich Zeit, die Behauptung einzulösen, dass das angegebene Grundschema sich in Hinblick auf das Lernen Erwachsener aufweisen lässt. Sie werden nicht erwarten, dass ich jetzt auf den Reichtum und die Vielheit der Themen und Reflexionen eingehe, als wollte ich Sie mit etwas bekannt machen, was Sie im Einzelnen viel besser kennen. Deshalb werde ich mich auf zwei Phänomene beschränken, die für die Theoriebildung der Erwachsenen- und Weiterbildung unverzichtbar sein dürften: das lebenslange Lernen und die ebenso lange Erziehung, das *lifelong learning* und die *éducation permanente*. Das lebenslange Lernen ist ein Sachverhalt, den wir bei beliebiger Variation der Umstände vernünftigerweise nicht bestreiten können. Wir lernen nicht aus. Dass wir lernen und dass das Lernen uns begleitet, ist auch keine Konstruktion in dem Sinne, dass wir es grundständig lassen könnten oder erst hervorbringen müssten.

Das ist auch nicht erst heute oder seit Ausbruch der Moderne so, sondern das war immer so. Weder das Lernen der Kinder, das wir wie selbstverständlich mit Kindheit assoziieren, noch das Lernen der Jugendlichen und das der jungen, älteren und alten Erwachsenen sind irgendwann einmal erfunden und erzeugt worden, es war immer da, eine Kraft, die der Erzieher nicht eigens erschaffen kann, sondern die wir voraussetzen, wenn wir uns darauf beziehen, indem wir erziehen. Tatsächlich bietet die Geschichte der Erziehung eine Vielzahl erzieherischer Bemühungen und Maßnahmen, um das Lernen auch der Erwachsenen zu modellieren, und zwar sowohl in fördernder und fordernder, wie weithin auch in einschränkender Intention. Nicht alle dürfen alles lernen, die Zugänge werden kontrolliert, Bücher unter Zensur gestellt, spezielles Wissen durch mündliche Weitergabe auf besondere Gruppen beschränkt, Frageverbote und Tabus aller Art geltend gemacht. Es gibt gut belegbar ein tiefsitzendes Misstrauen gegen das beliebige Lernen, als ob es der Büchse der Pandora gleicht: auf ihrem Grunde befindet sich zwar die Hoffnung, aber ihr entspringen auch die mannigfachsten Plagen und Misshelligkeiten. Das Erziehen nimmt, so könnte man sagen, das Lernen in die Mache, eröffnet und verschließt es.

Nach der anderen, freundlicheren Seite des Erziehens kennen wir schwächere und radikale Formen, das Lernen der jungen und nicht so jungen Erwachsenen gegen ihre

bisherige Erziehung in Position zu bringen. Von vielen wird ja Sokrates als ein Vorbild für einen offenen, an den Fragen der Heranwachsenden orientierten Unterricht gepriesen. Ich will das nicht in Abrede stellen, möchte aber daran erinnern, dass Sokrates es nicht mit Kindern und schulförmiger Erziehung zu tun hat, sondern mit jungen Erwachsenen, die ihre erste Erziehung schon hinter sich haben und die jetzt zum Umlernen angehalten und zur Befragung ihrer Prämissen und Vorurteile angeregt werden. Die sokratische Didaktik ist eine Form der Nacherziehung, um einen Gelegenheitsausdruck von Freud aufzunehmen, oder der Umerziehung schon Erzogener. Bei Sokrates handelt es sich um einen kleinen Kreis auserwählter Adepten. Doch ohne Frage gibt es auch Umerziehung im großen Stil, und zwar nicht erst in der Moderne, nicht nur wie in Deutschland nach dem Kriege, sie tritt uns auch in den großen ideologischen Revolutionen entgegen, wenn eine neue Herrschaft den Versuch macht, das Umlernen sozusagen zur Bürgerpflicht zu erheben und so das neue System in den Motiven und Kenntnissen der Unterworfenen auf Dauer zu stellen. Missionierung früher und Agitation in neuerer Zeit sind Beispiele für volkserzieherische Aktionen, ebenso wie gegenwärtig die Kampagnen gegen das Rauchen und die offizielle Gedenkstättenpädagogik, um Beliebiges zu nennen.

Diese Bemerkungen mögen den Anschein erwecken, als solle gezeigt werden, dass es mit der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht weit her sei, mit dem ärgerlichen Gestus: alles schon da gewesen, nichts Neues unter der pädagogischen Sonne. Das Gegenteil ist meine Absicht: der Abstand kann gerade dazu verhelfen, das Neue im Alten zu vergegenwärtigen. Nicht die Erwachsenenerziehung ist neu, und das lebenslange Lernen sowieso nicht; neu ist die Bedeutung, die beidem für die Lebensführung unter den Bedingungen der Gegenwart zukommt. Man könnte in leichter Anlehnung an Max Weber von der Veralltäglichung des Außerordentlichen sprechen.

Das ist der letzte Punkt meiner Bemerkungen. Was einmal sowohl lebens- wie epochalgeschichtlich etwas Besonderes war, die individuelle *periagoge* und Umkehr einerseits und die moralische, intellektuelle und habituelle Umprägung von ganzen Bevölkerungen andererseits, gehört inzwischen zur durchschnittlichen Normalerwartung. Die Gründe dafür lassen sich den Theorien der Modernisierung entnehmen, die ich von der Erlebnisseite her dahin kennzeichnen möchten, dass wir nicht mehr nur altern, sondern dass wir im Verhältnis zu den Bedingungen, unter denen wir unser Dasein fristen, veralten; etwa so wie Maschinen, Computer, Autos in dem Moment überholt sind, wenn sie die Fabrik und den Laden verlassen. Unsere Lebenserfahrung wird laufend überholt von der sozialen, intellektuellen, moralischen Dynamik, nicht in jeder Hinsicht, das wäre eine Übertreibung, aber doch in vielen wichtigen, unsere Lebensführung betreffenden Hinsichten. Ein instruktives Beispiel für diese Disparität und die unterschiedlichen Geschwindigkeiten unserer Verarbeitungskapazität und der Veränderung der Sachverhalte scheint mir aktuell der Versuch zu sein, die Gesetzgebung in Sachen Gentechnik auf der Höhe der wissenschaftlichen Entwicklung zu halten: sie kommt für das, was sie normgebend fixiert, offenbar immer zu spät.

Der Veränderungsdruck erzeugt kontinuierlich Lernaufgaben, um nicht zu sagen: Lernzwänge, die nicht in unserer Wahl stehen. Wir sind zum Lernen verurteilt. Diese Lage begründet auf breiter Front das Erfordernis von Erziehungsleistungen; keineswegs nur als freundliches Angebot zur freien Wahl und Selbstvervollkommnung, sondern als Aufforderung zur Umschulung, Weiterqualifikation und pädagogischen Nachsorge, wenn anders man nicht vorzeitig abgeschoben, sozial degradiert und zum Versorgungsfall werden will. Die anhaltende Destabilisierung der Individuen ist die Rückseite der Modernisierung: Sie besteht darin, das Lernen als Dauerhaltung einzufordern, und das widerstreitet dem, was wir schließlich auch wollen, nämlich auslernen, um zu wirken, zu handeln, um Geld zu verdienen, eine Familie zu gründen und etwas Vernünftiges auf die Beine zu stellen. In der Regel ist es ja auch für uns Pädagogen angenehmer, anderen etwas beizubringen und sie dadurch lebenstüchtiger zu machen als selber zu lernen. Wir leben schließlich nicht, um zu lernen, sondern lernen, um etwas zu können und erfolgreich auszuüben. Es liegt etwas Schiefes darin, Identität über die Vorläufigkeiten des Lernens zu definieren und das Mittel zum Zweck zu machen. Das ist sozusagen der pädagogische Kollateralschaden zur Ich-AG, als ob wir uns wie eine Firma betreiben und unter dem Druck neuer Marktlagen beliebig umorganisieren und auf neue Produkte umstellen könnten. In seinem Buch über den „flexiblen Menschen" hat Richard Sennett auf die verheerenden Verluste aufmerksam gemacht, die dann eintreten, wenn die soziale Dynamik direkt in die Selbstverständigung der Individuen übertragen wird, wenn ihnen arbeitsmarktpolitisch und standortbedingt das *learning on demand* und *just in time* aufgedrungen und sie dem entfremdet werden, was die europäische Tradition einmal unter dem Titel der Selbstbewahrung, der *conservatio sui*, verstanden hat (R. Sennett: Der flexible Mensch, 1998).

Diese Sicht mag sich etwas düster und auch einseitig gegenüber den frohgemuten Darstellungen einer allgemeinen Kultur des Lernens in der Lerngesellschaft ausnehmen. Doch es erscheint mir angebracht, angesichts des gegenwärtig deutlich erkennbaren Interesses an nachprüfbaren, international vergleichbaren Lernleistungen von klein auf und angesichts der damit verbundenen Tendenz, das Netz der schulisch-pädagogischen Verfügung über das Lernen enger zu knüpfen, auf den Lastcharakter des Lernens aufmerksam zu machen und auf die schwer vermeidbare Kränkung, die mit erzieherischen Absichten und Anforderungen einhergeht. Ich erinnere dazu an eine wohl zuerst von Günter Buck und inzwischen auch von anderen angeführte Bemerkung aus dem Stück „Major Barbara" von George Bernard Shaw: „You have learned something. That always feels at first as if you have lost something". So wie Kronos seine Kinder verzehrt und dadurch sich erhält, so sind unsere Lern- und Zeitverhältnisse immer auch durchzogen von Verlusten und Enttäuschungen. Die Furie des Verschwindens, die Hegel für die große Geschichte ausgemacht hat, hat unsere Lebensgeschichten erreicht. Das Lernen gerade auch als lebenslang eingefordertes Lernen ist deren manifestes Zeugnis.

Das ist kein Votum gegen das lebenslange Lernen; es wäre auch evident unsinnig, gegen einen nichtnegierbaren Sachverhalt zu votieren. Wohl aber dürfte es geboten

sein, die Rückseite des Lernens zu beachten und sie als Mahnung an die Erziehung insgesamt, an jedes ihrer vielen Gebiete und so auch an die Erwachsenenerziehung zu verstehen, dem Erziehen aus Gründen der Achtung vor der Person eine Grenze zu setzen. Dieses Thema gehört indes in die Pädagogische Ethik, zu der ich hier nichts gesagt habe. Deshalb möchte ich an dieser Stelle aufhören und es mit der Andeutung eines wichtigen Gebots der Erziehung bewenden lassen, um an dieser Stelle das Lehren zu beenden und so die schwache Kränkung, die womöglich auch mit diesen Bemerkungen einhergegangen ist, auf das Erträgliche zu beschränken.

ARBEITSGRUPPE 1
THEORETISCHE BEZÜGE DER ERWACHSENENBILDUNG

Moderation: Peter Faulstich

Peter Faulstich

Theoretische Bezüge der Erwachsenenbildung

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 1

Grundidee der Arbeitsgruppe war es, die sich mittlerweile herausbildenden differenzierten Theoriepositionen in der Erwachsenenbildung miteinander ins Gespräch zu bringen und zu prüfen, welchen Beitrag sie zur weiteren Entwicklung von Theorie und Empirie in der Erwachsenenbildung leisten können. Die unterschiedlichen Zugänge haben sich mittlerweile deutlicher positioniert und je eigene Ansätze entwickelt. Wenn man versucht, die verschiedenen Positionen zu systematisieren, findet man in der gegenwärtigen Diskussion mindestens eher systemtheoretische und eher handlungstheoretische Ansätze.

Deutlich hat sich gezeigt, dass einige Vertreter der Disziplin ihre Rückbezüge in der Systemtheorie Niklas Luhmanns finden. Demgegenüber stehen handlungstheoretische Konzepte unterschiedlicher Provenienz. Für die weitere Diskussion können – wobei einige Positionen dabei unterschlagen werden – zumindest systemtheoretische, organisationspsychologische, subjektwissenschaftliche, habitustheoretische und kritisch-theoretische Ansätze unterschieden werden. Jedenfalls ist es gelungen, entsprechende Vertreter für die Diskussion zusammenzubringen – wobei keine eindeutige Zuordnung gemeint ist.

Es besteht allerdings die Gefahr, dass in solchen Debatten entweder hauptsächlich Imponiergehabe dominiert oder dass die Beteiligten aneinander vorbei reden. Um dies zu vermeiden, wurde versucht, die unterschiedlichen Zugänge auf einen gemeinsamen Problemaspekt zu fokussieren. Eines der breit diskutierten Themen in der Erwachsenenbildung ist gegenwärtig die Frage nach der Qualität. Die scheinbar einfache Frage, was denn eine gute Weiterbildung sei, stellt sich auf der Ebene des Lernprozesses, der Programme und Kurse, der anbietenden Institutionen und der Systemqualität. Insofern ist dieses Thema hinreichend komplex, um Zugänge der verschiedensten Theoriepositionen zuzulassen und kontrastieren zu können.

Die Debatte wird eröffnet von Stefanie Hartz, die die systemtheoretischen Zugänge und die Entscheidungen, welche getroffen werden müssen, um von theoretischen Positionen zur Empirie zu kommen, deutlich macht. Dabei wird betont, dass es sich nicht um einen Ableitungszusammenhang handelt. Vielmehr geht es darum, sich der Methoden auf dem Hintergrund theoretischer Annahmen zu vergewissern. Hier sind entsprechende Nachfragen möglich: Nach dem Stellenwert der Lernenden im Qualitätsprozess; dem historischen Kontext, in dem sich eine solche Untersuchung bewegt; den divergierenden Interessen und Konflikten, welche in systemtheoretischen Zugängen eher verschwinden.

Eine ganz andere Zugangsweise wählt Monika Kil, welche unterschiedliche Theorien „mittlerer Reichweite“ prüft, inwieweit sie einen Beitrag leisten können, um das Qualitätsproblem zu untersuchen. Es wird dabei kein einheitliches Theoriekonzept unterstellt, sondern verschiedenste Zugänge werden durchgespielt. Auch hier wieder tauchen Probleme auf, nämlich die Frage nach der Konsistenz von Theorie, die Möglichkeit, aus eklektizistischen Zugängen vereinheitlichende Positionen zu klären und vor allem die Frage nach den „einheimischen Begriffen“, welche durch die Rückbezüge auf unterschiedlichste Theoriekomplexe aus anderen Disziplinen überspült werden.

Eindeutiger ist die Zugangsweise von Michael Weis, der sich rückbezieht auf subjektwissenschaftliche Lerntheorien. Die Qualitätsproblematik ist aus dieser Sicht unterbelichtet, weil bisher in die vorliegenden Modelle die Frage nach der Bedeutsamkeit der Lernthematiken für die lernenden Subjekte kaum aufgenommen worden ist. Dies wäre aber in einer subjektorientierten Qualitätskonstruktion durchaus möglich. Auch hier wieder gibt es eine Nachfrage, inwieweit nämlich die Gegenstandskonstruktion es ermöglicht, auch institutionelle und systemische Aspekte mit zu berücksichtigen. Die Beziehung zwischen individuellen Lerninteressen und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen ist höchstens ansatzweise geklärt.

Helmut Bremer bezieht sich auf die Bourdieu’schen Theorieaspekte des Habitus und der sozialen Milieus. Dies ermöglicht im Rahmen der Qualitätsdiskussion eine Differenzierung der Adressaten. Gleichzeitig ist es durch die Milieugliederung möglich, Grundtypen von Programmen und Institutionen zu untersuchen. Qualität ist dem gemäß nicht universell zu fassen, sondern spezifisch auf Milieus bezogen. Sie stellt ein relationales Verhältnis zwischen Erwartungen und Leistungen dar. Die „Habitustheorie“ bewegt sich auf einer mittleren Ebene zwischen System und Subjekt. Gegenüber der subjektwissenschaftlichen Position ist deshalb zu fragen, ob nicht eine „Verdurchschnittlichung“ stattfindet, bezogen auf die Systemperspektive finden Relativierungen und Interessenorientierung statt.

Die Reflexion auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Macht ist auch für Ludwig Pongratz Ausgangsperspektive. In der „Kritischen Theorie“ erfolgt eine scharfe Kritik von Repression und Techniken der Überwältigung. Qualität ist unter dieser Perspektive auch zu sehen als Aspekt von Gouvernementalität, welche Disziplin in Selbsttechnologien verlagert.

Die Spannbreite der vertretenen Positionen trifft das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung grundlegend. Es ist zu fragen, inwieweit „instrumentelles“ und „kritisches“ Interesse vereinbar sind beziehungsweise gleichzeitig verfolgt werden können. Erwachsenenbildung ist vor die Problematik gestellt, was sie beitragen kann zur Entwicklung von Praxis. Es wäre vorschnell, einer der Theoriepositionen den Vorrang zuzubilligen, und es kommt deshalb darauf an, sie weiter in der gemeinsamen Diskussion zu halten.

Stefanie Hartz

Die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen

Im Folgenden geht es darum, anhand eines Evaluationsauftrags die Leistungen der Systemtheorie für die Formulierung von Forschungsfragen vorzuführen. Zentral hierfür ist der Kommunikationsbegriff, der hinsichtlich seiner Bedeutung für die Entwicklung von Forschungsfragen ausgewertet wird.

1. Systemtheorie und Erziehungswissenschaft

Das Ansinnen Luhmanns war es, eine Gesellschaftstheorie zu entwerfen, deren theoriekonstitutiven Begriffe alle in der Gesellschaft logierenden Funktionssysteme zu beschreiben vermögen. Dem ist die Annahme unterlegt, dass sich in den heterogenen Funktionsbereichen wie Politik, Recht, Wissenschaft, Wirtschaft, Religion – und nicht zuletzt auch in dem Erziehungssystem – vergleichbare Strukturen nachweisen lassen (vgl. Luhmann 1997). Bei der Anwendung der Systemtheorie auf einzelne Funktionssysteme ist dieser Anspruch auf Einlösung hin zu prüfen. Genau dahingehend wurde die Systemtheorie im Kontext der Weiterbildung im Wesentlichen rezipiert (vgl. Olbrich 1999; Harney 1997; Wittpoth 2003, 1997). Dabei stehen die Fragen im Fokus, ob das Erziehungssystem sich mit den theoriekonstitutiven Begriffen erfassen lässt, ob die Weiterbildung einen Systemcharakter im systemtheoretischen Sinne für sich reklamieren kann und – wenn ja – was den systemeigenen Reproduktionscode darstellt (vgl. Kade 1997, 2004; Luhmann 2002).

Im Folgenden geht es nun weder um die Fortführung noch um die Reflexion der über diese Fragen aufgespannten Diskussion. Die diesbezüglich bestehende theoretische Offenheit bleibt erhalten. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass im System der Weiterbildung vergleichbare Mechanismen greifen wie in anderen Funktionssystemen auch und dass dementsprechend auch der begriffliche Apparat zur Analyse herangezogen werden kann. Im Fokus der nachfolgenden Ausführungen stehen die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen. Letzteres erfolgt am Beispiel eines Evaluationsauftrages zur Implementierung eines Qualitätsmanagementmodells (QM-Modell) in das System der Weiterbildung.[1]

---

1 Das BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ wird gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Europäischen Sozialfonds und des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein. Die Systemevaluation wird im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Eberhard Karls Universität Tübingen durchgeführt.

2. Evaluationsauftrag

Bei dem QM-Modell handelt es sich um ein Modell, das explizit auf Organisationen der Weiterbildung hin ausgerichtet ist. Wie in dem Namen „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW II) bereits eingetragen, stellt der Lernende den Referenzpunkt aller Qualitätsmanagementbemühungen dar (vgl. Zech 2003). Dass das Modell auf die spezifischen Anforderungen der Weiterbildung hin präzisiert ist, ändert nichts daran, dass es *von außen* an das System der Weiterbildung herangetragen wird: Die grundsätzlichen Impulse, sich im Kontext des Systems Weiterbildung mit Qualitätsmanagement und Testierungsfragen auseinander zu setzen, sind dem Funktionssystem der Wirtschaft und jüngst nachhaltig dem Funktionssystem der (Bildungs-)Politik zu verdanken (vgl. Hartz/Meisel 2004). Derartige, aus fremden Funktionssystemen an die Weiterbildung herangetragene Erwartungen lassen sich in dem System der Weiterbildung nicht einfach von oben nach unten durchsetzen. Zwar werden durch das politische System strukturelle Verdichtungen in Form bestimmter Erwartungen oder gar Auflagen (wie beispielsweise im Rahmen der Hartz-Reformen, SGB III) erzeugt, ihre Umsetzung allerdings bleibt kontingent. Die parallel zur Implementierung von LQW II in das System der Weiterbildung in Auftrag gegebene Evaluation stellt darauf ab, Veränderungen im System der Weiterbildung zu analysieren und steuerungsrelevantes Wissen zur nachhaltigen Implementierung von LQW II bereit zu stellen. Dieses erfordert eine formative Evaluation, bei der eine Akzeptanz- mit einer Wirkungsforschung zu verbinden ist.

3. Die Präzisierung von Forschungsfragen mit Hilfe der Systemtheorie

Der noch recht unspezifische Auftrag bedarf einer entsprechenden Operationalisierung. Um die Frage nach Erwartungen und Wirkungen der Implementierung von LQW II im System der Weiterbildung zu analysieren, ist es erforderlich, zu der Ausgangsfrage nach dem Systemcharakter der Weiterbildung zurückzukehren. Dabei ist es für das hier verfolgte Interesse nachrangig, ob die Weiterbildung insgesamt als ein System im systemtheoretischen Sinne verstanden werden kann. Wesentlich ist vielmehr, dass im Kontext der Weiterbildung unterschiedliche, einander unzugängliche (Sub)Systeme anzutreffen sind. D. h.: Weniger der Reproduktionscode der Weiterbildung insgesamt steht im Fokus als das Zusammentreffen der vielen unterschiedlichen (Sub)Systeme mit ihren jeweils eigenen Reproduktionscodes. Insofern stellt die Begriffsnutzung „System der Weiterbildung“ auf die Komplexität der Weiterbildung und das Geflecht miteinander in Ko-Evolution stehender Subsysteme ab. Damit wird eine Verbindung zu dem Konzept der „losen Koppelung“ hergestellt, das Weick in Auseinandersetzung mit dem Erziehungssystem entwickelt hat (vgl. Weick 1976, 1998). Da für die Subsysteme im Erziehungssystem Gleiches gilt wie für soziale Systeme im systemtheoretischen Sinne, wird im Folgenden die Operationsweise derselben dargestellt.

3.1 Die theoriekonstitutiven Begriffe

Grundlegend für Systeme ist, dass sie sich dadurch konstituieren und erhalten, dass sie eine Differenz zur Umwelt erzeugen und bewahren. Umwelt und System können nur zusammen durch die Grenzziehung des Systems entstehen (vgl. Luhmann 1996). Dieses Differenzschema ist nicht nur als Abgrenzungsmechanismus nach außen zentral. Auch nach innen hin ist es fundamental, indem es die Grundlage für Systemdifferenzierung bildet. Letztere vollzieht sich durch die Wiederholung der System-Umwelt-Differenz im System (ebd.). Dass sich das System in eine beliebige Zahl von operativ verwendbaren System-Umwelt-Differenzen ausdifferenziert und darüber konstituiert, wirft die Frage nach der Relationierung der (Sub)Systeme zueinander auf. Letztere tangiert das System der Weiterbildung unmittelbar, wenn man davon ausgeht, dass zahlreiche, lose gekoppelte Subsysteme miteinander in Verbindung stehen. Die Antwort ist komplex: Denn Subsysteme operieren genauso wie andere soziale Systeme auch im Medium doppelter Kontingenz – sie beobachten sich also wechselseitig als kontingent und integrieren dabei die Perspektive des jeweils anderen in die eigene (vgl. Luhmann 1996, 2004). Damit in Zusammenhang steht, dass Systeme als autopoietische, in ihrer inneren Steuerungsstruktur geschlossene und von der Umwelt weder unmittelbar abhängige noch unmittelbar beeinflussbare, selbstreferentielle Systeme begriffen werden. Durch die sich darüber begründende Autonomie des Systems werden unmittelbare Zugriffs- und Steuerungsmöglichkeiten zwischen System und Subsystem bzw. zwischen Systemen relativiert (vgl. ebd.; Willke 1996, 1994).

Steuerbarkeit und die mit Steuerung verbundenen Grenzen sind Fragen, die sich dem zur Rede stehenden Projekt unmittelbar aufdrängen. Einerseits muss die Bildungspolitik davon ausgehen, dass sich ihre Entscheidungen durchsetzen. Würde Politik ihrem Handeln und den von ihr verabschiedeten Prämissen für andere Systeme diese Annahme nicht unterlegen, würde sie sich selbst ad absurdum führen. Politik reproduziert und legitimiert sich nicht zuletzt dadurch, dass sie genau diese Durchsetzungsmacht unterstellt. Andererseits ist vor dem Hintergrund der Überlegungen zur relativierten Steuerbarkeit zu erwarten, dass das von außen an das System der Weiterbildung heran getragene Qualitätsmanagementmodell durch die jeweiligen Subsysteme in je eigener Weise verarbeitet wird (vgl. Luhmann 2002).

Trotz der Unmöglichkeit, dass ein System auf die Operationen des anderen Systems zugreift, werden Systeme in enger Beziehung zueinander gedacht. Ohne die stimulierende Wirkung der Umwelt und der in ihr logierenden anderen Systeme würde sich ein System in der Reproduktion des Immergleichen erschöpfen. Insofern ermöglichen sich die füreinander Umwelt darstellenden Systeme geradezu wechselseitig, indem sie durch Interpenetration „in das jeweils andere ihre vorkonstruierte Eigenkomplexität“ (Luhmann 1996, S. 290) einbringen. Systeme haben also keine voneinander völlig entkoppelte Existenz, sondern sie sind auf Ko-Evolution angewiesen, da sie sich nur so selbst erfahren und entfalten können (vgl. Luhmann 1996, 2004). In diesem Sinne meint „lose gekoppelt“ weder *losgelöst* noch *entkoppelt*. Für die Art und Weise, wie

die jeweiligen Systeme die Komplexität der Umwelt verarbeiten, mit ihrer Eigenkomplexität umgehen und diese in die jeweils anderen Systeme einbringen, ist der Begriff des Sinns zentral: Sinn ist das Medium, um innerhalb des Systems Formen zu erzeugen. Diese sind vor dem Hintergrund hoher Komplexität immer selektiv. Denn ein System kann nicht alle Sinnformen, die sich ihm als mögliche anbieten würden, realisieren. Es muss auswählen. Deshalb bestimmt sich Sinn auch nicht über die alltagssprachliche Differenz von sinnvoll/sinnlos, sondern über diejenige von real/möglich bzw. aktuell/potentiell. Bei einem solchen Verständnis von Sinn als Einheit der Differenz von real/möglich hat selbst die Negation von Sinn – d. h.: das gemeinhin als sinnlos Bezeichnete – Sinn. Sinn ist demnach die selektive Beziehung zwischen System und Umwelt, indem er die Selektion von, den Umgang mit sowie die Bewertung von Umweltinformationen determiniert und eine auf ein Innen und ein Außen verweisende Sinngrenze erzeugt (vgl. ebd.; Willke 1996).

Vor dem Hintergrund eines derartigen Sinnbegriffs ist die Konzeption von Handlung als Letztelement autopoietischer Systeme nicht mehr haltbar. Handlung ist ein vorfabrizierter Baustein, der dem System eine bedingende, aber keine konstituierende Rolle zuschreibt. Als Letztelement könnte sie nicht in Rechnung stellen, dass Systeme durch rekursive Operationen die verknüpfenden Elemente konstituieren und demnach mitproduzieren. Analytisch geeigneter erscheint Luhmann Kommunikation als dreistellige Einheit aus der Selektion von Information, Mitteilung und Verstehen (vgl. Luhmann 1996, 2004). Als dreistellige Einheit kann sich Kommunikation nur in dieser Dreistelligkeit realisieren. Fehlt eine dieser drei Komponenten, ist Kommunikation nicht mehr vollständig und deshalb auch keine Kommunikation mehr. Handlung ist als Akt der Mitteilung nur *ein* Bestandteil der Kommunikation. Deshalb können Handlung und Kommunikation auch nicht parallelisiert werden. Im Fall der Parallelisierung würden nämlich die Selektion der Information und die Selektion des Verstehens ausgeblendet. Diese beiden Komponenten der Kommunikation allerdings sind für die Reproduktion des Sinnzusammenhangs und die Frage der Anschlussfähigkeit von Kommunikation zentral. Ohne sie würde Kommunikation auf den reinen Akt der Mitteilung reduziert, sodass die rekursive autopoietische Verbindung sowie die Selbstreferentialität, die sich erst aus der Einheit des dreifachen Selektionsprozesses ergeben, nicht geklärt werden können. Maßgeblich dafür, dass es zu der Trias aus Selektion von Information, Mitteilung und Verstehen kommt, ist das Verstehen. Denn nur durch das Verstehen wird die Differenz zwischen Information und Mitteilung zu einer Einheit. Bleibt das Verstehen (das in diesem Sinne immer auch Missverstehen impliziert) aus, findet keine Kommunikation statt (vgl. ebd.).

Kommunikation wird als ein autokatalytischer Prozess verstanden. Kommunizieren kann nur die Kommunikation (Fuchs 1997), und zwar in dem Sinne, dass sich „kommunikative Ereignisse an weitere kommunikative Ereignisse anschließen“ (Pfeffer 2004, S. 23) und sich ihre eigene Realitätsebene erschaffen. Alle in einer Kommunikation vorkommenden Einheiten gelten als kommunikativ erzeugt (ebd.). Gleichzeitig ist Kommunikation als dreistellige Einheit der Beobachtung nicht vollständig zugänglich. Beo-

bachtet werden kann nur die Handlung als Akt der Mitteilung. Von daher kommt Luhmann zu dem Schluss, dass soziale Systeme aus „Kommunikationen und aus deren Zurechnung als Handlung“ (Luhmann 1996, S. 240) bestehen. Kommunikation ist hierbei die elementare Einheit der Selbstkonstitution und -reproduktion, während Handlung die elementare Einheit der Selbst- und Fremdbeobachtung sozialer Systeme markiert (ebd.). An dem Aspekt der Zurechnung von Handlung setzt der von Fuchs in die Diskussion gebrachte Begriff der Adresse an: Fuchs geht davon aus, dass „Kommunikation, begriffen als autopoietische Einheit genötigt ist, Zurechnungspunkte, Mitteilungsinstanzen, kurz: soziale Adressen zu entwerfen“ (Fuchs 1997, S. 57). Dabei basiert die Generierung kommunikativer Adressen auf Autopoiesis des sozialen Systems. D. h.: Nicht Subjekte ziehen Erwartungen auf sich, sondern die Kommunikation des sozialen Systems schafft die Zurechnungen, indem sie Mitteilende identifiziert (ebd.).

3.2 Konsequenzen für die Generierung von Fragestellungen

Ein derartiges Kommunikationsverständnis hat unmittelbare Konsequenzen für den in der Systemtheorie zentralen Beobachtungsgegenstand und die forschungsleitenden Fragen: Beobachtet werden keine Einzelpersonen, beobachtet werden vielmehr Kommunikationen (Nassehi 1998). Insofern würde Systemtheorie bezogen auf die innersystemische Kommunikation nach der kommunikativen Verkettung und nach dem darin zum Ausdruck gebrachten Sinnzusammenhang eines Systems fragen. Bei Kommunikationszusammenhängen zwischen Subsystemen würde sie nach den kommunikativen Anschlüssen zwischen Subsystemen und der Interpenetration derselben im Medium von Kommunikation fragen. Dazu würden der jeweilige Anteil einzelner (Sub)Systeme an der Konstruktion von Wirklichkeit und die Art und Weise, wie soziale Systeme Adressen kommunikativ entwerfen und zuschreiben, analysiert. Dies schließt vor dem Hintergrund der Allokation des psychischen Systems in die Umwelt der sozialen Systeme die Frage ein, „welchen Anteil an der Konstruktion der Wirklichkeit Personen haben können und welchen Anteil Regelsysteme, etablierte Routinen, Erwartungen und andere Formen anonymisierter Kommunikationsstrukturen“ (Willke 1996, S. 153) haben.

Eine derartige Fokussierung ist gerade im Zusammenhang von Kommunikationen zwischen unterschiedlichen Systemen oder grenzüberschreitenden Prozessen – wie sie im Kontext der Weiterbildung und in dem genannten Evaluationsprojekt vielfach anzutreffen sind – Erkenntnis steigernd. Grenzüberschreitende Prozesse werden „beim Überschreiten der Grenze unter andere Bedingungen der Fortsetzung [..., S.H.] gestellt“ (Luhmann 1996, S. 36). Auf das Kommunikationsmodell bezogen bedeutet dies, dass die als Handlung zurechenbare Mitteilung – zunächst ein sinnleerer Akt, der erst im Kontext der vollzogenen Dreistelligkeit Sinn gewinnt – bei Kommunikationen zwischen unterschiedlichen Systemen nicht automatisch mit gleichem Sinn ausgestattet wird. Es sind vielmehr Friktionen zu erwarten, da ein- und dieselbe Handlung in unterschiedlichen Systemen im Akt des Verstehens mit unterschiedlichem Sinn versehen

werden kann. Die systemrelative Mitteilung lässt demnach die Selbstreferenz der jeweiligen an der Kommunikation beteiligten Systeme und die in den Kommunikationen jeweils aktualisierten, hinsichtlich der anderen Seite der Unterscheidung zu reflektierenden Sinnformen in den Blick kommen. Dieses verweist auf Verständigungsmöglichkeiten und -grenzen bzw. auf die Form der Anschlussfähigkeit zwischen Systemen. Insofern lässt sich bezogen auf den oben konturierten Evaluationsgegenstand die forschungsleitende Frage folgendermaßen präzisieren: Wie setzt sich das von außen an das System der Weiterbildung heran getragene Qualitätsmanagementsystem und das dem Modell unterlegte Qualitätsverständnis im Hinblick auf seine Akzeptanz und seine Wirkungen in den unterschiedlichen Subsystemen kommunikativ durch? Wo liegen vor dem Hintergrund der jeweiligen Systemreferenzen Anschlussmöglichkeiten und -grenzen und wie werden in den einzelnen Subsystemen, d. h. den Weiterbildungsorganisationen, die Kommunikationen in Entscheidungen gegossen?

Literatur

Fuchs, P. (1997): Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. In: Soziale Systeme, H. 3, S. 56–79

Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 94–114

Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld

Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 30–70

Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, S. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M., S. 199–232

Luhmann, N. (1996): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 6. Aufl., Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd. 1, Bd. 2. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (2004): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg

Nassehi, A. (1998): Gesellschaftstheorie und empirische Forschung. Über die „methodologischen Vorbemerkungen“ in Luhmanns Gesellschaftstheorie. In: Soziale Systeme, H. 4, S. 199–206

Olbrich, J. (1999): Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 157–183

Pfeffer, T. (2004): Das „zirkuläre Fragen“ als Forschungsmethode zur Luhmannschen Systemtheorie. Heidelberg

Weick, K. E. (1998): Der Prozeß des Organisierens. 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosly Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, H. 1, S. 1–19

Willke, H. (1994): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart, Jena

Willke, H. (1996): Systemtheorie: eine Einführung in die Grundprobleme. 5. überarbeitete Aufl. Stuttgart, New York

Wittpoth, J. (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 71–93

Wittpoth, J. (2003): (Weiter-)Bildungssystem und Systembildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 53–67

Zech, R. (2003): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW II. Hannover

Ludwig Pongratz

Kritische Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik

Der Essay knüpft an Grundlinien der frühen Kritischen Theorie an, um sie mit machtanalytischen Untersuchungen zur neoliberalen Restrukturierung des Bildungswesens zu verknüpfen. Foucaults Analytik der Macht dient als Leitfaden, um den aktuellen Selbstorganisationsdiskurs in der Erwachsenenbildung als Teil eines Macht-Wissens-Komplexes zu dechiffrieren. Dabei erweisen sich die derzeitigen Reformstrategien als gouvernementale Arrangements zur Intensivierung neuer Kontrollformen. Vor allem Qualitätskontrollen fungieren als „Machtverstärker", als Transmissionsriemen eines expandierenden „Willens zur Qualität".

1. Kritische Theorie als „kritisches Verhalten"

Befragt man heutige Studierende nach Leitkategorien Kritischer Theorie, so wird man – neben dem freimütig-entwaffnenden Bekenntnis, keine Ahnung zu haben – vermutlich schwergewichtige Begriffe zu hören bekommen wie: Aufklärung, Mündigkeit, Gesellschaftskritik oder Dialektik. Dabei gäbe es eine viel einfachere Möglichkeit, die Demarkationslinie zwischen „traditioneller" und „kritischer Theorie" zu umreißen: Max Horkheimer, der Nestor der Frankfurter Schule, verwendet dazu den Begriff des „kritischen Verhaltens". „Es ist nicht", so schreibt er, „nur darauf gerichtet, irgendwelche Missstände abzustellen", oder dazu da, „dass irgendetwas in dieser Struktur besser funktioniere. Die Kategorien des Besseren, Nützlichen, Zweckmäßigen, Produktiven, Wertvollen, wie sie in dieser Ordnung gelten, sind ihm vielmehr selbst verdächtig und keineswegs außerwissenschaftliche Voraussetzungen, mit denen es nichts zu schaffen hat" (Horkheimer 1968, S. 27).

Kritische Theorie fragt also – skeptisch und spekulativ zugleich – nach der aktuellen Gesellschaftsverfassung, ihren treibenden Widersprüchen, ihren impliziten Wahrheitsmomenten und ihren ideologischen Selbsttäuschungen. Sie etabliert sich von Beginn an als eine sozialwissenschaftliche und – mit heutigen Worten – interdisziplinär orientierte Gesellschaftsanalyse, mit dem Ziel, die innere Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Welt bloßzulegen. Der Maßstab der Kritik kommt dabei nicht von außen, nicht von noch so gut gemeinten Idealen der Menschlichkeit, die den herrschenden Zuständen abstrakt entgegengestellt werden. Kritische Theorie entfaltet ihre Kritik vielmehr immanent: als Inversion aufgeklärten Denkens, das die verwilderte Aufklärung mit ihren eigenen Ansprüchen konfrontiert (vgl. Pongratz 2004a). Gleichwohl veranlasst diese Figur immanenter Kritik manche Kritiker der Frankfurter Schule zu dem vorschnellen Schluss, noch immer versammelten sich unter der Fahne Kritischer Theorie die Meisterdenker und

Totalitätstheoretiker alter Schule. Der lange Schatten von Hegel und Marx schlage selbst noch die Kritische Theorie in seinen Bann. Doch verfehlt diese Lesart der Frankfurter Schule die Spezifik historischer Erfahrung, aus der sich Kritische Theorie – vor allem Adornos Negative Dialektik – speist: Es ist die Einsicht in die gefährliche Korrelation von totaler Philosophie und totaler Herrschaft, an der sich Adornos Kritik entzündet. So gesehen trägt Adornos Modernitäts-Kritik bereits alle Züge postmoderner Reflexion.

2. Von der Macht der Ökonomie zu der Ökonomie der Macht

Adornos „mikrologischer Blick", der dem „Nichtidentischen" der Sache nachgeht, kommt auf weite Strecken mit Foucaults „Mikrophysik der Macht" überein, die sich in gleicher Weise dem individuellen, unwiederbringlichen Einzelnen zuwendet. Daher ist der Brückenschlag von der frühen Kritischen Theorie zu Foucault unerwartet kurz, unerwartet auch für Foucault selbst, der 1978 erklärte: „Heute habe ich begriffen, dass die Repräsentanten dieser Schule – früher als ich – Thesen vertraten, die auch ich seit Jahren geltend zu machen versuche… Was mich betrifft, so glaube ich, dass die Philosophen dieser Schule Probleme gestellt haben, mit denen wir uns noch immer abmühen: insbesondere das der Machteffekte in Verbindung mit einer Rationalität, die sich historisch, geographisch, im Abendland vom 16. Jahrhundert an, definiert hat" (Foucault 1996, S. 80 f.).

Tatsächlich konzentrierten sich Foucaults frühe Untersuchungen zur Konstitution von Wissensordnungen und Machtformationen vor allem auf diesen historischen Zeitraum. Doch führte die Analyse von Subjektivierungspraktiken den späten Foucault (ähnlich wie Horkheimer und Adorno) zurück zu den Anfängen abendländischer Zivilisation: Foucault dechiffriert die dem Bürger der griechischen Polis auferlegten Übungen als spezifische „Selbstpraktiken" (mit denen er lernt, sich selbst zu regieren, um an der Regierung anderer teilzuhaben). Diese „Praktiken des Selbst" implizieren einen Selbstbezug, der sich aus der Möglichkeit zur Differenz von der Macht als Kräfteverhältnis speist. Das „Selbst" erscheint als eigenständige Dimension; damit steht Foucaults „Analytik der Macht" vor der Aufgabe, das Verhältnis von drei Forschungsfeldern aufzuschlüsseln: von Wissen, Macht und Selbst. Zu diesem Zweck justiert der späte Foucault die Genealogie der Macht in neuer Weise: Er entwirft das Konzept der „Gouvernementalität" als Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Subjektivierungsformen, um zu untersuchen, wie sich politische Herrschaftstechniken mit den „Technologien des Selbst" verknüpfen.

3. Gouvernementalität und Neoliberalismus

Foucaults Gouvernementalitäts-Studien suchen nach einer analytischen Verbindung von „Regierungstechniken" und „Regierungslogiken". „Während Regierung heute einen ausschließlich politischen Sinn besitzt, kann Foucault zeigen, dass sich das Pro-

blem der Regierung bis ins 18. Jahrhundert hinein in einen allgemeineren Rahmen stellte. Von Regierung war nicht nur in politischen Texten, sondern auch in philosophischen, religiösen, medizinischen, pädagogischen etc. Arbeiten die Rede… Aus diesem Grund bestimmt Foucault Regierung als Führung, genauer gesagt als ‚Führung der Führungen', die ein Kontinuum umfasst, das von der ‚Regierung des Selbst' bis zur ‚Regierung der anderen' reicht" (Lemke 2002, S. 46). Foucaults historiographische Rekonstruktion unterscheidet vor allem drei Führungsformen: die antike „Führung von Gemeinwesen", die christliche „Führung der Seelen" und die seit dem 17. Jahrhundert sich ausbildende „Führung von Menschen". Ihnen entsprechen spezifische Staatskonzeptionen: der „Gerechtigkeitsstaat", der im 15. und 16. Jahrhundert in einen „Verwaltungsstaat" überführt wird, um im 16. und 17. Jahrhundert von einem „Regierungsstaat" abgelöst zu werden, der nicht mehr durch Territorialität, sondern durch eine Masse bestimmt wird: die Masse der Bevölkerung. Um diese Masse jedoch regieren zu können, bedarf es einer spezifischen Regierungstechnologie mit dem Ziel, die Herrschaft abzusichern. Der Liberalismus als Regierungsform moderner Staaten entwickelt diese Sicherungstechnologie, indem er die Bedingungen organisiert, unter denen die Individuen „frei" sein können; er „fabriziert" oder „produziert" die Freiheit (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 14). Der Liberalismus garantiert also nicht einfach die rechtliche Freiheit von Individuen, sondern er regiert über sie. Diese Unterscheidung wird wichtig, um die aktuelle Transformation liberaler in neoliberale Strategien verstehen zu können: Während „liberale Rationalitäten durch die Überwachung und Organisation der ‚Produktionsbedingungen der Freiheit' und damit auch des Marktes gekennzeichnet waren, wird dieser nun selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates" (Kessl 2001, S. 6).

Die neoliberale Restrukturierung von Staat und Gesellschaft muss mehr denn je darauf abzwecken, Selbsttechnologien zu erfinden und zu fördern, die an Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvermentalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit „nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern" (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 30). Mit der Gewichtsverlagerung der Führungskapazität von staatlichen Apparaten auf „verantwortliche", „umsichtige" und „rationale" Individuen gewinnt Pädagogik eine immense Bedeutung: Schule und Weiterbildung werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf abzweckt, Herrschaftsverhältnisse auf der Grundlage einer neuen, neoliberalen Topographie des Sozialen zu recodieren. Die Frage nach der Funktion pädagogischer Institutionen führt daher geradewegs ins aktuelle Zentrum der Analytik der Macht hinein (vgl. Pongratz u. a. 2004c).

4. Selbstorganisationsdiskurs und Kontrollgesellschaft

Was derzeit unter den Stichworten „Selbstorganisation" bzw. „lernende Organisation" zur Bildungsreform diskutiert wird, trägt auf den ersten Blick zwar das Gesicht der

Humanisierung. Tatsächlich jedoch erweist sich die Reform als Teil einer Strategie, mit der das Bildungssystem umfassender als je zuvor ins Netzwerk von Disziplinarprozeduren eingebunden werden soll. Das Paradigma der Selbstorganisation bildet dabei gleichsam das Herzstück des Macht-Wissens-Komplexes, durch den die neoliberale Ökonomisierung der Bildung mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Theoriemodellen verknüpft wird.

Die Verbindung von Selbsttechnologien mit neuartigen gouvernementalen Kontrollstrategien, die „freiwillige Selbstkontrolle" der Individuen, lässt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems nachzeichnen:

- So wie aus Lohnempfängern „Arbeitskraftunternehmer" (vgl. Voß/Pongratz 1998), „Ich-Ags" oder „Intrapreneure" werden sollen, so werden Teilnehmer von Weiterbildungsveranstaltungen umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen „lernenden Systemen", denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und -optimierung setzen (Motivationsmanagement), sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen (Selbstmanagement), sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (Selbstoptimierung) usw. Jeder Teilnehmer und jeder Kursleiter wird zu seinem eigenen Kompetenzzentrum; entsprechend rückt der Kompetenzbegriff ins Zentrum pädagogischer Reflexion. Dabei wird Kompetenz verstanden als individuelle Selbstorganisationsdisposition, als die Gesamtheit der „Voraussetzungen eines Menschen, eines Teams, einer Organisation oder eines Unternehmens, in Situationen mit garantiert unsicherem Ausgang einigermaßen sicher zu handeln" (Erpenbeck 2001, S. 206). Kompetenzen sollen „im Dschungel globalisierter Märkte" (ebd., S. 206) die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen. Selbstgesteuert aber sei das Lernen dann, wenn „die Lernziele und die zu ihnen führenden Operationen und Strategien vom lernenden System selbst bestimmt werden" (ebd., S. 204). Die subtile Transformation von Selbststeuerung in Selbstbestimmung kaschiert jedoch lediglich die sozio-technische Instrumentierung von Lernprozessen, die der Kompetenzdiskurs mittransportiert. Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was einmal mit Selbstbestimmung gemeint war: auf funktionsgerechtes Verhalten.
- Auf der Ebene didaktischer Prozesse wird so ein neues Vokabular in Umlauf gesetzt, dass Lehren als eine Art Lernmanagement begreift, als Arrangement und Steuerung von Lernsituationen, in denen es letztlich den Einzelnen überlassen bleibt, das Beste daraus zu machen (oder zu scheitern). In unmittelbarer Übersetzung von Enabeling-Strategien des betriebswirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige „Ermöglichungsdidaktik" (vgl. Arnold/Siebert 1995). Sie sanktioniert auf didaktisch-methodischer Ebene den ökonomisch fälligen Übergang von fordistischen Formen der Bildungsproduktion (mit operationalisierten Zielvorgaben, definierten Curri-

culumelementen und einem entsprechenden Methodenset) zu postfordistischen Steuerungsmodellen. Der Modus der sozialen Steuerung wird umgestellt von einer expertenorientierten Reglementierung hin zu einer kunden- und subjektorientierten mobilen Anpassungsstrategie. Ungewissheit bzw. Kontingenz werden dabei subjektiv umdefiniert: Sie sollen „nicht mehr ausschließlich als Bedrohung, ...sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt" (Bröckling 2000, S. 133), wahrgenommen werden. Entsprechenden Lernarrangements fällt die Aufgabe zu, die erwünschten Subjektivierungspraktiken in eins zu ermöglichen und funktional zu begrenzen. Zurückgegriffen wird dabei auf ältere reformpädagogische Modelle, deren untergründig-irrationales Strickmuster auch heute noch seine Wirkung tut.

- Dem entspricht auf institutioneller Ebene die Reorganisation von Bildungseinrichtungen als marktorientierte Service-Center. Ihr Zweck ist nicht mehr „Bildung", sondern die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen; Bildungsprozesse werden umgewandelt in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware, deren Abwicklung formal nach dem Muster betrieblichen Projektmanagements gehandhabt wird. Weiterbildung wird zur Projektmanagementaufgabe, mit dem Ziel, neue Produkte einzuführen und betriebliche Umstrukturierungen anzuleiten (wobei auch der Teilnehmer selbst als solch ein „Betrieb" betrachtet wird). Entsprechend verschwindet der traditionelle Kursleiter, um als Projektberater oder Evaluationsmanager wieder aufzuerstehen. Die Reformprozesse erzeugen einen manifesten Bedarf an Organisations- und Personalentwicklung. Es etabliert sich ein „permanentes Qualitätstribunal" (vgl. Simons 2003, S. 617 ff.), das die gesellschaftlich fabrizierten Gesetze der Ökonomie mit dem Schleier der Unvermeidlichkeit und Natürlichkeit umgibt. Zur Naturalisierung gouvernementaler Strategien gehört auch, die Mechanismen der Disziplinierung schönzureden. „Es gibt ein ganzes Spiel mit den Konnotationen und Assoziationen von Wörtern wie Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Deregulierung, das Glauben macht, die neoliberale Botschaft sei eine der allgemeinen Befreiung" (Bourdieu 1998, S. 50). Verschärfte Konkurrenz unter Lehrenden und Lernenden wird als „Leistungsgerechtigkeit" ausgegeben; die Einführung von Schul- und Studiengeldern wird zur „Kostenbeteiligung" und das Plädoyer für neue Führungsstrukturen kommt als „kooperative Autonomie" daher (vgl. Bennhold 2002, S. 293). Dazu passt der zynische Unterton, mit dem die Bertelsmann-AG – geistiger Vater und Promotor des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) – ihr Jahresmotto 1999 präsentierte: „Jeder ist unseres Glückes Schmied." Das Motto decouvriert auf unfreiwillige Weise die raffinierte Kombination von Fremd- und Selbstunterwerfung, der der aktuelle Umbau des Bildungssystems zuarbeitet. Sein wesentlicher Effekt besteht darin, das zu erzeugen, was Simons (in Anlehnung an Foucault) den „Willen zur Qualität" nennt. In ihm schürzt sich der Knoten von „advanced liberalism, the permanent economic tribunal and the enterprising self" (Simons 2002, S. 619). Die fortgeschrittene Form neoliberaler Gouvernementalität im Bildungssystem entsteht aus der Verknüpfung institutioneller Vorgaben mit dem unaufhörlichen Anspruch zum Selbstmanagement. „Referring to Foucault, we could define actual 'managementality' as management of

self-management, with the constitution of an economic tribunal as the permanent point of reference" (ebd., S. 622). Das totale Qualitätsmanagement, das sich als vielleicht wichtigster Motor der Transformation von Weiterbildung und Schule etabliert, wird seinem totalitären Anspruch durchaus gerecht: Indem es unaufhörlich Individualisierungsprozeduren (von Einzelnen wie von Organisationen) einfordert, befördert es zugleich die „Totalisierung durch moderne Machtmechanismen" (Foucault 1987, S. 250). Freiheit bedeutet in diesem Kontext freiwillige Selbstkontrolle und Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes ökonomisches Tribunal (als dessen Ausführungsorgane sich Unternehmensberatungen in Szene setzen). Dem korrespondiert eine beständige Selbstprüfung und Evaluation. Die zeitgenössische „Mikrophysik der Macht" lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens hinter sich; stattdessen setzt sie auf Benchmarking, Qualitäts-Audits, Empowerment und Tests.

Das Dauer-Testing wird zum Menetekel der Kontrollgesellschaft. An der aufgeregten Diskussion um die PISA-Untersuchung lässt sich dies leicht ablesen. Sie zieht ihre Attraktion und ihren Schrecken aus einem Gewaltzusammenhang, in dessen Netz PISA selbst lediglich als Schaltstelle fungiert. PISA kann mit Fug und Recht als „Machtverstärker" interpretiert werden, der Disziplinarprozeduren in einen endlos erscheinenden Zeithorizont verlängert. Wo die Diktatur des Komparativs herrscht, da wird – in einer Variation Hegels – der Weltmarkt zum Weltgericht (vgl. Bröckling 2000, S. 162). Die nächsten Tests sind bereits angekündigt und die OECD als ideeller Gesamtmanager wird alles daransetzen, den Prozess fortzuführen. Vor uns liegt die leere Transzendenz des „Willens zur Qualität".

Literatur

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren

Bennhold, M. (2002): Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen, S. 279–299

Bourdieu, P. (1998): Gegenfeuer. Konstanz

Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 131–165

Erpenbeck, J. (2001): Selbstorganisiertes Lernen – Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit? In: Hoffmann, D./Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Weinheim, S. 199–214

Foucault, M. (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt a.M.

Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H. L./Rabinow, P.: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M., S. 243–264

Horkheimer, M. (1968): Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt a.M.

Kessl, F. (2001): Von Fremd- und Selbsttechnologien – mögliche Perspektiven einer Gouvernementalität der Gegenwart. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, H. 43, S. 5–13

Lemke, T./Krasmann, S./Bröckling. U. (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbst-

technologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 7–40

Lemke, T. (2002): Stichwort: Gouvernementalität. In: Information Philosophie, H. 3, S. 46–48

Pongratz, L. A. (2004a): Critical Theory and Pedagogy: Adorno und Horkheimer's Contemporary Significance for a Critical Pedagogy. In: Fishman, G./McLaren, P./Sünker, H./Lankshear, C. (Hrsg.): Critical Theories, Critical Pedagogies and Global Conflicts. Boulder/Colorado

Pongratz, L. A. (2004b): Freedom and Discipline: Transformations in Pedagogic Punishment. In: Peters, M. (Hrsg.): Why Foucault? New York

Pongratz, L. A. u.a. (Hrsg.) (2004c): Nach Foucault – Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden

Simons, M. (2002): Governmentality, Education and Quality Management. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 617–633

Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 131–158

Monika Kil

Organisationspsychologische Erträge für die Erwachsenenbildung am Beispiel „Qualität“

In diesem Beitrag werden organisationspsychologische Theoriekonzepte und Empirie auf das aktuelle Problem der Weiterbildungsorganisationen angewendet, „Qualitätsnachweise“ – im Sinne der Implementation von Qualitätsmanagementsystemen – zu liefern, um den Fortbestand ihrer Förderung zu wahren. Zuvor wird die Organisationspsychologie in ihrem Ausbaugrad, ihren Methoden und ihrem Rezeptionsverhalten gegenüber der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung skizziert. Die Autorin hat selbst ein Zusatzstudium „Organisationspsychologie“ absolviert. Es fließen eigene Untersuchungen, u. a. Ergebnisse einer kleineren Nachuntersuchung von 17 „Qualitätsprojekten“ im Bundesgebiet ein.

Die „Organisationspsychologie“ lässt sich als die „Wissenschaft vom Erleben und Verhalten in Organisationen“ definieren. Als angewandte Disziplin steht sie – ähnlich wie die Erwachsenenbildung – vor normativen Herausforderungen. Ihre Vertreter arbeiten – vor allem empirisch – auf die Vereinbarkeit von „Produktivität“ und „Menschlichkeit“ in (Arbeits-)Organisationen hin. Am Beispiel des Scheiterns teilautonomer Arbeitsgruppen, die nachweislich beide Zielaspekte erfüllen konnten, zeigt sich jedoch, dass andere Zielstellungen von Organisation wie Machterhalt organisationspsychologische Gütekriterien überlagern können (Ulich 1994, S. 190 ff. Schließung des Volvowerks in Uddevalla). Der Ausbaugrad und die Interdisziplinarität dieser Disziplin ist gegenüber der Erwachsenenbildung als höher einzuschätzen. So ist sie unter dem Dach des Diplom-Psychologie-Studiums, welches über einen doppelt so hohen Curricularnormwert wie die Diplom-Erziehungswissenschaft verfügt, als ein eigenständiges Forschungs- und Arbeitsfeld etabliert. Dazu kommt noch ihre (internationale) Rolle als anerkannte Bezugsdisziplin der Wirtschafts-, Ingenieur- und Verwaltungswissenschaften (z. B. MIT, Speyer, St. Gallen). In der Enzyklopädie der Psychologie ist sie neuerdings mit zwei Bänden vertreten (Schuler/Hrsg. 2004a, 2004b). Im Sinne Kurt Lewins, dem das Zitat: „Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie“ zugeschrieben wird, hat sich eine „gute“ organisationspsychologische Theorie an ihrer praktischen Relevanz zu erweisen: „Im besten Falle systematisiert sie den aktuellen Wissenstand der Forschung zu einem spezifischen Phänomen, regt durch ihre Annahmen weitere Forschung an und liefert gleichzeitig eine wichtige Basis für die wissenschaftlich fundierte Arbeit in der Praxis. Insofern ist eine gute Theorie im Idealfall gleichermaßen zentrales Werkzeug für Forscher und Praktiker“ (Holling/Kanning 2004, S. 60). Nachdem bisher in Lehrbüchern Organisationstheorien chronologisch aufgeführt wurden, nehmen Holling/Kanning (2004) eine konstruktbasierte Ordnung vor, die von historischen Theorien und dem Konstruktivismus „gerahmt“ werden: Lerntheorien (z. B. operantes Konditionieren, Lernen am Modell,

Lernende Organisation), Motivationstheorien, Führungstheorien, Handlungstheorie und Entscheidungstheorien.

Dass sich der Konstruktivismus als ein relevanter organisationspsychologischer Theorieansatz erweisen könnte, wird noch kritisch gesehen, denn u. a. seien die Bedeutung subjektiver Realitätskonstruktionen für die Steuerung menschlichen Verhaltens in der Attributions- und Motivationsforschung bereits empirisch und theoretisch expliziert worden (ebd. S. 84). Miner (1980) vergleicht 32 Theorien organisationalen Verhaltens und nur vier können in punkto wissenschaftlicher und praktischer Nützlichkeit hohe Beurteilungsdimensionen erreichen. Diese vier sind ausschließlich Motivationstheorien. Holling/Kanning (2004) schließen sich dem an und konstatieren, dass psychologisch fundierte Theorien insgesamt positiver abschneiden als andere organisationsbezogene Ansätze mit einer Fundierung in Politologie/Soziologie. Dies liegt auch am psychologischen Repertoire empirischer Methodiken: Strukturgleichungsmodelle, Priming (Versuchspersonen erhalten Bildsequenzen unterhalb der Wahrnehmungsschwelle), Arbeitsplatzanalyseinventare, Metaanalysen, aber auch qualitative Methoden. So ist diese Disziplin eher vor dem Problem des *Style as theory* (vgl. van Maanen 2000) geschützt als z. B. die Soziologie und die Erwachsenenbildung, wenn sie sich mit Organisationen befasst. „Style as theory" bedeutet, dass Konstrukte und Theorieansätze auf essayistischen und damit nicht replizierbaren Einzelleistungen von Organisationsberatern/-forschern basieren. Abschließend fällt in Deutschland die Unangebundenheit der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung zur Theorie und Empirie der Organisationspsychologie und vice versa auf. Es wird stattdessen, wenn nicht „selbstreferenziell" argumentiert wird, eher auf soziologische Forschung rekurriert.

Innerhalb der Organisationspsychologie wird „Qualität" mit drei Schlagwörtern thematisiert: Qualität der Arbeit, Qualitätsmanagement (QM) und Qualitätszirkel. Letztere sind empirisch insgesamt sehr gut erforscht (vgl. v. a. Antoni 1990). So ist z. B. interessant, dass die De-Motivation und Einbußen bei der Produktivität bei *Nicht*-Teilnehmern von Qualitätszirkeln steigen (Marks u. a. 1986). Die Qualitätsdebatte in den Industrieunternehmen ist also bereits in den 80ern zum organisationspsychologischen Forschungsfeld geworden. So kann die internationale Forschung zum Bereich „Lernende Organisation" Total-QM-Programme retrospektiv bereits wieder problematisieren (vgl. Hedberg/Wolff 2001, S. 546 ff.). Für Weiterbildungsorganisationen grassiert dagegen erst seit einigen Jahren ein hoher Anpassungsdruck, QM einführen zu müssen. Generell entstammt dieser Ansatz aus den Ingenieurs- und Arbeitswissenschaften. Das ursprüngliche Ziel von QM ist das Absichern und Kontrollieren von großorganisierten, zulieferorientierten, sinnentleerten und personenbezogenen gefährlichen Tätigkeiten. QM schützt dabei nicht vor „Fehlern", aber das System hilft diese aufzuklären, nachvollziehbar zu machen und Verbesserungen für spätere Produktionen als neue Regelungen aufzunehmen. Wenn solche feldfremden Tools nun in der Weiterbildung eingeführt werden, kann man laut organisationssoziologischer Beobachtung von einem „Culture Clash" sprechen. Dieses Aufeinanderprallen

unterschiedlicher Kulturen lässt paradoxe Effekte (vgl. Ortmann 2001; z. B. statt erwünschter De-Regulierung wird Regulierung erhöht) und „Fehlkopien“ entstehen (vgl. Krücken im Druck). So zeigt eine Nacherhebung von 17 Qualitätsprojekten in der Weiterbildung (Kil 2004), dass dort ebenfalls eigenwillige Rezeptionsweisen von QM verfolgt werden, z. B. wird von „Qualitätsentwicklung“ gesprochen, so dass vermutet werden kann, dass das Konzept mit Hilfe einer Verbindung von Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung mit der Weiterbildungskultur in Passung gebracht wird. Auch kommen Qualitätszirkel nur in einer Organisation „klassisch“ – nach organisationspsychologischem Lehrbuch – zum Einsatz, nämlich ohne Vorgesetzte und mit gemischten operativen Teams. Dies kann zwar als Form unkonventionellen Organisationslernens und als Chance zur Innovation begriffen werden, ist jedoch auch Ausdruck einer gewissen Hilflosigkeit, wie sich in Kleinstorganisationen mit zwei bis drei fest angestellten Mitarbeitenden Qualitätszirkel überhaupt besetzen lassen. So kann es Organisationspsychologen möglicherweise befremden, dass Checklisten einer Bildungseinrichtung von pädagogisch-konzeptionell Tätigen geführt werden, anstatt dass das operative Personal (Küchenkräfte, Verwaltung, Trainer o. Ä.) diese einsetzt (s. Qualitätsmaßnahmen aus Presker/Quante 2004), während möglicherweise genuin pädagogisch qualitätssichernde Aufgaben dagegen nicht aufgeführt werden (z. B. Hospitation von Veranstaltungen). „Fehlkopien“ dieser Art könnten darin begründet liegen, dass aufgrund mangelnder organisationstypologischer Klarheit im Weiterbildungssystem Organisationen in Bezug auf einzusetzende Instrumente „über einen Kamm geschoren“ und bspw. generell als „Behörden“ etikettiert werden (z. B. Ehses/Zech 2004, S. 76). Es konnte jedoch belegt werden, dass aufgrund unterschiedlicher „Größe“ und „Rechtsform“ signifikante Differenzen in der Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen beim gesamten Personal einer Weiterbildungseinrichtung feststellbar sind (Kil 2003, S. 35–37). So ist wahrscheinlich, dass es gerade in Bezug auf QM-Systeme unterschiedliche Bedarfe und Bedürftigkeiten für verschiedene Weiterbildungsorganisationstypen gibt.

Um Grenzen und Anwendungsbereiche von Organisationstheoriepositionen aufzeigen zu können, hat Sperka (1996) eine Systematisierung erarbeitet. Demnach können von den Forschenden mikroskopische und/oder makroskopische „Filter“ gesetzt werden und es kann aus vier Perspektiven heraus Verhalten in Organisationen erklärt werden. Beispielhaft für die Qualitätsdebatte werden vier Theoriepositionen zugeordnet.

Tabelle 1: Systematisierung von Theoriepositionen

mikroskopisch		**makroskopisch**	
mechanistisch	**psychologisch**	**geschlossen systemisch**	**offen systemisch**
QM	*Job Characteristics Modell*	*Kontingenztheorie*	*Theorie struktureller Angleichungsprozesse*
BWL	**Psychologie**		**Soziologie**

Die *mechanistische* Sichtweise geht von der externen Determination und damit Kontrollierbarkeit von Arbeitsbeziehungen aus. Prinzipien des sog. Taylorismus finden sich hier, wenn auch in modifizierter Form, wieder. Theoriekonzepte, die sich z. B. mit QM (Hackman/Wageman 1995) oder Benchmarking (Walgenbach 2000) befassen, lassen sich hier einordnen.

Eine *psychologische* Perspektive geht dagegen von der internen Determination und Motiviertheit von Individuen aus. So werden Bedeutungen, d. h. kognitive Verarbeitungsprozesse, die Mitarbeitende an ihre Arbeitsbedingungen anlegen, relevant. Z. B. kann das sog. *Job-Characteristic-Modell* von Hackman/Oldham (1980), welches mit Hilfe eines Arbeitsplatzfragebogens, dem Job Diagnostic Survey, $JDS^{general}$ erfasst werden kann und für den Dienstleistungsbereich erweitert wurde (Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 1997, 2000), hier eingeordnet werden. Eine hohe Arbeitsmotivation und qualitativ hochwertige Aufgabenerfüllung kann demnach nur entstehen, wenn die Arbeitstätigkeit folgende Merkmale aufweist: *Anforderungswechsel*, *Aufgabengeschlossenheit*, *Wichtigkeit der Aufgabe*, *Autonomie*, *Rückmeldung durch die Arbeit*, *Rückmeldung durch andere, Zusammenarbeit mit anderen* und *Zielklarheit*. Dabei werden keine „objektiven" Messungen zur Bewertung der Arbeitsaufgaben angelegt, sondern die Wahrnehmungen und Werthaltungen der Mitarbeitenden selbst bilden den Ausgangspunkt dafür, wie diese leistungsthematisch das jeweilige Motivierungspotenzial aufnehmen (vgl. Collins u. a. 2004).

Die *geschlossen systemische* Sichtweise betrachtet alle Personen eines Systems gleichzeitig. Psychologische Mechanismen erzeugen aus ganzheitlicher Sichtweise neue Effekte und Konstrukte, z. B. Organisationskultur (Symbole erzeugen Identität). So gehen Cummings/Blumberg (1987) davon aus, dass Bedingungsfaktoren des Marktes/des Produktes dem Problemlösungspotenzial auf Seiten der Mitarbeitenden entsprechen bzw. kontingent sein sollten (aus Ulich 1994, S. 245).

Tabelle 2: Gestaltungskonzepte und ihre Kontingenzen n. Cummings/Blumberg 1987

Schlüsselmerkmale der Arbeitssituation	Technische Verkoppelung		Technische Unsicherheit		Umwelt-dynamik		Entfaltungs-bedürfnisse		Soziale Bedürfnisse	
Gestaltungskonzepte	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch
traditionelle Einzelarbeit	X		X		X		X		X	
traditionelle Gruppenarbeit		X	X		X		X			X
individuelle Aufgabenerweiterung	X			X		X		X	X	
selbstregulierende Gruppe		X		X		X		X		X

Unter der *offenen systemischen Perspektive* werden Organisationen in Interaktion mit der Umwelt betrachtet. Offene Systeme bestehen aus kontinuierlichen strukturerhaltenden Prozessen, die sich im Zeitverlauf weiterentwickeln. Phänomene der Selektion und Strukturbildung von Organisationen werden hier u. a. zum Forschungsgegenstand. Die Theorie der „strukturellen Angleichungsprozesse“ (vgl. Di Maggio/Powell 1983) bezeichnet bspw. mit dem Begriff der „Mimese“ das Kopieren von vermeintlich erfolgreichen Problemlösungsmustern anderer Organisationen bei eigener hoher Unsicherheit.

Alle vier Perspektiven mit ihren Beispielen zeigen, dass mikro- und makroskopische Organisationsforschung für die Weiterbildung sinnvoll ist und sie auf bereits vorhandene Theorie/Empirie zurückgreifen kann. Die innere Stimmigkeit der daraus abgeleiteten Maßnahmen untereinander wird jedoch zu einem entscheidenden Prädiktor des Erfolgs von Veränderungsmaßnahmen (Gebert 2004). Neuberger (2000, S. 618) stellt dagegen bei Gomez/Probst (St. Gallen) fest: Es wird zwar eine abstrakte und verbale präzise Systemlogik in der Analyse vertreten (offen systemische Perspektive), aber dieser folgt eine „hemdsärmelige“ und „idealistische“ Interventionsmentalität (mechanistische Perspektive). So sollte eine Organisationsberatung für die Weiterbildung ebenfalls theoretische Anleihen mit ihren Interventionen in Einklang bringen. Wie können Weiterbildungsorganisationen spezifische unverwechselbare Profile herausbilden (Ehses/Zech 2004, S. 78), wenn QM Angleichungsprozesse erzeugt (s. o. Di Maggio/Powell 1983)? Ergebnisse einer Nacherhebung von QM aus Sicht der Organisationsleitungen zeigen, dass es sich für Teilnehmende und Mitarbeitende wenig „auszahlt“ dieses System zu implementieren (Kil 2004). Es wird zudem mehr delegiert, statt miteinander gearbeitet, da Zuständigkeiten sehr klar „festgeschrieben“ sind, Hilfsbereitschaft und Kooperationsbereitschaft gehen tendenziell zurück. QM-Systeme konfligieren also mit Elementen einer Innovationskultur (Guldin 2001), in der Verbesserungsvorschläge wertgeschätzt und aufgegriffen werden, Dynamik, Lebendigkeit, Spontaneität, Lockerheit und Humor in den Arbeitsbeziehungen wahrnehmbar sind und häufig Sachdebatten geführt werden. Lernen in Organisationen scheint demnach nicht zur Interventionsform QM zu passen, denn: Lernen erscheint nicht immer intentional; Individuen lernen von „Modellen“; früheres Wissen ist auch für aktuelle Problemlösungen von Bedeutung, deshalb auch zum Teil lernhinderlich; Lernen resultiert aus dem Rückschluss von kausalen Folgerungen und Lernen ist motivationales Verhalten (vgl. Maier/Prange/von Rosenstiel 2001, p. 24). So sollte der Weiterbildungspraxis von Seiten der Forschung nicht nur „Qualifizierung“ (bzw. Beratung, Begutachtung), sondern auch „Aufklärung“ (vgl. Strunk 1990) zu tatsächlichen Kosten, Folgen und Verschiebungen im Weiterbildungssystem (Kil/Körber/Rippien 2004) geboten werden. Inwieweit die Einrichtungen selbst nun QM, welches aufgrund von „Rationalitätsmythen“ (Meyer/Rowan 1977) nicht mehr aufzuhalten zu sein scheint, im Sinne ihres Systemerhalts konstruktiv akkomodieren können, bildet auch eine noch offene Forschungsfrage.

Literatur

Collins, Ch. J./Hanges, P. J./Locke, E. A. (2004): The Relationship of Achievement Motivation to Entrepreneurial Behaviour: A Meta-Analysis. In: Human Performance 1, pp. 95–117

Cummings, T./Blumberg, M. (1987): Advanced manufacturing technology and work design. In: Wall, T/Clegg, C./Kemp, N. (Eds.): The Human Side of Advanced Manufacturing Technology. Chichester, pp. 37–60

Di Maggio, P. J./Powell, W. W. (1983): The iron cage revisited. Institutional Isomorphism and collective rationality in Organizational Field. American Sociological Review 48, pp. 147–160

Ehses, Ch./Zech, R. (2004): Gute Organisation – ein Beitrag zum Selbstverständnis der Weiterbildungsprofession. In: Report, H. 27, S. 75–83

Gebert, D. (2004): Organisationsentwicklung. In Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie (S. 59–87). Überarb./erw. Aufl. Bern u.a.

Guldin, A. (2001): Förderung von Innovationen. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen u.a., S. 289–311

Hackman, J. R./Oldham, G. R. (1980): Work redesign. Reading, MA

Hackman, J. R./Wageman, R. (1995): Total Quality Management. Empirical, conceptual, and practical issues. Administrative Science Quaterly 40, pp. 309–342

Hedberg, B./Wolff., R. (2001): Organizing, Learning, and Strategizing: From Construction to Discovery. In: Dierkes, M. et. al. (Eds.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford/New York, p. 535–556

Holling, H./Kanning, U. P. (2004): Theorien der Organisationspsychologie. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Überarb./erw. Aufl.Bern u.a., S. 59–87

Kil, M. (2003): Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld

Kil, M. (2004): Best-Practise bei Organisationsveränderungen mit Organisationsberatung. Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen. Kap. 4.40.10.1, S. 1–18

Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (1997): Ist „Zielklarheit“ eine zusätzliche Komponente des Motivationspotentials? In: U. Kittler/H. Metz-Göckel (Hrsg.): Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation. Essen, S. 88–99

Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 3, S. 115–128

Kil, M./Körber, K./Rippien, H. (2004): Neue Weiterbildungsorganisationen? Explorative Fallstudien zu Entwicklungen und „Grenzfällen“ im Leistungs- und Organisationsspektrum von Weiterbildung. Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, H. 2, S. 90–107

Krücken, G. (im Druck): Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems? In Beyer, J./Stykow, P. (Hrsg.): Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Wiesbaden

Maier, G. W./Prange, Ch./Rosenstiel, L. v. (2001): Psychological Perspectives of Organizational Learning. In: Dierkes, M. et. al. (Eds.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford/New York, pp. 14–34

Marks, M. L./Mirvis, P. H./Hackett, E. J./Grady, J. F. (1986): Employee participation in a quality circle program: Impact on quality of work life, productivity and absenteeism. Journal of Applied Psychology 71, pp. 61–69

Miner, J. B. (1980): Theories of organizational behavior. Hillsdale

Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. American Journal of Sociology 83, pp. 340–363

Neuberger, O. (2002) Führen und führen lassen. 6. überarb. Aufl. Stuttgart

Ortmann, G. (2001): Organisation – ein Handlungsfeld mit Eigensinn. In: Bardmann, Th. M./ Groth, Th. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen 3. Wiesbaden, S. 73–90

Presker, E./Quante, H. (2004): Wir sind gut – wir wollen besser werden. Der steinige Weg zur Testierung und welchen Sinn hat das eigentlich? unv. Typoskript: VHS Schaumburg/Salzburger Gespräche

Schuler, H. (2004a): Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie, Enzyklopädie der Psychologie (D, III, Bd. 3). Göttingen u.a.

Schuler, H. (2004b): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, Enzyklopädie der Psychologie (D, III, Bd. 4). Göttingen u.a.

Sperka, M. (1996): Psychologie der Kommunikation in Organisationen. Essen

Strunk, G. (1990) Erwachsenenbildung zwischen Qualifizierungsanspruch und Aufklärungspflicht. Hessische Blätter für Volksbildung, Sonderheft, S. 7–16

Ulich, E. (1994): Arbeitspsychologie. Stuttgart

Van Maanen, J. (2000): Style as Theory. In: Frost, P. J. et. al. (Eds.): Talking about Organization Science. Thousands Oaks, CA., pp. 63–82

Walgenbach, P. (2004): Organisationstheorien. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie, Enzyklopädie der Psychologie (D, III, Bd. 3). Göttingen u.a., S. 605–652

Walgenbach, P. (1998): Zwischen Showbusiness und Galeere – zum Einsatz der DIN EN ISO 9000er Normen in Unternehmen. Industrielle Beziehungen, 5, S. 135–164

Michael Weis

Reflexionen zur aktuellen Qualitätsdebatte aus subjektwissenschaftlicher Perspektive

Die in diesem Beitrag vorgestellte subjektwissenschaftliche Theorieperspektive thematisiert Lernhandlungen vom Standpunkt des Lernsubjekts. Lernen wird dabei nicht als eine abhängige Variable von Lehre gefasst, sondern als subjektiv begründetes Handeln, das auf Interessen, Bedürfnissen und Befindlichkeiten basiert, die Lernende vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen entwickeln. Diese Sichtweise auf Lernen impliziert einen Perspektivwechsel: Lernhandeln ist weder herstellbar noch bedingt, sondern vom Lernenden über seine (Lebens-)interessen subjektiv begründet. Von daher verweist die subjektwissenschaftliche Lerntheorie auf die Notwendigkeit eines Abschieds von der Fiktion der Plan- und Steuerbarkeit subjektiver Lernhandlungen und damit auch auf das Erfordernis einer Beteiligung der Lernenden bei der Entwicklung von Qualitätsstandards in der Weiterbildung sowie bei der Qualitätssicherung von Bildungsmaßnahmen.

1. Einleitung

Im Folgenden wird die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps als eine Denkperspektive vorgestellt, die aufgrund ihrer erkenntnis- und handlungstheoretischen Position dazu anregt, die gegenwärtige Qualitätsdebatte in der Erwachsenenbildung kritisch zu reflektieren. Anschließend wird vor dem Hintergrund des subjektwissenschaftlichen Ansatzes die These begründet, dass der Subjektstandpunkt als ein integraler Bestandteil des Qualitätsbegriffs zu begreifen ist, da die Fragen, was Qualität von Weiterbildung ausmacht, wie diese hergestellt und gesichert werden kann, nicht ohne die Berücksichtigung der Lernenden zu beantworten sind. Diese Perspektive hat im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung und die Qualitätssicherung von Bildungsmaßnahmen sowohl auf der bildungspraktischen als auch auf der organisatorischen Ebene von Weiterbildungen Konsequenzen. Diese werden im 3. Abschnitt des Beitrags aufgezeigt.

2. Erkenntnistheoretische Grundpositionen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps

Klaus Holzkamp hat in seinem Werk „Lernen“ (Holzkamp 1993) eine Lerntheorie entwickelt, die als subjektwissenschaftliche Theorie einen dezidierten Subjektstandpunkt einnimmt. Damit stellt er der Erwachsenenpädagogik einen Lernbegriff zur Verfügung, der es erlaubt, Lehr-/Lernprozesse aus Sicht des Lernsubjekts zu untersuchen, indem

die subjektiven Lernbegründungen des Lernenden zu den gesellschaftlichen Rahmungen und Lebenszusammenhängen ins Verhältnis gesetzt werden. Von daher kann die subjektwissenschaftliche Lerntheorie als eine Denkperspektive verstanden werden, deren Focus auf den Standpunkt des Subjekts, d. h. dessen Lebens- und Lerninteressen im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen gerichtet ist. In dieser Perspektive gilt das Subjekt als Intentionalitätszentrum, das sich als eigensinnig denkendes und handelndes Individuum – nicht als reagierender Organismus – bewusst auf Welt, auf andere Menschen und auf sich selbst bezieht.

Zentrales Anliegen der subjektwissenschaftlichen Denkperspektive ist es, die Besonderheit menschlichen Handelns und Erlebens so zu erfassen, dass der spezifische Zusammenhang zwischen individuellem Lebens- und gesellschaftlichem Reproduktionsprozess vom Subjektstandpunkt aus verstehbar wird. Dabei wird das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft als eine „doppelte Beziehung" gefasst: Einerseits stellen gesellschaftliche Verhältnisse die vorgefundenen Voraussetzungen für die individuelle Existenzsicherung dar, andererseits muss das Individuum „durch seinen Beitrag zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung diese Voraussetzungen einer individuellen Existenz produzieren und reproduzieren helfen" (Holzkamp 1983, S. 192).

Diese in der „Grundlegung der Psychologie" (Holzkamp 1983) herausgehobene ‚gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit der individuellen Existenz' verweist gegenüber einer abstrakten Gegenüberstellung des Individuums und der Gesellschaft darauf, dass das Individuum nicht mehr außerhalb seiner Gesellschaftlichkeit zu denken ist. Dies meint keineswegs, dass der Mensch sich in bloße Gesellschaftlichkeit auflöst, sondern dass der Einbezug in die gesellschaftliche Herstellung menschlicher Lebenszusammenhänge wesentliches Merkmal seiner Natur ist. Sie ist gekennzeichnet durch Offenheit und die Möglichkeit subjektiver Entscheidungsfreiheit. Von daher wird im Verständnis des subjektwissenschaftlichen Theorieentwurfs die Welt des Subjekts als bedeutungsvoll im Sinne eines gesellschaftlich produzierten Möglichkeitsraumes von Bedeutungen vorgestellt. In dieser Perspektive treten die gesellschaftlichen Verhältnisse dem Subjekt als „gegenständliche Bedeutungen" entgegen. Sie werden nicht als Handlungsbedingungen bzw. Bestimmungen gefasst, sondern als gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen, zu denen sich das Subjekt bewusst und selbstbestimmt verhalten kann. Damit bilden gesellschaftliche Bedeutungen sowohl den Ausgangspunkt als auch den Zielpunkt subjektiven Handelns: Ausgangspunkt, indem sie subjektive Handlungen begründen und Zielpunkt, weil jede Handlung gesellschaftliche Verhältnisse in Form neuer oder veränderter Bedeutungskonstellationen und -horizonte konstituiert.

In ihrer Subjektivitätskonzeption fasst die Subjektwissenschaft somit den Zusammenhang zwischen Individuen und Weltgegebenheiten nicht als ein Verhältnis von Determiniertheit, sondern im Sinne eines gesellschaftlich produzierten Möglichkeitsraumes von Bedeutungen. Diese stellen verallgemeinerte, gesellschaftlich vergegenständlichte Handlungsmöglichkeiten dar, die das Subjekt im Interessenszusammenhang seiner

eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls umsetzen muss: „Welche der ihm in einer derartigen ‚Möglichkeitsbeziehung' als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt von den Gründen ab, die es – nach Maßgabe seiner (auf Weltverfügung/ Lebensqualität gerichteten) Lebensinteressen – dafür hat" (Holzkamp 1995, S. 838).

Lernen als ein „möglicher Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge" (Holzkamp 1993, S. 181) wird vor dem Hintergrund dieses subjektwissenschaftlichen Bedeutungskonzeptes als eine spezifische Form sozialen Handelns begriffen, über die das Lernsubjekt versucht, in den gesellschaftlich gegebenen sachlich-sozialen Möglichkeitsraum gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen einzudringen, um sich so bestimmte Dimensionen seines Lerngegenstands erschließen und aneignen zu können. Das Lernsubjekt gliedert demnach dann eine Lernschleife aus, wenn es durch ein subjektiv empfundenes Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen die Sicherung bzw. Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit verspricht. Intentionale Lernhandlungen beruhen also auf einer Irritation oder Diskrepanzerfahrung, aus der heraus der Lernende *Gründe* für sein Lernen entwickelt. Diese subjektiven Lernbegründungen basieren auf seinen Lebensinteressen und zielen auf eine Erweiterung der subjektiv empfundenen gesellschaftlichen Verfügungsmöglichkeiten.

Vom Subjektstandpunkt aus wird Lernen daher als Interesse der Menschen an Weltverfügung in den Blick genommen und nicht als eine erzwungene Pflicht, in deren Folge sich das Lernsubjekt an fremde Interessen und Anforderungen anzupassen hat. Inwieweit das Lernsubjekt gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen als potentielle Lerngegenstände aufgreift oder verweigert, ist letztlich immer seinen subjektiven Lerninteressen und -begründungen geschuldet. Lernhandlungen vom ‚Subjektstandpunkt' aus zu verstehen, erfordert daher ein Begreifen der Gründe, warum sich ein Subjekt innerhalb spezifischer gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen einrichtet bzw. warum es seine gesellschaftliche Teilhabe erweitern will.

Die hier skizzierte subjektwissenschaftliche Theorieperspektive problematisiert die an pädagogischen Intentionen gemessene „Vernünftigkeit" der Aneignung, wie sie in vielen pädagogischen Weiterbildungskonzepten aufgrund der überwiegenden Gleichsetzung von Lehr- mit Lernhandlungen (vgl. Ludwig 2000, S. 11 ff.) vorzufinden ist. Anders als im Mainstream institutions- und professionszentrierter Zugänge der Erwachsenenpädagogik wird in subjektwissenschaftlicher Perspektive nicht von einer Koinzidenz von pädagogischer und subjektiver Rationalität ausgegangen, geschweige denn von einer Kontrollierbarkeit bzw. Steuerbarkeit der Lernhandlungen, sondern vielmehr von der Unverfügbarkeit und Eigenwilligkeit subjektiven Lernhandelns gegenüber fremdgesetzten Lernanforderungen und pädagogischen Vermittlungsaktivitäten. Vor dem Hintergrund dieser Subjektkonzeption ist die Vorstellung einer vorausgesetzten oder herstellbaren Einheit des Lehr-Lernverhältnisses als gemeinsamer Bezugspunkt von Lehrenden und Lernenden prinzipiell aufzugeben und der Standpunkt des Subjekts

konsequent als eigenständige Perspektive im pädagogischen Handeln zu berücksichtigen (vgl. Ludwig 2001, S. 29 ff.).

Diese Sichtweise hat auch für Überlegungen zu Qualitätskriterien und -standards von Weiterbildungen Konsequenzen: Wenn Bildungsmaßnahmen in erster Linie das Individuum mit seinen subjektiven Interessen und Kompetenzen im Blick haben sollen, kann die Frage nach der Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen letztlich nur unter Einbeziehung des Lernsubjektes geklärt werden, will man nicht hinter die Erkenntnis zurückfallen, dass das eigentliche „Produkt" von Bildungsangeboten: subjektiver Lernzuwachs, nicht von außen (d. h. von einem Anbieter bzw. vom Lehrenden) erzeugt, sondern nur vom Lernsubjekt selbst entwickelt werden kann. „Der thematische und emotionale Stellenwert der vollzogenen Lernschleife gründet in den Lebensinteressen des Lernenden und nicht in den Lehrzielen Dritter, die über das Herstellen oder Arrangement förderlicher Lernbedingungen ihre Anforderungen durchsetzen und Lernergebnisse erzeugen wollen" (Faulstich/Ludwig 2004, S. 25).

3. Der Standpunkt des Subjekts als integraler Bestandteil des Qualitätsbegriffs

Betrachtet man die gegenwärtige Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung, so lässt sich feststellen, dass die Frage, was Qualität bedeutet, wie sie hergestellt und gesichert werden kann, noch immer vornehmlich aus Sicht der Weiterbildungsträger und Lehrenden diskutiert wird (vgl. Wittwer 2004, S. 10). Die Zielgruppe von Weiterbildungsangeboten, die Lernenden selbst, können sich zwar meist im Rahmen von Evaluierungsmaßnahmen (etwa über Fragebögen am Ende von Seminaren) äußern, diese Form der Evaluation vermittelt allerdings vorwiegend Informationen hinsichtlich der Rahmung und Wirkung von Bildungsmaßnahmen. Dieser Sachverhalt lenkt den Blick auf die Problematik, dass die Qualität von Weiterbildung auch heute nach wie vor durch äußerliche Merkmale bestimmt wird: Das Interesse gilt vor allem der „Fähigkeit des Trägers, eine (von ihm selbst) festgelegte – und nicht weiter zu prüfende Qualität der Weiterbildung" (Stark 2000, S. 15) zu erbringen. Beispiele hierfür sind die formalen Regelungen nach DIN EN ISO 9000ff sowie die Kriterienkataloge von Gütesiegelgemeinschaften und innerorganisatorischen Qualitätsmanagementsystemen. Dort wird die Qualität von Bildungsmaßnahmen in der Regel einseitig vom Außenstandpunkt, d. h. aus der Lehr- und Organisationsperspektive betrachtet, ohne die Interessen und Lernbegründungen der Lernenden in den Qualitätsentwicklungsprozess von Weiterbildungen einzubeziehen. Damit wird weder die Differenz zwischen der Handlungslogik der Lehrenden einerseits und der Lernenden andererseits angemessen berücksichtigt, noch die Dualität von Organisation und Subjekt ausreichend reflektiert: „die Organisation stellt sicher, dass Lernen stattfinden kann, allerdings nicht, ob und wie gelernt wird. Qualitätsentwicklung von Organisationen besteht im Allgemeinen immer in einer Verbesserung der Produkte und Dienstleistungen im Interesse der Kunden. Die Paradoxie der Qualitätsentwicklung von Bildungsorganisationen besteht nun darin, dass die Verbesserung des Lernens nicht in die Reichweite von Organisationen fällt,

weil der Lernende das Lernen maßgeblich selbst steuert und vollzieht (oder eben nicht)“ (Ehses/Zech 2002, S. 114).

Dieses Ausblenden der Differenz zwischen den Handlungslogiken der Lehrenden und Lernenden sowie der Dualität von Organisation und Subjekt verweist auf ein „objektives“ Verständnis von Qualität, das so nicht gegeben ist. Qualität (lat. qualis: wie beschaffen) ist ein relationaler Begriff, der nach der Beschaffenheit bzw. Eignung eines Objektes fragt, ohne diese Eignung normativ zu benennen. Da die Güteeigenschaften eines Objekts aufgrund subjektiver Wahrnehmungen, Befindlichkeiten und Interessen von Subjekten unterschiedlich bewertet werden, sind Qualitäten immer subjektiver Natur (vgl. Heid 2000, S. 41). Dies gilt besonders für pädagogische Qualitäten, bei denen es letztlich um Lern- und Bildungsmöglichkeiten und damit um die potenzielle Erfüllungsmöglichkeit subjektiver Bedürfnisse von Lernenden geht (vgl. Ehses/Zech 2003, S. 203). Eine Definition von Qualitätskriterien und -standards allein aus der Perspektive der Institutionen oder Professionellen (Außenperspektive) greift daher zu kurz. Letztlich kann nur der Lernende als derjenige Akteur, der Lerninteressen entwickelt und die Geeignetheit eines Angebots hinsichtlich seiner Interessen wahrnimmt, bestimmen, was für ihn die Qualität eines Bildungsangebots oder einer Bildungsmaßnahme ausmacht. Er allein hat den unmittelbaren Verwertungszusammenhang seines Lernens vor Augen und müsste von daher bei der Entwicklung von Qualitätskriterien und -standards in der Weiterbildung grundsätzlich beteiligt sein. Dies gilt besonders dann, wenn das Lernsubjekt als Planungs- und Entscheidungszentrum seiner persönlichen Entwicklung verstanden wird.

4. Überlegungen zur Einbeziehung der Lernsubjekte in Qualitätsentwicklungsprozesse auf der bildungspraktischen sowie auf der organisatorischen Ebene von Weiterbildung

Qualitätsentwicklung und -sicherung in Bildungsmaßnahmen kann aus subjektwissenschaftlicher Perspektive nur dann umfassend gelingen, wenn die professionell beteiligten Pädagogen ihre Bildungsangebote und Qualitätsdefinitionen stärker am Subjekt und seinen Interessen orientieren und ihre Professionalität vor allem auf die Frage der Angemessenheit des Vermittlungsprozesses beziehen. Damit wird für eine Entwicklung von Bildungskonzepten plädiert, die subjektive Lerninteressen zum Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses machen, indem sie einen Möglichkeitsraum bieten, der es den Seminarteilnehmern erlaubt, schwierige Handlungsproblematiken und mit diesen verbundene Lerninteressen offen zu legen und sich die eigenen Bedeutungshorizonte/Situationsinterpretationen wechselseitig zur Verfügung zu stellen[1]. Lernen wird auf diese Weise zu einem Prozess der Fremd- und Selbstverständigung (vgl. Ludwig 2002), der durch Diskrepanzerfahrungen angestoßen und in seinem Fortschreiten durch Gegenhorizonte (alltägliche, fachliche und wissenschaftliche Wissensressourcen) un-

1 Das Bildungskonzept „fallbasierte Bildungsarbeit“ stellt einen solchen Versuch dar, Verstehensprozesse in Seminargruppen in methodisch kontrollierter Weise zu unterstützen. Dies gilt sowohl in Präsenzseminaren (vgl. Müller 2003) als auch in virtuellen Kontexten (vgl. Ludwig 2002).

terstützt wird. Aufgabe der professionell beteiligten Pädagogen ist es dann, den Selbstverständigungsprozess hermeneutisch zu begleiten, indem sie ihre Ressourcen an Professionswissen zur Verfügung stellen und in abduktiver Weise an die Bedeutungshorizonte der Lernenden anlegen. Ein solches Vorgehen hätte den Vorteil, dass keine inhaltlichen und thematischen Qualitätsentscheidungen über die Köpfe der Lernenden hinweg vorgenommen werden, sondern dass über die pädagogische Interaktion (in Kenntnis der Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden) ein auf deren subjektive Interessen abgestimmtes Lernangebot entwickelt wird. Auf diese Weise könnten intersubjektive Lernverhältnisse entstehen, in welchen die Seminarteilnehmer einem gemeinsamen Lerngegenstand nachgehen und dabei im Lernvollzug ihre Interpretations- und Deutungsperspektiven verknüpfen bzw. kritisch hinterfragen (vgl. dazu Ludwig 2004, S. 112 ff.).

Da ein solches, an den subjektiven Interessen der Lernenden orientiertes Bildungsangebot jenseits der bildungspraktischen Seminarebene kaum zu realisieren ist, kann die Einbeziehung der Subjekte zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Bildungsmaßnahmen auf der organisatorischen Ebene nur geleistet werden, wenn es über empirische Forschungsarbeiten gelingt, lernerspezifische Interessen, Qualitätsverständnisse und -anforderungen zu rekonstruieren, um in Kenntnis dieser Subjektstandpunkte die Gestaltung von Bildungsprozessen zu optimieren. Für eine solche empirische Forschung wären methodische Verfahren zu entwickeln, die den Eigensinn der Lernenden zur Sprache bringen und diesen nicht schon unter vorab festgelegte Kriterien und Standards subsumieren. Dies erfordert eine weitgehende Vermeidung normativ-konzeptioneller Annahmen im Vorfeld der Forschung sowie eine grundsätzliche Offenheit gegenüber einer subjektiven Sichtweise von Qualität in der Weiterbildung.

Literatur

Ehses, C./Zech, R. (2002): Organisationale Qualitätssicherung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 114–124

Ehses, C./Zech, R. (2003): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Gary, C./Schlögl, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zur Individualisierung und Selbststeuerung. Wien, S. 184–213

Faulstich, P./Ludwig, J. (2004): Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Faulstich, P./Ludwig, J.: Expansives Lernen. Hohengehren, S. 10–28

Heid, H. (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule. Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft, S. 42–51

Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M., New York

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M., New York

Holzkamp, K. (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument, H. 212, S. 817–846

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld

Ludwig, J. (2001): Die Kategorie „subjektive Lernbegründung" als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektive mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 2001, S. 29–38

Ludwig, J. (2002): be-online: Lernberatung im Netz. In bwp@< http:// www.ibw.uni-hamburg.de/ bwpat/ > Issn: 1618-8543 Rev. 06.05.2002

Ludwig, J. (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J.: Expansives Lernen. Hohengehren, S. 112–126

Müller, K. (2003): Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens – Das Bildungskonzept „Fallarbeit" im ermöglichungsdidaktischen Diskurs. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 120–141

Stark, G. (2000): Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung durch Anwendungsorientierung und Partizipation. Bielefeld

Wittwer, W. (2004): Qualität von beruflicher Weiterbildung aus Sicht der lernenden Subjekte. In: Faulstich, P./Wittwer, W. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität – zwischen System und Subjekt. Bielefeld, S. 9–24

Helmut Bremer

Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens

Der Beitrag beleuchtet das Thema Qualität in der Weiterbildung aus der Perspektive von Bourdieus Theorie des Habitus und dem darauf aufbauenden Konzept sozialer Milieus. Dabei wird das Augenmerk auf einige, in der Diskussion vernachlässigte Aspekte geworfen, die für eine von den sozialen Akteuren ausgehende „Theorie der Praxis" aber von besonderem Interesse sind: auf die Lernenden, die praktischen Prozesse auf der organisationalen Ebene und die Frage des inhaltlichen Bezugs von Qualität. Zunächst wird das Habituskonzept in seiner Relevanz für die Erwachsenenbildung knapp umrissen (1), dann wird auf die Frage der Qualität von Lehr-Lernprozessen (2) und die Möglichkeit milieuorientierter Organisationsentwicklung geblickt (3), bevor die Thematik abschließend diskutiert wird (4).

1. Problemaufriss

Die Qualitätsdebatte lässt verschiedene Fragen offen, die für eine „Theorie der Praxis", wie sie mit Bourdieus Habituskonzept vorliegt, von zentraler Bedeutung sind. Zum einen wird zwar häufig darauf verwiesen, dass die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt von Qualitätsentwicklung stehen sollen (vgl. Ehses u. a. 2002). Dennoch bleibt diese zentrale Seite seltsam unausgefüllt. An welche Lernenden man denkt, welche Qualität für wen und wozu entwickelt werden soll, darüber existieren eher diffuse Vorstellungen; die Lernenden bleiben weitgehend eine ‚Black Box'. Ein zweiter Punkt betrifft die Ebene der Organisationen. Hier liegen inzwischen differenzierte Qualitäts- und Evaluationskonzepte vor, die mögliche formelle Wege zur Organisationsentwicklung aufzeigen (vgl. Hartz/Meisel 2004). Weniger in den Blick gerät jedoch, wie die dadurch ausgelösten praktischen Prozesse tatsächlich ablaufen und wie sie an leibliche Akteure rückgebunden werden können.

Die Argumentation geht im Folgenden von der Diagnose aus, dass wir in einer nach sozialen Milieus differenzierten Gesellschaft leben. Das Bildungswesen wirkt dabei über zusammenwirkende ökonomische, institutionelle und pädagogisch-soziokulturelle Mechanismen sozial selektiv (vgl. Vester 2004); es trägt zur Produktion und Reproduktion dieser Ungleichheitsverhältnisse bei. Innerhalb des Bildungswesens verschärfen sich diese Tendenzen über Weiterbildung scherenartig (vgl. Barz/Tippelt 2004) zum bekannten Phänomen der „doppelten Selektivität" (Faulstich 1981), d. h., dass vorwiegend diejenigen davon partizipieren, die bereits über höhere Bildungsabschlüsse verfügen. Damit ist auf einen dritten Punkt verwiesen, der in der Qualitätsdebatte häufiger kritisch hinterfragt wird, nämlich die Frage nach der inhaltlichen Bestim-

mung von Qualität, die bisweilen als eine „Leerformel“ (Böttcher 1999) erscheint. Versteht man Qualität als eine Relation, bei der nach dem „Verhältnis von Erwartungen verschiedener Akteure (...) und den Leistungen der Weiterbildungseinrichtungen“ (von Küchler 2000, S. 277) zu fragen ist, dann ginge es im Rahmen der hier aufgemachten Perspektive darum, ausgehend von den milieuspezifischen Voraussetzungen den Lernenden zu einer Verbesserung der Lebenschancen durch das Ermöglichen von Bildungs- und Lernprozessen zu verhelfen (vgl. Tippelt 2000, Weis in diesem Heft). Das impliziert den normativen Standpunkt, dass die Milieuteilung und die damit zusammenhängenden Bildungschancen nicht als ‚naturwüchsig' angesehen werden. Folgt man der Ansicht, dass soziale, ökonomische und kulturelle Spiele „keine *fair games*“ sind (Bourdieu 2001a, S. 275), dann lässt sich damit ein spezifisches erwachsenenpädagogisches Eingreifen begründen, auf das sich Qualität beziehen kann – wohlwissend um den generellen Möglichkeitsraum der Erwachsenenbildung, die sich in diesem Rahmen eher auf „Feinregulierungsfunktionen“ (Wittpoth 1995, S. 76) beschränkt.

2. Zum Konzept des Habitus

Vereinfacht kann man den Habitus mit Bourdieu (1992, S. 31) als eine „allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt“ verstehen. Als „einheitsstiftendes Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis” (Bourdieu 1982, S. 283) bildet er eine s*ynthetische Einheit* und charakterisiert alle Lebensbereiche: „Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat, all das ist eng miteinander verknüpft” (Bourdieu 1992, S. 32). In diese Lebensrichtung sind Bildungs- und Lernwege eingebunden. Grundlage dieses Erzeugungsprinzips sind *Schemata* des Wahrnehmens, Denkens und Handelns.

Wichtig für das Verständnis des Habitus ist, dass er sich durch eine „praktische Reflexionstätigkeit“ auszeichnet, die wir, so Bourdieu, „mit den üblichen Begriffen von Denken, Bewusstsein und Erkenntnis nicht adäquat wirklich fassen können“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 154). Er umfasst demnach mehr als die kognitive Ebene. Die soziale Welt wird unmittelbar vertraut, spricht direkt die körperliche Motorik an, wird „einverleibt“ und „verinnerlicht“ (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 74 ff.). Das praktisch-körperliche Wissen ist in gewisser Weise reflexiv unverfügbar.[1] Diese reflexiv nur bedingt zugängliche Form des Habitus impliziert eine relative Trägheit gegenüber den Lebensumständen, den sog. „Hysteresiseffekt“ (vgl. Bourdieu 1982, S. 237). Der Habitus entscheidet mit „über das, was ihn umformt“ (Bourdieu 2001a, S. 191).[2] Die Veränderungen des Habitus sind nicht fundamental; er ist nicht unendlich dehnbar, sondern verfügt über „Integrationsstufen“ (ebd., S. 206). Die Spielräume von Veränderungen

1 Zu lerntheoretischen Anschlüssen vgl. etwa Wittpoth 1994; Liebau 1993; Bremer 2004b.

2 Dieser Prozess lässt sich mit der Lernstufentheorie Batesons (1981, S. 389) veranschaulichen, wo es etwa heißt, dass die Veränderung von Lernen II (‚Habitus') „durch früheres Lernen II beherrscht“ wird.

sind gerahmt (Wittpoth 1994), so dass die Möglichkeiten pädagogisch instruierter Veränderungen relativiert sind.

Durch das praktische Erkennen und Wissen verfügen die Akteure über ein schöpferisches, aktives Potenzial und ‚konstruieren' ihre Praxis. Zu dieser konstruktivistischen Seite (vgl. Arnold 2003) gehört jedoch beim Habitus untrennbar die Frage nach den Prinzipien des Konstruierens. Bourdieu betont, dass die Schemata erworben sind; in den Konstruktionen des Akteurs steckt deshalb immer etwas Überindividuelles, weil „die Schemata, mit denen er seine Welt konstruiert, selbst von der Welt konstruiert sind" (Bourdieu 2001a, S. 191). Betont wird eine Korrespondenz von kognitiven und sozialen Strukturen (vgl. Bourdieu 2001a, S. 174), d. h., dass die Teilungen und Unterscheidungen, die die Gesellschaft macht, in den Köpfen und Körpern der Akteure stecken und in ihre Konstruktionen mit eingehen. Diese strukturalistische Konstruktionsarbeit (die nach Bourdieu zugleich eine konstruktivistische Strukturierungsarbeit ist) vollzieht sich nicht voraussetzungslos, sondern in einem *sozialen Raum*, in dem Zwänge und Notwendigkeiten, Ressourcen und Chancen unterschiedlich verteilt sind. So werden soziale Differenzen und Milieus produziert und reproduziert, wobei Erwachsenenbildung in diese Vorgänge einbezogen ist (vgl. Wittpoth 1997, S. 41 ff.).

Soziale Milieus können nach diesem Ansatz verstanden werden als eine Gruppe von Menschen, die aufgrund eines bestimmten Habitus über eine ähnliche Lebensweise verfügen. Über den Habitus tragen die Akteure quasi den ‚inneren Bauplan' des Milieus in sich; das Milieu ist nicht einfach die ‚äußere prägende Umwelt'. Gleichzeitig ist im Habitus eine „soziale Laufbahn" (Bourdieu) angelegt, mit dem Vorstellungen einer anzustrebenden „Qualität des Lebens" (Vester u. a. 2001, S. 88 ff.) verbunden sind. Was hier zum Habitus ausgeführt wurde, muss auch auf die Lehrenden bezogen werden. Auch sie haben eine Position im sozialen Raum, verfügen über verinnerlichte Schemata und damit verbundene soziale Perspektiven sowie einen Habitus, der die Tendenz zur Beharrung und zur Bestätigung hat, so dass er nur begrenzt für Veränderungen offen ist. Das impliziert, dass die professionelle pädagogische Beziehung von der sozialen Beziehung zu den Adressaten durchdrungen ist (vgl. Liebau 1993, Bremer 2004a).

3. Qualität aus der Perspektive von Habitus und Milieus der Lernenden

Wird mit diesem theoretischen Rüstzeug auf die Qualität von Weiterbildung geblickt, wird die Perspektive der sozialen Akteure eingenommen. Die Differenzierung der Adressaten nach sozialen Milieus bedeutet, dass es eine begrenzte Zahl von ‚Grundtypen' des Bildungszugangs gibt[3], durch deren Kenntnis die individuelle pädagogi-

3 Die ‚Landkarte der sozialen Milieus nach Typ des Habitus ist hier aus Platzgründen nicht abgebildet (vgl. Vester 2004; vgl. auch Tippelt u.a. 2004). Unterschieden werden zehn, in sich weiter differenzierte Gruppen.

sche Förderung unterstützt wird. Ausgehend von dem eingangs zitierten relationalen Verständnis bemisst sich Qualität an den Fragen danach, „welche Ziele erreicht und welche Aufgaben erfüllt werden sollen“ (Böttcher 1999, S. 22). Der Milieuansatz zeigt, dass man dieses relationale Verhältnis nicht universell setzen kann, sondern in spezifischer Weise ausbuchstabieren muss. Ausgehend von den unterschiedlichen, im Habitus verankerten Voraussetzungen der Akteure (Erwartungen, Motive, Lernstile usw.) gilt es zu formulieren, welche pädagogische Leistung im jeweiligen Setting erbracht werden muss. Bourdieu (2001b, S. 152) spricht von der Entwicklung einer rationalen, auf einer „Soziologie der kulturellen Ungleichheit basierenden Pädagogik“. D. h., dass die für die verschiedenen sozialen Stufen typischen Grundmuster einzubeziehen sind.

Für Lehrende hieße das, auf der Grundlage einer auf Milieu und Habitus bezogenen *Diagnostik* einen spezifischen fördernden Umgang mit heterogenen Bildungs- und Lerntypen zu entwickeln[4], um etwa „expansives Lernen“ (vgl. Peters 2004) zu ermöglichen. Zu dieser Diagnostik gehört auch, die eigenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata des Habitus (die häufig implizit auf Milieus abgestimmt sind, zu denen soziale Nähe besteht; vgl. Bremer 2004a) zu reflektieren und zu versuchen, diese ein Stück weit zu verändern. Die Kenntnis der Milieulandkarte und von habitusspezifischen Bildungspraxen liefert dabei keine rezeptartigen Handlungsanweisungen, wohl aber Reflexionshilfen. Im Sinne einer „praxisbezogenen Sozialforschung“ (Liebau 1993, S. 260) kann so dazu beigetragen werden, die soziale Durchdrungenheit von Lehr-Lernsituationen und die eigene Verstrickung in die Vermitteltheit (Liebau) zu ‚entschlüsseln’. Daraus ergeben sich auch neue Spielräume für pädagogisches Handeln. Auf diesem Denken aufbauend können modifizierte Konzepte erprobt, in institutionelle Qualitäts- und Evaluationsprozessen eingebunden werden und so zur Entwicklung von ‚Milieusensibilität’ führen.

4. Organisationsentwicklung und Milieuorientierung

Um mit diesem Ansatz Qualität auf der Ebene von Organisationen zu betrachten, beziehe ich mich auf eine an der Universität Hannover durchgeführte empirische Untersuchung im Bereich der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung (vgl. Bremer 1999).[5] Teilnehmerrückgang und -wandel hatten beim Veranstalter Verunsicherung hinsichtlich der Programmplanung und Fragen nach einer Überprüfung alter Leitbilder ausgelöst. Unsere herausgearbeitete Typologie von vier nach Habitus und Milieu unterschiedlichen Formen des Bildungszugangs zeigte zum einen, dass die Zielgruppe ‚Arbeitnehmer’ hinsichtlich der Lebensweisen und Bildungsmotive deutlich differenzierter war als angenommen. Zum anderen beruhten die Teilnahmeprobleme wesentlich darauf,

4 Konkret etwa ein Gespür für die Lehr-Lernsituation, für die jeweiligen Kompetenzen, Motive und Widerstände sowie für die Integrationsstufen des Habitus.

5 Die nachfolgend eingefügten illustrierenden Originalaussagen sind dieser Studie entnommen.

dass die neu entstandenen jüngeren Milieus andere Erwartungen hatten; man wollte sachlich-inhaltliche Effizienz *(„kein Lari-Fari“)*, aktuellere Themen und einen partnerschaftlichen Lehr-Lern-Prozess *(„keine Frontalgeschichte, selber mal nachdenken“)*. Diese Befunde setzten die etablierten Organisationsstrukturen, Handlungsmuster und Leitbilder unter Druck, die stärker auf die früheren, jetzt schrumpfenden Teilnehmermilieus abgestimmt waren.

Auf den ersten Blick scheint damit der Weg zum Aufbau einer diversifizierten, auf die milieuspezifische Differenzierung der Adressaten abgestimmte Angebotsstruktur klar vorgezeichnet. Es ist dabei verlockend, dass Milieukonzept als reines Marketinginstrument zu verstehen, mit dem man Produkte oder Dienstleistungen ‚rezeptartig' und zielgruppengerecht an den ‚Kunden' bringen kann. Damit bleibt man jedoch nach unserer Erfahrung an der Oberfläche. Um es in der Begrifflichkeit des Habituskonzeptes auszudrücken: Die Institution selbst ist von milieuspezifischen Strukturen und Affinitäten durchdrungen, die auf das gewandelte Adressatenfeld mehr oder weniger gut abgestimmt sind. Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen, Vermittlungswege, die Wahrnehmung der Umwelt usw. laufen über Akteure. Alle Prozesse werden durch die Schemata der Habitus gefiltert und mitstrukturiert. So erscheint etwa der funktionale, pragmatische Bildungszugang jüngerer Arbeitnehmermilieus in den akademischen, ideell ‚gepolten' Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata von Lehrenden und Bildungsexperten oft als ‚materialistisch' *(„reine Karriereorientierung“),* was zu spontaner Abwehr führen kann *(„will ich deren Erwartungen überhaupt mit einem Angebot nachkommen?“).* Vermittlungswege des Programms laufen vielfach über ehrenamtliche, den älteren Milieus nahe stehende Mitarbeiter. Sie waren damit konfrontiert, für politische Bildungsveranstaltungen zu werben (z. B. zum Thema „Märchen“), deren politischen Charakter sie nicht nachvollziehen konnten *(„da hab' ich persönlich Schwierigkeiten mit“)* und die sie deshalb kaum authentisch vermitteln konnten *(„das fahr' ich nur mit halber Kraft, weil mir dann andere Dinge wichtiger sind“).*

Die mit den sozialen Distanzen verbundenen Schemata implizieren also perspektivische Wahrnehmungen, die das Ingangsetzen notwendiger Prozesse der Organisationsentwicklung – oft auf unterschwellige Weise – erschweren, wenn nicht verhindern. Das lässt sich jedoch kaum durch formale Strategieentscheidungen ‚aushebeln', denn der Habitus neigt aufgrund des einverleibten, impliziten Zustandes zur Bestätigung eigener Schemata, Praktiken und Sichtweisen, der „doxa“ (Bourdieu). So „schützt“ sich der Habitus „vor Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein Milieu schafft, an das er so weit wie möglich vorangepasst ist“ (Bourdieu 1987, S. 114).

5. Resümee und Diskussion

In der Debatte um Qualitätsentwicklung geraten die zuletzt angedeuteten Problematiken in der Regel kaum in den Blick. Meist wird thematisiert, wie die nötigen – und sicherlich wichtigen – formalen und systemischen Strukturen idealtypisch hergestellt

werden können, ohne den Eigensinn der Akteure und ihre Rolle bei den Entwicklungen zu berücksichtigen. Für eine „Theorie der Praxis“ wird es aber gerade an dieser Stelle interessant, denn sie zielt darauf, Strukturen nicht abstrahiert von Praxis und Akteuren zu betrachten und die Praxis der Akteure nicht strukturlos. Hier kann der Ansatz eine Lücke füllen, da sich, wie Janning (2002, S. 98) betont, die vorherrschenden Organisationskonzepte meist schwer damit tun, „konkrete Akteure als Träger von Veränderungsprozessen zu benennen“. Die Erklärungskraft und Potenziale des Habituskonzeptes für die Organisationsforschung dagegen werden „bislang noch weitgehend unterschätzt“ (Dederichs/Florian 2002, S. 93). Häufig entsteht der Eindruck einer technokratischen ‚Machbarkeit’ von ‚guter Weiterbildung’ durch das Implementieren modifizierter betriebswirtschaftlicher Marketingkonzepte.[6] Demgegenüber muss betont werden, dass gerade der zentrale Lehr-Lernprozess eine soziale Beziehung darstellt und einen Interaktionsprozess bezeichnet, „für dessen Gelingen vielfältige Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Einstellungsbeziehungen notwendig sind, die kaum kalkulierbar sind“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 92).[7]

Es geht dabei nicht um eine ‚anti-ökonomistische’ Position. Der Qualitätsgedanke kann, wenn er inhaltlich gefüllt wird, Wichtiges leisten. Es ist wichtig, dass sich Weiterbildungseinrichtungen auf das gewandelte Adressatenfeld und die neuen Anforderungen einstellen und alte Leitbilder überprüfen. Das wäre schon ein wirtschaftliches Denken in dem Sinne, dass Pädagogik, wie Böttcher (1999, S. 26) auf Durkheim verweisend betont, „kein chaotischer oder naturwüchsiger Vorgang ist, sondern (...) ein zielgerichteter, systematisch und methodisch angelegter Prozess“. Hier kann das auf dem Habitusansatz aufbauende Milieukonzept hilfreich sein, indem es Qualitäts- und Organisationsentwicklungen eine Verortung ermöglicht und eine Richtung gibt. Eingedenk des Trägheits- bzw. „Hysteresis-Effektes“ des Habitus lässt sich eine stärkere milieubezogene lernerorientierte Arbeit und auch die entsprechende Herstellung einer Organisationsstruktur, die das ermöglicht, nicht ‚verordnen’. Ebenso, wie es im Lernprozess auf das Ausloten und Füllen der Spielräume ankommt, die der Habitus bietet, muss dies auch auf den Ebenen der Organisation geschehen. Dabei können nötige Auseinandersetzungen mit den eigenen Schemata bewusst angeregt werden (vgl. Bremer 2004c, S. 202 ff., 207 ff.).

6 Zu fragen wäre auch nach der theoretischen Vorstellung vom lernenden Akteur. So suggeriert der Begriff „Kunde“ die Vorstellung eines rational handelnden, souveränen Marktteilnehmers, während der Bezug auf das „lernende Subjekt“ nach Holzkamp (vgl. Ehses u.a., S. 10) theoretisch in eine andere Richtung weist (vgl. Faulstich/Ludwig 2004).

7 Dafür ist die Einbeziehung von Lernenden in diese Prozesse sicherlich hilfreich und muss innerhalb politisch oder anders vorgegebener Grenzen auch ausgeschöpft werden (vgl. Gnahs 2004).

Literatur

Arnold, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 14–36

Barz, H./Tippelt, R. (2004): Soziale und Regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen. München

Bateson, G. (1981): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M., S. 362–399

Böttcher, W. (1999): Für eine Allianz der Qualität. Bildungspolitische Perspektiven einer mächtigen Leerformel. In: Die Deutsche Schule, H. 1, S. 20–37

Bourdieu, P. (2001a): Meditationen. Frankfurt./M.

Bourdieu, P. (2001b): Wie die Kultur zum Bauern kam. Hamburg

Bourdieu, P. (1992): Die feinen Unterschiede, In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 31–48

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.

Bremer, H. (2004a): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, St./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, S. 189–213

Bremer, H. (2004b): Milieus, Habitus, soziale Praxis und Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren, S. 263–274

Bremer, H. (2004c): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster

Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover

Dederichs, A. M./Florian, M. (2002): Felder, Organisationen, Akteure – eine organisationssoziologische Skizze. In: Ebrecht, J./Hillebrandt, F. (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Wiesbaden, S. 69–96

Ehses, Ch./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2002): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover

Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler

Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim

Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.

Gnahs, D. (2004): Qualitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 114–121

Hartz, St./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld

Janning, F. (2002): Habitus und Organisation. In: Ebrecht, J./Hillebrandt, F. (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Wiesbaden, S. 97–123

Krais, B./Gebauer, G. (2002): Habitus. Bielefeld

Küchler, F. v. (2000): Worin besteht die Qualität eines pädagogischen Produkts? In: GdWZ, H. 6, S. 277–280

Liebau, E. (1993): Vermittlung und Vermitteltheit. In: Gebauer, G./Wulf, Ch. (Hrsg.): Praxis und Ästhetik: neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt a.M., S. 251–267

Peters, R. (2004): Zur Bedeutung von Lehren und Lehrenden für expansives Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 81–91

Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft, S. 69–90

Tippelt, R./Reich, J./Panyr, S. (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: Report, H. 4, S. 48–56

Vester, M. (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report, H. 1, S. 15–34

Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a.M.

Wittpoth, J. (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung: Eine Einführung.. Baltmannsweiler

Wittpoth, J. (1995): Sozialstruktur und Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, S. 73–78

Wittpoth, J. (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt a.M.

ARBEITSGRUPPE 2
THEORETISCHE GRUNDLAGEN DIDAKTISCHER ANSÄTZE IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Moderation: Christine Zeuner

Christine Zeuner

Theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 2

Didaktik wurde und wird zwar immer wieder als relevantes Thema für die Erwachsenenbildung bezeichnet; Ansätze und Richtungen wurden auf vielen Tagungen diskutiert und bereits 1977 widmete eine der frühen Sektionstagungen in Berlin die gesamte Tagung diesem Thema: „Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung". Trotzdem wurde didaktischen Fragestellungen in der Diskussion und in Forschungszusammenhängen bis vor wenigen Jahren eher marginale Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl ihre besondere Bedeutung für die adäquate Vermittlung von Inhalten immer betont wurde. Im Zusammenhang mit der Rezeption des Konstruktivismus auf der einen subjektwissenschaftlich orientierter Lerntheorien auf der anderen Seite hat sich das Interesse an einer Didaktik der Erwachsenenbildung intensiviert. Die Entwicklung theoretisch begründeter didaktischer Konzepte, ihre praktische Umsetzung und Be- und Erforschung sind zu konstatieren. Dass gerade diese theoretischen Richtungen herausgegriffen wurden, entspricht dem aktuellen Stand der Diskussion über die Notwendigkeit, lebenslang und möglichst „selbst"-bestimmt, -organisiert, -gesteuert usw. individuell verantwortet zu lernen. Die Tatsache, dass lebenslanges Lernen und damit die Debatte um selbstgesteuertes Lernen in seinen vielen Facetten weiterhin ein großes Gewicht hat, entbindet die Erwachsenenbildung nicht von didaktischen Überlegungen. Im Gegenteil, auch lebenslange Lernprozesse, die teilweise selbstorganisiert sind, fordern die Erwachsenenbildung. Sowohl auf der Ebene der Mikrodidaktik, als auch auf der der Makrodidaktik im Bereich institutionalisierter und organisierter Supportstrukturen.

Die Zeit grundsätzlicher theoretischer Auseinandersetzungen um das Für und Wider einer Didaktik der Erwachsenenbildung scheint vorbei zu sein. Konsens ist, dass systematische Lehr- und Lernprozesse Erwachsener ebenso der Planung und theoretischer Begründung bedürfen wie die von Kindern und Jugendlichen. Man weiß aber nach einigen Jahren der Debatte und empirisch gestützter Lehr-Lernforschung, dass die „Selbstlernkompetenz" zwar erlernbar ist, aber, je nach individuellen Voraussetzungen, nicht „von selbst". Insofern ist die Frage konzeptionell zu beantworten, welche Unterstützung die Erwachsenenbildung hier sowohl in Bezug auf traditionelle Lernformen als auch in Bezug auf Lernen mit Medien geben kann.

Die Beteiligten der Arbeitsgruppe haben sich teilweise seit Jahren mit didaktischen Problemen und Überlegungen in Theorie und Praxis auseinandergesetzt. Ergebnisse dieser Arbeiten werden in unserer Arbeitsgruppe vorgestellt. Der Vortrag von Gerrit

Kaschuba setzt sich aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive mit der Frage auseinander, ob eine geschlechtergerechte Didaktik sinnvoll und tragfähig ist, welche Formen sie haben könnte und inwiefern und wo sie anschlussfähig ist an existierende didaktische Konzeptionen in der Erwachsenenbildung.

Sujektwissenschaftliche Begründungen für didaktische Konzepte thematisiert Joachim Ludwig aus einer grundsätzlich theoretisch-einordnenden Perspektive. Anke Grotlüschen stellt in Ihrem Vortrag zu „Konsequenzen aus subjektorientierter Forschung: Fragen an eine medien- und erwachsenen-didaktische Anordnung" auf der Grundlage von empirischen Untersuchungsergebnissen im Bereich der Lehr-Lernforschung die Frage, welche Voraussetzungen bei einer subjektwissenschaftlich begründeten (Medien)-didaktik berücksichtigen müsste und entwickelt erste Vorschläge zu einem Konzept.

Im zweiten Vortragsblock wird aus verschiedenen Perspektiven nach der Tragfähigkeit konstruktivistisch begründeter Ansätze für die Entwicklung didaktischer Konzepte gefragt. Ingeborg Schüssler stellt dabei einen allgemeinen theoretischen Bezug zum Konstruktivismus her und fragt nach den „Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik". Frank Berzbach setzt sich mit den ethischen Implikationen einer konstruktivistischen Didaktik auseinander. Marcus Walber stellt, analog zu Anke Grotlüschen, Fragen zu Voraussetzungen und Anwendungsmöglichkeiten einer konstruktivistisch begründeten Medienpädagogik.

Ziel der Arbeitsgruppe war es nicht, verschiedene didaktische Ansätze gegeneinander „aufzurechnen" oder „auszuspielen". Vielmehr sollte zum einen ein Überblick über den aktuellen Stand didaktischer Konzepte gegeben werden. Zum anderen sollte ein Diskurs über Reichweite und Wirkungen didaktischer Konzepte entfaltet werden, der Probleme der Praxis, etwa in Bezug auf das Lernen mit Medien oder auf „Selbstlernen" aufnimmt und theoretisch begründete Vorschläge zu ihrer Lösung entwickelt.

Gerrit Kaschuba

Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik

Begründungen und Konsequenzen

Der Beitrag thematisiert die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung. Strukturelle Geschlechterverhältnisse ebenso wie soziale geschlechterbezogene Konstruktionen prägen die Erwachsenenbildungsforschung, die Institutionen, die Bildungssituationen, das Bildungsverständnis sowie die am Bildungsgeschehen beteiligten Personen und ihre Lebenswelten. Diese Ausgangsbedingungen erfordern Standortbestimmungen der Erwachsenenbildung in Bezug auf gleichstellungspolitische Entwicklungen, konzeptionelle Ansätze geschlechtergerechter Didaktik und Theoriediskurse sozialwissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung.[1]

1. Internationale bildungs- und gleichstellungspolitische Entwicklungen als Herausforderungen für die Erwachsenenbildung und ihre Didaktik

Wichtige Beschlüsse in jüngerer Zeit, die eine geschlechtergerechte Didaktik und Bildungsarbeit fordern, sind in dem erwachsenenpädagogischen Dokument der Confintea-Deklaration der 5. Internationalen UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung von 1997 zum „Lernen im Erwachsenenalter" zu sehen. Sie hat die Entwicklung und Förderung einer geschlechtersensiblen Pädagogik gefordert (vgl. Unesco 1997). Von herausragender Bedeutung für die Entwicklung einer geschlechtergerechten Didaktik ist die gleichstellungspolitische Querschnittsstrategie des Gender Mainstreaming, die eine Organisationsentwicklungsstrategie darstellt, bei der die geschlechterbezogene Sensibilisierung und Qualifizierung ebenfalls eine zentrale Rolle spielt (bzw. spielen müsste).[2] Die häufig zitierte Definition des Europarats von 1998 zu Gender Mainstreaming lautet: „Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten Akteure und Akteurinnen den Blickwinkel zur Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen."[3]

1 Die Verwendung des Begriffs Frauen- und Geschlechterforschung trägt der historischen Entwicklung und politischen Standortbestimmung der Frauenforschung Rechnung. Geschlechterforschung umfasst ebenso die Männerforschung.

2 Auf die Entwicklung und kritische Auseinandersetzung mit der Strategie des Gender Mainstreaming kann ich an dieser Stelle nicht eingehen (vgl. Kaschuba 2001).

3 Übersetzung der französischen Fassung des Europarats: „L'approche integrée de l'egalité entre les femmes et les hommes. Cadre conceptuel, méthodologie et présentation des ‚bonnes pratiques'", Strasbourg 26.3.1998. In: Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales: Gender Mainstreaming, Hannover 2000, S. 7.

Der Erwachsenenbildung kommt auf diesem gesellschaftspolitischen Hintergrund die Aufgabe zu,

- sich einerseits an dem Wandel der Geschlechterverhältnisse und der Gleichstellungspolitik zu orientieren, Entwicklungen aufzugreifen und Ungerechtigkeiten aufzudecken, aber auch
- andererseits selbst durch die Einführung von auf Geschlechtergerechtigkeit zielenden Bildungskonzepten und die Implementierung von Gender Mainstreaming in den eigenen Organisationen in gesellschaftliche Entwicklungen aktiv einzugreifen.

Dass dies eine große Herausforderung ist, beweist der Blick auf den Mainstream in der Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft. Trotz einer Fülle von Ergebnissen aus erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung und vor allem 30-jähriger Frauenbildungsforschung existiert in weiten Kreisen die Vorstellung von weitgehender Geschlechtsneutralität der Bildung (vgl. Lemmermöhle u. a. 2000).

2. Dimensionen geschlechtergerechter Didaktik

Ansätze einer geschlechtergerechten Didaktik sind auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen zu Geschlechterverhältnissen in der gemischtgeschlechtlichen Erwachsenenbildung und zur geschlechterdifferenzierenden Bildung entwickelt worden. Eine Interaktionsstudie zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit hat die Herstellung der Geschlechtstypik in der „koedukativen" Erwachsenenbildung bzw. „die alltägliche Inszenierung des Geschlechterverhältnisses" untersucht (vgl. Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999). Eine andere, als Handlungsforschungsprojekt angelegte Studie zeigt, dass geschlechterbezogene Konstruktionen häufig auch in der explizit geschlechtersensiblen Erwachsenenbildung reproduziert werden und es eine Reflexion der geschlechtertheoretischen Diskussion braucht (vgl. Kaschuba 2001). Geschlechtergerechtigkeit als ein Ziel von Bildungsarbeit erfordert ein Lernklima, „das es Frauen wie Männern ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend in die Bildungsarbeit einzubringen und weiterzuentwickeln" (Derichs-Kunstmann u. a. 1999, S. 185). Geschlechtergerechte Didaktik betrifft die Planung und Zielsetzung, die Durchführung und Gestaltung der Bildungsveranstaltung sowie die Reflexion und Evaluation. Damit wird die Geschlechterperspektive als Querschnittsperspektive in die Didaktik aufgenommen.

Das Konzept einer geschlechtergerechten Didaktik muss m. E. die Dimensionen Inhalte, Leitungshandeln, methodische Gestaltung, Rahmenbedingungen, Teilnehmende umfassen (vgl. Kaschuba 2001). Dabei beziehe ich mich auf Karin Derichs-Kunstmann, die Eckpunkte einer geschlechtergerechten Didaktik entwickelt, dabei allerdings die Teilnehmendendimension nicht benannt hat (vgl. Derichs-Kunstmann u. a. 1999).

1. Vorhandene Curricula und Konzepte gilt es, in Bezug auf die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse und verschiedener Lebenswelten und Interessen zu ana-

lysieren und die Geschlechterperspektive in die Inhalte zu integrieren. Fachwissenschaftliche Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung sind von großer Bedeutung für die verschiedenen Sparten der Erwachsenenbildung wie etwa Beruf und Arbeit, Medien, Kommunikation, Ökologie, Politik und Partizipation.

2. Das Leitungshandeln erfordert Sensibilität gegenüber eigenen geschlechterbezogenen Verhaltensweisen sowie Ausprobieren eines veränderten, geschlechtergerechten Leitungshandelns und -verhaltens.

3. Die methodische Gestaltung bezieht unterschiedliche Interessen und Ausgangsbedingungen, Kommunikations- und Interaktionsweisen der Teilnehmenden ein und ermöglicht Perspektivenwechsel, Partizipation und Reflexion. Dazu gehören ein Wechsel der Sozialformen wie geschlechtshomogene und -heterogene Gruppen und Plenum ebenso wie Methodenwechsel.

4. Unter Gestaltung der Rahmenbedingungen fällt die makrodidaktische Ebene mit der Planung der Veranstaltungen, die die Lebens- und Arbeitsbedingungen von teilnehmenden Frauen und Männern ebenso berücksichtigen muss wie Zeitstruktur und Raum. Dazu gehören auch geschlechtergerechte Ansprachekonzepte in Veranstaltungsprogrammen und Ausschreibungen.

5. In Bezug auf die Teilnehmenden gilt es, den Blick auf die Individuen freizugeben und nicht, die Lerngruppe als geschlossenes Konstrukt zu begreifen. Damit sind die verschiedenen Lebenswelten unter Frauen und unter Männern aufgrund von Migrationshintergrund, sozialer Schicht/Klasse, Generation, sexueller Orientierung etc. zu berücksichtigen und ihre Interessen wahrzunehmen. Das kann bedeuten, bei der Planung Bezug auf Untersuchungen von Lebenswelten und Interessen der Teilnehmenden zu nehmen und dabei auch deren Gender-Bias zu reflektieren. Des Weiteren sind – gerade in Bezug auf das Geschlechterthema – Ungleichzeitigkeiten zwischen großen Teilen von Frauen und Männern in der theoretischen und politischen Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen und mit den unterschiedlichen Lebenslagen und Interessen von Frauen und Männern zu berücksichtigen.

3. Gleichheit – Differenz – (De-)Konstruktion: Geschlechtertheoretische Ansätze und ihre Bedeutung für die Didaktik der Erwachsenenbildung

3.1 Von Geschlechterunterschieden zu Prozessen der Unterscheidung

Stand in den 1970er Jahren vor allem die formale Gleichheit von Frauen mit Männern im Vordergrund von Forschung und Praxis, fokussierten verschiedene theoretische Ansätze in den 1980er Jahren die Differenz. In der geschlechterdifferenzierenden Bildungspraxis zeigte sich insofern häufig ein Anknüpfen an differenztheoretische Ansät-

ze, als von Unterschieden zwischen Frauen und Männern im Sinne von Geschlechtertypisierungen ausgegangen wird. Dieses Differenzmodell verstellt aber den Blick auf Mechanismen der Unterscheidung, auf die Konstitutions- und Konstruktionsprozesse, an denen Frauen wie Männer beteiligt sind – und damit auch auf die Veränderungsmöglichkeiten. Notwendige Differenzierungen unter Frauen und unter Männern wurden bereits in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre diskutiert. In den Debatten der sozialwissenschaftlichen Geschlechtertheorie in Deutschland findet seit Anfang der 1990er Jahre eine zunehmende Diskussion um konstruktivistische und dekonstruktivistische Ansätze statt (vgl. z. B. Gildemeister/Wetterer 1992). Gefragt wird beispielsweise, wie sich die Blau-Rosafärbung von Personen, Räumen, Gegenständen, Arbeitsbereichen vollzieht. Dieser Prozess des „doing gender" wird durch Kommunikations- und Interaktionsstudien erforscht (vgl. z. B. Goffmann 1994).

Gleichzeitig ist „Gender" eine soziale Strukturkategorie. Sie dient als „soziales, kulturelles und symbolisches Ordnungsprinzip in unserer Gesellschaft" (Dietzen 1993, S.171). Das bedeutet, die gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit erscheint als institutionalisierte Handlungsbedingungen und Rollenzuschreibungen in Form von „gendered institutions" (Acker 1991). Dazu gehören Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen. Das gesellschaftliche System der Zweigeschlechtlichkeit verdeckt aber eine latente oder manifeste Vielfalt von Unterschieden unter Frauen und unter Männern. Es stellt sich die Frage: Wie kann ein „undoing gender" (Goffman) aussehen, die Möglichkeit, die starren Vorstellungen zu differenzieren oder aufzulösen?

3.2 Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht?

Theoretikerinnen der sozialen Konstruktion hinterfragen die Kategorie Geschlecht in ihrer dualistischen Ausrichtung. Gender enthält demnach einen impliziten Biologismus, anstatt die Konstruktion von Geschlechterdifferenz als Unterschied zu hinterfragen und Prozesse der Unterscheidung in den Blick zu nehmen. Die hierarchische Geschlechterdifferenz zu enthierarchisieren ist ein Ziel dekonstruktivistischer Ansätze. Gleichzeitig wird es immer schwieriger, allgemeine Aussagen über Geschlechterrelationen zu treffen, sodass stellenweise vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht gesprochen wird. Diese Schlussfolgerung übersieht jedoch, dass es nach wie vor wichtig ist, die Prozesse der Reproduktion von Ungleichheit aufgrund geschlechterbezogener sowie sozialer, ethnischer und altersabhängiger Unterschiede zu berücksichtigen. Vielmehr muss es darum gehen, Geschlecht und Identität zu trennen, worauf etwa Bob Connell mit seiner Unterscheidung verschiedener Männlichkeiten im Sinne von Handlungsmustern zielt (Connell 1999).

3.3 Mangelnde Rezeption geschlechtertheoretischer Befunde in der Erwachsenenbildung als forschungsmethodologisches Problem?

In Veröffentlichungen zur Didaktik der Erwachsenenbildung ist eine geringe Rezeption von Ergebnissen der Frauen- und Geschlechterforschung zu konstatieren. Horst Siebert stellt in seiner Veröffentlichung „Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung" in einem Abschnitt „Geschlechterdifferenzen des Lernens und Lehrens" fest, dass es zwar einige wichtige Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung für die Bildungsarbeit gäbe, dass aber verallgemeinerbare empirische Ergebnisse aufgrund der Tatsache fehlten, dass sich die Untersuchungen – zudem meist Projektberichte – auf Frauen konzentrierten ohne Vergleich mit männlichen Kontrollgruppen und sich die registrierten Merkmale deshalb nicht als „geschlechtstypisch" interpretieren ließen (Siebert 2000[3], S. 37). Die vorgeschlagene Unterscheidung von „Kontrollgruppen Frauen – Männer" sowie das Erkenntnisinteresse „typische Geschlechtsmerkmale" herauszufinden unterliegen forschungsmethodologisch dem Geschlechterdifferenzdenken, das die Vielfalt innerhalb der Genusgruppen aus dem Blick verliert, auch wenn Siebert dies selbst problematisiert. Dem Befund Sieberts ist nur bedingt zuzustimmen. Es gibt bereits in den 1980er Jahren Veröffentlichungen zu Modellprojekten mit Frauen und Männern in der berufsbezogenen Bildung (vgl. z. B. Niehoff 1987) wie auch aus der Schulforschung zu Mädchen und Jungen. Außerdem ist festzustellen: Innovative Erkenntnisse über Handeln in der Bildung und speziell bezogen auf die Didaktik sind häufig nur über Praxisforschung zu gewinnen, die wiederum eine Beteiligung der Befragten als Subjekte ermöglichen (vgl. z. B. Klafki 1991[2]).

3.4 Gender-Theorierahmen für eine geschlechtergerechte Didaktik

In Anlehnung an das Plädoyer für eine theoretisch reflektierte Praxis von Gudrun-Axeli Knapp (1998) sehe ich eine Notwendigkeit in der Überwindung der verbreiteten Entgegensetzung von Theorie und Praxis, aber auch der Abgrenzungen innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung um Geschlecht. Knapp formuliert aus neueren gender-theoretischen Entwicklungen drei Leitlinien für eine Gleichstellungspolitik: Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion. Ich gehe davon aus, dass die Verbindung dieser theoretischen Konzepte für die Erwachsenenbildungsdidaktik und ihre Aufgabe, zu einer geschlechtergerechten Gesellschaft aktiv beizutragen, einen sinnvollen praxisbezogenen Gender-Theorierahmen abgeben: Gleichheit bezieht sie auf die rechtliche Ebene. Demzufolge bedarf es gleicher Rechte und Handlungsbedingungen für Frauen und Männer und des Verbots von Diskriminierungen. Differenz bezieht sich auf die strukturelle Ebene, auf die strukturelle Ungleichheit von Frauen und Männern. So muss zwischen Männern und Frauen und innerhalb der Geschlechtergruppen nach Migrationshintergrund, sozialer Schicht etc. differenziert werden, was den Zugang zu Macht betrifft. Die Dekonstruktion bezieht sich auf die Diskursebene: Sie stellt zweigeschlechtliches Denken und verallgemeinernde Aussagen radikal in Frage, deckt Konstruktionen von Geschlecht bzw. Unterscheidungen aufgrund des Geschlechts auf.

„Eine geschlechtergerechte Didaktik versucht, Stereotypisierungen mit Hilfe von Differenzierungen zunächst zu verdeutlichen und sie dann idealerweise aufzulösen“ (Richter 2000, S. 210). Die Mehrdimensionalität von Gender ist wichtig. Ohne die Berücksichtigung der geschlechtertheoretischen Ansätze ist eine geschlechtergerechte Didaktik nicht mit tiefergehenden Lernmöglichkeiten im Sinne einer Erweiterung von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten für alle Beteiligten gefüllt. Anders als in der konstruktivistischen Didaktik (vgl. z. B. Arnold/Siebert 1995), die ebenso wie die geschlechtergerechte Didaktik die Vielfalt und Pluralität als wichtige Orientierung und Gütezeichen von Bildung beschreibt, werden in der geschlechtergerechten Didaktik, die sich an gender-theoretischen Erkenntnissen orientiert, die strukturellen Machtverhältnisse neben sozialen Konstruktionsprozessen nicht vernachlässigt. So kann sich auch eine Interaktionszuweisung als sozialer Platzanweiser erweisen.

3.5 Geschlechtergerechte Didaktik als Konkretisierung der Teilnehmenden- und Subjektorientierung

Die geschlechtergerechte Didaktik konkretisiert die „Teilnehmer“orientierung und die Subjektorientierung. Diese Begriffe werden mit Autoren wie Tietgens und Meueler verbunden (vgl. Tietgens 1983; Meueler 1994), sie wurden aber auch – neben dem Kompetenzansatz und dem Prinzip des ganzheitlichen Lernens – in der politischen Frauenbildung weiterentwickelt und praktiziert (vgl. z. B. Führenberg 1992). Als Intention organisierten Lernens formulierte Hans Tietgens die Horizonterweiterung der Teilnehmenden im Sinne der „Erweiterung des Ich-Gesichtswinkels“ (Tietgens 1983, S. 66). Eng damit verbunden ist die Subjektorientierung, die den Kontext des institutionellen und gesellschaftlichen Lernarrangements der Geschlechterverhältnisse im Blick behält. Nach Erhard Meueler, der die Frage danach stellt, „wie aus dem ‚Teilnehmer’ das Subjekt seines Lernens wird“, müssen die entscheidenden Antriebe von den Lernenden ausgehen (Meueler 1994, S. 622). Ähnlich formulierte es Klaus Holzkamp in seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens mit der Anforderung an die Entwicklung einer partizipatorischen Lernkultur, die darauf zielt, dass Frauen und Männer fähig sind, ihre Angelegenheiten in die Hand zu nehmen (vgl. Holzkamp 1996). Informelle Lernprozesse aber, die im Kontext der Diskussion um Lebenslanges Lernen immer mehr Bedeutung erlangten und gerade unter Gender-Perspektive notwendig mit einzubeziehen sind, werden vernachlässigt (vgl. Haug 2003). Auf der Basis aktueller gender-theoretischer Auseinandersetzungen und Erfahrungen mit geschlechterbezogener Bildungsarbeit sind die Begriffe der Teilnehmenden- und Subjektorientierung heute zu reinterpretieren.

4. Konsequenzen für die Erwachsenenbildungspraxis, -forschung und -wissenschaft

Geschlechtergerechte Didaktik ist keineswegs als ein lernzielorientierter didaktischer „Vollzugsplan“, sondern als gender-theoriebezogener Rahmen für eine geschlechtergerechte Bildungspraxis zu verstehen und weiterzuentwickeln, die Gender-Kompeten-

zen von Seiten der Pädagog/inn/en erfordert.[4] „Gender-Kompetenzen" umfassen die Ebenen der Selbstreflexivität, des Wissens und des Handelns.[5] Darüber hinaus können Einrichtungen nur dann glaubwürdig eine geschlechtergerechte Didaktik praktizieren, wenn sie in ihrer Organisation ebenfalls Lern- und Veränderungsprozesse unter Gender-Gesichtspunkten im Sinne des Gender Mainstreaming einleiten.

Auch in die Untersuchungsdesigns von Erwachsenenbildungsforschung gehen Annahmen über Geschlechterverhältnisse ein. Sie gilt es, offenzulegen und zu reflektieren. Zentrales Ziel und Arbeitsprogramm für eine geschlechtersensible Erwachsenenbildungsforschung muss es m. E. sein, theoretische Gender-Diskurse sowie Ergebnisse aus der geschlechterbezogenen Bildungsforschung – auch der Praxisforschung – zu berücksichtigen. Bislang ist eine Nicht-Aufnahme oder nur eines minimalen Ausschnittes von Erkenntnissen der Frauen- und Geschlechterforschung in der Forschung der Erwachsenenbildung zu verzeichnen. Dies betrifft auch die innerhalb dieser Disziplin gewonnenen Erkenntnisse aus Forschungsprojekten. Diese Konfliktlinie muss benannt werden, nicht um sie aufrechtzuhalten, sondern um mit ihr umzugehen. Denn diese Konflikte sind keine randständige Begleiterscheinung, sondern wir befinden uns als Akteur/inn/en mittendrin – in den Geschlechterverhältnissen in Alltag und Forschung.

Literatur

Acker, J. (1991): Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organisations. In: Lorbeer, J./ Farrell, S. A.: The social construction of gender. London, p. 162–179

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Connell, R. W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen

Derichs-Kunstmann, K./Auszra, S./Müthing, B. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Bielefeld

Diezen, A. (1993): Soziales Geschlecht. Soziale, kulturelle und symbolische Dimensionen des Gender-Konzepts. Opladen

Führenberg, D. (1992): Grundprinzipien der politischen Frauenbildungsarbeit. In: Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hrsg.): Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit. Zürich, Dortmund, S. 75–76

Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G. A./Wetterer, A. (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theoriebildung. Freiburg, S. 201–254

Goffman, E. (1994): Interaktion und Geschlecht, Frankfurt a.M.

Haug, F. (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg

4 Dazu will ein Modellprojekt zur Gender Mainstreaming-Qualifizierung für die Weiterbildung beitragen, das vom FIAB (Karin Derichs-Kunstmann) in Kooperation mit TIFS (Gerrit Kaschuba) und dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, Deutschen Volkshochschulverband und ver.di im Zeitraum 2004 – 2007 durchgeführt und vom BMBF finanziell gefördert wird.

5 Ausführlicher dazu vgl. Kaschuba 2001

Holzkamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen: In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren, S. 21–30

Kaschuba, G. (2001): „... und dann kann Gender laufen"? Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung. Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Tübingen (download: www.tifs.de)

Klafki, W. (1991[2]): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel

Knapp, G.-A. (1998): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell, G. (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden, S. 73–81

Lemmermöhle, Doris u.a. (Hrsg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen

Meueler, E. (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 615–628

Niehoff, E. (1987): Berufsorientierung für Frauen und Männer. Konzeption, Ablauf, Konflikte und Lernhaltungen. Ergebnisse aus dem Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe". Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Modellversuchsreihe. Band 5

Richter, D. (2000): Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In: Oechsle,

M./Wetterau, K. (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 197–222

Siebert, H. (2000[3]): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied

Tietgens, H. (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt a.M.

UNESCO (1997): Fifth International Conference on adult education. Declaration of the Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg

Joachim Ludwig

Modelle subjektorientierter Didaktik

Dieser Beitrag nimmt eine didaktiktheoretische Perspektive ein. Drei didaktiktheoretische Konzepte (konstruktivistische, interaktionstheoretische und subjekttheoretische)[1] werden daraufhin befragt, wie sie Subjektorientierung im didaktischen Handeln begründen und verstehen. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach der Geltung subjektiver Wissensbestände und die theoretische Begründung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Nach einer Kritik des konstruktivistischen und interaktionstheoretischen Modells wird ein subjekttheoretisches Modell vorgeschlagen, das Subjektorientierung als Reflexion der Besonderheit individueller Handlungsproblematiken von Lernenden vor dem Hintergrund ihrer allgemeinen Vergesellschaftungsprozesse begründet.

1. Fragestellung

Subjektorientierung wird in Didaktikdiskursen als Ausdruck eines besonderen Interesses am Subjekt verstanden. Dessen Eigensinn wird eine eigene Erkenntnisqualität zugeschrieben, die es gegenüber pädagogischen Zumutungen und inhaltlichen Ansprüchlichkeiten zu schützen gilt. Damit stellt sich zugleich die Frage, wo die Grenzen des subjektiven Erkenntnisvermögens liegen und wie das Verhältnis zwischen dem einzelnen Subjekt und gesellschaftlichen Konstruktionen, Wissensbeständen und Zwängen zu verstehen ist. Hermann Forneck (2004) kritisiert beispielsweise, dass zugunsten einer Emphatisierung des Subjekts die Bestimmung spezifischer Inhalte verloren gehe: der Legitimationshorizont für die Bildungsgegenstände werde der Erwachsenenbildung entzogen und an den – begrenzten – Legitimationshorizont der Subjekte gebunden. Die gesellschaftlichen Facetten des Bildungsgegenstandes und Emanzipationschancen gingen dabei verloren. Eine Sorge und Problemstellung, die Erwachsenenbildung seit langem begleitet: „Eine unreflektierte Anpassung an die Wünsche von Teilnehmern löst noch keine Bildungsprozesse aus, weil zum Lernen auch das Überwinden von Widerständen gehört (und) … jede Art von Lernhilfe auch und wenn sie sich emanzipatorisch geriert, mit Intentionen verbunden ist, die nicht selbstverständlich auch die der Lernenden sind“ (Tietgens 1981, S. 182).

In welcher Weise konstruktivistische, interaktionstheoretische und subjekttheoretische Modelle Subjektorientierung begründen und was ihre spezifische Leistung dabei ist, soll im Folgenden kurz skizziert werden. Aus Platzgründen werden dazu nur wenige Grundzüge der theoretischen Modelle beschrieben.

1 Ein weiteres prominentes Modell zur Subjektorientierung stellt Erhard Meuelers (1993) dialogorientiertes Modell dar. Aus Platzgründen kann hier nicht darauf eingegangen werden. Ein Vergleich des dialogorientierten Modells mit dem subjekttheoretischen Modell findet sich bei Ludwig (2003).

2. Konstruktivistische Perspektiven

Das konstruktivistische Modell begründet Subjektorientierung mit der relativen Autonomie, die Lernenden als selbstreferentiellen Systemen gegeben ist. Die didaktischen Konsequenzen des konstruktivistischen Modells laufen darauf hinaus, die Autonomie des Lernenden durch die Rücknahme des Fremdbestimmungsanspruchs der Erwachsenenbildner, gefasst in deren Bildungskonzepten, zu stärken. Erst durch so verstandene didaktische „Rücknahmemodelle" – wie z. B. Rolf Arnolds Ermöglichungsdidaktik – würde das Lernen der Erwachsenen überhaupt erst möglich (vgl. Arnold 2001, S. 85).

Der konstruktivistische Diskurs versteht Lernende als „selbständige und operational geschlossene Systeme", die sich allenfalls im Sinne einer „strukturellen Kopplung" mit ihrer Umwelt, d. h. mit den Lernobjekten verbinden (Arnold 1996, S. 725). Wissen über die (Um-)Welt stellt in diesem Sinne eine individuelle und soziale Konstruktion der Menschen dar. Die so getroffene Voraussetzung der Selbstreferentialität läßt ein Verstehen der inhaltlich-thematischen Konstruktionen, ein Verstehen des individuell besonderen Zugangs des Lernenden zum Bildungsgegenstand nicht zu. Die Lernprozesse und Lernergebnisse sind aus konstruktivistischer Perspektive „letztlich nicht mitteilbar" (Arnold 2004, S. 242). Mit dieser Feststellung endet im Prinzip die lerntheoretisch relevante Thematisierung des Lernsubjektes.

Subjektorientierung mündet aus konstruktivistischer Perspektive in einer relativen Autonomie der Lernenden, deren Relativität nur konstatiert und beobachtet, aber nicht mit Bezug auf die Umwelt des Lernenden materiell beschrieben und kritisiert werden kann, weil diese Beobachtung selbst wieder eine Konstruktion darstellt. Eine Befragung und Hinterfragung der Lerngegenstände und der Lehrinhalte auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen und ihre gesellschaftliche Genese hin stößt letztlich an die Grenzen konstruierter Beobachtungen lernender Monaden. Ohne hier weiter auf differenzierte konstruktivistische Argumentationen kritisch eingehen zu können (vgl. dazu Pongratz 1998; Ludwig 1999) läßt sich mit Blick auf die vorliegende Fragestellung festhalten, dass der konstruktivistische Blick auf Subjektorientierung zwar für den Eigensinn des lernenden Subjekts sensibilisiert, das zentrale Problem der Vermittlung des Subjekts mit der gesellschaftlichen Umwelt aber nur benennt und dafür keine Handlungsoptionen anbieten kann.

3. Interaktionstheoretische und verständigungstheoretische Perspektiven

Interaktionstheoretische (vgl. Mader 1998) und verständigungstheoretische (Schlutz 1984) Zugänge zur Subjektorientierung begründen sich mit der über Subjektivität gegebenen Möglichkeit zur Erkenntnis- und Wissenschaftskritik. Ihr Interesse ist es, Konstruktionen von Wirklichkeit zu vermitteln, zu hinterfragen und neu auszuhandeln (vgl. Mader 1998, S. 217). Es geht ihr vor allem um die Hinterfragung der gesellschaftlichen Konstitution von Bildungsgegenständen. Schlutz verlangt von der Wissenschaft der

Erwachsenenbildung sich die Frage zu stellen, wie sie aus ihrer monologischen Selbstgewissheit der Kritik herauskommen und ihre Ergebnisse in die Selbstreflexion aller Beteiligten zurückgeben will (vgl. Schlutz 1985, S. 574). In einer verständigungsorientierten „Teilnahmeperspektive" (a.a.O.), die im Folgenden als Subjektorientierung reflektiert wird, erkennt Schlutz Möglichkeiten der selbstreflexiven Rückbindung der Bildungsgegenstände durch die Lernenden. Unter Verständigung ist mit Blick auf didaktische Konsequenzen „keineswegs gemeint, der Dozent solle seine Rolle unkenntlich machen, seine Wissensbestände verleugnen, sich gleichsam als Teilnehmer ausgeben, wie dies zuweilen unter dem Schlagwort der Teilnehmerorientierung verlangt wird" (Schlutz 1984, S. 89).

Die Unverfügbarkeit subjektiven Handelns kommt in diesem Entwurf als Möglichkeit des Hinterfragens gesellschaftlich vorgegebenen Bildungsgegenstände als symbolischer Konstruktionen zum Ausdruck (Mader 1998, S. 219). Die Reflexion der Bildungsgegenstände in ihrer gesellschaftlichen Bedeutungshaftigkeit soll deren Voraussetzungen und Genese im Bildungsprozess gesellschaftskritisch erhellen. Reflexion und Bildung werden diskurs- und sprachtheoretisch konzipiert: der Bildungsprozess wird zum diskursiven Verständigungsprozess über Bedeutungen. Die Frage nach dem Erkenntnisobjekt und Bildungsgegenstand wird als Bedeutungszusammenhang konzipiert: „Die Beschaffenheit eines Objektes – und zwar eines jeden beliebigen Objektes besteht aus der Bedeutung, die es für Personen hat, für die es ein Objekt darstellt. Diese Bedeutung bestimmt die Art, in der sie das Objekt sieht; die Art, in der sie bereit ist, in Bezug auf dieses Objekt zu handeln; und die Art, in der sie bereit ist, über es zu sprechen. ... Die Bedeutung von Objekten für eine Person entsteht im Wesentlichen aus der Art und Weise, in der diese ihr gegenüber von anderen Personen, mit denen sie interagiert, definiert worden sind" (Blumer 1973, S. 90).

Subjektivität und die an sie gebundenen Bedeutungen werden über Sprache/Erzählungen vermittelt. „Im Erzählen wird die subjektive Welt in den Zusammenhang der sozialen Welt gestellt" (Schlutz 1984, S. 99). Die dem Erzähler über Sprache vermittelte Vorstellung der Zuhörer vom Erzählten verstärkt Subjektivität, weil der Inhalt des Erzählten nicht zur Privatsache erklärt wird und aus Erfahrung so Erkenntnis werden kann. Die über Sprache verwandelte Vorstellung des Erzählten und die produktive Konfrontation mit anderen Interpretationsperspektiven wirkt situationstranszendierend. Für Schlutz (1985, S. 574) wird diskursive Verständigung in einem hermeneutischen Prozess möglich: als Verknüpfung zwischen einer verstehenden Anteilnahme und einem externen Beobachterstandpunkt, der auf Erkenntnisse aus gesellschaftlich verfügbaren Theorien zurückgreift. Die besondere Leistung dieser theoretischen Perspektive auf Teilnahme-/Subjektorientierung liegt im sprach- und interaktionstheoretisch begründeten Bedeutungskonzept. Dieses Bedeutungskonzept macht Lernprozesse und ihre Begründungen der Lernenden verstehbar. Hier liegt der zentrale Unterschied zu konstruktivistischen Konzepten. Lernen wird als ein völlig anderer Handlungsmodus angesehen, mit dem das Handeln zugunsten der Überlegung unterbrochen wird, „was man denn da eigentlich tut und mit welchem Sinn" (Schlutz 1984, S.83). Die Begrenzungen dieser theoretischen Perspek-

tive auf Lernen und Subjektorientierung liegen in der diskurstheoretischen Rationalisierung des Verständigungsprozesses, die eine Fokussierung auf das Hinterfragen der gesellschaftlichen Bezüge von Bildungsgegenständen zur Folge hat. Der Fokus liegt so auf dem gesellschaftlich Allgemeinen, über das im Bildungsprozess Verständigung erzielt werden soll. Die besonderen subjektiven Lerninteressen und Lernbegründungen erscheinen vor dem Hintergrund dieses Erkenntnisinteresses eher sekundär und als Voraussetzung für Wissenschafts- und Erkenntniskritik.

4. Subjekttheoretische Perspektiven

Subjekttheoretische Perspektiven auf subjektorientiertes didaktisches Handeln (vgl. z. B. Ludwig 2001; Faulstich/Ludwig 2004) begründen sich mit den Annahmen, dass der Mensch sich nicht bewusst selbst schaden kann (Holzkamp 1995, S. 839) und mit seinem Handeln auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zielt. Dies begründet Subjektorientierung als Orientierung an subjektiven Handlungsproblematiken der Lernenden in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit. Wie im interaktions- und verständigungsorientierten Ansatz gilt das Subjekt über Bedeutungen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt: Bedeutungen des Subjekts sind gesellschaftlich produzierte, verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen, „die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muß: Welche der ihm in einer derartigen „Möglichkeitsbeziehung" als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt ... von den Gründen ab, die es – nach Maßgabe seiner Lebensinteressen – dafür hat" (Holzkamp 1995, S. 838). Die gesellschaftlichen Arbeits- und Kooperationszusammenhänge müssen von den Individuen als Handlungsmöglichkeiten subjekthaft-aktiv ergriffen – und d. h. in diesem Sinne als „Bedeutungen" interpretiert werden (Holzkamp 1986, S. 397).

Lernen wird im Rahmen dieses Bedeutungskonzepts als ein Selbstverständigungsprozess verstanden, in dessen Verlauf der Lernende seine ihm verfügbaren Bedeutungen differenziert oder erweitert, um in seinem subjektiv gegebenen Lebensinteresse seine gesellschaftliche Teilhabe erweitern zu können. „Selbstverständigung, dies bedeutet vor allem anderen „Verständigung mit mir selbst" über ein von mir Gemeintes… Ich bin darauf aus, etwas, das ich schon „irgendwie weiß", für mich reflexiv fassbar, …das Undeutliche deutlich zu machen... Damit ist… potentiell auch der Andere in den Selbstverständigungsprozess einbezogen, er ist aufgefordert oder es ist ihm anheim gestellt, meinen Versprachlichungsversuch bei sich nachzuvollziehen, um herauszufinden, ob er damit auch zu größerer Klarheit…, zu gelangen vermag" (Holzkamp 1995, S. 834).

Subjektorientierung im didaktischen Handeln bedeutet deshalb aus subjekttheoretischer Perspektive immer zweierlei: Die subjektiven Handlungsproblematiken bilden erstens den Ausgangspunkt des Bildungsprozesses/der Selbstverständigung und sie müssen zweitens mit dem Möglichkeitsraum gesellschaftlicher Bedeutungen vermit-

telt und verglichen werden. Wie in den interaktions- und verständigungsorientierten Ansätzen wird ein hermeneutischer Verstehensprozess für möglich gehalten, der die gesellschaftliche Vermitteltheit der subjektiven Handlungs- und Lernbegründungen rekonstruieren kann. Die Rekonstruktion dieser Vermitteltheit ist Grundlage sowohl für die Kritik bestehender subjektiver Bedeutungshorizonte des Lernenden als auch für deren Differenzierung und für die Entwicklung neuer Handlungsoptionen. Die Anleihen, die eine didaktische Theorie bei der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp 1993) nehmen kann, verschaffen ihr gegenüber der interaktionstheoretischen Perspektive den Vorteil, nicht nur intersubjektive Verständigungsprozesse, sondern auch die subjektiven Lernhandlungen und Lernbegründungen als Bedeutungs-, Begründungszusammenhang verstehen und hinterfragen zu können.

Lernenhandeln ist aus dieser Perspektive betrachtet keine selbstreferentielle Deutung, sondern eine Differenzierungsleistung sozial hergestellter Bedeutungen im Rahmen individueller und gesellschaftlicher Lebenssicherung. Der Lernende wird nicht als selbstreferentielles System, sondern als selbstdifferentielles Subjekt verstanden, das sich über Differenzwahrnehmungen zu anderen fremden Bedeutungshorizonten selbst verständigt. Die Subjektivität des Lernenden wird dabei sowohl unterworfen wie gestaltend verstanden. Subjektorientierte Didaktik aus subjekttheoretischer Sicht versteht sich als Interpretation und verstehende Rekonstruktion des Verhältnisses von Individuum/Lernendem und Gesellschaft als ein über Bedeutungs- Begründungszusammenhänge gegebenes Verhältnis. „Fremdverstehen ist ein *relationaler* Akt, eine *Relationierung*, die den anderen stets von einem bestimmten Standort aus und aus einer besonderen Perspektive *als anderen* identifiziert und qualifiziert“ (Straub 1999, S. 12). Jürgen Straub greift in seiner Arbeit „Verstehen, Kritik, Anerkennung“ das Verstehensproblem auf und verknüpft es mit dem sozialkulturellen Problem der Anerkennung (vgl. Ludwig 2000, S. 211 ff.). Wer zu verstehen sucht und interpretiert, der vergleicht in der Weise, dass er Fremdes mit Bekanntem vergleicht, einen neu erfahrenen Tatbestand unter einen bestehenden Begriff subsumiert. Das Problem beim Vergleich ist die unbemerkte universalisierende Projektion des Eigenen und Vertrauten in fremde Wirklichkeiten: „Man hat gesucht und gefunden, verglichen hat man nicht“ (Straub 1999, S. 39). In vielen Vergleichsoperationen fehlt der „Drittstandpunkt“, von dem aus geprüft wird, ob dieses mit jenem überhaupt in sinnvoller Weise verglichen werden kann. Erst über den Drittstandpunkt wird vermieden, dass die Maßstäbe der eigenen Interpretationsfolie unhinterfragt in den Vergleich eingehen. Verstehen vom Drittstandpunkt aus ist keine Verschmelzung von Differentem. Differentes kann noch in der Vermittlung – auf der Basis von Anerkennung – nebeneinander bestehen bleiben (a.a.O., S. 38 ff.).

Verstehensprozesse sind nicht paradox, weisen aber ein unauflösbares Spannungsverhältnis auf, indem das Andere als Anderes und doch mit den Mitteln, die speziell mir verfügbar sind, begriffen werden muss. Diese für den Drittstandpunkt notwendige Distanzierungsleistung ist an die wechselseitig Anerkennung im Bildungsprozess gebunden (vgl. Ludwig 2004). Die Bestimmung der Bildungsinhalte wird mit diesem Verständnis von Subjektorientierung als kritisch-rekonstruktiver Interpretation subjektiver Handlungsproble-

matiken nicht in den Legitimationshorizont des Subjekts verlagert, wie Forneck befürchtet. Eingeführt in den Interpretationsprozess werden vielmehr gesellschaflich verfügbare Theorien und Wissensbestände, die den subjektiven Bedeutungshorizonten als kritische Gegenhorizonte angeboten werden. Der Maßstab für Kritik ist dabei weder der subjektive Bedeutungshorizont noch die Theorie. Die Suche nach dem Maßstab bleibt letztlich eine unabgeschlossene Daueraufgabe im Horizont wechselseitiger Anerkennung.

Literatur

Arnold, R. (1996): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 719–730

Arnold, R. (2001): Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 84–85

Arnold, R. (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): S. 232–245

Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek, S. 80–146

Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Hohengehren

Forneck, H. (2004): Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4–14

Holzkamp, K. (1986): Handeln. In: Rexilius, G./Grubitsch, S. (Hrsg.): Psychologie. Theorien-Methoden-Arbeitsfelder. Reinbeck, S. 381–402

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.

Holzkamp, K. (1995 posthum): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212, S. 817–845

Ludwig, J. (1999): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 667–681

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld

Ludwig, J. (2001): Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 29–38

Ludwig, J. (2003): Das lernende Subjekt in der politischen Bildung. Didaktische Vermittlungskonzepte in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 83–92

Ludwig, J. (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): S. 112–126

Mader, W. (1998): Interaktionelle Erwachsenenbildungstheorie. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 211–224

Meueler, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Stuttgart

Pongratz, L. (1998): Kritische Theorie und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 275–287

Schlutz; E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn

Schlutz, E. (1985): Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 563–576

Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Göttingen

Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München

Anke Grotlüschen

Konsequenzen aus subjektorientierter Forschung: Fragen an eine medien- und erwachsenen-didaktische Anordnung

Aufgrund empirischer Ergebnisse, die derzeit auf subjektwissenschaftlicher Basis zum E-Learning vorliegen, möchte ich Fragen an medien- und erwachsenendidaktische Anordnungen aufwerfen. Zugespitzt stelle ich diese Fragen anhand der „Brennglas-These" zur Diskussion. Dabei ist zu klären, welche Charakteristika eine spezifisch mediendidaktische Diskussion rechtfertigen. Da diese spezifischen Gründe die empirisch aufgeworfenen Probleme nicht lösen, soll eine gesonderte Mediendidaktik dann zurückgestellt werden. Dies gibt den Blick frei für Argumente der Allgemeinen Didaktik. Sie sollen mit Tendenzen der Erwachsenendidaktik konfrontiert werden. Interessant ist die Fragestellung, ob es eine subjektwissenschaftliche Didaktik geben kann, oder ob hier ein Paradoxon liegt.

1. Ergebnisse subjektorientierter Forschung zu E-Learning

Kommen wir zunächst zu einigen Ergebnissen subjektorientierter Medien-Forschung. Ich beziehe mich auf zwei Studien mit den Titeln „Bildung als Brücke für Benachteiligte" (Grotlüschen/Brauchle 2004) sowie „Widerständiges Lernen im Web" (Grotlüschen 2003).

In der erstgenannten Studie wurden ungeübte Lernende beobachtet, die den Europäischen Computerführerschein (European Computer Driving Licence, ECDL) erwerben wollen. Die Studie zeigt, dass benachteiligte Lernende erhebliche Schwierigkeiten beim E-Learning haben. Die Probleme bestehen dabei jedoch weniger im Umgang mit der Technik. Viel komplexer erscheint eine reflektierte Selbststeuerung im Lernprozess, wie sich an einer Fallanalyse zeigen lässt. Beobachtet wurde eine 23-jährige Frau mit handwerklicher Berufsausbildung im Umgang mit umfangreicher Lernsoftware. Sie nähert sich in einem zweiwöchigen Kurs dem Tabellenkalkulationsprogramm Excel an. Die ersten 44 Lektionen der Software dienen der allgemeinen Einführung in die Computerbedienung. Die weiteren Lektionen sind auf spezifische Programme wie Word, Outlook, Excel oder andere Standard-Programme abgestimmt.

Wir haben die beobachtete Person aufgrund ihrer Widerspenstigkeit als „Frau Bockig" codiert[1]. Ihre abwehrenden Verhaltensweisen beginnen bereits am ersten Unterrichtstag und bei der ersten Konfrontation mit der Lernsoftware. Frau Bockig klickt sich

1 Weitere Fallanalysen verweisen auf völlig anders gelagerte Widerständigkeiten oder Engagement, z. B. „Frau Lebhaft", „Herr Selfmade", Frau Unsichtbar" und „Herr Ecke". Sie sind in der angegebenen Studie ausgeführt.

durch fast 44 Lektionen, wobei sie ihr Desinteresse immer wieder zu erkennen gibt. Das zeigt sich darin, dass sie zwischendrin ihre Fingernägel kontrolliert, mit der Nachbarin spricht, das Mousepad reinigt, eine gelangweilte Haltung einnimmt und zunehmend provoziert. Nach und nach wird deutlich, dass sie die Lektionen, die sie aufruft, bereits kennt. Das ist nicht verwunderlich, da sie sich auf den allgemeinen Umgang mit dem Computer beziehen. Erst später stellt sich heraus: Frau Bockig kennt das Inhaltsverzeichnis nicht bzw. weiß es nicht als solches zu benutzen. Ebenso wenig ist ihr klar, dass sie neben der Lernfunktion, in der ihr die Excel-Verwendung animiert vorgeführt wird, auch Übungen aufrufen kann, in denen sie gefordert ist, ihre Kenntnisse auszuprobieren.

Der Einsatz der Lernsoftware soll im Kurs u. a. dazu dienen, Lernenden mit unterschiedlichen Vorkenntnissen gerecht zu werden. Nun würde jeder Lehrende bei solcherart differenziertem Unterricht von seinen Lernenden verlangen, dass diese sich die jeweils relevanten Lektionen heraussuchen. Dies setzt aber erstens voraus, dass sich Frau Bockig darüber bewusst ist, dass sie aus einer Vielzahl von Lektionen auswählen kann. Zweitens setzt es voraus, dass sie die Titel im Inhaltsverzeichnis versteht. Und drittens, dass sie weiß, was sie lernen möchte. Diese Reflexionsebenen sind jedoch nicht erreicht. Diese und andere Beobachtungen, flankiert durch Ein- und Ausgangsbefragung, lassen folgenden Schluss zu: Frau Bockig spürt ihre Unruhe und Widerspenstigkeit; jedoch erlebt sie diese nicht produktiv. Sie nimmt ihre Langeweile nicht ernst genug, um zu reflektieren, welche Schwierigkeiten sie konkret hat. Diese Reflexion hätte ihr sicherlich deutlich gemacht, dass sie *inhaltlich unterfordert* ist, während sie *methodisch-organisatorisch überfordert* ist.

Dasselbe Phänomen – mangelnde Reflexion des eigenen Lernprozesses – zeigt sich in der Studie „Widerständiges Lernen im Web". Virtuell unterstützte Lernprozesse verlangen vom Lerner ein erhöhtes Maß an Selbststeuerung, welches auf mehreren Ebenen gebrochen erscheint. Auf der individuellen Ebene wird dem Lehrpfad linear gefolgt, statt die hypertextuelle Umgebung für eigene inhaltliche Wahlentscheidungen zu nutzen. Auf der interaktionellen Ebene bleiben Fragen und thematische Setzungen der Lernenden aus, stattdessen lassen sie sich durch tutorielle Initiativen leiten. Auf der institutionellen Ebene gerät das Lernen in Zeitfallen der Arbeit und der Familie, statt priorisiert und dem Alltagsgeschäft übergeordnet zu werden. Auf allen drei Ebenen bleibt die Widerständigkeit des Lernens jedoch unerkannt. Somit zeigt auch diese Studie, dass virtuelles Lernen stärkere Reflexion auf Erfolge und Brüchigkeiten, auf Ziele und Durchsetzungswege, auf interessante und zweitrangige Inhalte erfordert. Das Problem mangelnder Reflexion entsteht also sowohl bezüglich der Inhalte als auch bezüglich der Prioritätensetzung. Zusammengefasst zeigt sich: Subjektwissenschaftliche Forschung verweist auf Grenzen des elektronisch unterstützten Lernens, vor allem auf Probleme *reflektierter* Selbstbestimmung. Lässt sich daraus nunmehr eine spezifisch medienbezogene Didaktik ableiten?

2. Mediale Besonderheiten?

Ich gehe davon aus, dass die festgestellten Mängel beim E-Learning nur stärker auffallen als in anderen Lernszenarien. Diese These lässt sich zugespitzt formulieren als „Brennglas-These". Auf der positiven Seite bedeutet das: Klassisch erfolgreiche Lernensembles erweisen sich bei medialer Inszenierung als noch reichhaltiger, denn es besteht eine höhere Chance auf Binnendifferenzierung und auf Selbstbestimmung. Negativ gewendet zeigt sich jedoch: Klassisch unangemessene, also zu enge oder zu weite Lernensembles, führen mit E-Learning zu besonders problematischen Ergebnissen. Dies sind verschwiegene Interessen und ungefragte Fragen, Abbrüche, Verlorenheitsgefühle (Lost in Hyperspace und Cognitive Overload) oder ineffizientes Durchklicken irrelevanter Lektionen, wie es Frau Bockig vorgenommen hat. Nun stellt sich die Frage, ob medial dominierte Lernarrangements nicht doch genuin anders sind als Lernen an sich. Es gibt einige Argumente, die im Widerspruch zur Brennglas-These stehen und mit denen eine spezifische Besonderheit des E-Learning gegenüber anderen Szenarien postuliert wird:

1. Genuin anders sei die Trennung von Lehr- und Lernort sowie
2. die Trennung von Lehr- und Lernzeit (Kerres/de Witt 2002;Peters 2000).
3. Ein zentrales Charakteristikum medialer Lernarrangements sei die Objektivierung der Inhalte (Zimmer 2001)
4. sowie die Verlagerung pädagogischer Handlungen auf die Lernenden (Zimmer 2001).

Die ersten drei Aspekte sind m. E. durch die Verwendung von Lehrbüchern erreicht. Das heißt, die Orte und Zeiten des Lehrens und Lernens lassen sich auch dann trennen, wenn ich ein klassisches Medium (Buch, CD-ROM, Video) verwende. Auch der letzte Aspekt ist schon bei klassischen Formen selbstbestimmten Lernens gegeben: Ein selbstbestimmt Lernender muss aussuchen, was er lernen will, sich organisieren, und kontrollieren, ob er seine Lernziele erreicht hat. Kurzum, es handelt sich um eine Verschärfung im Sinne eines Brennglases, nicht um strukturell Neues.

3. Mediendidaktik

Die mediendidaktische Diskussion greift zumeist auf lerntheoretische Grundlagen zurück, zum Beispiel auf Konstruktivismus (Schulmeister 2002, S. 71 ff.), Subjektwissenschaft (Zimmer 1998; Ludwig 2002) oder Pragmatismus (Kerres/de Witt 2002). Offen bleibt in der eher lern*psychologisch* gespeisten Debatte jedoch die Didaktik im *pädagogischen* Sinne. Die Diskussion bedient sich der *Lern*theorie, nicht der *Lehr*theorie – jene aber wird in der Pädagogik seit über zwei Jahrhunderten diskutiert. Es ist somit zu befürchten, dass ein technologisches Paradigma vorherrscht und Mediendidaktik zum unkritischen Effizienzgaranten verkommt, wenn sie nicht normativ rückgebunden wird (Meueler 1999). Möglich wäre diese Rückbindung durch ein explizites Bildungsverständnis. Selbstverständlich findet dieses implizit mit dem Rückgriff auf Lerntheorien

statt, jedoch wird ein Kern der didaktischen Diskussion, nämlich die *Legitimation von Bildungsinhalten*, unterschlagen.

Ein zweites Problem bringt die Mediendidaktik mit sich. Didaktik wird übereinstimmend als Vermittlung zwischen zu lernender Sache und lernendem Subjekt gefasst (Meueler 1999; Siebert 2003; Faulstich/Zeuner 1999). Mediendidaktik hat zwischen der Sache und dem Subjekt die Methode überbewertet. Man könnte in ironischer Analogie zu Klafkis/Wenigers „Primat der Didaktik" (Klafki 1996, S. 88) sagen, dass es hier zu einem „Primat der Methode" gekommen ist. Wenn man die Methode weniger stark gewichtet, ist zu fragen, ob Allgemeine Didaktiken Hinweise geben, die auch für medial dominierte Arrangements tragfähig sind.

4. Rückgriff: Allgemeine Didaktik

Bei einem Rückgriff auf Allgemeine Didaktik muss im Auge behalten werden, dass diese von Seiten der Erwachsenenbildung generell kritisiert wird: erstens als curricular gebunden und zweitens als lehrerzentriert (Meueler 1999). Zwei Richtungen sollen hier aufgenommen werden, die *Bildungstheoretische* und die *Lehrtheoretische* Didaktik. Wolfgang Klafki hat seinerzeit die „Bildungstheoretische Didaktik" vorgelegt. Charakterisiert wird sie dadurch, dass sie dem Inhalt ein erhebliches Gewicht zukommen lässt:

> „Mit welchen Inhalten und Gegenständen müssen sich junge Menschen auseinandersetzen, um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen?" (Klafki 1986, S. 461).

Hier wird deutlich, dass die didaktische Fragestellung auf bestimmte Inhalte und Gegenstände zugespitzt wird, die sich durch ein Ziel (Mündigkeit) rechtfertigen lassen. Klafki postuliert das Primat des Inhalts gegenüber den anderen Faktoren (Methoden, Medien). Wenn man ihm folgt, heißt das, dass *Didaktik im engeren Sinne* sich damit auseinander zu setzen hat, welche Inhalte einen Bildungsgehalt in sich tragen, der für den Unterricht freizulegen ist.

Die Entwicklung bei Wolfgang Klafki zieht sich von der *Didaktischen Analyse* (1962) über das *Perspektivenschema* (1996, S. 272) bis zur Diskussion um *Schlüsselprobleme* (1996, S. 56). Das eigentliche Inhaltsprimat (mit dem regelmäßigen Vorwurf der Überlast des Inhaltes und der unkritischen Annahme des gegebenen Lehrplanes) hat Klafki also noch einmal variiert. Letztlich hat er die Inhalte, die ein Mensch zu lernen hat, um mündig zu werden, als *epochaltypische Schlüsselprobleme* definiert. Das heißt, der Umgang mit Frieden, Nationalität, Umwelt, Bevölkerungsentwicklung, Ungleichheiten etc. ist seines Erachtens nach geeignet, sowohl einen Kanon als auch ein methodisches Raster zu bieten, an dem ein Mensch sich bilden kann.

Etwas später hat sich bekanntlich die *lehr*theoretische Didaktik entwickelt. Sie wurde zunächst bekannt als „Berliner Modell", als *lern*theoretische Didaktik von Paul Hei-

mann, Günter Otto und Wolfgang Schulz. Sie wurde in den 80er Jahren weiterentwickelt als „Hamburger Modell". Die Position lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Es gilt die emanzipatorische Relevanz von Unterricht als Befähigung zur Frage an die Verhältnisse. Der Unterricht soll Schüler/innen befähigen, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu hinterfragen. Dabei sagt Schulz auch, dass die Abschaffung von Herrschaft als emanzipatorisches Ziel des Schulunterrichts zu hoch gegriffen wäre, weil die Schule diese Herrschaft nicht konstituiere und sie insofern auch nicht abschaffen könne. Auf der anderen Seite dürfe Herrschaft nicht für die Lernenden ohne diese selbst angestrebt werden. Das bedeutet, dass den Lernenden die herrschenden Verhältnisse nicht kritiklos zu vermitteln seien, ohne sie daraufhin zu befragen, ob sie mit diesen Verhältnissen übereinstimmen (Schulz 1999, S. 38). Die Zielsetzung von *Mündigkeit* ist hier auf *Emanzipation* weiter entwickelt worden, die normative Rückbindung der Didaktik bleibt in der Sache jedoch erhalten.

5. Tendenzen: Erwachsenendidaktik

Man könnte als Ertrag der allgemeindidaktischen Diskussion zwei Elemente extrahieren. Einerseits wäre es möglich, im subjektorientierten Sinne ein didaktisches Dreieck auf die Füße zu stellen, so dass das Subjekt an oberster Stelle steht. Eine Variante wäre, lediglich eine „didaktische Waage" aufzubauen, die die Lehrperson beauftragt, für eine *Balance* zwischen der *Sache* einerseits und dem lernenden *Subjekt* andererseits zu sorgen. Erwachsenendidaktik hat m. E. die Tendenz, die Subjektseite auf dieser Waage mit erheblichem Gewicht zu versehen. Sowohl die so genannte Erwachsenendidaktik bei Hans Tietgens als auch die heute bekannten Strömungen subjektwissenschaftlicher (Ludwig in diesem Band) oder konstruktivistischer Didaktik („Ermöglichungsdidaktik" Arnold 2004, kritisch Schüßler in diesem Band), postulieren das Gewicht des Subjekts. Erwachsenenbildung hebt wesentlich stärker als Allgemeine Didaktik die Eigenständigkeit des Subjekts hervor, welches sich seine Inhalte aufgrund eigener Probleme auswählt.

Tatsächlich ist der Erwachsene in erheblich anderer Weise als ein Schulkind mit Welt- und Alltagsauseinandersetzungen befasst, so dass es sinnvoll erscheint, eine situationsbezogene, fallbezogene, subjektorientierte Didaktik zu postulieren. Ich bin jedoch ebenfalls der Auffassung, dass subjektwissenschaftliche Didaktik mit dem Gegengewicht des Inhaltes zu versehen ist. Hier bestehen Anschlussmöglichkeiten an die „Vermittlungsdidaktik" (Faulstich/Zeuner 1999; Faulstich 2004, S. 74 f.), welche bereits den begründungspflichtigen Lerngegenstand wieder in die Diskussion einbringt.

Dabei bietet es sich an, das in der bildungstheoretischen Didaktik postulierte „Primat des Inhalts" noch einmal kritisch zu würdigen. Angegriffen wurde diese Position vor allem deshalb, weil unter dem „Inhalt" das konsensuell festgelegte Curriculum der Schulen verstanden wurde. Die postulierte Überlegenheit dieser Inhalte über alle anderen Kriterien lässt sich in der Tat nicht durchhalten. Anders wird die Lage, wenn das

„Primat des Inhalts“ als Anfrage an alle potenziellen Lerngegenstände verstanden wird: Die *Didaktische Analyse* hat zum Ziel, aus vorliegenden Inhaltskatalogen jene Inhalte freizulegen, welche einen Bildungsgehalt aufweisen. Der Bildungsgehalt definiert sich dabei darüber, ob die Auseinandersetzung mit ebendiesen Inhalten zur eigenen Mündigkeit beiträgt.

Nun wäre es m. E. konsequent, aus subjektwissenschaftlicher Perspektive den Ertrag der Didaktischen Analyse zu erhalten, dabei jedoch die Auseinandersetzung um die Legitimation von Inhalten in die Hände des Subjekts zu legen. Hier halte ich es durchaus für möglich, die immerhin sehr fruchtbaren Fragestellungen von Wolfgang Klafki zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten durch die Lernenden diskutieren zu lassen. Konkret würde das bedeuten, die Didaktische Analyse in Zusammenarbeit mit den Lernenden anzuwenden. Dabei wird gefragt, *welche Bedingungen in meinem akuten Gegenstand eigentlich vorherrschen, welche Bedeutung der Gegenstand derzeit bzw. zukünftig hat, welche exemplarische Bedeutung in ihm verborgen ist, welche Struktur der Inhalt hat, wie weit er zugänglich und wie weit er überprüfbar ist.* Erste Gehversuche einer solchen Zusammenarbeit haben wir unter dem Stichwort „Angeleitete Reflexion“ bei medial unterstützten E-Learning-Seminaren unternommen. Dabei wurden Studierende der Pädagogik sowie Teilnehmende des Studiengangs „Master of Higher Education“ aufgefordert, ihre Lernbezüge einschließlich vorangegangener Erfahrungen zu reflektieren. Als Methode dienten Satzvervollständigungen, die online nachzulesen sind unter www.LernSite.net. Diese Angeleitete Reflexion war notwendig, um darauf folgende Online-Phasen durchzuhalten und etwaige Störungen durch das Kollegium oder durch die eigenen Kinder abzuwehren. Die so begonnene gemeinsame Arbeit daran, den Bildungsgehalt eines Gegenstands freizulegen, kann nach meiner Ansicht ausgebaut und systematisiert werden. Daher lohnt sich der Rückgriff auf eine stark inhaltsbezogene didaktische Theorie.

Nimmt man die eingangs referierte Problematik medial unterstützten Lernens wieder auf, zeigt sich, dass die Didaktische Analyse sich als hervorragendes *Reflexionsinstrument* eignet, mit dem Lernende ihren eigenen Vorstellungen auf die Spur kommen und selbst über gehaltvolle Bildungsinhalte entscheiden können. Die paradoxe Problematik legitimierter Bildungsinhalte bei gleichzeitig postulierter Selbstbestimmung der lernenden Subjekte ist auf diesem Weg zwar nicht überwunden, aber vielleicht lässt sich das Paradoxon so auf höherer Ebene weiter bearbeiten.

Literatur

Arnold, R. (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen – Anmerkungen zur Undenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 232–245

Faulstich, P. (2004): Lernen vermitteln. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 68–80

Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München

Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster u.a.

Grotlüschen, A./Brauchle, B. (2004): Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung der Digitalen Spaltung. Münster

Kerres, M./Witt, C. de (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: MedienPädagogik (URL: www.medienpaed.com), H. 2, S. 1–22

Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 455–476

Klafki, W. (1996): Neuere Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. unveränd. Aufl. Weinheim, Basel

Klafki, W. (1999): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H./Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. 10. Aufl. Hamburg, S. 13–34

Ludwig, J. (2002): Anforderungen an subjektorientierte Lernberatung in Online-Foren. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld, S. 255–266

Meueler, E. (1999): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl. Opladen, S. 677–690

Peters, O. (2000): Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. In: Marotzki, W./Meister, D. M./Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen, S. 159–187

Schulmeister, R. (2002): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. 3. korrigierte Aufl. München, Wien

Schulz, W. (1999): Die lehrtheoretische Didaktik. In: Gudjons, H./Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. 10. Aufl. Hamburg, S. 35–56

Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Aufl. München/Unterschleißheim

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn

Witt, C. de (2003): Neue Medien im Kontext der pragmatistischen Bildungstheorie. In: Bachmair, B./Diepold, P./Witt, C. de (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen, S. 137–148

Zimmer, G. M. (1998): Didaktik multimedialer Lernsysteme für die Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1, S. 4–6

Zimmer, G. M. (2001): Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. In: Arnold, P. (Hrsg.): Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung. Münster, New York, München u.a., S. 126–146

Ingeborg Schüßler

Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik

Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle – theoretische und praktische Reflexionen

Im Folgenden werden anhand vier zentraler Thesen des radikalen Konstruktivismus Erkenntnisgewinne wie auch Widersprüche, die sich aus dieser Perspektive für erwachsenendidaktisches Handeln zeigen, herausgearbeitet. Ein abschließendes Fazit geht der Frage nach, wie viabel der Konstruktivismus für didaktisches Handeln ist.

1. Strukturdeterminismus und Selbstreferentialität – Die These von der subjektiven Konstruktion von Wissen

Der radikale Konstruktivismus bestreitet die Erkennbarkeit bzw. den Zugang zu einer beobachterunabhängigen Realität, er leugnet aber nicht deren Existenz, die als Hindernis erfahrbar ist, an dem unser Handeln und Denken fehlschlägt. Der Mensch konstruiert dementsprechend seine Wirklichkeit, ohne zu wissen, wie eine Außenwelt real beschaffen ist. Was der Mensch wahrnimmt, sind immer nur seine Erfahrungen von den Dingen, denen eine Bedeutung zugeschrieben wird, aber nicht die Dinge selber. Durch diese „Strukturdeterminiertheit" vermag das System daher nur mit den eigenen kognitiven Systemzuständen zu interagieren und vorrangig durch negative Rückkopplungsprozesse weitere kognitive Komponenten selbst herzustellen, was als „Selbstreferentialität" bezeichnet wird. Aber schon bei dieser Annahme stellt sich mir die Frage, wer hier eigentlich die Wirklichkeit konstruiert. Nach neurowissenschaftlicher Argumentation von Roth (1999, S. 325) ist nämlich nicht das Erkenntnissubjekt Konstrukteur seines Wissens, sondern das reale Gehirn. Wenn aber das Gehirn konstruiert, lässt sich aus dem Postulat der Selbstreferentialität nicht logischerweise auf eine Subjektorientierung in der Didaktik schließen.

Gleiches gilt für die Forderungen nach einem selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernarrangement. Zwar verarbeitet der Lernende die Reize auf eine ihm eigene Weise, dies schließt aber nicht unbedingt die Fähigkeit ein, sich selbstständig Wissen anzueignen und diesen Prozess autonom zu organisieren. Durch eine reine Selbststeuerung des Lernprozesses wird eine Auseinandersetzung mit Unbekanntem davon abhängig, inwieweit der Lernende einen solchen Konfrontations- und Verunsicherungsprozess überhaupt zulässt oder sich diesem gänzlich entzieht (vgl. Tietgens 1983, S. 223). Das Argument der Selbstbestimmung steht ebenfalls auf schwankendem Boden, wenn das Gehirn als Konstrukteur des Wissens und der Wirklichkeit gilt und in jüngster Zeit sogar der freie Willen des Menschen angezweifelt wird (vgl. Roth 2001, S. 427 ff.;

Singer 2003, S. 24 ff.). Meines Erachtens lassen sich nicht einfach aus der Kenntnis spezifischer innerpsychischer Vorgänge didaktische Prinzipien und Methoden ableiten.

2. Beobachtungsapriori – Die These von der beobachterrelativen Wirklichkeitskonstruktion

Aus der These der operationalen Geschlossenheit lässt sich somit schließen, das wir keinen unmittelbaren kognitiven Zugang zu unserer Umwelt haben, sondern nur als Beobachter. Im Konstruktivismus wird zwischen internem und externem Beobachter unterschieden. Dem internen Beobachter sind seine inneren Systemzustände zugänglich, indem er durch die Analyse seiner Erfahrung ein neues Ereignis als unterschiedlich von bisher bekannten Ereignissen beschreibt, somit wahrnehmen und entsprechend danach handeln kann. Ein anderer Mensch, der das Verhalten einer Person untersucht und auf der Basis eigener Unterscheidungskriterien interpretiert, fungiert als externer Beobachter, der nur etwas über das Verhalten, aber nichts über die inneren Zustände aussagen kann. „Die Bereiche des internen und des externen Beobachters sind überschneidungsfrei" (Schmidt 1992, S. 299), weshalb die Aussagen aus den beiden Beobachterbereichen nicht zur gegenseitigen Begründung herangezogen werden dürfen. Betrachtet man die didaktische Theoriebildung genauer, so zeigt sich, dass die Beschreibungen von Lernen und Lehren zwischen internem und externem Beobachter verwischen. Wenn die Lernenden beispielsweise vorgegebene Lernziele zu erfüllen scheinen, so wird der Lehrende als externer Beobachter dies als Ergebnis seiner Lehrinterventionen interpretieren (Beschreibung 2. Ordnung), aber wie die Lernenden die vorgegebenen Inhalte in ihr bestehendes kognitives System integriert haben (Beschreibung 1. Ordnung) und ob sie dieses auf veränderte Handlungsproblematiken transferieren können, kann der Lehrende nicht mit Sicherheit bestimmen. Die Schwierigkeit, der auch konstruktivistische Vertreter erliegen, ist die, dass Beschreibungen 2. Ordnung häufig mit der Beschreibung erster Ordnung gleich gesetzt werden (vgl. Maturana 1985, S. 15). So wird weiterhin zwischen selbstorganisiertem und fremdorganisiertem Lernen unterschieden oder zwischen totem und lebendigem Lernen, Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik – dies alles sind Beschreibungen zweiter Ordnung. Denn wenn es für das erkennende System nur viable Konstruktionen gibt, werden solche Unterscheidungen irrelevant, zumindest aus der Organismusperspektive – dem internen Beobachter. Ob das Wissen aus fremdorganisierten Kontexten aufgebaut wird oder in selbstorganisierten authentischen Lernkontexten ist dann nur aus der Beobachterperspektive (externer Beobachter) relevant. Das Beobachtungsapriori hat für mein didaktisches und auch forschungsmethodologisches Handeln u. a. folgende Konsequenzen:

Lernen darf nicht als abhängige Variable des Lehrens betrachtet werden. Wie problematisch das ist, zeigt sich z. B. an den im Zuge des Forschungsmemorandums formulierten Forschungsschwerpunkten, wenn hier „nachhaltiges Lernen" als Folge „gelun-

gener Erwachsenenbildung“ gedeutet wird (vgl. Arnold u. a. 2002, S. 5). Dieser Aspekt ist ebenso für die empirische Forschung relevant. Was ich als „nachhaltiges Lernen“ bezeichne, sind zunächst Beschreibungen 2. Ordnung. Ich kann zwar Aneignungsaktivitäten beschreiben, aber nicht die dabei abgelaufenen Bewusstseinszustände und -inhalte rekonstruieren. Letztlich muss ich bei meiner Beschreibung und Beobachtung 2. Ordnung eigentlich noch eine Beschreibung und Beobachtung 3. Ordnung einführen, mich also dabei beobachten, welche erkenntnistheoretischen Voraussetzungen und Leitdifferenzen ich bei der Konstruktion von Hypothesen zur Beobachtung von gesellschaftlicher Wirklichkeit zugrunde lege und diese mit beschreiben. Aus dem Beobachtungsapriori müsste schließlich eine Relativierung allen Wissens abgeleitet werden, da dieses stets subjektiv konstruiert wird. Konstruktivistisch inspirierte Pädagogen kritisieren daher auch, dass Lehrende so tun, als gäbe es eine objektive Wirklichkeit, die zu vermitteln sei und entlarven dies als „Illusion des Faktischen“ (Arnold/Kempkes 1998, S. 261). Konsequenterweise müsste dann auch von einer „Illusion des Didaktischen“ die Rede sein. Ich denke, es ginge der Didaktik nicht darum, so zu tun, als seien diese Tatsachen und vermittlungsrelevanten Inhalte ontologische Gesetzmäßigkeiten. Es ginge aber darum, zwischen „immanenten“ und „beobachterrelativen Eigenschaften“ der Welt (vgl. Searle 1997) zu unterscheiden und ein Verständnis für die Konstruktionsmechanismen gesellschaftlicher Tatsachen entwickeln zu helfen.

Hans Tietgens versteht die Didaktik daher auch nicht als „Lehre über das Lehren“, sondern als eine „Reflexion über Lernsituationen“ (Tietgens 1992, S. 10). Aber für diese Beobachtung zweiter Ordnung fehlt im Konstruktivismus die Annahme gesellschaftlich vermittelter Sinnstrukturen (vgl. z. B. Bourdieu 1993; Schmidt 2003b), mit Hilfe derer ich z. B. erkennen könnte, dass es bei der Unterscheidung von selbstbestimmtem und fremdbestimmtem Lernen nicht um verschiedene Lernprozesse geht, sondern um verschiedene gesellschaftlich normierte, funktionale Kontexte der Lernbeobachtung und Lernbestätigung (vgl. Schmidt 2003a, S. 41) und dass das unterschiedliche Verhalten von Frauen und Männern in Seminargruppen möglicherweise weniger auf individuellen biographischen Erfahrungsmustern gründet, als auf gesellschaftlich vermittelten und verinnerlichten geschlechtsspezifischen Erwartungshaltungen in sozialen Interaktionen.

3. „Viabilität“ – Die These von der instrumentellen Aneignungslogik des Wissens

Dem Wissenserwerb liegt das pragmatische Interesse zugrunde, sich in einer unübersichtlichen, kontingenten und komplexen Welt zurechtzufinden. Das Individuum organisiert und konstruiert sein Wissen nicht nach dem Maßstab einer Wahrheitsfindung, sondern nach dem Viabilitätsprinzip, d. h. danach, wie das, was es wahrnimmt, zu seinen bisherigen Wirklichkeitskonstruktionen und seiner Umwelt „passt“ (vgl. v. Glasersfeld 1996). Überträgt man dieses Viabilitätsprinzip auf das Lehr-Lern-Geschehen, so hieße dass, dass Lernende wie Lehrende zunächst mit Hilfe vertrauter kognitiver Schemata die Lernsituation interpretieren und an vorhandenes Wissen anzuschlie-

ßen versuchen. Mit Hilfe des Viabilitätsprinzips kann ich mir als Erwachsenenbildnerin dadurch die unterschiedlichen Aneignungsaktivitäten (auch Lernwiderstände, Kommunikationsstörungen etc.) von Teilnehmenden erklären, aber ich verstehe dadurch noch nicht ihr Gewordensein, aus dem sich auch die Motive und Begründungen für das Lernen erschließen lassen. Das verweist auf einige Probleme des Viabilitätskonstrukts für die Didaktik:

Die Viabilitätsprüfung basiert letztlich auf dem Äquilibrationsprinzip. Wenn aber daran anschließende Assimilations- und Akkomodationsprozesse sich ausschließlich auf den mentalen Bereich beziehen, wird eine aktive Veränderung des als unpassend empfundenen oder pertubierenden Milieus ausgeklammert. Diese Vorstellung findet sich auch bei Arnold und Siebert (1995, S. 115 ff.), die Lernen als Prozess von „Perturbation – Krise – Reframing" deuten. D. h. das Subjekt kann durch Krisen ausgelöste Irritationen lediglich dadurch reduzieren, dass es seine Einstellung auf die Umweltgegebenheiten verändert. Ein solches „Anpassungs-Konzept" (Holzkamp-Osterkamp 1978, S. 28) verliert aber unabgängig vom Individuum existierende Lebensbedingungen und Machtverhältnisse aus dem Blick. Wirklichkeit wird als das Produkt mentaler Aktivitäten eines Individuums interpretiert und nicht als das Produkt sozialer und historischer Prozesse (vgl. Diesbergen 2000, S. 249). Das Handeln wird durch das Denken und reale Veränderungen werden durch Reframing ersetzt. Soziale Widersprüche werden zu logischen. Der Lernende verbleibt dadurch eigentlich in einer passiven Rolle gegenüber der Realität (Rustemeyer 2001, S. 26). Wenn Viabilität nur subjektiv bestimmt werden kann und lediglich überlebens-utilitaristischen Gesichtspunkten gehorcht, dann bleibt die Frage offen, wie Lehre überhaupt konzeptualisiert werden kann, wenn jeder selbst entscheidet, was für ihn passend ist. Konsequenterweise spricht Siebert dann von einer „Animationsdidaktik" (Siebert 1996, S. 89) und Arnold plädiert für eine „Methodenorientierte Erwachsenenbildung" (vgl. Arnold 2001, S. 102). Wenn aber der „für jeden Unterricht konstitutive Anspruch der Sache" entfalle – so kritisiert Terhart –, „dann würde dies auch für den Anlass von Unterricht und Didaktik gelten" (vgl. Terhart 1999, S. 640). Mit dieser Schwierigkeit sehen sich auch viele konstruktivistisch inspirierte Pädagogen konfrontiert. Sie fordern einerseits das Prinzip der „didaktischen Selbstwahl", halten andererseits aber an einer curricular, didaktisch bzw. bildungstheoretisch begründeten Inhaltsauswahl fest. Das ist allerdings nur möglich, wenn ich akzeptiere, dass die Individuen sich nicht jedes mal aufs Neue alles Wissen konstruieren, sondern auch auf „kulturell legitimes Wissen" (Rustemeyer 2003, S. 49) zurückgreifen können und Didaktik die Aufgabe hätte, dieses gemeinsam mit den Lernenden zu re- und dekonstruieren (vgl. Reich 2002). Darüber hinaus wären Inhalte, wenn ich der Kritik von Ute Holzkamp-Osterkamp folge, als Angebote zur Wiedergewinnung der eigenen Handlungsfähigkeit und Erweiterung der Verfügungsmöglichkeiten durchaus zu legitimieren. Didaktik wäre aber immer nur als dialogische zu konzipieren, d. h. Inhalte gibt es nicht unabhängig von den Lerninteressen und Handlungsproblematiken Erwachsener.

4. Strukturelle Koppelung – Die These von der intersubjektiven Wirklichkeitskonstruktion

Erst auf der Ebene der Intersubjektivität scheint es, als würden Begriffe, Handlungsschemata, Ziele und Gefühle auch von anderen geteilt, weshalb sie als realer gelten als das, was von einem selbst erlebt wird. Die „Viabilität 2. Ordnung" (v. Glasersfeld 1996, S. 197) zwischen System und Umwelt oder zwischen autopoietischen Systemen wird durch das Prinzip der „strukturellen Koppelung" erst ermöglicht. Dabei wirken die Zustandsveränderungen des einen Systems auf das andere und umgekehrt, so dass ein wechselseitig selektiver und Interaktionen auslösender konsensueller Bereich von Zustandsfolgen entsteht (vgl. Maturana 1985, S. 151). Dieser Abstimmungsprozess führt zum Aufbau sozial akzeptierter Wirklichkeiten, die wiederum Voraussetzung von Kommunikation sind und Wissen konstituieren. Die Bedeutungskonstruktionen sind daher nicht ausschließlich beobachterabhängig, wovon der Konstruktivismus ausgeht, sondern ebenso sprach-, kontext- und hierarchieabhängig (vgl. Böhme 1995, S. 234). Für mein didaktisches Handeln heißt das zum einen, mich für die mögliche Existenz herrschender Diskurse, die den Maßstab für die Viabilität 2. Ordnung erst setzen, zu sensibilisieren, da diese das „Aushandeln von Wissen und Bedeutung" (v. Glasersfeld 1996, S. 306) beeinflussen. Zum anderen müsste ich meine didaktischen Bemühungen auf die Situationsgestaltung von strukturellen Kopplungen richten, die den unterschiedlichen (lern)biographischen Erfahrungen und Handlungsproblematiken der Lernsubjekte Rechnung trägt. Ziel- und Inhaltsfrage werden dann erst in einem „konsensuellen Dialog" (Tietgens 1992, S. 165) geklärt. In der Didaktik wären somit nicht mehr Inhalte, sondern Prozesse (zur begründeten Auswahl und Bearbeitung von Inhalten) zu planen, zu gestalten und zu legitimieren.

5. Fazit

Der Konstruktivismus erscheint mir für das didaktische Handeln nur teilweise „viabel", was erklärt, dass in diesem Feld vorrangig ein „gemäßigter Konstruktivismus" vertreten wird (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1999). Letztlich geben auch Arnold und Siebert (1995, S. 169) zu Bedenken, dass „die konstruktivistische Lern- und Erkenntnistheorie eine notwendige, aber nicht hinreichende Grundlage für eine Didaktik der Erwachsenenbildung liefert". Auch wenn der Konstruktivismus die gesellschaftliche Vermitteltheit von Wissen ignoriert, so hilft er mir zu verstehen, dass „pädagogische Vermittlungs- und Aneignungsoperationen zu unterschiedlichen Referenzsystemen (gehören). Sie sind daher für einander nicht erreichbar, sondern kontingent" (Kade 1997, S. 52). Diese Kontingenz kann ich nicht durch eine ausgeklügelte didaktische Planung minimieren, sondern nur durch Kommunikation, sprich über strukturelle Koppelung. Diese ist allerdings weder empirisch beobachtbar noch direkt beeinflussbar, sondern entsteht im Prozess, also entzieht sich einer vorherigen exakten Planung (vgl. Fuchs 1999, S. 34). Didaktik wandelt sich somit von einer Planungs- und Handlungstheorie zu einer Reflexions- und Beobachtungstheorie von Lehr-Lernprozessen (vgl. Schüßler 2003). Didak-

tische Kompetenz kennzeichnet sich somit durch eine Beobachtung 2. Ordnung und einen Umgang mit Ambivalenzen. Denn im didaktischen Handeln muss ich so tun, als ob meine didaktischen Interventionen Wirkungen bei den Lernenden hinterlassen, um nicht jegliche Bemühungen sinnlos erscheinen zu lassen und gleichzeitig mir im Klaren darüber sein, dass es dafür keine Erfolgsgarantie gibt. Beobachtungen 2. Ordnung hinterlassen aber in der Geschichte meines didaktischen Handelns eine neue relevante Unterscheidung für mein Handeln in noch bevorstehenden didaktischen Situationen. Damit orientiert die kontinuierliche didaktische Reflexion indirekt mein didaktisches Handeln in der Zukunft. Hierdurch löst sich auch das klassische lineare didaktische Zeitschema auf zugunsten einer „verschobenen Aktualität, in der der Nachtrag entscheidend ist und in der nichts auf die Zukunft hin vorbereitet werden kann" (ebd., S. 92).

Literatur

Arnold, R. (2001): Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenendidaktik nachhaltigen Lernens? In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 101–107

Arnold, R. u.a. (2002): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt a.M. (siehe auch http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf, Zugriff: 31.01.2003)

Arnold, R./Kempkes, H.-G. (1998): Praktisches des Konstruktivismus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 259–274

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.

Diesbergen, C. (2000): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Bern u.a.

Fuchs, P. (1999): Intervention und Erfahrung. Frankfurt a.M.

Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1999): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In. Tippelt, R.: Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen, S. 184–192

Glasersfeld, E., v. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M.

Holzkamp-Osterkamp, U. (1978): Erkenntnis, Emotionalität, Handlungsfähigkeit. In: Argument-Sonderband 28, Berlin, S. 13–90

Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 30–70

Maturana. H.R. (1985): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. durchgesehene Auflage Wiesbaden

Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied

Roth, G. (1999): Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a.M.

Rustemeyer, D. (2001): Nichtsehen sehen. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Bielefeld, S. 15–28

Rustemeyer, D. (2003): Wer weiß? In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, S. 35–52

Schmidt, S. J. (1992): Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen. In: Krohn, W./Küppers, G. (Hrsg.): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt, S. 293–333

Schmidt, S. J. (2003a): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: Nuissl. E. u.a. (Hrsg): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Gehirn und Lernen, S. 40–50

Schmidt, S. J. (2003b): Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek

Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie. In: Arnold, R./Schüßler. I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 76–97

Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied u.a.

Singer, W. (2003): Ein neues Menschenbild. Frankfurt a.M.

Terhart, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 629–647

Tietgens, H. (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Bmp-Materialien. Frankfurt a.M.

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn

Frank Berzbach

Der neue Jargon normativer Pädagogik[1]

Empirische Befunde zum Normativitätsproblem konstruktivistischer Erwachsenendidaktik

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Normativitätsproblem der konstruktivistischen Erwachsenendidaktik. Dazu wird ein Forschungsdesign vorgestellt, welches eine empirische Analyse ethischer Implikationen ermöglicht (1). Betrachtet man die Umsiedlung nichtpädagogischer Begriffe in die Erwachsenenpädagogik, so werden Transformationsmuster sichtbar, die ein zentrales Ergebnis der durchgeführten Untersuchung sind (2). Abschließend wird die Frage der ethischen Implikationen erörtert, die neben einer empirischen auch eine theoretische Perspektive erfordert (3).

1. Systemtheorie und Empirie: Design einer Analyse ethischer Implikationen

Die ethischen Diskussionen in der Erwachsenenpädagogik liefen zumeist darauf hinaus, dass die Verantwortung als zentraler Begriff manifestiert wurde.[2] Für die neuen Lernkulturen bleibt das Problem aber vorerst unbeantwortet. Nun sind Probleme der Ethik und Moral Sache von Positionen, nicht nur von Argumentationen. Es sind, aus der Perspektive der Forschung, „heiße" Gegenstände. Folgt man der Empfehlung von Niklas Luhmann, so sind zu deren Untersuchung kalte Instrumente erforderlich. Um zu vermeiden, dass eine normative Position nur mit einer anderen normativen Position des Beobachters verglichen wird, ist ein empirischer Zugriff hilfreich. Eine Abkühlung kann darüber hinaus durch die Abstraktion von Autorenintentionen erreicht werden, also eine Behandlung der Didaktik als bloßen Text. Gegenüber flüchtigen sprachlichen Äußerungen sind Texte in gewisser Weise eingefroren und fest, sie sind, um eine Formulierung von Sigrid Nolda (1997) zu verwenden, „dissoziierte Fachgespräche". Die konstruktivistische Didaktik ist als Text eine sozial bedeutende Wirklichkeit für Kommunikationen – sie ist eine Selbstbeschreibung des Erziehungssystems im Sinne der Systemtheorie. Zugleich kann aber dieser Text auch als Datentyp qualitativer Sozialforschung gelesen werden, der einer empirischen Analyse zugänglich ist. In einer systemtheoretisch informierten Empirie lassen sich folgende Kategorien für eine strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1994/95) ethischer Implikationen der konstruktivistischen Didaktik entwickeln: Untersucht wurden das *Rezeptionsverhalten* der Autoren, der *Programmcharakter* (Zweck- oder Konditionalprogramm?) und die *moralische Kommunikation* (vgl. Luhmann 1978, 1990, 1993).

1 Stark gekürzter Vortrag, ausführlich vgl. Berzbach (2005)
2 Vgl. Gieseke (1991) und Holzapfel (1990), kritisch vgl. Wigger (1990)

Das Thema konstruktivistische Erwachsenenbildung ist besetzt durch ein Autorenteam, durch Rolf Arnold und Horst Siebert. Hinzu kommt, dass *ein* Buch am Anfang der Einarbeitung des Konstruktivismus in die Erwachsenenpädagogik steht: die „Konstruktivistische Erwachsenenbildung" (Arnold/Siebert 1995 ff.). Die Autoren arbeiten die Schlüsselbegriffe des Konstruktivismus chronologisch ein, um anschließend das neue pädagogische Programm zu entwerfen (vgl. Arnold/Siebert 1997, S. 81–126). Die zahlreichen Folgepublikationen variieren nur noch das Thema auf der Grundlage der geleisteten Einarbeitung konstruktivistischer Schlüsselbegriffe in die Erwachsenenpädagogik. Als Fallbeispiel dient also ein Buch, welches unverändert in Neuauflagen nachgedruckt wird.

2. Chamäleon und Camouflage: Konstruktivistische Begriffe auf dem Weg in die Pädagogik

Jeder Theorieimport wird vom Eigengewicht der pädagogischen Traditionen mitgeprägt. Die neuen Begriffe passen sich dem Untergrund an und wechseln die Farbe, wie ein Chamäleon. Eine bruchlose Integration nichtnormativer Konzepte in die Pädagogik ist generell nicht möglich. Die empirische Analyse der konstruktivistischen Schlüsselbegriffe, die von Arnold/Siebert (1997) in die Erwachsenenpädagogik eingearbeitet werden, weist Muster oder Regelhaftigkeiten auf. Exemplarisch am Schlüsselbegriff „Systementwicklung" (Arnold/Siebert 1997, S. 94–103) sollen sechs von insgesamt 15 Transformationsmustern kurz erläutert werden.

Die Umsiedlung von Begriffen erfordert eine gewisse *terminologische Elastizität*. Im neuen Kontext werden, schon durch ein anderes Wissen von Autoren und Lesern, andere Konnotationen und Assoziationen aktualisiert. Der Schlüsselbegriff Systementwicklung ist zusammengesetzt aus zwei Substantiven, beide werden eine Bedeutungsdehnung erfahren. Aus dem abstrakten soziologischen Begriff System wird durch die Rezeption erst einmal „Organisation". Aus dem der Entwicklung wird „Lernen", summarisch „Organisationslernen". Beide Verschiebungen sind im pädagogischen Kontext anschlussfähiger. Dann kommt es in der Rezeption unterschiedlicher Literaturtypen wie populärer Sachbuchautoren und von Theoretikern (Luhmann, Derrida) zu einer Kollision von Terminologien, die allerdings keine Thematisierung erfährt. Dabei entstehen Möglichkeiten der Überblendung, des anders und neu Verstehens. Hierzu ein Beispiel: Aus „operational geschlossenen Systemen" werden im Laufe des Kapitels „notwendig offene Systeme", von dort gelangen die Autoren zu „offenen Managern", zu „für neues Offen sein" und der „Offenheit der Führung", zu „Offenheit und Vertrauen" und zur „Offenheit" als zentraler Bezugspunkt einer „Ethik der Selbstorganisation" (Arnold/Siebert 1997, S. 99). Für den neuen Diskussionszusammenhang ist das essentiell: Der Begriff der Systementwicklung symbolisiert gewöhnlich das Problem der Steuerung komplexer Systeme. Aber erst „Offenheit", sei es von Systemen, Managern oder Lernern kann als Anschlusspunkt für die Pädagogik fungieren. Daher die Wiedereinführung der ethischen Komponente, die an die Stelle des Steuerungsproblems tritt.

Auch der Systembegriff wird elastisch verwendet. Aus ihm wird „das System", wie ihn die Kapitalismuskritik verwendet hat. Der zurückgelegte Weg im Kapitel Systementwicklung beginnt also mit der Überschrift „Systementwicklung", schwenkt aber früh zum Organisationslernen um, visiert die Systemkritik an und kokettiert schließlich mit der traditionellen Kapitalismuskritik.

Für eine Pädagogisierung von Begriffen ist die *Auflösung von normativ unverdaulichen Differenztheorien* erforderlich. Differenztheorien sind abstrakt auf Kommunikationen (Luhmann) oder konkret auf Schrift/Zeichen (Derrida) bezogen. Sie sind generell nicht beziehbar auf die Einheitsvorstellung von Menschen. Pädagogiken hingegen können, daher die Vorliebe für „ganzheitliche" Sichtweisen, aber auch auf Menschen bezogen sein. Nötig ist daher eine *Anthropomorphisierung*. Hierzu ein Beispiel: In Luhmanns Theorie sind Systeme operational geschlossen, aber energetisch offen. Die Differenz lautet: operational/energetisch. Bei Arnold/Siebert wird „geschlossen" jedoch als Einheitsperspektive behandelt, was dazu führt, dass diese absolute Geschlossenheit überwunden werden muss. Die andere Seite der Unterscheidung fällt weg, die Differenz wird aufgelöst in eine Einheitsperspektive und eine Hierarchie: Die Höherentwicklung zu offenen Systemen wird propagiert.

Als gängiges Transformationsmuster findet sich die *Nivellierung wissenschaftlicher Niveaukriterien*. Die wissenschaftliche Konvention verlangt, dass Quellen ausgewiesen werden und vorausgesetzt wird eine Hierarchie dieser Quellen. Unterschieden werden zum Beispiel Primär- und Sekundärquellen, empirische Studien qualitativer und quantitativer Art oder wissenschaftliche Theorien. Vor allem lassen sich wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Texte unterscheiden. Es darf zwar prinzipiell alles zitiert werden, es kommt allerdings darauf an, welche Funktion die Quelle im wissenschaftlichen Kontext hat. Bei Arnold/Siebert findet sich eine große Spannbreite von zitierten Texten: Vorträge von Wissenschaftlern, wissenschaftliche Lehrbücher verschiedener Disziplinen, journalistische Texte, allgemeine Sachbuchbestseller, Esoterik und New Age, historische Texte, Fachaufsätze, Klassiker der Sozialwissenschaften, empirische Studien und Interviews. Diese unterschiedlichen Quellen werden nun jedoch im Sinne der Argumentation der Autoren gewichtet und nicht ausgehend von ihrem wissenschaftlichen Stellenwert. Die Nivellierung der Quellen eröffnet einen weiten Innovationsraum, da die Bindungen an die eigene Profession und die Wissenschaft gelockert werden.

Ein von Heiner Barz (2000) herausgegebener Band trägt den Titel: „Pädagogische Dramatisierungsgewinne". In Anlehnung daran lässt sich das Transformationsmuster *Skandalisierung/Dramatisierung* umreißen. Auch das hier als Fallbeispiel verwendete Kapitel „Systementwicklung" von Arnold/Siebert (1997, S. 94–103) enthält dieses Muster. Auffällig ist eine Besonderheit der Rezeption, die eine gewisse Überraschung war: Das Kapitel enthält auf neun Buchseiten acht tragende, ausführliche Zitate aus sieben verschiedenen Texten von Erich Fromm. An Fromm interessiert die Autoren sein „ganz entschiedener Humanismus". Mit Fromm eingeführt wird der „autoritäre Charakter",

eine psychoanalytisch inspirierte Diagnose in Bezug auf die NS-Diktatur, der im Kontext der Systementwicklung irritiert. Betrachtet man die pädagogische Argumentation allerdings näher, fällt die Strategie der Skandalisierung ins Auge. Der autoritäre Charakter nämlich markiert für die Autoren die „Grenze der Selbstorganisation" (ebd. S. 103). Der im Rahmen der Systementwicklung erwartete Kontext der Organisation wird ausgetauscht durch den der NS-Diktatur, wodurch der Selbstorganisationsdiskurs ideologisch, nicht argumentativ beendet wird.

Als letztes, variantenreiches Transformationsmuster soll die *prothetische Rezeption* erläutert werden. Von Fachbegriffen geht eine gewisse, wenn auch nicht immer zwingende Logik aus: „Dogmenlehre", „Ontogenese" oder „12-Ton-Musik" findet man nicht im selben Wörterbuch. Auch der Begriff „Systementwicklung" enthält implizite Hinweise. Eine prothetische Rezeption bedeutet, dass gerade die nahe liegenden Fachzuständigkeiten umgangen werden. Es kommt zur Verwendung von Surrogaten. In Bezug auf die Systementwicklung legt ein Blick in die rezipierten Managementlehrbücher dies offen. Aus dem streng gegliederten wissenschaftlichen Lehrbuch von Steinmann/Schreyögg (1993) wird das Fallbeispiel aus dem vierten Kapitel zitiert. Die Kontrollfragen dazu, wie das ganze Kapitel, behandeln allerdings nicht die Systementwicklung, sondern Fragen der Unternehmensethik. Von Arnold/Siebert nicht rezipiert wird das folgende Kapitel im Managementlehrbuch, dessen Thema explizit die Systementwicklung ist – mit allen Zweifeln an normativen Konzepten. Diesem Kapitel wird, aus Gründen des deskriptiven Charakters, aus dem Weg gegangen. Die Prothese heißt „Unternehmensethik", der Bezugsautor Jürgen Habermas – statt Niklas Luhmann im Folgekapitel.[3]

3. Postmoderne hin oder her: Das zweifache Paradox der Ermöglichungsdidaktik

Das Fallbeispiel Konstruktivismus ist für eine ethische Analyse deshalb so geeignet, weil dieser aus pädagogischer Sicht an einem Normativitätsdefizit leidet. Erst durch dieses Vakuum werden die normativen Aspekte der Erwachsenendidaktik sichtbar. Die Ermöglichungsdidaktik kann als ethik*bezogene*, aber nicht ethik*zentrierte* Spielart einer Pädagogik unter postmodernen Bedingungen bezeichnet werden.[4] Postmoderne Verhältnisse verkomplizieren ethische Fragen. Auch weiterhin werden universalistische Bildungsentwürfe präsentiert, weil sich Normativitätsparadoxien natürlich ignorieren lassen. Dennoch bleibt der Geltungsbereich auch dieser Entwürfe eng begrenzt. Die Didaktiker der Neuen Lernkulturen haben das Problem allerdings erkannt. Ihre „konstruktivistischen" Entwürfe müssen aber, um überhaupt Pädagogik zu sein, in Kon-

3 Weitere Transformationsmuster betreffen die Entdifferenzierung von Definitionen, Alltagsnahe Äquivalente und Konnotationsverschiebungen, Zielgruppendiffusion bei der Adressierung des Textes, thematische Futurisierung, doppelte Homogenisierungs- und Kanonisierungsstrategie, Parallelisierung von Fremdtheorien und pädagogischer Tradition, Abgleich mit dem wissenschaftspolitischen Zeitgeist, Limitation auf Methodik und wissenschaftsjournalistische Dienstleitung.

4 Hermann Forneck (2004) hält bestimmte Orientierungen der Didaktik für Krisenphänomene.

takt mit pädagogisch erwünschten Werten bleiben. Quintessenz einer postmodernen Didaktik kann nicht das blinde Vertrauen in Systemfunktionalität sein, weil unerwünschte ethische Implikationen der Disziplin umgehend zugerechnet werden. In der Erwachsenenpädagogik ist daher ein Hang zur Kontrolle ethischer Implikationen vorhanden, obwohl eine zuverlässige Kontrolle nicht möglich ist.[5] Zudem neigen viele Autoren dazu, die wohlwollenden Selbstinterpretationen mit den unkalkulierbaren Folgen auf der Interaktionsebene zu verwechseln.[6] Die „guten Intentionen" schieben sich vor Empirie und Theorie – trotz Mephisto!

Die historisch jungen Versuche, die Pädagogik aus der Ethikzentrierung zu lösen, stehen auf unsicheren Füßen. Festzustellen sind semantische Innovationen bei weitgehend struktureller Kontinuität. Die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik ist vorrangig *ein neuer Jargon normativer Pädagogik*. Die Normativität wird zwar strukturell notwendig im pädagogischen Programm integriert, sie muss aber zugleich invisibilisiert, versteckt werden. Moral wird abgeschwächt, aber nicht abgeschafft. Wohin aber schon die zaghafte Rücknahme normativer Werte führt, darüber besteht alles andere als Klarheit. Es ist zum Beispiel fraglich, ob nicht die Radikalisierung der Teilnehmerorientierung von Arnold und Siebert angesichts des sich gegenwärtig durchsetzenden Konzeptes der Wissensgesellschaft *indirekt* normativ ist. Wissen ist für das Lernen Erwachsener die zentrale Ressource. Das gesellschaftlich unterscheidungslos zirkulierende Medium Wissen wird in der Erwachsenenbildung zu Bildungs- und Vermittlungswissen transformiert (vgl. Kade 1997). Allerdings ist nicht Wissen, sondern die Teilnehmerorientierung die gegenwärtig „zentrale Losung der Erwachsenenbildung, der gemeinsame Nenner, auf den sich Theoretiker und Praktiker unterschiedlicher Herkunft und Ausrichtung einigen können" (Nolda 2001, S. 106). Sigrid Nolda konstatiert als Tendenz sogar eine Abkehr vom Wissen durch die „Hinwendung zum Teilnehmer" (ebd., S. 106). Die erwachsenenpädagogisch-konstruktivistisch vollzogene Radikalisierung der Teilnehmerorientierung verstärkt das didaktisch inspirierte Verschwinden des Wissens aus der Erwachsenenbildung. Zudem wird das Konzept der Teilnehmerorientierung durch den Bezug auf eine „naturwissenschaftliche" Erkenntnistheorie mit höherem argumentativem Gewicht ausgestattet. Paradoxerweise ist eine radikal teilnehmerorientierte Bildungsarbeit durch die Teilnehmer nicht mehr beeinflussbar. Würde der Wunsch nach einem Primat der Vermittlung von Sachwissen auftauchen – und das ist immerhin denkbar –, würde das die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik nur als starres, konservatives Deutungsmuster wahrnehmen können. Die Relativierung oder sogar „Aufklärung" dieses Musters wäre die didaktische Antwort. Die an psychotherapeutischen Methoden geschulte konstruktivistische Erwachsenenpädagogik lässt dahingehend nicht mit sich verhandeln – sie ist bezogen auf die Lebenswelt, die Vorerfahrung und die Persönlichkeit des Teilnehmers und nur sekundär, wenn überhaupt, auf den Sachbezug. Überträgt man aber das didaktische Konzept aus dem

5 Chemiebaukästen erklären die Natur und ermöglichen das Giftmischen.
6 Nur radikale Bildungsprogramme lassen sichere Aussagen über Folgen zu. Aber selbst die Curricula von Neonazicamps garantieren nicht, dass Kinder mit diesem Schicksal später NPD wählen.

Selbsterfahrungsbereich auf die ganze Bildungslandschaft, so wird die Erwachsenenbildung zu einer „dilettantischen Therapie" (Nolda 2001, S. 107).

Um das in die Terminologie des ehemaligen Konstruktivisten S. J. Schmidt (2003) zu übertragen: Die *erziehungswissenschaftlichen Diskursfiktionen* werden durch die Überführung in *operative Fiktionen*, also in die Didaktik, und die damit anstehende Handlungsbelastung erhitzt. Die Didaktik gerät so zwischen den verschiedenen Wissensordnungen aus normativ-ethischer Perspektive unter Stress. Sie hat aber keine andere Wahl, wenn sie weiterhin an die Wissensproduktion der (Erziehungs-)Wissenschaft – wie lose auch immer – gekoppelt sein will.

Am Ende stehen also gleich zwei Paradoxien. Der analysierte Entwurf einer konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik versteht sich als postmodern *und* aufklärungskompatibel. Das zweite Paradox bezieht sich auf das Verschwinden des Wissens durch die aufklärungsinspirierte und auf mehr Autonomie setzende Radikalisierung der Teilnehmerorientierung: Mit dem Wissen nämlich wird die zentrale Voraussetzung für die Erreichung der drei Ziele der Aufklärung – „der Qualifizierung, der Teilhabe und der Selbstbildung" (Nolda 2001, S. 105) – zugleich annulliert.

Literatur

Arnold, R./Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 2. Auflage Hohengehren

Berzbach, F. (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld

Barz, H. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Dramatisierungsgewinne. Frankfurt a.M.

Forneck, H. (2004): Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1: Empirische Forschung und didaktische Modellbildung. S. 4–14

Gieseke, W. u.a. (Hrsg.) (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? Kassel

Holzapfel, G. (Hrsg.) (1990): Ethik und Erwachsenenbildung. Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung. Bremen

Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N.

Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 30–70

Luhmann, N. (1978): Soziologie der Moral. In: Luhmann, N./Pfürtner, T.: Theorietechnik und Moral. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1990): Paradigm lost. Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1993): Ethik als Reflexionstheorie der Moral. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik 3. Frankfurt a.M., S. 358–448

Mayring, P. (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm u.a. (Hrsg.) : Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz, S. 159–175

Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.) : Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage Weinheim, S. 209–213

Nolda, S. (1997): Literatur zur Erwachsenenbildung: dissoziierte Kommunikation, plurales Wissen und Adressatenorientierung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, S. 94–104

Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 101–119

Schmidt, S. J. (2003): Geschichten und Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek

Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993): Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte, Funktionen, Fallstudien. 3. Auflage Wiesbaden

Wigger, L. (1990): Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 36,S. 309–330

Markus Walber

Konstruktivismus als Legitimation für selbstgesteuertes Lernen mit neuen Medien?!

Nicht selten dient der Konstruktivismus vorrangig der Legitimation von aktuellen „Lehr-Lern-Technologien". So ist die Schließung „Konstruktivismus legitimiert selbstgesteuertes Lernen und damit Lernen mit neuen Medien" in der mediendidaktischen Literatur weit verbreitet. Ob es sich hierbei um logische Schlüsse oder um „Kurzschlüsse" handelt, soll in dem vorliegenden Text betrachtet werden. Hierzu wird das Verhältnis des konstruktivistischen Prinzips der Selbstorganisation zu selbstgesteuertem Lernen fokussiert. Der Text widmet sich dem prinzipiellen Koppelungsproblem von Lehr- und Lernoperationen und zeigt auf, wo diese gegenseitig anschlussfähig sein können, um schließlich Implikationen für das Lehren und Lernen mit neuen Medien aufzuzeigen.

1. Das Prinzip der Selbstorganisation

Für Konstruktivisten ist das Lernorgan des Menschen das Gehirn. Folglich sind Lernprozesse von der Funktionsweise unseres Gehirns abhängig. Die konstruktivistische Erkenntnistheorie stellt klassische Hirnmodelle, die davon ausgehen, die Welt würde im Gehirn repräsentiert und die Informationen würden wie in einem Computer abgespeichert, in Frage. Denn aus konstruktivistischer Sichtweise operiert das menschliche Gehirn als ein selbstreferentielles System, d. h. es interagiert mit seinen eigenen Zuständen rekursiv, so dass jeder neue Erkenntnisstand aus Interaktionen früherer Zustände resultiert. Dies bedeutet nicht Isoliertheit gegenüber äußeren Einflüssen, lediglich die systeminternen Wirkungen dieses Einflusses sind vollständig durch das selbstreferentielle System bestimmt (vgl. Roth 1996, S. 240 f.). Dies soll anhand folgender Funktion verdeutlicht werden:

(1) $ob(X) = X'$
(2) $op(op(X)) = X''$
(3) X'' X'

Die Anwendung (1) einer Operation (op) (z. B. einer Methode) auf einen Zustand (X) eines Systems (Lernende/r) führt zu einem neuen Systemzustand (X'). Eine erneute Anwendung (2) der gleichen Operation auf das System führt zu einem neuen Zustand (X''). Obwohl die Operationen aus (1) und (2) für Beobachter gleich erscheinen, entstehen unterschiedliche Systemzustände (3). Folglich ist die Vorhersage der Wirkung einer Operation durch einen Beobachter nahezu ausgeschlossen. Hier zeigt sich, dass die Qualität einer Operation nicht vom instruierenden, sondern vom konstruierenden System bestimmt wird. Hinzu kommt, dass auch der Ausgangszustand X von einem

Beobachter nicht eindeutig bestimmt werden kann. Solche Systeme, die all ihre bestandesnotwendigen Strukturen, in diesem Fall kognitive Strukturen, durch eine interne Dynamik selbst hervorbringen, werden in konstruktivistischer Terminologie als selbst organisiert bezeichnet (vgl. Büeler 1994, S. 45). Die systeminternen Prozesse bei der Entstehung von Wissen operieren also immer nach dem Prinzip der Selbstorganisation. Der mögliche Interaktionsbereich eines selbst organisierten Systems ist durch dessen Strukturen determiniert. Diese Strukturen können sich durch Interaktion mit der Umwelt unter der Voraussetzung, dass das Selbstorganisationsprinzip erhalten bleibt, verändern (vgl. Maturana/ Varela 1987, S. 85 ff.). Wenn im Kontext von Interaktionen Strukturen entstehen, so sprechen Konstruktivisten von Lernen (vgl. ebd., S. 187 f.). Dabei weisen sie ausdrücklich darauf hin, dass Lernen nicht als Verinnerlichung der Umwelt verstanden werden darf, sondern im Kontext einer Interaktion lediglich für eine verträgliche Koexistenz zwischen dem System und dessen Umwelt sorgt (vgl. ebd., S. 188 f.). Lernen stellt folglich die kognitive Bearbeitung einer Differenz zwischen Organismus und Umwelt dar, deren Ergebnis Wissen ist (vgl. Siebert 1999, S. 17). Wissen entsteht so stets aus einer Leistung des Subjekts und ist subjektdeterminiert (vgl. Siebert 1999, S. 112). Unter funktionalem Gesichtspunkt gewinnt das Subjekt durch Wissen eine relative Kontrolle über seine Erlebniswelt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Lernen nicht die direkte Folge einer externen Intervention sein kann, sondern eine Konstruktionsleistung des lernenden Subjekts vor dem Hintergrund systeminterner Bedingungen darstellt.

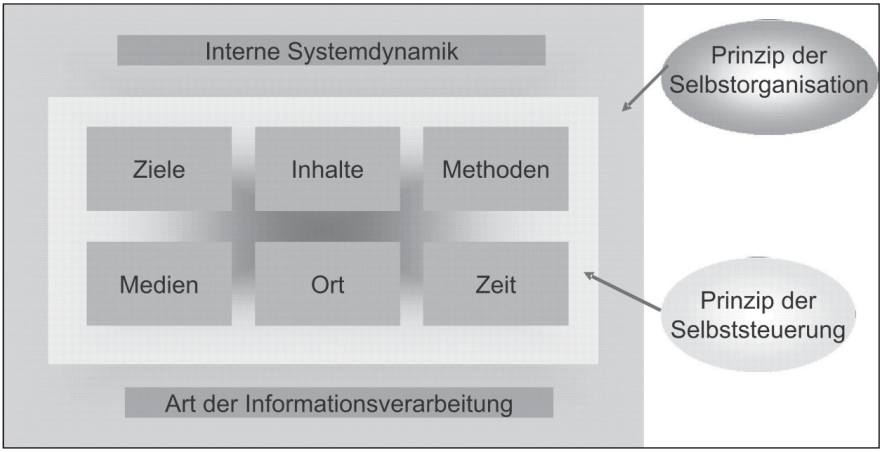
Das Funktionsprinzip der Selbstorganisation stellt eine geschlossene Operation dar und wird folglich in didaktischen Handlungsprozessen zum Bedingungsfeld. Wie sich das Prinzip der Selbststeuerung zum Prinzip der Selbstorganisation verhält, wird nachfolgend erläutert.

2. Zum Verhältnis von Selbstorganisation und Selbststeuerung

Das Prinzip der Selbststeuerung bezieht sich hier auf das didaktische Entscheidungsfeld, also auf die steuerbaren praktischen Operationen. Zu diesen zählen die Steuerung von Lernzielen, Lerninhalten, Lernzeiten, Lernmethoden, Lernmedien und Lernorten. Das Verhältnis der beiden Prinzipien wird in Abb. 1 visualisiert.

Eine legitimatorische Verknüpfung zwischen dem Prinzip der Selbstorganisation und dem Prinzip der Selbststeuerung im Sinne einer mathematischen Gleichsetzung lässt sich nicht direkt herstellen, allerdings ist aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie das Prinzip der Viabilität als Koppelungsprinzip abzuleiten. Viabilität [etymologisch abgeleitet vom lateinischen Wort via = Weg] bezeichnet die Gangbarkeit eines Weges oder auch das Passen im Sinne von funktionieren (vgl. v. Glasersfeld 1998b, S. 19). Mit anderen Worten geht es um die Nützlichkeit einer Handlung vor dem Hintergrund der subjektiven Intention.
Bezogen auf die beiden oben beschriebenen Prinzipien bedeutet dies, dass die Selbst-

Abbildung 1: Selbstorganisation und Selbststeuerung



(Eigene Darstellung)

steuerung der unterschiedlichen operativen Entscheidungsdimensionen vor dem Hintergrund der Viabilität in Bezug auf die Selbstorganisation erfolgt. Diese hier zum Ausdruck kommende Subjektdeterminiertheit lässt keine technologischen Aussagen über spezifische Lernorte, Methoden, Lernmedien, etc. durch ein externes Referenzsystem zu. So kann z. B. eine durch Lehrende verordnete Methode zum selbstgesteuerten Lernen für Lernende eine Fremdsteuerung darstellen. Gegenläufig kann ein Vortrag, für den sich ein lernendes Subjekt selbst entschieden hat, zu erkenntnisgewinnenden Selbstorganisationsprozessen führen.

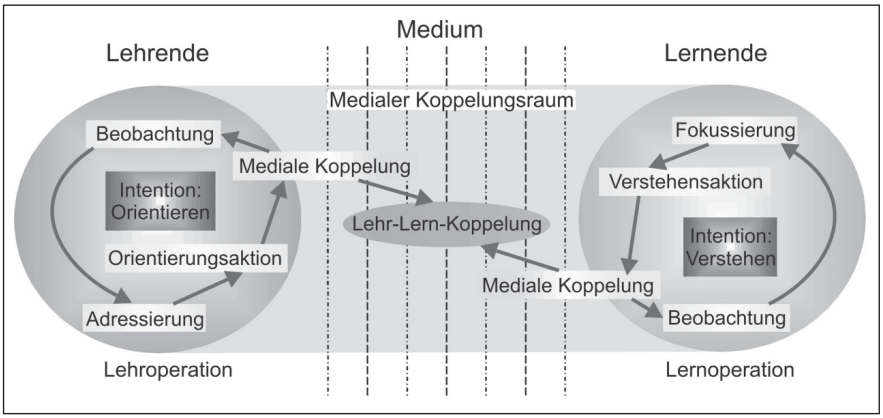
3. Lehr-Lern-Interaktionen aus konstruktivistischer Perspektive

Die hier beschriebenen Prinzipien wurden bisher auf das lernende Subjekt bezogen, sie gelten allerdings genauso für das lehrende Subjekt. Auch Lehrende handeln selbstreferentiell und entscheiden sich vor dem Hintergrund ihrer Lehrintentionalität für möglichst viable Inhalte, Medien, Methoden, etc. Entstehen so Passungen zwischen den oben genannten Entscheidungsdimensionen so ergibt sich potenziell die Möglichkeit einer Koppelung im Sinne einer Lehr-/Lerninteraktion.

Grundsätzlich muss hier zwischen der Lehr- und der Lernoperation unterschieden werden. Bei der Lehroperation beginnt ein/e Lehrende/r mit der Beobachtung der Umwelt mit dem Ziel, Lernende zu orientieren. Anschließend erfolgt die Adressierung auf eine/n identifizierte/n potenzielle/n Lernende/n. Vor dem Hintergrund des Orientierungszieles entscheidet der/die Lehrende sich für eine Orientierungsaktion, z. B. das Äußern von Fragen oder das Anbieten von Inhalten, die er/sie auf das potenziell lernende Subjekt

fokussiert. Dies wird realisiert über die Produktion von Kommunikatbasen (Sprache, Texte, etc.) woraus eine mediale Koppelung zwischen dem/der Lehrenden und ihrem/seinem Medium[1] entsteht. Anschließend beobachtet der/die Lehrende den/die Lernende/n und schreibt vor diesem Hintergrund Verstehen zu oder auch nicht. Im Falle einer positiven Verstehenszuschreibung ist für den/die Lehrende/n die Lehroperation erfolgreich. Ein Lehrprozess kann folglich stattfinden, ohne dass der/die Lernende tatsächlich etwas gelernt hat. Analoges gilt auch für die Lernoperation. Nach erfolgreichem oder nicht erfolgreichem Verstehen schreibt der/die Lernende dem/der Lehrenden eine erfolgreiche Lehroperation zu, obwohl diese vielleicht gar nicht stattgefunden hat, d. h. ein Lernprozess kann stattfinden, ohne dass der/die Lehrende tatsächlich etwas gelehrt hat. Etabliert sich diese Zuschreibung als eine relativ stabile interaktive Wechselbeziehung, so kommt es zu einer „strukturellen Koppelung" in Form einer Lehr-Lern-Koppelung. Vorraussetzung hierfür ist das Vorhandensein eines Systems mit Lehrintention, eines Systems mit Lernintention und von Anschlusspunkten im medialen Koppelungsraum, die sich über die Entscheidungsdimensionen beider Systeme relativ stabil verwirklichen. Der mediale Koppelungsraum ergibt sich aus den Überschneidungen der Medien der interagierenden Subjekte und ist abhängig von deren struktureller Offenheit.

Abbildung 2: Lehr-Lern-Interaktion

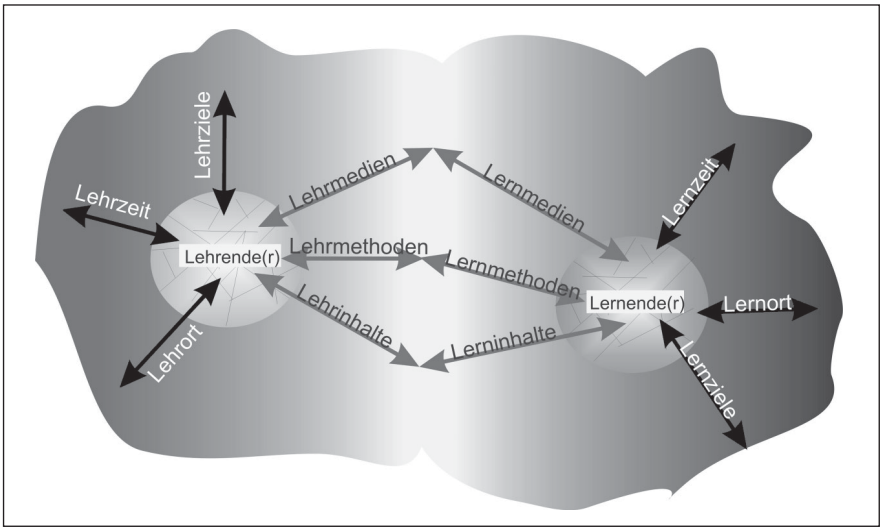


(Eigene Darstellung ausgehend von Rusch 1997, S. 164 ff.)

Lehr-Lern-Interaktionen werden also wahrscheinlicher, je größer die strukturelle Plastizität der Lehrenden und Lernenden, bezogen auf die Entscheidungsdimensionen, ist. So kann eine Lehr-Lern-Koppelung im Hinblick auf die Entscheidungsdimension „Methoden" nur dann erfolgen, wenn der Lehrende eine Methode anbieten kann, die der

1 Medium wird hier im Sinne Maturanas als vom System unterscheidbare Umwelt verstanden, also Bereich, in dem das System existiert und als Einheit operiert (vgl. Maturana 1997, S. 100).

Abbildung 3: Lehr-Lern-Koppelung



(Eigene Darstellung)

Lernende auch nachfragt und umgekehrt. Mit anderen Worten müssen die Lehrmethoden an die Lernmethoden, die Lernzeiten an die Lehrzeiten, die Lehrziele an die Lernziele, etc. anschlussfähig sein.

4. Lernen mit „neuen Medien“

In der Literatur wird häufig die These vertreten, dass E-Lehrangebote als Lernmedien besonders geeignet sind, weil sie den Lernenden ermöglichen, ihren Lernprozess selbst zu steuern (vgl. Hahne 1998, S. 34). Ein hohes Selbststeuerungspotenzial ist dadurch gekennzeichnet, dass Lernende die Lerninhalte, Lernmethoden, Lernziele, Lernräume, Lernzeiten und Lernmedien selbst steuern können (vgl. Euler 1992, S. 38 f.). Dies setzt voraus, dass E-Lehrangebote flexibel und offen gestaltet sein müssen, um den Lernenden die oben genannten Freiheitsgrade zu bieten. Vor allem im Vergleich zu traditionellen autodidaktischen Lehrmedien scheinen diese Freiheitsgrade in höherem Maße realisierbar, weil durch z. B. hypermediale Strukturen tatsächlich individuelle Navigationen möglich werden. Ferner bietet die digitale Datentechnik Zugriff auf riesige Datenmengen und erlaubt es den Lernenden somit, die unterschiedlichsten Inhalte aus einem großen Informationspool frei auszuwählen. Auf diese Weise scheinen Lernprozesse selbstgesteuerter und individueller ablaufen zu können (vgl. Hahne 1998, S. 35).

Diese These ist vor dem Hintergrund des oben entwickelten Lehr-Lern-Interaktionsmodells kritisch zu hinterfragen. Beim Lernen mit neuen Medien entsteht dadurch eine

Besonderheit, dass alle möglichen Orientierungsaktionen bereits im Lehr-Medium (CBT, WBT, etc.) vorhanden sein müssen. So können Lernende prinzipiell nur Lernwege gehen, die bereits durch Autoren vorgedacht worden sind. Die Möglichkeit der Beobachtung des/der Lernenden und dadurch die Reflexion der Orientierungsaktion ist durch das Lehr-Medium nur sehr eingeschränkt möglich. So bleiben außergewöhnliche innovative Lernstrategien unberücksichtigt und werden vom Lehr-Medium als falsch oder nicht zielführend bewertet. Hier kommt die soziale und physikalische Begrenztheit insbesondere von sozial-entkoppelten Lehr-Medien (z. B. CD-ROM) zum Ausdruck, was eine geringe strukturelle Offenheit auf der Lehrangebotsseite zur Folge hat und die Wahrscheinlichkeit für gelungene Lehr-Lern-Interaktionen reduziert.

Aus konstruktivistischer Perspektive ist eine spezifische Intention des Subjekts Ausgangspunkt des Lernprozesses und damit ein Bedingungsfaktor für die Gestaltung von E-Lehrangeboten. Da man diese spezifische Intention nicht individuell für alle lernenden Subjekte bestimmen kann, muss ein E-Lehrangebot eine besonders hohe strukturelle Plastizität aufweisen. Erst dadurch wird assoziierendes Lernen ermöglicht, das heißt, dass Lernende vor dem Hintergrund ihres „Eigensinns“ auf die angebotenen Ressourcen zugreifen können. Hieraus entsteht die Notwendigkeit, Lehr-Medien als komplexe Lehrumgebungen zu verstehen, in denen vor allem soziale Koppelungen möglich sind. Der Begriff der „Lehrumgebung“ beschreibt allgemein die äußeren Bedingungen, die Lehrende für Lernende schaffen. Zu einer Lehrumgebung zählen u.a. Materialien, Aufgaben, Darstellungsmedien, Räume und auch Personen (vgl. Mauel/Strittmatter 1997, S. 51 f.). Durch die Entwicklung von komplexen E-Lehrumgebungen können klassische formale Lehrumgebungen um virtuelle Lehrräume erweitert werden. Die Funktion der neuen Medien liegt hier darin, diese unterschiedlichen Komponenten virtuell zu vernetzen und somit die Zugänglichkeit zu unterschiedlichen Ressourcen relativ unabhängig von Ort und Zeit zu ermöglichen. Allerdings ist anzumerken, dass Lehrumgebungen erst durch aktive Lernende zu Lernumgebungen werden.

Komplexe E-Lehrumgebungen ermöglichen den Lernenden z. B. Inhalte zu bearbeiten, ohne einer von Autoren vorgegebenen logischen (z. B. chronologischen) Struktur folgen zu müssen. Der Zugriff auf die unterschiedlichen Lehr-Ressourcen durch Lernende erfolgt nach eigenen Regeln, die sich aus subjektiven Lernbedürfnissen ergeben und an bereits vorhandene kognitive Strukturen assoziieren. Hieraus wird deutlich, dass Lehrressourcen nicht wie bisher in linearen, statischen Strukturen angeboten werden können, sondern in modularen Einheiten zur Verfügung gestellt werden müssen, welche hypermedial untereinander vernetzt sind.

5. Hypermediale Lehrumgebungen

Die oben beschriebenen erkenntnistheoretischen Bedingungen schlagen sich auf der Anbieterseite als Notwendigkeit zur Realisierung von hypermedialen Strukturen nieder. Ziel ist es, die Lehrressourcen so zu flexibilisieren, dass assoziative Explorationen

möglich sind. Dies führt bei der Aufbereitung der Inhalte zu einer Abschwächung der kulturell gewohnten Strukturprinzipien, z. B. der linearen (Lehr-)Buchkultur oder der chronologischen Inhaltsdarbietung. Es entsteht eine neue mediale Lehrkultur, die sich in folgenden Merkmalen ausdrückt (vgl. Rössler/Schmidt 2000, S. XV):

- Hypermediale Lehrumgebungen verweisen auf eine erweiterte Semiotik von Texten, Bildern und Sounds, d. h. Lernende können ihre Informationen nicht nur auf Textbasis, sondern multimedial z. B. mit grafischen Illustrationen finden.
- Arbeiten in hypermedialen Lehrumgebungen ist kein reines sequenzielles Decodieren, sondern assoziierte Exploration, d. h. Lernende sind nicht darauf angewiesen, einem durch den Autor vorgegebenen Ablauf zu folgen, sondern können nach Lehrressourcen suchen, die gerade benötigt werden.
- Hypermediale Lehrumgebungen sind keine geschlossenen, sondern offene Systeme, d. h. dass die Lehrressourcen dynamisch und „relativ" unbegrenzt sind und kontinuierlich sowohl durch Lehrende als auch durch Lernende erweitert werden können.

Diese Strukturmerkmale ermöglichen Lernenden neue Lernformen sowohl in Bezug auf die *Ressourcenbearbeitung,* die *konstruktive Ressourcengestaltung* sowie auf *soziale Interaktionen*. Die *Ressourcenbearbeitung* kann jederzeit spontan aus der Anwendungssituation heraus erfolgen. So ist eine situationsorientierte, explorative Nutzung möglich. Weitere Potenziale entstehen aus einer *konstruktiv-gestaltenden Nutzung* von hypermedial strukturierten Lehr-Lern-Umgebungen. Ein integraler Bestandteil selbst organisierter Informationsverarbeitung ist die konstruktive Strukturierung von bereits gewonnenem Wissen, das die Lernenden wiederum anderen zugänglich machen können. So haben Lernende die Möglichkeit, sich nach erfolgreicher Ressourcenbearbeitung durch Reflexion zu vergegenwärtigen, was sie an neuem Wissen konstruiert haben. Durch diese Form der expliziten Wissensbearbeitung entsteht eine neue Qualität, nämlich bewusstes Wissen, mit anderen Worten: Erkenntnis. Neben den inhaltsbezogenen Funktionalitäten können in hypermedialen Lehrumgebungen auch *soziale Ressourcen* (Chat, Foren, Videokonferenzen, Applicationsharing, etc.) zur Verfügung gestellt werden. So werden persönliche Kontakte mit Experten, Tutoren, Administratoren oder anderen Lernenden ermöglicht.

6. Schlussbemerkung

Die Gleichung Konstruktivismus => Selbst gesteuertes Lernen => Lernen mit „neuen Medien" ist als nicht trivial zu begründen. Die Legitimation jeglicher universeller Lehr-Lern-Technologie durch den Konstruktivismus als einer Theorie, die objektive Erkenntnisse negiert, führt zu einer Paradoxie. Lehr- und Lernprozesse sind aus konstruktivistischer Perspektive analytisch zu trennen. Beide sind nicht statisch, sondern (eigen)dynamisch. Didaktik kann daher nicht als Planungstheorie auf Basis einer Fortschreibung der Vergangenheit in die Gegenwart verstanden werden, sondern wird zur Reflexionstheorie mit dem Ziel, die Gegenwart in die erwartete Zukunft zu transfor-

mieren. Obwohl didaktische Erkenntnisse temporär viabel sein können, bleiben sie letztendlich immer dynamisch.

Literatur

Büeler, X. (1994): System Erziehung. Bern

Euler, D. (1992): Didaktik des computerunterstützten Lernens. Praktische Gestaltung und theoretische Grundlagen. Nürnberg

Glasersfeld, E. v. (1998a): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. 2. Auflage Frankfurt a.M.

Glasersfeld, E. v. (1998b): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, H./Meier, H.: Einführung in den Konstruktivismus. 4. Auflage München, S. 9–39

Hahne, K. (1998): Multimedia – Eine Perspektive für eine arbeitsorientierte Aus- und Weiterbildung im Handwerk. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 6, S. 34–39

Maturana, H. R. (1997): Kognition. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 7. Auflage Frankfurt, S. 89–118

Maturana, H. R./Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern, München

Mauel, D./Strittmatter, D. (1997): Einzelmedium, Medienverbund und Multimedia. In: Issing, J./Klimsa, P.: Information und Lernen mit Multimedia. 2. Auflage. Weinheim, S. 47–61

Rössler, O. E./Schmidt, A. P. (2000): Medium des Wissens. Das Menschenrecht auf Information. Bern, Stuttgart, Wien

Roth, G. (1996): Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, S. J.: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 7. Auflage Frankfurt a.M., S. 229–255

Rusch, G. (1999): Eine Kommunikationstheorie für kognitive Systeme. In: Rusch, G./Schmidt, S. J.: Konstruktivismus in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Frankfurt a.M.

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied, Kriftel

ARBEITSGRUPPE 3
THEORETISCHE GEGENSTANDSKONSTITUTION DER ERWACHSENENBILDUNG

Moderation: Jürgen Wittpoth

Jürgen Wittpoth

Theoretische Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildung

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 3

Die ursprüngliche Idee zur Einrichtung der Arbeitsgruppe war, ausgehend von den mittlerweile in größerer Zahl vorliegenden „Einführungen in die Erwachsenenbildung" zu klären, wie in dieser besonderen Literaturgattung der Gegenstand gefasst wird. Diesem Ziel entspricht weitgehend der Beitrag von Wolfgang Seitter, der ausgewählte Einführungen in dieser Perspektive betrachtet. Hermann Forneck und Jan Weisser gehen bei ihrer Gegenstandsbestimmung eher von besonderen Fragen aus: dem Verhältnis von Erwachsenenpädagogik und Sonderpädagogik (Weisser), Entwicklungen des „Feldes" der Erwachsenenbildung (Forneck).

Erweitert wurde die Perspektive um die (empirische) Frage nach der Gegenstandskonstitution in Forschungsprojekten zur Weiterbildung unabhängig von der Disziplinzugehörigkeit der Forschenden. Karl Weber hat diese Frage im Blick auf die universitäre Forschung (v. a. in der Schweiz) bearbeitet. Der Beitrag von Dieter Gnahs zeigt Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung auf.

Wolfgang Seitter

„Einführungen in die Erwachsenenbildung“

Gegenstandskonstituierung und Theorieperspektiven im Medium einer spezifischen Literaturgattung

Der Beitrag untersucht in einer Beobachtung zweiter Ordnung die spezifische Art und Weise, mit der neuere „Einführungen in die Erwachsenenbildung“ ihren Gegenstand konstituieren und dabei eine je besondere Perspektivität zur Geltung bringen. Die vier untersuchten Einführungen thematisieren die Erwachsenenbildung als doppelte Suchbewegung, als professionelles Lernvermitteln, als Institutionalisierungsform des Lernens Erwachsener und als wissenschaftspropädeutischen Anwendungsfall.

1. Einführungen als wissenschaftliche Literaturgattung

Einführungen sind en vogue. Sie sind Ausdruck von kommerziellen Verlagsinteressen, die auf der Suche nach Absatzmärkten und Auflagensteigerung das Einführungsgenre als finanziell rentable Literaturgattung entdecken. Sie sind auch Ausdruck eines Sättigungsgrades von Disziplinen, die einen forschungsbezogenen Reifestand erreicht haben und nun nach Vergewisserungs-, Ordnungs- und Systematisierungsleistungen verlangen. Und sie sind schließlich Ausdruck von wissenschaftsinternen Positionskämpfen, bei denen um disziplinäre Meinungsführerschaft bzw. um die Durchsetzung kanonisierten und standardisierten Wissens gerungen wird.

Einführungen sind eine prekäre Literaturgattung. Entgegen einer weit verbreiteten Erwartung (insbesondere auch bei Studierenden), dass Einführungen einen wohlgeordneten, strukturierten, leicht verständlichen Einstieg und Überblick in ein Wissensgebiet oder Handlungsfeld geben, zeichnet sich auch diese Literaturform durch je spezifische Selektionsleistungen aus, durch die ihr Gegenstand als Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung und Analyse erst konstituiert wird. Entscheidender als diese – möglicherweise ja triviale – Feststellung, *dass* Einführungen selegieren und konstruieren, ist die Frage, *wie* sie dies tun und welche Folgen dieses Wie für die Charakterisierung und Umfangsbestimmung ihres Gegenstandes hat. Im folgenden Beitrag soll es darum gehen, an ausgewählten Beispielen zur ‚Einführung in die Erwachsenenbildung' diese Perspektive zu verfolgen.[1] Es geht insofern um eine Beobachtung zweiter Ord-

1 Konkret geht es um folgende vier Bücher: Nuissl, Ekkehard: Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied 2000; Faulstich, Peter/Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim 1999; Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999; Wittpoth, Jürgen: Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen 2003. Alle vier Einführungen sind zwischen 1999 und 2003 erschienen in-

nung, die danach fragt, wie die Beobachtungen der Autoren von erwachsenenpädagogischer Einführungsliteratur organisiert und gestaltet sind.

2. Perspektiven auf die Erwachsenenbildung zwischen Theorie-, Feld- und Adressatenbezug

2.1 Erwachsenenbildung als doppelte Suchbewegung: E. Nuissl: Einführung in die Weiterbildung

Das Buch von Ekkehard Nuissl „Einführung in die Weiterbildung“ konzipiert und beschreibt Erwachsenenbildung als doppelte Suchbewegung, die sich in der Zeit entfaltet: Zum einen als Weg eines potentiellen Lerners in ein Angebot der organisierten Erwachsenenbildung hinein, zum anderen als Weg der Organisation und der für die Lehre Verantwortlichen zum Adressaten und potentiellen Lerner hin. Die entscheidende Schnittstelle – man kann auch sagen, die Finalität – beider Suchbewegungen liegt in der organisierten – interaktiv oder virtuell – ausgestalteten Lehr-Lernbegegnung. Diese ist das Zentrum, auf das hin sich alles zu bewegt, Erwachsenenbildung gewinnt von dort aus, von dieser Begegnung her, ihren archimedischen Punkt. Die Orientierung des Lerners auf das Angebot und die Ausrichtung des Angebots auf den Lerner zum Zwecke der erfolgreichen Begegnung sind jedoch immer prekär. Aus einer systemtheoretisch inspirierten Beobachterperspektive betrachtet, geht Nuissl in seiner Einführung von der Unwahrscheinlichkeit dieser Begegnung aus und fragt, welche Operationen notwendig sind, damit sie dennoch möglich wird. So formuliert zeigt sich die Voraussetzungshaftigkeit und Komplexität dieser Operationen sowie die Kontingenz ihrer Verknüpfung – auch wenn die Darstellung selbst einen mehr oder weniger linearen und zielgerichteten Prozess suggeriert. Neben diesen beiden Suchbewegungen wird als drittes Element der bildungspolitische Kontext entfaltet, in dem die beiden Bewegungen stattfinden und die von dort aus eine weitere Stützung oder Gefährdung erfahren.

Lernende und Lehrende als Individualebene, Einrichtungen und ihre Angebote als Organisationsebene und der bildungspolitische Kontext als Systemebene werden so in der Einführung miteinander verschränkt. Die Darstellung kombiniert eine temporalisierte Betrachtungsweise mit einer systemischen, die drei Ebenen miteinander verzahnende Beschreibung. Oder anders formuliert: Sie nimmt einen systemischen – gleichwohl prozessualisierten – Blick auf die Erwachsenenbildung ein, deren Zweck die gestaltbare, gelingende, gleichwohl unwahrscheinliche Begegnung zwischen Lernenden und Lehrenden in einem organisierten Setting darstellt.

---

nerhalb eingeführter Reihen, die sich zumeist auf das gesamte Feld der Pädagogik beziehen: so die ‚Grundlagen der Weiterbildung‘ im Luchterhand-Verlag (Nuissl), die ‚Basistexte Erziehungswissenschaft‘ im Juventa-Verlag (Faulstich/Zeuner), der ‚Grundriß der Pädagogik‘ im Kohlhammer-Verlag (Kade/Nittel/Seitter) und die ‚Einführungstexte Erziehungswissenschaft‘ bei UTB (Wittpoth).

In der Einleitung zu seiner Einführung begründet Nuissl diese Perspektivik nicht weiter oder problematisiert sie nicht. Die Beschreibung der Erwachsenenbildung als das Zusammenwirken dieser drei Ebenen mit dem Zielpunkt der Begegnung zwischen Lernenden und Lehrenden ist wie selbstverständlich gegeben. Was problematisiert wird, ist dagegen das Wie der Beschreibung mit Blick auf den anvisierten Adressaten der Einführung, also die Darstellungsdidaktik. Nuissl schreibt für ein generelles Publikum ohne erziehungswissenschaftliches oder erwachsenenpädagogisches Vorwissen. Seine Einführung ist darauf angelegt, als wissenschaftliche Popularisierungsform vor allem Interesse zu wecken und zu verstetigen und einen nachvollziehbaren, leicht verständlichen Zugang zu ermöglichen. Einführungen sollen sich nach Nuissl nicht an Expert/inn/en richten, sondern an „Interessierte, für die der Gegenstand neu ist. Einführungen haben die Funktion, dieses Interesse zu erhalten und den Gegenstand in einer Weise zu erschließen, der einen angemessenen Zugang ermöglicht. Es ist die didaktische Aufbereitung, in der sich Einführungen hauptsächlich voneinander unterscheiden“ (S. 5). Zu dieser didaktischen Aufbereitung gehört dann auch die Frage nach der (möglichen) Transfersicherung des dargebotenen Wissens. Eine Antwort der Einführung hierauf ist das Konzept der Infoboxen (50 Stück), die als visualisierte und komprimierte Form der Inhaltsdarstellung ein weiteres, für das Verständnis der Lektüre jedoch nicht notwendiges Angebot der kurzen stofforientierten Information darstellen.

2.2 Erwachsenenbildung als professionelles Lernvermitteln: Faulstich/Zeuner: Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten

Faulstich/Zeuner beschreiben in ihrer Einführung die Erwachsenenbildung in einer professions- und handlungsorientierten Perspektive. Zentral ist für sie das Konzept des Lernvermittelns, in dem die pädagogischen Kerntätigkeiten des Unterrichtens, Planens und Beratens begrifflich gebündelt werden. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist dabei die Frage, was für ein Grundwissen derjenige braucht, der in der Erwachsenenbildung arbeiten will (S. 8). Diese Frage wird weiterhin operationalisiert durch eine Abfolge von Kapiteln, die auf das inhaltliche Ziel des Lernvermittelns und auf die daraus resultierenden konkreten Handlungsprobleme bezogen sind: So geht es um Lernen, Lerntheorien, Lerntypen und Lernchancen, um Unterrichten, Planen und Beraten, um Befunde zu Adressaten, Teilnehmern und Zielgruppen, um Lernen in unterschiedlichen Lernfeldern, um Lernzeiten und Lebenszeiten, um Institutionen und ihre Profile sowie um Geschichte, Situation und Perspektive des Gesamtsystems Erwachsenenbildung.

In Absetzung zu Nuissl, der prozessbezogen danach fragt, wie ein Individuum überhaupt zum Lerner wird, ist der Lernbezug bei Faulstich/Zeuner in ihren Themen bereits da. Was sich bei ihnen als das Problematische gestaltet, ist die Frage danach, ob und wie professionell gestaltete Lehre unter den Bedingungen eigensinniger Lernaktivitäten der Lernenden möglich ist. Während Nuissl von der Unwahrscheinlichkeit einer gelingenden, passgenauen Begegnung im Rahmen von Suchbewegungen ausgeht, steht bei

Faulstich/Zeuner sehr viel stärker professions- und handlungszentriert die Unwahrscheinlichkeit gelingenden Lernvermittelns mit Blick auf die Autonomie des Lernens im Vordergrund. Die einzelnen Kapitel ihrer Einführung arbeiten sich genau an dieser Problematik ab.

Interessant ist bei Faulstich/Zeuner, dass sie sich in der Einleitung offen positionieren, und zwar sowohl theoretisch wie politisch. So soll die Erwachsenenbildung gemessen werden an dem Beitrag, den sie leistet mit Blick auf die „Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen in der gegenwärtigen Gesellschaftsformation“ (S. 8). Dabei beziehen sich die Autoren auf drei Hintergrundtheorien, indem sie subjekttheoretisch die Differenz von defensivem und expansivem Lernen stark machen (Klaus Holzkamp), indem sie gesellschaftstheoretisch auf die limitierenden sozialstrukturell bedingten Teilhabemöglichkeiten von Individuen verweisen (Anthony Giddens, Pierre Bourdieu) und indem sie bildungstheoretisch für den Eigensinn von Bildung (Heydorn) und seine Bindung an Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki) plädieren.

Ausgehend von einer derartigen Selbstpositionierung fragen sie des Weiteren danach, welches Wissen Voraussetzung für eine angemessene Handlungskompetenz in der Erwachsenenbildung ist. Sie reflektieren also den Stellenwert des in ihrer Einführung dargebotenen Wissens als Ausbildungs- und Vorbereitungswissen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Dabei wird dieses Wissen nicht als Rezeptologie verstanden, sondern als Ausdruck der Verbindung von empirischer Analyse, theoretischer Interpretation und kritischer Reflexion. Ihr Konzept der andragogischen Praxeologie als die Reflexion von Wissen in Form wissenschaftlicher Theorien bezogen auf Strategien praktischen Handelns in der Erwachsenenbildung (S. 19) bezieht sich gleichermaßen auf Brauchbarkeit wie auf wissenschaftliches Verständnis. Es ist ein spezifisches Konzept von Erwachsenenbildungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissen, das die Autoren in ihrer Einführung präsentieren und das sie deutlich gegenüber anderen Positionen abgrenzen: nämlich als kritisch und pragmatisch, werteverpflichtend und handlungsorientierend, reflexiv und instrumentell. Insofern geht es für Faulstich/Zeuner auch und gerade um eine normative, berufsethische Fundierung für die angehenden Professionellen und Berufsnovizen. Die Einführung ist nicht nur auf das Lernvermitteln als solches zentriert, sondern auch auf die Vermittlung eines bestimmten Wertekodex mit dem Anspruch auf Selbstpositionierung des zukünftigen Professionellen. Lernvermitteln und Berufsethik in der Perspektive von „Bildung in einer Gesellschaft, die Entfaltung ermöglicht“ (S. 12), sind somit die beiden zentralen Bezugspunkte der Einführung.

2.3 Erwachsenenbildung als Institutionalisierungsform des Lernens Erwachsener: Kade/Nittel/Seitter: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Ausgangspunkt der Überlegungen von Kade/Nittel/Seitter ist der ihrer Meinung nach uneindeutige, ungeklärte, diffuse und vielschichtige Status, den sowohl der Begriff Erwachsenenbildung als auch die mit ihm bezeichnete soziale Realität hat. Angesichts

dieser diagnostizierten Ausgangslage versuchen die Autoren, eine vorläufige Klärung herbeizuführen, indem Erwachsenenbildung einerseits auf drei unterschiedliche Bezugssysteme bezogen wird, die alle drei mit je unterschiedlichen Realitätskonstruktionen operieren: auf die Wissenschaft vom (institutionalisierten) Lernen Erwachsener, auf die soziale Realität des entsprechenden Handlungsfeldes und auf das universitäre Studium. Andererseits führen die Autoren eine weitere quer zu diesen drei Unterscheidungen liegende Differenz ein: nämlich die Differenz zwischen dem gesellschaftlich insgesamt stattfindendem Lernen (bezeichnet als Lernen Erwachsener) und dem institutionell organisierten Lernen (bezeichnet als Erwachsenenbildung).

Diese Matrix von Wissenschaft, Berufsfeld und Studium auf der einen Seite sowie Lernen Erwachsener und Erwachsenenbildung auf der anderen Seite dient den Autoren im weiteren Verlauf dazu, Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener in historischer und aktueller Perspektive in den Blick zu nehmen und die organisierte Erwachsenenbildung als nur eine – und zudem historisch relativ spät entwickelte und gegenwärtig an Bedeutung verlierende – Institutionalisierungsform zu begreifen. Sie möchten aus der Vogelperspektive mit je unterschiedlichen Akzentuierungen auf die begrifflich entfalteten Relationen schauen, ohne zu verkennen, dass Uneindeutigkeit, Vieldeutigkeit, Unabgeschlossenheit, Offenheit, Übergänge, Mischungsverhältnisse, etc. Signatur dieser Relationen bleiben. Erwachsenenbildung ist für sie daher weit mehr eine „auslegungsbedürftige Chiffre“ (S. 10) als ein klar definierter Begriff oder gar eine eindeutige soziale Realität.

Während Nuissl von der Unwahrscheinlichkeit gelingender Begegnung und Faulstich/Zeuner von der Unwahrscheinlichkeit gelingenden Lernvermittelns ausgehen, steht für Kade/Nittel/Seitter die Unwahrscheinlichkeit klarer, eindeutiger Ordnungen im Vordergrund. Wie Ordnung dennoch möglich wird, zeigen sie in immer wieder unternommenen Versuchen, das Feld entlang einer Matrix von bipolaren Spannungsverhältnissen zu ordnen. Entscheidend ist dabei ihr Blick von der Biographie aus. So ist es nicht zufällig, dass am Beginn ihrer Einführung ein fiktives biographisches Porträt steht, an dem weitere Unterscheidungen verdeutlicht werden: die Differenz von Lebenslauf und Bildungsbiographie, von Vermittlung und Aneignung, von Pädagogisierung der Lebensführung und lebenslangem Lernen, vom Lernen diesseits und jenseits der Institutionen. Während Nuissl und Faulstich/Zeuner die organisierte Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt stellen und der Blick auf sie auch mit bestimmten (normativen) Gestaltungsansprüchen verbunden wird, ist für Kade/Nittel/Seitter die Biographie der entscheidende Bezugspunkt, von dem aus rekonstruktiv Ordnungen geschaffen und miteinander verglichen werden.

Biographie und Organisation in ihrem Wechsel- oder Ausschließungsverhältnis ist auch die Matrix, mit der im Hauptteil der Einführung die vier theoretischen Zugänge zur Erwachsenenbildung geordnet werden: der institutionszentrierte Zugang mit Blick auf die organisierte und zu organisierende Erwachsenenbildung, der bildungszentrierte Zugang mit Blick auf die subjektbezogene und institutionendifferente Bildung Erwach-

sener, der lebenslauforientierte Zugang mit Blick auf die Biographie und Organisation übergreifender Gestaltung des lebenslangen Lernens und der subjektorientierte Zugang mit Blick auf die vielfältigen Aneignungsverhältnisse in unterschiedlichsten Institutionalisierungsformen. Auch wenn die Autoren die vier Zugänge nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinander positionieren, so hebt sich doch der subjektorientierte Zugang von den anderen Zugängen dadurch ab, dass er in einer „skeptischen Einstellung zur Idee einer linearen gesellschaftlichen Entwicklung und ihrer Gestaltung durch eine interventionistische Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ (S. 88) steht, keinen Anspruch auf die Gestaltung des Gesamtfeldes des Lernens Erwachsener erhebt und einen rekonstruktiven Blick auf das Feld kultiviert. Dieser rekonstruktive weite Blick auch auf Felder, die nicht eindeutig dem professionellen Zugriff ausgesetzt sind, führt die Autoren dann auch zur Unterscheidung von expliziten und impliziten Erwachsenenbildungseinrichtungen und zum Votum für professionelle Selbstbegrenzung mit Blick auf die lebensweltlich eingebetteten Aneignungsformen.

Die Reihe: Biographie – Aneignungsverhältnisse – Institutionalisierungsformen – explizite/implizite Erwachsenenbildung – professionelle Selbstbegrenzung ist – so könnte man als Fazit formulieren – ein alternatives Ordnungsangebot, mit dem die Autoren jenseits ihrer Vogelschau dem handlungsorientierten Zugriff der ersten beiden Einführungen eine beobachtend-rekonstruktive Alternative gegenüberstellen.

2.4 Erwachsenenbildung als wissenschaftspropädeutischer Anwendungsfall: Wittpoth: Einführung in die Erwachsenenbildung

Wittpoth als (vorläufig) letzter Autor in der Reihe von Einführungen – eine weitere Einführung ist ja bereits angekündigt – bezieht sich am dezidiertesten auf die unterschiedlichen Perspektiven, mit denen auf das Feld der Erwachsenenbildung geblickt wird. Stärker noch als der Inhalt selbst interessiert ihn die Perspektivität der jeweiligen Perspektiven, die Art, wie sie schauen, hervorheben, pointieren, vereinseitigen, ausblenden. Um diese Selektivität in einem ersten Zugriff zu verdeutlichen, stellt Wittpoth ein Raster vor, das ‚Perspektiven und ‚Objektbereiche’ beinhaltet. Der Objektbereich kann die explizite Erwachsenenbildung und/oder die implizite Bildung Erwachsener umfassen, die Perspektiven können programmatischer oder analytischer (theorie- oder empiriebezogener) Art sein. Konflikte, Missverständnisse, Abgrenzungen, etc. können zwischen Programmatiken entstehen, aber auch zwischen Programmatiken und Theorien, zwischen einzelnen Theorien, zwischen Theorien und Empirie, zwischen verschiedenen Empirieansätzen. Im Durchgang der so sortierten Ansätze gibt es nach Wittpoth keine Sieger, da nicht die Bewertung nach richtig und falsch im Vordergrund steht, sondern das Ausloten der Reichweite, das Aufdecken der blinden Flecken, das Zeigen der nicht wahrgenommenen Verengungen. Wittpoth versteht daher seine Einführung in die Erwachsenenbildung zugleich als „eine Einführung in multiperspektivisches Denken und in theoretische Mehrsprachigkeit“ (S. 14). Sie soll Lust erzeugen an einer solchen „Beobachtungshaltung und Reflexionsweise“ (ebd.) und deren „Produktivität nachvollziehbar“ (ebd.) machen.

In dieser Perspektive ist seine Einführung eine Wissenschaftspropädeutik, die Vorführung wissenschaftlichen Denkens und die Einübung in einen wissenschaftlichen Habitus. Nicht die Unwahrscheinlichkeit von Begegnung, Lernvermitteln und Ordnungsbildung, sondern die Unwahrscheinlichkeit wissenschaftlichen Denkens und theoriebezogenen Lesens stehen im Vordergrund der Wittpoth'schen Einführung, die vorführt, wie sich aus einer Beobachterperspektive zweiter Ordnung und in einer Haltung „gleichgestreuter Respektlosigkeit" die Beobachtungsperspektiven erster Ordnung relativieren lassen. In dieser Richtung ist auch sein Hinweis zu verstehen, dass die „Lust auf Lesen" ein entscheidendes Kriterium für die Geeignetheit für ein wissenschaftliches Studium darstellt. Die Unwahrscheinlichkeit wissenschaftlichen Denkens bezieht sich auch und gerade auf Studierende, die vor dem Helfen das Verstehen, und vor dem Verstehen das Lesen setzen soll(t)en und die eine „genaue Kenntnis komplizierter Theorieansätze" ebenso zu erreichen haben wie die „mindestens solide Anwendung empirischer Forschungsmethoden" (S. 210). In dieser Hinsicht ist es auch nur konsequent, dass Wittpoth Theorien als Sehhilfen, als ein „*bestimmtes* Verstehen *ausgewählter* Sachverhalte" (S. 35) definiert, Forschungsmethoden – quantitativer und qualitativer Art – selbst zum Thema eines eigenen Kapitels macht und in einer kurzen fallbezogenen Skizze die möglichen Beziehungen zwischen Programmatik, Theorie und Empirie vorführt. Das Thema ‚Vernetzung und Kooperation in der Erwachsenenbildung' ist gleichsam ‚nur' der Anwendungsfall des komplexen Wechselspiels zwischen diesen drei Dimensionen; nicht das Beispiel als Beispiel ist wichtig – auch wenn man viel Inhaltliches an diesem Beispiel lernen kann – , sondern seine Illustrationsfunktion für das angesprochene Wechselverhältnis.

Nur in dem großen zentralen Kapitel über die Institutionalstruktur des quartären Sektors bricht Wittpoth mit diesem Darstellungsmodus und wird selbst zum Beobachter erster Ordnung. Er positioniert sich selbst, indem er ein normatives Kriterium einführt, mit dem er die Ausgestaltung der unterschiedlichen Weiterbildungssegmente kommentiert: nämlich das Kriterium, „inwieweit das System Menschen aus *möglichst allen* Bevölkerungsgruppen mit Bildungsangeboten versorgt, die ihren *eigenen* Interessen entsprechen" (S. 107). Hier wird der Beobachter selbst zum Aufklärer, ja sein aufklärender Impetus über die Folgekosten, die mit bestimmten Theorien, normativen Ansprüchen oder programmatischen Entscheidungen verbunden sind, wendet sich nun auf die organisatorische Ausdifferenzierung des Feldes selbst, das gemessen wird an dem Kriterium der selbstbestimmten Partizipationsmöglichkeiten.

3. Synopse: Einführungen als Antworten auf nicht (explizit) gestellte Fragen

Einführungen führen nicht in ein Feld, in einen Gegenstand ein, sondern sind (mögliche) Antworten auf Fragen bzw. Lösungen für Probleme, die – in den meisten Fällen – nicht explizit formuliert, sondern erst in einer Beobachtung zweiter Ordnung sichtbar werden. Welches sind nun die Fragen/Probleme, auf die die genannten vier Einführungen eine Antwort geben wollen? Hier die bereits angesprochenen Ergebnisse in einer synoptischen Zusammenschau:

Bei Nuissl geht es um die Bestimmung der Erwachsenenbildung als bildungspolitisch eingebettete und gestaltbare Suchbewegung von Lerninteressierten und Lehranbietern in einer deskriptiv-analytischen Perspektive mit den Ziel, Interesse für das Feld zu wecken. Bei Faulstich/Zeuner steht die Bestimmung professionellen Handelns von Erwachsenenbildner/inne/n im Vordergrund in einer normativ ausgelegten Theorie- und Gesellschaftsperspektive mit dem Ziel der Vorbereitung von Menschen auf die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Kade/Nittel/Seitter zielen auf die Bestimmung des Lernens Erwachsener als systematisierte Vielfalt von Aneignungsverhältnissen und Institutionalisierungsformen in einer rekonstruktiven Perspektive mit dem Ziel einer grundlegenden und umfassenden Wissensvermittlung. Bei Wittpoth geht es um die Bestimmung der Erwachsenenbildung als Konglomerat konkurrierender Perspektiven in einer vergleichenden Beobachterperspektive mit der wissenschaftspropädeutischen Absicht, zur Erzeugung eines wissenschaftlichen Denkstils beizutragen.

Man könnte die Synopse auch unter folgendes Motto stellen: Wie wird Erwachsenenbildung möglich? Die Antworten lauten: durch Begegnung, durch Lernvermitteln, durch Ordnungsstiftung, durch wissenschaftliches Denken.

Synopse: Perspektivität und Problemfokus von Einführungen

Autoren	Perspektive	Problem
Nuissl	doppelte Suchbewegung	Unwahrscheinlichkeit von erfolgreicher Begegnung
Faulstich/ Zeuner	professionelles Lernvermitteln	Unwahrscheinlichkeit von gelingender Vermittlung
Kade/Nittel/ Seitter	Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener	Unwahrscheinlichkeit von eindeutiger Ordnung
Wittpoth	wissenschaftspropädeutischer Anwendungsfall	Unwahrscheinlichkeit von wissenschaftlichem Denken

Hermann J. Forneck

Das „unregierte“ Subjekt

Lernen in der Weiterbildung

In der Erwachsenenbildung – aber nicht nur in dieser Profession – werden humanistische Psychologie, Chaostheorie, Konstruktivismus, Modernisierungstheorie u. a. vielfach normativ aufgeladen. Dadurch aber sind sie nicht mehr Theorien zur Erklärung sondern Anleitungen zur Gestaltung sozialer Wirklichkeit, nämlich der Weiterbildung. Im Gegensatz dazu geht es mir hier um das System der Relationen, in das Subjekte verflochten sind, wenn sie in einen formalisierten Lernprozess eintreten. Ich gehe von einer Struktur des Feldes aus, in die nicht nur lernende Erwachsene, sondern auch die Professionsvertreter und die Organisationen eingebunden sind. Diese Struktur drückt m.E. adäquater aus, was Erwachsenen-, bzw. Weiterbildung ist als die Subjekte dies in ihren Meinungen äußern können. Die Struktur „schließt das System der „Befriedigung“ oder „Unbefriedigung“, die sie (die Akteure – Autor) empfinden, der Konflikte, die sie verspüren, oder der Erwartungen und Ambitionen, denen sie Ausdruck geben, mit ein“ (Bourdieu 1997, S. 24). Zugleich will ich in gouvernementalitätskritischer Absicht die Neukonfiguration zentraler Begriffe des Feldes und damit korrespondierend ihren strukturellen Niederschlag im Feld analysieren.

1. Die Konstitution des Feldes

Foucault entwickelt in seinen späten Vorlesungen einen erweiterten Regierungsbegriff, der die Vorstellung der direkten Steuerung von oben ablöst und von einem komplexen Verhältnis von Fremd- und Selbsttechnologien ausgeht. In dem Begriff der Gouvernementalität materialisiert sich die wechselseitige Konstitution von Machttechniken und Wissensformen. In der semantischen Verknüpfung von Regieren (gouverner) und Denkweise (mentalité) wird deutlich, dass man Machttechnologien nicht ohne die sie anleitende politische Rationalität analysieren kann (vgl. Lemke 2000, S. 32). Der moderne Staat ist danach das Resultat einer komplexen Verbindung politischer und pastoraler Machttechniken. Während die christlich-religiöse Konzeption der Pastoralmacht auf die Beziehung zwischen Herde und Hirte abzielt und Subjektivierungsformen hervorgebracht hat, auf denen der moderne Staat und die kapitalistische Gesellschaft aufbauen (Lemke et al. 2000, S. 11), strebt die säkularisierte Staatsmacht an, das Wohlergehen im Diesseits zu sichern. Medizin und Wohlfahrtssystem sollen die Gesundheit und Sicherheit gewährleisten. Der Verwaltungsapparat und öffentliche Institutionen wie Polizei und Gesundheitsbehörden kontrollieren die öffentliche Ordnung und Hygiene, bzw. Gesundheit, damit der ökonomische Wohlstand gesichert bleibt.

Die pastorale Macht wird durch eine allgemeine individualisierende, totalisierende Taktik ersetzt, welche in den verschiedenen Institutionen wirksam ist (vgl. Foucault 1987, S. 248). Der moderne Staat ist *„zugleich eine rechtlich-politische Struktur und eine „neue Verteilung, eine neue Organisation dieser Art von individualisierender Macht“, bzw. „eine Individualisierungs-Matrix oder eine neue Form der Pastoralmacht““* (Lemke et al. 2000, S. 12). Dabei ist das Glück und der Wohlstand der Individuen nicht mehr Ziel einer guten Regierung, sondern *„die notwendige Voraussetzung für das Überleben und die Stärke des Staates“* (Lemke 1997, S. 165). Das, was die Systemtheorie als funktionale Differenzierung historisch konstatiert, erscheint unter dieser Perspektive als ein Prozess, in dem sich die Pastoralmacht in unterschiedliche Felder des Regierens aufteilt. Jedes der Felder entwickelt in der Folge eigene Praktiken, eigene Diskurse, die je spezifische Formen des Regierens entwickeln. Erwachsenen- und Weiterbildung sind danach ein solches Feld.

Ein Feld impliziert nach Bourdieu die sozialen Regeln, die für einen bestimmten sozialen Bereich gelten. Somit ist das Feld das Terrain, auf dem sich die Akteure bewegen und zugleich weist es jedem Akteur eine bestimmte Position im Feld zu. Sämtliche Akteure eines Feldes nehmen dabei eine mehr oder weniger bedeutende, mehr oder weniger zentrale Position ein, die auf Relationen und Interessen verweisen. Die Beteiligten sind bis zu einem gewissen Grad *„auch für die Gestalt des Feldes verantwortlich, alles aber von einer Stellung im Feld aus, die sie nicht geschaffen haben, die vielmehr dazu beiträgt, ihre Möglichkeiten und Grenzen festzulegen“* (Bourdieu 1998, S. 22). Das Feld ist somit der Ort gesellschaftlicher Dynamik, vor allem, wenn man das Verhältnis des Feldes zu seinem Außen, also zu anderen Feldern, betrachtet. Diese für die gegenwärtigen ‚Transformationsprozesse' in der Weiterbildung wichtige Perspektive wird bei Bourdieu mit dem Begriff der Feldautonomie belegt.

Felder sind also ebenso als Kampfplatz wie als umkämpftes Gut konzipiert. Dass die Autonomie des Feldes nicht gegeben, sondern umkämpft ist, galt und gilt für das erwachsenenpädagogische Feld in besonderem Maß. Der Topos der pädagogischen Autonomie zieht sich seit der Weimarer Republik durch die bildungspolitischen Diskussionen; die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat ihn zu einem ihrer zentralen Begriffe gemacht (s. Ein verschlungenes Feld S. 39). In diesen Argumentationen wird die Unabhängigkeit pädagogischer Handlungszusammenhänge von Religion, Politik und Wirtschaft gefordert. Die Idee einer freien Volksbildung zielte in dieselbe Richtung (z. B. Flitner 1933). Einen Eigensinn gewinnt das Feld der Weiterbildung aber nur, wenn die Feldakteure in der Lage sind, das Feld und seine Regeln zu definieren. Mit Bourdieus Feldtheorie macht es jedoch auch dann Sinn, von einem Feld zu sprechen, wenn es gesellschaftliche Akteure gibt, die um die Autonomie des Feldes kämpfen; während es durch dem Feld eigene heteronome soziale Regeln bestimmt ist. In diesem Fall ist das Feld eher ein potenzielles Feld, aber das hindert die Akteure nicht daran, so zu handeln, als ob es das Feld bereits gäbe. Die Akteure der Weiterbildung gehören insofern einem erwachsenenpädagogischen Feld an, sofern sie sich trotz aller Heterogenität durch ein gemeinsames Set von Praktiken auszeich-

nen, obwohl sie gleichzeitig Mitglieder von Verbänden, Wirtschaftsunternehmen, anderen Feldern also, sind.

Die Strategien der Feldakteure haben in dieser Perspektive immer die Zielsetzung, die Autonomie des Feldes zu stärken und damit eine doppelte Funktionsweise. Sie müssen nicht nur intern als ein Set diesem Feld angehöriger Praktiken existieren, sondern das Feld muss sich nach außen immer wieder zur Geltung bringen. Die Analyse des Feldes erlangt also nur dann ihre volle Bedeutung, wenn sie neben den internen Praktiken der Feldautonomie auch die gesellschaftliche Genese der Anerkennung dieser Praktiken nachzuzeichnen im Stande ist. Die Feldakteure konstruieren ihre soziale Wirklichkeit; aber sie tun dies stets mit *„Standpunkten, Interessen und Prinzipien der Sichtweise, die durch ihre Stellung in der Welt bestimmt ist, auf deren Erhaltung oder Veränderung sie abheben"* (Bourdieu 2004, S. 14). Dazu gehört ein spezifischer Habitus, der auf die Reproduktion des Feldes zielt. Die Feldakteure sind folglich gezwungen, ihre Ordinierungsoperationen permanent auf andere Felder auszurichten, da die Existenz des Feldes eine soziale Konstruktion und keine anthropologische Tatsache darstellt und in der Dynamik des Zusammenspiels vieler gesellschaftlicher Felder die Existenz eines Feldes nie für immer gesichert ist. Die Struktur des Feldes, seine Autonomie, die Position des Feldes in der Gesellschaft sowie die verschiedenen Positionen seiner Akteure sind nun, so unsere These, in eine historische Entwicklung eingebunden, die wir mit Foucault als eine spezifisch moderne Form des Regierens bezeichnen. Die Form des Regierens lässt sich als Zusammenspiel von Fremdtechnologien und Technologien des Selbst beschreiben. Diese definieren sich laut Foucault darüber, dass sie es Individuen ermöglichen, mit eigenen Mitteln bestimmte Operationen mit ihren Körpern, mit ihren eigenen Seelen, mit ihrer eigenen Lebensführung zu vollziehen, und zwar so, dass sie sich selber transformieren, sich selber modifizieren und einen bestimmten Zustand von Vollkommenheit, Glück, Reinheit, übernatürlicher Kraft erlangen (Foucault zit. nach Lemke et al. 2000, S. 28–29).

Das Feld der Weiterbildung hat eine spezifische Regierungsfunktion, nämlich, zentrale, immer wieder neu entstehende Problemlagen moderner Gesellschaften bildungspraktisch zu bearbeiten und so gesellschaftliche Problemlagen in individualisierte Entwicklungsprojekte zu transformieren. In diesen wird also die gesellschaftliche Problemlage aufbewahrt und als individuelles Entwicklungsprojekt in die Biografie bzw. die Subjektivitäten der Individuen eingeschrieben. Dies macht die spezifische Regierungsaufgabe der Weiterbildung aus. Mit der Veränderung der Regierungstechnologien verändern sich bestimmte Praktiken, die im Neoliberalismus eine zentrale Position bekommen. Dabei handelt es sich im Kern um sog. Selbsttechnologien/-praktiken, welche vom Subjekt gefordert werden, um ein „gelungenes Leben" führen zu können. Deshalb auch werden Schule und später Weiterbildung als eigene Felder etabliert, weil sie im neuen Dispositiv eine zentrale Funktion einnehmen, sie werden selbst zu einem Teil der Gesamtheit der Praktiken des Regierens, je mehr sich das Verhältnis von Disziplinarmechanismen hin zu den Sicherheitsmechanismen verschiebt. Ihre Funktion, Subjektivierungspraktiken hervorzubringen, die jene Transformation gesellschaftli-

cher Problemlagen in biografische Entwicklungsprojekte hervorbringen, wird mit dieser Verschiebung zu einer conditio sine qua non neoliberaler Regierung. *„Regierung im Sinne Foucaults bezieht sich somit nicht in erster Linie auf die Unterdrückung von Subjektivität, sondern vor allem auf ihre „(Selbst-)Produktion“ oder genauer: auf die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden können“* (Lemke et al 2000, S. 29).

Die Idee des „gelungenen Lebens“ gründet sich auf liberale Gesellschaften, die davon ausgehen, dass nur ein autonomes Leben ein Gelungenes sein kann. D. h. ohne eine bestimmte Form der Selbstbestimmung würde man das eigene Wohl als das Eigene verfehlen (vgl. Rössler 2001, S. 97 f.) Der Liberalismus organisiert und strukturiert die Bedingungen, unter denen Individuen frei sein können. Da diese Freiheit aber nicht einfach existent ist, sondern produziert wird, wird sie auch zum Gegenstand permanenter Gefährdung und muss – in der Argumentation des Liberalismus – dem Prinzip des (Sicherheits-)Kalküls unterstellt werden (vgl. ebd., S. 186). Darin spielt die Weiterbildung eine zentrale Rolle, indem sie den Umgang mit Ungewissheit bzw. Unbestimmtheit zu einem ihrer Themen macht bzw. zu machen versucht. Regieren hängt mit einem bestimmten Verfahren der Repräsentation zusammen, in dem ein spezifisches diskursives Feld definiert wird, in dem die Ausübung von Macht rationalisiert wird. Das bedeutet nicht, dass Regierung mit bestimmten Inhalten ausgefüllt ist oder mit einer Methode gleichzusetzen wäre, sondern dass es eine Form von Problematisierung bezeichnet. Daraus lässt sich folgern, dass Regierung spezifische Formen der Intervention strukturiert, da die politische Rationalität kein reines Wissen darstellt, sondern schon immer eine Bearbeitung der Realität repräsentiert, an der politische Technologien ansetzen können. Es geht also darum, ein spezifisches Bild oder eine Vorstellung als gültig oder wahr darzustellen. Um dies zu verwirklichen, bedarf es Institutionen und Apparate, die diese Wahrheit absichern bzw. produzieren, so dass entsprechend einer politischen Rationalität Subjekte und Objekte regieren können. Deshalb bezeichnen wir die Weiterbildung bzw. die Erwachsenenbildung als ein eigenes Feld.

2. Die Transformation des diskursiven Feldes

Das lebenslang lernende „Subjekt“ soll in einen Prozess eingebunden werden, den wir als die Kapitalisierung des Lebens beschreiben können. Sie bringt ein Dispositiv der Macht hervor, in dem die learning society, die in der Deklaration von Bologna ein Europa des Wissens als irreversibler Faktor der sozialen und menschlichen Entwicklung propagiert, den Lerner als neuen Entrepreneur seines eigenen Lebens (Maschelein/Simons 2002, S. 590) konfiguriert. Damit ist ein basaler Wandel des Verhältnisses von lernendem Individuum und seinen Qualifikationen impliziert, der mit einer Transformation der zentralen disziplinären Begriffe einhergeht. Lernen wird zu einer Selbstökonomisierung (Voß 2000, S. 157). Dies heißt auch, dass die lernende Gesellschaft und der lebenslange Prozess des Lernens durch einen spezifischen diskursiven Horizont und durch ein Set von Strategien und Techniken begleitet wird. Diese etablieren ein erwachsenenpädagogisches

Regime, welches die Art und Weise determiniert, in der etwas gesehen und in der etwas über Individuen gesagt werden kann. Die Funktion, dieses Regime im Feld zu etablieren, haben die verschiedenen Memoranden zum lebenslangen selbstgesteuerten Lernen auf nationaler wie europäischer Ebene. Im erwachsenenpädagogischen Diskurs vollzieht sich eine grundlegende Veränderung des Freiheitsbegriffs. Dieser wird nicht mehr als Vermögen der Person gedacht, qua Aneignung einer kulturellen Identität sich selbst zu gestalten und diese vorgefundene Wirklichkeit weiterzuentwickeln. Freiheit wird diskursiv als Wahlmöglichkeit konfiguriert, also sowohl apriorisch als auch unmittelbar empirisch gedacht. Sie ist nicht mehr ein Vermögen, das durch die sich bildende Person in dieser allererst hervorgebracht bzw. immer wieder neu aufrechterhalten und zugleich weiterentwickelt werden muss. Der dem bildungstheoretischen Denken noch zugrunde liegende Freiheitsbegriff wird abgelöst durch eine ökonomische Freiheitsvorstellung, nach der Lernende dann frei sind und bleiben, wenn sie zwischen verschiedensten Angeboten (Inhalten, Kurstypen, Dozierenden, Einrichtungen mit besonderem Profil, Lernwegen, Lernformen) wählen können. Auch der Subjektbegriff erfährt eine wesentliche Verschiebung, was sich besonders am erwachsenenbildnerischen Konstruktivismus aufzeigen lässt. Mit der Ersetzung des Subjektbegriffs durch den des autopoietischen Systems, werden die epistemischen Voraussetzungen für ein neues Feld (Bollenbeck 1994) der Gouvernementalisierung des Lernens geschaffen, die gerade von seinen Stichwortgebern sicherlich so nicht intendiert sind. Das Subjekt ist nämlich nicht mehr widerständig, sondern strukturdeterminiert. Der Begriff der Strukturdeterminiertheit aber ist unterkomplex angesichts der realen Transformation des Feldes. In diesem Dispositiv nämlich wird das ‚Subjekt' in einer spezifischen Weise funktional. Das normativ aufgeladene erwachsenenpädagogische Begriffsarsenal um das ‚Selbst' (Selbststeuerung, Selbstbestimmung, Selbstorganisation usw.) bestimmt Lernende als autonom, also als neoliberal konzipierte ‚Subjekte'. Die pädagogische Dichotomie von Determination und Freiheit, an der sich Kant in seiner Vorlesung über Pädagogik abarbeitet, verschiebt sich. Die Autonomie wird Lernenden einerseits immer schon unterstellt. Sie wählen Inhalte, Zeiten etc. des Lernens selbstgesteuert. Erwachsenenbildung zielt nun funktional auf eine spezifische Qualität des Lernens und unterstellt damit gerade eine spezifische Nichtautonomie. Mit dieser werden Subjekte qua selbstgesteuertem Lernen befähigt, sich selbst zu beurteilen, sich selbst zu beobachten, in dem sie Metakognitionen über ihr Lernen herausbilden; Portfolios ihrer eigenen Lernbiografie anlegen, um diese für sich selbst und Außenstehende bis in die Regionen des informellen Lernens hinein in einem Prozess der ‚Zertifizierung informellen Lernens' durchsichtig zu machen. Das Selbst wird so mit einem Arsenal von Selbsttechniken ausgestattet, die seine Subjektivierung zu einem Kapital machen, das es einsetzen kann. Das autonome, selbstgesteuerte Lernen eines Subjekts wird dann zu einer Investition, die gerade darin besteht, sich als autonom lernendes Subjekt zu konstituieren. Im Rahmen neoliberaler Regierung sind Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Wahlfreiheit und der Rückzug ins Informelle, die aus der Sicht eines kritischen Subjekt- und Lernbegriffs die eigentlichen Felder des nicht Disziplinierten darstellen, nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern Instrumente und Vehikel, um das Verhältnis der Individuen zu sich selbst zu beeinflussen. Bezeichnete der Subjektbegriff bisher die Grenze erwachsenenbildnerischer Einflussnahme, so wird in einer neuen Lernkultur jene Selbst-

steuerung zu einem Moment erwachsenenbildnerischer Rationalität. Die Lernkraft ist dann die einzusetzende Arbeitskraft, die lebenslang erhalten werden muss. Insofern gewinnt die Diskussion um Zertifizierung und Qualitätssicherung eine andere Dimension. Sie liegt im Interesse des lernenden Entrepeneurs, der nun spezifische Kriterien an die Bildungsanbieter anlegen muss, weil sein Einsatz darin besteht, seine Autonomie als Arbeitskraft einzusetzen. Das Lernen ist zu einer ambivalenten Einrichtung geworden.

Das neoliberale Modell des rational-ökonomischen (Lern-)Kalküls dringt nämlich damit in den erwachsenenbildnerischen Diskurs ein, wobei die Einrichtungen der Erwachsenenbildung korrespondierend zu dieser diskursiven Entwicklung selbst zu Unternehmen werden, die sich dem Nachfragemarkt stellen (s. Dräger 1997, S. 19) müssen. Grundlage für diese diskursive Entwicklung ist eine epistemische Verschiebung, die den Gegenstandsbereich des Ökonomischen systematisch in das Feld des Pädagogischen hin erweitert. Die disziplinär bereitgestellten Begriffe und das neue Regime des nun Sagbaren, spielen eine entscheidende Rolle in diesem Prozess, insofern sie die zentralen Begriffe des diskursiven Horizonts bereitstellen.

Literatur

Bollenbeck, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M., Leipzig

Bourdieu, P. (1997): Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie. In: ders.: Zur Soziologie symbolischer Formen. Frankfurt a.M., S. 7–41

Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz

Bourdieu, P. (2004): Der Staatsadel. Konstanz

Dräger, H./Günther, U. (1997): Das Infrastrukturmodell als die Antwort auf die Krise der bildungs-theoretischen Didaktik. In: Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B.: Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt a.M. u.a., S. 83–98

Flitner, W. (1933): Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau

Forneck, H.J./Wrana, D. (2003): Ein verschlungenes Feld. Bielefeld

Foucault, M. (1987): Warum ich die Macht untersuche: die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, P.: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von u.e. Interview mit Michel Foucault. Frankfurt a.M., S. 243–261

Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin, Hamburg

Lemke, T. (2000): Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governementality studies. In: Politische Vierteljahresschrift, H. 1, S. 31–47

Lemke, T. u.a. (2000a): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: dies. Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 7–40

Maschelein, J./Simons, M. (2002): An adequate education in a globalised world? A note on immunisation against Being-Together. In: Journal of philosophy of education 4, S. 589–608

Rössler, B. (2001): Der Wert des Privaten. Frankfurt a.M.

Voß, G. G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung, H. 2, S. 149–166

Jan Weisser

„Weiterbildung für alle“ als Theorieproblem

Über Erziehungswissenschaft und ihre Teilgebiete

Die Policymetapher „Weiterbildung für alle“ stellt eine Herausforderung an die Wissensbildungsprozesse in der Weiterbildung und der Sonderpädagogik dar. Sie führt Aspekte der Behinderung und Benachteiligung vom Rand ins Zentrum der Theorieprobleme. Die Frage ist, wie die Weiterbildung und die Sonderpädagogik mit dem veränderten öffentlichen Problemhorizont umgehen (können). Es wird untersucht, wie die beiden erziehungswissenschaftlichen Teilgebiete ihren je spezifischen Problemzuschnitt wählen und wie er sich verschränken lässt. Die Verschränkung, so das Resultat, impliziert die Analyse von Barrieren vor jeder Zielgruppenkonstruktion.

1. „Weiterbildung für alle“ als öffentliches Problem

Die Expansion der Weiterbildung in den letzten 30 Jahren führte *nicht* zu mehr Chancengleichheit. Vielmehr zeigen alle empirischen Untersuchungen über das Weiterbildungsverhalten, dass vor allem jene Personen zu Teilnehmenden werden, die bereits über ein hohes Bildungskapital verfügen und von einer stabilen gesellschaftlichen Rolle profitieren (Brüning/Kuwan 2002). Die Standardreaktion auf das Ungleichheitsproblem sind spezifische Maßnahmen für bestimmte Personen oder Personengruppen. Beispielsweise Menschen mit einer Behinderung. Die theoretische Basisvorstellung läuft entsprechend über die Konstruktion von Zielgruppen. Allerdings haben die empirischen Limiten das Konzept der Zielgruppen in die Kritik gebracht. Besonders ins Gewicht fallen dabei die zunehmenden Schwierigkeiten in der Identifikation von Gruppen durch die Entstandardisierung von Lebensläufen und ungewohnten Karrieremustern sowie die Entgrenzung und Subjektivierung von Lernprozessen. Diese Kritik wird verstärkt durch eine spezifische Ambivalenz spezieller Maßnahmen, die sich in der Nichterreichbarkeit durch (öffentliche) Stigmatisierung niederschlagen (Schiersmann 1994, S. 503). Zuordnung und Ausgrenzung stabilisieren die Benachteiligung strukturell. Die Folge sind kumulierte Benachteiligungen und Ausschlussrisiken: In der Weiterbildungspraxis verschärfen sich Bildungsungleichheiten und den Einrichtungen und Diensten für Menschen mit einer Behinderung gelingt die integrative Weiterbildung nicht. An dieser Stelle tritt international die Policymetapher *„Weiterbildung für alle“* auf den Plan. Sie schreibt Benachteiligungsprobleme zu oberst auf die Agenda von Bildungs- und Weiterbildungspolitiken. Mein Thema wird nun sein: Wie kann dieser Problemhorizont in die Erziehungswissenschaft (über Weiterbildung *und* Sonderpädagogik) kopiert und in empiriefähige Konzeptionen übersetzt werden? Ich werde zunächst eine Rekonstruktion von Reflexi-

onstheorien[1] in der Weiterbildung (1) und anschließend der Sonderpädagogik (2) auf der Basis der neuesten Einführungsliteratur vorschlagen und schließlich fragen: Wie geht das zusammen (3)?

2. Weiterbildung

Ein an den Inhaltsverzeichnissen orientierter Überblick zu aktuellen Einführungen in die Weiterbildung zeigt (bei aller internen Varietät) eine formale Reflexionsanlage, die zwischen Wissenschaft, sozialer Realität und Handlung in der Weiterbildung unterscheidet und die Weiterbildung selbst als Problemzusammenhang der Ermöglichung des Lernens Erwachsener versteht (vgl. ausführlich Weisser 1998). Wer in der Folge etwas über Weiterbildung weiß, der weiß, dass er diese Bereiche in dieser oder ähnlicher Form als Referenzen für den Wissensaufbau nutzen kann. Die Reflexionstheorie sagt also, dass spezifische Zusammenhänge zu unterscheiden sind, in denen sich bestimmte Dinge wissen lassen, solche, die aus den Zusammenhängen des Wissenschaftsbetriebs stammen, solche aus der gesellschaftlich beschreibbaren Wirklichkeit und solche, die sich mit dem konkreten Vollzug der Weiterbildungspraxis beschäftigen. Die Weiterbildung, heißt das, konstruiert ihr Problem als differenzierten Zusammenhang des Lernens Erwachsener. Die zentrale Semantik macht sich an den Begriffen *Lernen, Bildung und Subjekt* fest; hierüber läuft die Einheit der Weiterbildung als Erziehungswissenschaft.

Für die Rekonstruktion der Reflexionstheorien formuliere ich ein strukturelles Grundproblem, dessen Sinn es ist, das Wissen für weiterführende Anschlüsse verfügbar, also für Gebietsüberschreitungen (hier: in Richtung Sonderpädagogik) kompatibel zu machen. *Lernen* nach der großen Lernerfahrung in den Institutionen des Erziehungssystems *zu ermöglichen* habe ich als Problem der Weiterbildung bezeichnet. Die Weiterbildung kann dieses Problem nicht so lösen, wie die Institutionen des Erziehungssystems, also nicht durch direkte Anknüpfung an die zeitlich vorangehende Bildungsbeteiligung und die Bildung von Jahrgangsklassen. Der Modus der Institutionalisierung der Weiterbildung erfolgt nach einem zeitlichen Unterbruch als Exklavenbildung (aus der Perspektive des Erziehungssystems) – für die Herkunftssysteme der Teilnehmenden und diese selbst als Enklavenbildung. Es entstehen Lernorte in Biografien und Funkti-

1 Was ist mit Reflexionsangeboten respektive Reflexionstheorien gemeint? Ich gehe grundsätzlich von einem dreistufigen System von Beschreibung respektive Beobachtung aus: ich unterscheide Theorien im System und meine damit das gesamte Wissen, das in einem bestimmten Bereich vorhanden ist und diesen Bereich als gewussten Bereich erst hervorbringt (1). Dieses Wissen wird in nicht zufälliger Weise reflexiv gebunden, d.h. es bilden sich Reflexionstheorien heraus, die festlegen, wie worüber gesprochen wird. Die Reflexionstheorien partizipieren an den Dingen, von denen sie handeln, und geben vor, *wie was (von wem) zu denken* ist (2). Diese Reflexionstheorien und das in ihnen eingelagerte Wissen sind ihrerseits *als Gegenstände* der Rekonstruktion zugänglich (3). Dabei gilt: Dasselbe Wissen kann von einem Beobachter als Wissen irgendeiner der drei Stufen festgelegt werden; es kommt nur darauf an, dass man die Positionen des Beobachtens nicht dauernd variiert. Ich versuche nun mit diesem Schema zu arbeiten, um zu verstehen, wie das öffentliche Problem einer „Weiterbildung für alle“ in die Erziehungswissenschaft gelangt und dort in bestimmter Weise behandelt wird.

onssystemen der Gesellschaft, weil sich eine verlängerte und über den Erstabschluss hinausgehende Abhängigkeit von Lernprozessen grundsätzlich grenzenlos institutionalisiert. Das ist mit der Formel von der Weiterbildung als System in Systemen gemeint. Als primäre Folge davon inkorporiert die Weiterbildung die Herkunfts- und Bildungseffekte ihrer Teilnehmenden. Alles, was mit den Teilnehmenden zu tun hat, gehört zur strukturellen Grundproblematik der Weiterbildung, die sich als Differenz von Teilnahme und Nicht-Teilnahme formulieren lässt.

3. Sonderpädagogik

Das wohl am häufigsten zitierte Zitat in der Sonder- und Heilpädagogik – Bezeichnungen, die ich synonym verwende – ist dasjenige von Paul Moor (1899–1977): „Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes". Diese Konsensformel leistet eine doppelte Grenzziehung. Einerseits geht sie nach außen, namentlich in Richtung Medizin und Psychiatrie und besagt, Sonderpädagogik ist keine Erziehungspathologie. Zum anderen geht sie nach innen und macht klar: Sonderpädagogik ist eine besondere oder spezielle Pädagogik. Was genau sie speziell macht, ist fest etabliert und gleichzeitig umstritten – genau dies scheint die zentrale Reflexionstheorie in der Sonderpädagogik zu sein, legt man Handbücher, Einführungen und die zentralen Debatten sonderpädagogischer Selbstbeschreibungen zu Grunde. Im Unterschied zur Weiterbildung, die sich als Gebiet unterschiedlicher Zusammenhänge des Lernens im Nachgang zur schulischen Ersterfahrung beschreibt, beschreibt die Sonderpädagogik ihr Problem als eine Reihe von Behinderungen mit primärem Bezug auf Fragen der Verschulung und sie kritisiert gleichzeitig die Fixierung auf die Beschreibung von Behinderungen. Die Bearbeitung des Speziellen in unterschiedlichen Funktionssystemen bei gleichzeitiger Strittigkeit des Speziellen definiert den Problemzuschnitt in der Sonderpädagogik; in ihm liegt eine beständige Irritation und dies führt direkt zur strukturellen Grundproblematik, die ich als Spezifikation des Speziellen begreife, nicht als Definition des Speziellen. Strukturell ist das Problem deshalb, weil jede Spezifikation das Spezielle hervorbringt und damit andere Zusammenhänge schwächt und folglich die Ausschlussrisiken durch Spezialbehandlung erhöht – dies mit der Aussicht, dass sie sich reduzieren würden (Baecker 1994). Die Spezifikation löst die Sonderpädagogik aus, für Menschen mit einer geistigen Behinderung anders als für Gehörlose und immer stellt sich die Frage: muss das sein? Sonderpädagogik konstituiert ihre Leistung als *Hilfe* in Abhängigkeit von Beobachtungsleistungen entlang der Differenz von behindert/nicht behindert *innerhalb* von Funktionssystemen, darunter insbesondere dem Erziehungssystem. Die Spezifikation des Speziellen erfolgt im Anschluss an die Semantiken des Systems und die (Un-) Gleichheitsfragen eben dieses Systems. Sie erfolgt nicht generell am Subjekt, sondern an allem, was Spezialität hervorbringt und die Sonderpädagogik beobachtet genau dies: das Entstehen und Verschwinden von Barrieren an Bauten, Körpern und Gesellschaften unter besonderer Berücksichtigung der Funktionssysteme der Gesellschaft.

4. Weiterbildung für alle

Wie lässt sich nun ausgehend von den Reflexionsangeboten aus Weiterbildung und Sonderpädagogik „Weiterbildung für alle“ denken, so dass das anfängliche Problem behandelt, nicht einfach fortgeschrieben wird? Menschen mit einer Behinderung haben „auch im Bereich der Erwachsenenbildung ein Recht auf Zugang zu Einrichtungen und Veranstaltungen“ (Haug 2004, S. 11). Das ist das Problem, zu dem aus den beiden erziehungswissenschaftlichen Teilgebieten wenig Gemeinsames und eher Randständiges vorliegt (vgl. hierzu die Grundsätze und Standpunkte der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (http://www.geseb.de)). Die Idee ist, die beiden strukturellen Grundprobleme zu koppeln, also Reflexionshorizonte zu verschränken und dadurch problemförmig Reflexionstheorien zu reformulieren. Das Ziel liegt im Ausbau ihrer operativen Leistungsfähigkeit, was dazu führt, dass man klarer sieht (ohne Anspruch, *100 % klar* zu sehen), was geht und was nicht geht und warum das so ist. Um dies zu erreichen knüpfe ich an die Vorschläge zum Problem „Weiterbildung: Zielgruppe Behinderung“ an, nämlich an die Hinweise auf Systemorientierung respektive Organisationstheorie seitens der Weiterbildung a) und auf Bildungstheorie seitens der Sonderpädagogik b).

a) Bereits 1977 meinte Senzky: „Die Erwachsenenbildung braucht mehr Realität. Die bloße Absicht, Mögliches wirklich werden zu lassen, reicht dazu nicht hin: Es kommt darauf an, die Wirklichkeit selbst als Möglichkeit zu begreifen“ (Senzky 1977, S. 7) und Weiterbildung als System in Systemen zu konzipieren (ebd., S. 67) – auf der Ebene der Funktions- wie der Organisationssysteme. Dieser Vorschlag läuft gegen anthropologische Konzepte, die zuerst auf Personen und Personengruppen spielen. Er erscheint mittlerweile theoretisch (Harney 1997) und empirisch gut abgesichert.
b) Theunissen hat vorgeschlagen, dass sich die Sonderpädagogik auf die kritische Bildungstheorie und die Zielgruppenkonstruktion stützen sollte, um über Erwachsenenbildung insbesondere bei geistiger Behinderung nachzudenken. Er zeigt, dass damit interessante Anschlussmöglichkeiten gegeben sind, „Selbstbestimmung“ und „Empowerment“ (Theunissen 1993; Theunissen 2003) in die semantische Tradition um „Bildung“ zu stellen.

Der erste Vorschlag läuft darauf hinaus, das Zielgruppenkonzept neu zu formulieren und es nicht nur didaktisch als Interaktionsverhältnis zu bestimmen, sondern es als Teil des strukturellen Grundproblems der Teilnahme/Nicht-Teilnahme auf der Ebene der Institutionalisierungsformen von Weiterbildung (Stichwort: System in Systemen) wirksam werden zu lassen mit der Konsequenz, Nicht-Teilnahme als Kontextverhalten verstehbar zu machen. Der zweite Vorschlag hat hingegen spezifische Schwächen: Einerseits reflektiert er das strukturelle Grundproblem der Spezifizierung des Speziellen nicht (er „praktiziert“ es) und verstößt spätestens bei der Idee integrativer Weiterbildung (Lindmeier 2003; Schuchardt 2002) gegen zentrale Diskursregeln, da Zielgruppen über Spezifizierung, nicht über Integration zustande kommen. Es stellen sich

dann Fragen einer „Sonderweiterbildung“ (Bücheler 2001), womit die Reformulierung des Zielgruppenkonzepts aus der Weiterbildung gerade verpasst wird. Damit lässt sich über die Feststellung des „bildungspolitsche(n) Dilemma(s) der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ (Ackermann 1993, S. 37) nicht hinausdenken: „Dort, wo sie hingehört, wird sie übersehen, da wo sie gesehen und wahrgenommen wird, gehört sie – eigentlich – nicht hin!“ (ebd.). Andererseits bietet der kritische Bildungsbegriff zwar Anschlussmöglichkeiten an eine allgemeine Tradition, doch die spezifischen Ausschlüsse aus dem Allgemeinen der Bildung, namentlich die semantischen Zusammenhänge von Qualifikation, Therapie und Freizeit müssen wieder an Personeigenschaften und gegen die Tradition gewonnen werden, was in der Diskussion um Weiterbildungsangebote für Menschen mit einer geistigen Behinderung besonders schnell diskriminierend ist. Mit anderen Worten: Die bloße Kombination von Zielgruppen und Bildungstheorie unterläuft das eigene strukturelle Grundproblem und ist in der Folge für Gebietsüberschreitungen zu wenig kompatibel. Genau das erfordert aber die Formel „Weiterbildung für alle“. An dieser Stelle sind die notwendig erscheinenden Informationen eingeholt und es müsste möglich sein, „Weiterbildung für alle“ operativ anschlussfähig (Politikgestaltung, Planung, Forschung) zu denken.

Die Reflexionstheorie der Weiterbildung, die mit den internen Zusammenhängen von Wissenschaft, sozialer Realität und Handlung unter der Leitformel des Lernens operiert, konstituiert sich im Horizont erziehungswissenschaftlicher Semantik und ihrer Variationsmöglichkeiten. Die Semantik ist jedoch zur Kohabitation mit Semantiken anderer Funktionssysteme gezwungen, da Weiterbildung als System in Systemen, d.h. durch Exklavenbildung zustande kommt, deren Operationen über das strukturelle Grundproblem der Teilnahme/Nicht-Teilnahme laufen. Auf diese Weise wird Pluralität systematisch in die Einheit des Erziehungssystems kopiert. Die Reflexionstheorie der Sonderpädagogik operiert mit dem Problem der Spezifikation des Speziellen vor dem Hintergrund funktionssystemunspezifischer Beobachtungen entlang der Differenz von behindert/nicht behindert. So denkt sich Sonderpädagogik in das Erziehungssystem, speziell in die Weiterbildung hinein und schließt sich an die vorgefundene Semantik an. Ihre eigene Leistung kommt mit Blick auf Hilfen zustande (Lindmeier/Lindmeier 2001), die sie in die Kohabitation mit Semantiken anderer Funktionssysteme versetzt. Sonderpädagogik und Weiterbildung verschränken sich über ihre strukturellen Grundprobleme, was konkret über die *Analyse von Barrieren*, nicht über Zielgruppenkonstruktion, läuft. Barrieren sind nicht anthropologisch begründet, sondern sie stellen sowohl eine Frage der Spezifikation des Speziellen dar, als auch eine Frage struktureller Teilnahmebedingungen in den Systemen, die Weiterbildung auslösen. Die Zielgruppe kann eine operative Konsequenz von Barrierenanalysen oder ein Anlass zur Entdeckung von Barrieren sein, sie kommt aber nicht über Personmerkmale zustande, sondern über Lebenslagen mit Exklusionsrisiken, die Lernanlässe (nicht) generieren. Um daraus Weiterbildung zu machen, muss man folglich die *Barrieren* entdecken und die sind nicht nur an den Menschen zu verorten, die sie zeigen: Die Analyse von Barrieren ist Gesellschaftsanalyse, denn Barrieren sind Teil von Verhältnissen eingeschränkter Zugänglichkeit, die machen, dass Weiterbildung nicht geschaffen oder nicht

genutzt werden kann. Eine Weiterbildung für alle ist also erstens eine Weiterbildung, die auf (Un-) Gleichheitsprobleme mit einer empirischen Analyse und Kritik der Barrieren in Systemen und mit Hilfestellungen zur Bewältigung von Barrieren reagiert. „Weiterbildung für alle“ ist zweitens ein Anwendungsfall für die problemförmige Wissensbildung in der Erziehungswissenschaft, die Problematisierungstraditionen herausfordert und Spielräume in etablierten Wissensfeldern – hier jene in Weiterbildung und Sonderpädagogik – neu eröffnet.

Literatur

Ackermann, K.-E. (1993): Erwachsenenbildung geistig behinderter Menschen im vereinten Europa. Perspektiven und Wünsche aus bundesrepublikanischer Sicht. In: Geistige Behinderung, H. 32, S. 34–43

Baecker, D. (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 23, S. 93–110

Brüning, G./Kuwan, H. (Hrsg.) (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld

Bücheler, H. (2001): Den Sonder-Andragogen – brauchen wir ihn wirklich? In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 2, S. 16–23

Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 94–114

Haug, M. (2004): Integrative Erwachsenenbildung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 5, S. 11–14

Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2001): Überlegungen zur Rolle von Begleitpersonen und ihren Unterstützungsaufgaben in der integrativen Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 1, S. 36–41

Lindmeier, C. (2003): Integrative Erwachsenenbildung. In Theunissen, G. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn, S. 189–204

Schiersmann, C. (1994): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 501–509

Schuchardt, E. ([6]2002): Integrative Aspekte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung. Behinderte lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim, S. 264–277

Senzky, K. (1977): Systemorientierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Aspekte formaler Organisation. Stuttgart

Theunissen, G. (1993): Allgemeine Bildungstheorie und Erwachsenenbildung. Eine Grundlegung aus kritisch-reflexiver Sicht. In: Geistige Behinderung, H. 32, S. 227–238

Theunissen, G. (Hrsg.) (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn

Weisser, J. (1998): Pädagogik in der Weiterbildung. Eine Evaluation ihrer Möglichkeiten. Bern

Karl Weber

Produktion und Kommunikation in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Fragen der Erwachsenenbildung (EB) und der Weiterbildung (WB) werden in der Schweiz seit Jahren in der Forschung bearbeitet. Daran sind auch die Universitäten beteiligt. Gestützt auf Recherchen wird erörtert, ob diese Forschungspraxis zur Bildung eines sozialen Feldes geführt hat, welches die Kontinuität des Diskurses, die Akkumulation von Wissen, die Entstehung fachlicher Standards und die Chance von Reputationserwerb ermöglicht.

1. Fragestellung und Vorgehen

Die EB und WB-Forschung hat sich in der Schweiz nur an der Universität Genf institutionell ausdifferenziert, obwohl seit Jahren in diesem Bereich geforscht wird (vgl. Weber 2003 und Weber/Wittpoth 1999). Daher interessiert zunächst, unter welchen finanziellen, organisatorischen und kognitiven Bedingungen erwachsenen- und weiterbildungsbezogenes Wissen produziert wird. Zweitens wird diskutiert, wer, wem, wie die Forschungsergebnisse kommuniziert. Schließlich wird in einer typisierenden Betrachtungsweise die EB und WB-Forschung im Feld der Wissenschaften positioniert. Mit diesen Fragen werden grundsätzliche Dimensionen der Institutionalisierung der EB und WB als Disziplin bzw. als Forschungsfeld angesprochen. Wie sich die soziale Struktur der EB und WB-Forschung aufgrund der Produktion und Kommunikation erwachsenenpädagogischen Wissens ausbildet, ist dabei von besonderem Interesse. Vorausgesetzt wird ebenfalls ein Zusammenhang zwischen Struktur und Kultur. Diese weist eine kognitive (formale Strukturierung des Gegenstandes) und kommunikative (Weitergabe von Wissen) Dimension auf. Ein „reifes" Fach zeichnet sich allgemein durch eine dauerhafte, abgrenzende Institutionalisierung wie auch eine große Erwartungssicherheit seiner Mitglieder aus, die sich als „scientific communities" reproduzieren. Eine verfestigte und konsensuell abgestützte Struktur und Kultur bilden denn auch eine Voraussetzung, um Reputation zu erwerben (vgl. Ziman 2000). Schließlich werden Produktion und Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen als zwei mehr oder weniger eng aufeinander bezogene Prozesse verstanden. Idealtypisch bestimmen sie den Grad wechselseitiger Abhängigkeit unter den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen (Whitley 1982).

Meine Ausführungen haben einen explorativen Charakter. Mittels einer sekundärstatistischen Analyse versuche ich Produktion und Kommunikation im Forschungsfeld der EB/WB in der Schweiz zu beschreiben und darauf basierend einige Thesen zu entwi-

ckeln[1]. Um die Forschungsaktivitäten im Bereich EB/WB zu identifizieren, wurden Projekte in Datenbanken und Publikationen nach den oben erwähnten Schlüsselbegriffen (EB/WB) hin untersucht. Ich stütze mich auf die Datenbanken von SIDOS, einem schweizerischen Informations- und Archivdienst für die Sozialwissenschaften, sowie auf diejenige der Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), die gemäß Auskunft rund 75 % der Projekte erfasst. Zusätzlich in die Auswertung mit einbezogen wurden vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekte zur EB/WB: 1. Projekte im Rahmen der Grundlagenforschung (1998–2003), 2. Projekte der beiden nationalen Forschungsprogramme „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" (NFP 33) und „Bildung und Beschäftigung" (NFP 43), beide ab Beginn der 90er Jahre. Die Daten zur Kommunikation von erwachsenen- und weiterbildungsbezogenem Wissen aus Publikationen stammen von Artikeln in insgesamt zehn wissenschaftlichen bzw. praxisbezogenen Zeitschriften[2]. Trotz dieser vielfältigen Quellen ist eine vollständige Übersicht über die Forschungspraxis zur EB/WB nicht gewährleistet. Doch ein Merkmal zeichnet alle verwendeten Daten aus: Sowohl mit dem Antrag, bestimmte Projekte in die Datenbank aufzunehmen wie auch mit der Publikation von Beiträgen dokumentieren die Forschenden, dass sie im Feld der EB und WB-Forschung tätig sind und über eine entsprechende Expertise verfügen.

2. Profil der Wissensproduktion

In den Datenbanken sind insgesamt 67 Projekte aufgeführt, die den Kriterien entsprechen und die ich hinsichtlich 1. Ort ihrer Bearbeitung, 2. Finanzierung und inhaltlichem Profil, 3. inhaltlicher Orientierung und 4. fachlicher Zugehörigkeit der Projektverantwortlichen betrachtet habe.

Zu 1: Gut 70 % der Projekte (47) werden an Hochschulen, knapp 30 % (20) außerhalb dieser Institutionen, nämlich in der Verwaltung, in privaten Büros oder in Verbänden, bearbeitet.
Zu 2: Über Drittmittel sind 50 der Projekte (75 %), aus Eigenmitteln 17 (25 %) finanziert, wobei es sich hier mehrheitlich um Qualifikationsarbeiten (Dissertationen) und statistische Erhebungen handelt. Diese Finanzierungsstruktur deutet darauf hin, dass

1 Ich danke Nadine Messerli für die Sichtung der Datenbanken und der Zeitschriften.
2 Wissenschaftliche Zeitschriften
- Schweiz. Zeitschrift für Bildungswissenschaft
- Schweiz. Zeitschrift für Soziologie
- Schweiz. Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik
- Schweiz. Zeitschrift für Psychologie
- Die Unternehmung: Schweiz. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis

Praxisbezogene Zeitschriften
- Panorama
- Education permanente
- Die Volkswirtschaft
- Führung und Organisation
- Bildung und Erziehung

die Projekte stark durch externe politische Impulse angeregt werden und dass es um die Bearbeitung von Problemstellungen geht, denen offenbar eine praktische Bedeutung zugeschrieben wird. Wenig überrascht, dass Fragen zur Weiterbildungsbeteiligung bzw. zu Weiterbildungsangeboten sowie auch Fragen mit einem mindestens implizit weiterbildungspolitischen Focus regelmäßig untersucht werden.
Zu 3: Bezüglich inhaltlicher Orientierung der Projekte interessierte, ob sie eher programmatisch oder deskriptiv-analytisch ausgerichtet sind. Erstaunlicherweise sind 62 der 67 Projekte deskriptiv-analytisch orientiert, wobei zahlreiche Evaluationen, die idR einen politischen Auslöser haben, vertreten sind. Hinsichtlich der formalen Strukturierung zeigt sich, dass die Mikro-, Meso- und Makroebene von den Projekten zu je einem Drittel besetzt werden.
Zu 4: Angaben zur fachlichen Zugehörigkeit der Projektverantwortlichen werden nur bei 53 Projekten gemacht: An erster Stelle stehen Angehörige der Psychologie ($\frac{1}{3}$). 20 % der Projekte werden von Angehörigen der Pädagogik und je 16 % von Angehörigen der Wirtschaftswissenschaften sowie der Soziologie durchgeführt. In den übrigen Projekten sind Fachleute aus der Geographie, der Geschichte sowie weiterer Fächer engagiert. Schließlich werden in 46 Projekten Aussagen über den Status der Verantwortlichen gemacht: Knapp zwei Drittel der Projektverantwortlichen verfügen über einen Doktortitel oder wollen einen solchen erwerben, 22 % entstammt der Professorenschaft.

Schließlich wird auch in der Wissenschaft selber entschieden, ob ein Projekt förderungswürdig ist. Daher habe ich die Praxis des SNF angeschaut. Im Zeitraum von 1998 bis 2003 wurden in der Grundlagenforschung 51 Projekte der Erziehungs- und Bildungswissenschaften unterstützt, darunter jedoch kein einziges aus dem Bereich EB/WB. Anders präsentiert sich die Situation in den beiden Nationalen Forschungsprogrammen (NFP): Im NFP 43 „Bildung und Beschäftigung“ finden sich 6 von 31 geförderten Projekten aus dem Bereich EB/WB. Ebenfalls 6 von 39 Projekten wurden durch das NFP 33 „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“ unterstützt. Von den insgesamt 12 Projektverantwortlichen rekrutieren sich 6 aus der Soziologe und je 2 aus der Pädagogik, den Wirtschaftswissenschaften, der Politologie sowie eine Person aus der Psychologie. Die Hälfte der Gesuchssteller weist einen Professorenstatus auf.

Typisch für die Struktur der Produktion in der EB und WB-Forschung ist, dass die Hochschulen der wichtigste Ort der Wissensproduktion sind. Gemeinsam ist den Projekten, dass sie Antworten auf politisch definierte Problemlagen zu geben versuchen und ihre Finanzierung meist extern erfolgt, wobei der SNF eine wichtige Rolle spielt. Weil aber gleichzeitig verschiedene Disziplinen von der Projektfinanzierung profitieren, dominieren eine Diskontinuität, plurale theoretische Orientierungen und vermutlich auch eine relative große Segmentierung der sozialen Struktur des Feldes. Zahlreiche Projekte dienen der Qualifizierung, daher dürfte der disziplinäre Anpassungsdruck, dem die Forschenden ausgesetzt sind, relativ groß sein. Die EB und WB-Forschung hat entsprechende fachliche Standards zu erfüllen und es gilt, die Fragen der EB/WB exemplarisch im Kontext der jeweiligen Disziplin zu diskutieren. Professoren und Professorinnen übernehmen in begrenztem Maße die Verantwortung für die Projekte, ihre Repu-

tation werfen sie offenbar vor allem dann in die Waagschale, wenn beim SNF Forschungsanträge eingereicht werden. Dies weist darauf hin, dass sie EB und WB-Forschung vor allem deswegen betreiben, weil sich dafür Mittel finden lassen, die ihnen gestatten, mindestens teilweise selbstbestimmte Fragestellungen zu verfolgen (vgl. Engagement bei NFP-Projekten). Die Produktionsstruktur in der EB und WB-Forschung lässt sich somit insgesamt als höchst dispers und fragmentiert charakterisieren. Teils ist sie in unterschiedliche disziplinäre und teils in ausgeprägt politische Zusammenhänge eingebunden, in jedem Fall ist sie das Ergebnis der Anwendung sehr unterschiedlicher Förderungsgesichtspunkte. Für die Forschung gilt: Der Fachbezug ist wichtiger als der Gegenstandsbezug und die Politik wichtiger als die Praxis der EB und WB.

3. Profil der Kommunikation

Der Frage wer, wo, wie welches wissenschaftliche Wissen kommuniziert, wird aus zwei Perspektiven betrachtet. Während ich in der ersten Perspektive die Publikationsangaben aus den Forschungsdatenbanken ausgewertet habe, interessierten bei der zweiten Perspektive Veröffentlichungen in Fach- und Publikumszeitschriften. Im Gegensatz zur ersten Perspektive, wo die Definitionsmacht der Forschenden und ihre Handlungsalternativen bezüglich Publikation (grauer Literatur vs. wissenschaftlicher Artikel) ziemlich groß sind, ist sie bei der zweiten Perspektive relativ gering: Es sind die Verantwortlichen der Zeitschriften, die über die Publikationswürdigkeit von Texten entscheiden, sei dies aus der Sicht der Wissenschaft oder derjenigen der Praxis. Blicken wir zunächst auf das Publikationsverhalten aus der Sicht der Forschenden: Insgesamt wird in den Datenbanken auf 61 Publikationen hingewiesen. Dabei handelt es sich nicht ausschließlich um originale Beiträge. Ein Drittel der Veröffentlichungen haben den Charakter eines amtlichen Dokuments und von Berichten. Die graue Literatur weist einen Anteil von 22 % auf, die Dissertationen einen solchen von 18 % und die Monographien einen von 13 %. In wissenschaftlichen Zeitschriften wurden lediglich 5 Artikel platziert, davon 2 in ausländischen.

In der zweiten Perspektive habe ich das Profil der EB und WB-Forschung herausgearbeitet, wie es in schweizerischen Zeitschriften zwischen 2000 und 2003 sichtbar wird. Was die wissenschaftlichen Zeitschriften betrifft, bestätigen sich die oben referierten Befunde: Die EB und WB-Forschung ist kaum präsent, in der Beobachtungsperiode wurden lediglich 6 wissenschaftliche Artikel, von je unterschiedlichen Autorinnen und Autoren, publiziert. Obwohl 5 dieser Artikel in der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaft veröffentlicht wurden, ist ein Kommunikationszusammenhang weder im Text noch im Literaturverzeichnis zu erkennen. Es handelt sich vielmehr um singuläre Publikationen mit einem punktuellen Charakter. Dieser Befund könnte darauf hinweisen, dass wissenschaftliche Publikationen über EB/WB offenbar allein Pädagogen und Pädagoginnen die Chance bieten, Reputation zu erwerben. Der oben erwähnte Sachverhalt des nicht existierenden Diskurszusammenhanges lässt jedoch vermuten, dass diese Erwartung nicht sehr realistisch ist.

Im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Zeitschriften ist in den praxisorientierten Zeitschriften EB/WB ein wichtiges Thema: Im Zeitraum 2001 bis 2003 sind immerhin 81 Artikel erschienen, mehr als 50 % davon in der Zeitschrift des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB). 16 Artikel wurden im „Panorama", einer Zeitschrift für Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt, 13 in der Beilage „Bildung und Erziehung" der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) veröffentlicht. Sowohl in der volkswirtschaftlich als auch in der betriebswirtschaftlich orientierten Zeitschrift wurde lediglich ein Beitrag öffentlich zugänglich gemacht. Publiziert wird demnach offensichtlich vor allem für Praxisfachleute in Berufsbildung und Weiterbildung wie auch für bildungspolitisch Interessierte.

Offensichtlich ist, dass erstens der Praxismarkt für die Kommunikation weiterbildungsbezogenen Wissens wichtiger ist als der wissenschaftliche Markt. Allerdings treten dort neben den Angehörigen der Praxis auch viele Professorinnen und Professoren als Experten auf. Das große Gewicht dieses Marktsegmentes zeigt, dass Weiterbildung und ihre Entwicklung eine Selbstthematisierung erfahren. Diese erfolgt jedoch vor allem durch die Praxisleute selber. Zweitens existiert kaum ein Markt für die Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen, lediglich in der Zeitschrift für Bildungswissenschaft erscheinen vereinzelt Artikel zur EB/WB. Doch eine stabile und dauerhafte Struktur fehlt, welche die wissenschaftliche Kommunikation mit Aussicht auf Kontinuität eines Diskurses und auf Akkumulation des Wissens ermöglichen und damit zum Reputationserwerb von Forschenden der EB/WB beitragen könnte. EB/WB scheint als Forschungsgegenstand für Pädagogen kaum und für die Angehörigen anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen überhaupt nicht reputationsfähig zu sein. Soweit drittens die nicht-pädagogischen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen EB/WB als Forschungsgegenstand wählen, tun sie dies offensichtlich weniger aus einem genuinen Interesse, sondern weil dieser Gegenstand es ihnen erlaubt, ihre fachlichen und theoretischen Interessen zu verfolgen, die relativ gegenstandsunabhängig sind (vgl. die ökonomischen Projekte des NFP 43) und entsprechend zu publizieren.

4. Positionierung der EB und WB-Forschung im Konzert der Wissenschaften

Gestützt auf die obige Analyse der Produktion und Kommunikation weiterbildungsbezogenen Wissens gilt es nun die Praxis der EB und WB-Forschung im Feld der Wissenschaften zu positionieren. Trotz einer Vielfalt der Praktiken in den Wissenschaften ist immer wieder versucht worden, diese typisierend zu erfassen. Im Folgenden stelle ich drei solche Ansätze vor, nämlich von Bourdieu (1988), von Nowotny/Scott/Gibbson (2004) sowie von Becher/Trowler (2001). Diese Ansätze schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern können sich ergänzen. Sie helfen, das Profil der EB und WB-Forschung kontrastierend herauszuarbeiten. Bourdieu (1988) betrachtet die Dimension der Anwendung in der Wissenschaft und unterscheidet auf einem Kontinuum die beiden Pole „reines Wissen" (primär theoretische Erkenntnis) und „angewandtes Wissen" (anwendungsorientiertes Wissen, Gesellschaft). Zwischen diesen Polen lassen sich die

Disziplinen positionieren, so befindet sich die Mathematik bspw. in der Nähe des Pols „reines Wissen", die Rechtswissenschaften beim Pol „angewandtes Wissen", EB und WB-Forschung wäre ganz klar dem Pol „angewandtes Wissen" zuzuordnen.

Nowotny et al. (2004) unterscheiden zwischen segregierten, hochgradig selbstreferenziellen und integrierten Wissenschaften. Sie benennen damit mehrdimensionale Cluster von wissenschaftlichen Praktiken. Der Übergang von segregierter zu integrierter Wissenschaft wird als Öffnung interpretiert, die Forschenden gehen mehr auf ihre Umwelt ein, ihre starken kollektivistischen Überzeugungen und die stabilen und abgrenzenden organisatorischen Muster verlieren an Gewicht. An Bedeutung gewinnen demgegenüber Fragen der Gesellschaft, Kriterien der Legitimation von Forschung wie auch der Erschließung neuer Quellen zu ihrer Finanzierung. Damit geht eine Heterogenisierung von Forschungspraktiken und eine gewisse Instabilität von internen und externen Beziehungsmustern einher. Gemäß diesem Ansatz könnte also EB und WB-Forschung als integrierte Wissenschaft verstanden werden, deren Förderung z.B. unter sehr heterogenen Gesichtspunkten erfolgt und deren Auftragscharakter sie bspw. sensibel für politisch definierte Fragestellungen macht. Freilich kann diese Positionierung nicht als Ergebnis eines evolutionären Prozesses verstanden werden. EB und WB-Forschung war in der Schweiz gar nie segregiert (vgl. fehlende Institutionalisierung an den Universitäten und als Feld). Dazu kommt, dass Teile der EB und WB-Forschung in Dienst der segregierten Forschung gestellt werden, was sich namentlich in den nichtpädagogischen Disziplinen beobachten lässt.

Becher et al. (2001) unterscheiden zwischen konvergierenden, eng verstrickten und divergierenden, lose gekoppelten Disziplinen bzw. zwischen zwei Modi von Produktion und Kommunikation von Wissenschaft. Charakteristika des ruralen Modus sind gemäß Becher et al. dispers verteilte Humanressourcen, schwache wechselseitige Abhängigkeit, Vielfalt der Gegenstände sowie wenig Akkumulation von Wissen und Theorie, ergebnisorientierte Kommunikation, langfristige Produktionszyklen und geringe Bedeutung informeller Kontakte. Der urbane Modus zeichnet sich demgegenüber u. a. aus durch eine starke Konzentration der Humanressourcen, durch eine ausgeprägte wechselseitige Abhängigkeit, die begrenzte Zahl von Gegenständen, die kurzfristigen Produktionszyklen sowie intensive informelle und formelle Kommunikation. Bei dieser Typisierung weist offenbar die Praxis der EB und WB-Forschung mehr rurale als urbane Elemente auf. Namentlich sind die wechselseitigen Abhängigkeiten gering und die Ressourcen dispers alloziert. Umgekehrt aber sind die Produktionszyklen eher kurzfristig, allerdings nicht, weil es gilt, sich in der Disziplin gegenüber der Konkurrenz zu positionieren, sondern weil ein Auftrag zu erfüllen ist (vgl. Finanzierung).

Die ausgewerteten Daten zeigen, dass sich EB und WB-Forschung keinem der beschriebenen Typen zuschreiben lässt. Struktur und Kultur in diesem Feld weisen ein spezifisches Profil auf und reproduzieren Elemente aller drei Typen.

5. Institutionelle Organisationsfähigkeit der EB und WB-Forschung?

Charakteristisch für die EB und WB-Forschung ist, dass sie sich dort okkasionell formiert, wo Geld fließt und zwar bei den hochschulexternen Finanzierern (SNF, andere insbesondere ministerielle Stellen), entsprechend wird im Kampf um Mittel über Perspektiven des Forschungsfeldes entschieden. Vorangetrieben wird die EB und WB-Forschung somit einerseits nicht durch ein genuines, gegenstandsspezifisches Forschungsinteresse und eine darin begründete Forschungspraxis, die in der Autonomie der Wissenschaft verankert wären, sondern durch außerpädagogische Disziplinen, welche das Feld sekundär und exemplarisch in ihre disziplinäre Logik integrieren. Andrerseits wird das Forschungsfeld bestimmt durch die praktischen Anliegen insbesondere politischer Auftraggeber. Die Möglichkeiten der EB und WB-Forschung, sich als eigenständisches, pädagogisch bestimmtes Feld auszudifferenzieren, scheitert an strukturellen Asymmetrien, die durch die nicht-pädagogischen Wissenschaften und die Politik erzeugt werden. Aus diesem Grund ist es auch nicht möglich, erwachsenenpädagogische Reputation zu erwerben. In der Begrifflichkeit von Nowotny et al. ließe sich somit behaupten, die EB und WB-Forschung sei sowohl integriert wie auch – allerdings „fachfremd" – segregiert. Als Disziplin oder als Feld kann sie nicht betrachtet werden.

Literatur

Becher, T./Trowler, P. R. (2001): Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and cultures of disciplines. London

Bourdieu, P. (1988): Homo academicus. Frankfurt a.M.

Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2004): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist

Weber, K. (2003): Strukturschwächen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: GdWZ, H. 3, S. 130–133

Weber, K./Wittpoth, J. (1999): Discourse, structure and practice of continuing education: a comparison between Switzerland and Germany. In: International Review of Education, 5/6, S. 547–560

Whitley, R. (1982): The establishment and structure of sciences as reputational organizations. In: Elias, N./Martins, H./Whitley, R. (Hrsg.): Scientific establishments and hierarchies. Dordrecht, Boston, London, S. 313–357

Ziman, J. (2000): Real science: What it is, and what it means. Cambridge

URL-Quellen (alle vom 19.4.2004):

Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF): http://www.skbf-csre.ch/index_de.html

Schweiz. Informations- und Archivdienst für die Sozialwissenschaften (SIDOS): http://www.sidos.ch/research/inventory.asp

Zeitschriften: vgl. Fußnote 2

Dieter Gnahs

Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung

Gemeinhin wird im Wissenschaftsdiskurs zwischen Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung unterschieden. Letztere findet häufig auch als Auftragsforschung statt, die im Regelfall verwertungsbezogen und praxisorientiert ist. Diese Art Forschung weist oft nur einen impliziten Theoriebezug auf, wie einige Beispiele aufzeigen. Hilfreich erscheint in diesem Zusammenhang eine verstärkte Kooperation von Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung, die geeignet erscheint, Theorie und Empirie besser miteinander zu verzahnen, den Gegenstandsbereich zu konturieren und den Erkenntnisstand über Weiterbildung insgesamt zu erhöhen.

1. Funktionen der Weiterbildungsforschung

Prinzipiell hat Weiterbildungsforschung mehrere Funktionen. Sie dient der

- Information bzw. Deskription (untersucht wird, was ist),
- Erklärung von Zusammenhängen, von Ursache-Wirkungsketten (untersucht wird, wie sich bestimmte Ereignisse oder Erscheinungen bedingen),
- Evaluation von Maßnahmen, Programmen oder Systemen (untersucht wird, wie sich bestimmte Maßnahmen auswirken bzw. ob sie die gewünschten Ziele erreichen),
- Entwicklung von Produkten und Dienstleistungen (untersucht wird, welche Maßnahmen geeignet sind, bestimmte, erwünschte Wirkungen zu erzielen),
- Verbesserung der Weiterbildungspraxis (untersucht wird, wie sich die andragogische Tätigkeit mit Blick auf vorgegebene bzw. vorgefundene Ziele optimieren lässt).

Bei allen Forschungsaktivitäten wird auf Theorien zurückgegriffen oder werden Theoriebezüge hergestellt, die allerdings nicht immer explizit sind. Bei einigen Forschungsarbeiten ist offensichtlich, dass ein Theoriebezug da ist: zum Beispiel wenn eine Theorie auf ihre empirische Stichhaltigkeit bzw. auf ihren praktischen Anwendungsbezug hin geprüft wird. Bei anderen Forschungsarbeiten wird der Theoriebezug nicht explizit genannt, schimmert aber zum Beispiel durch die Begriffswahl oder durch die Art des Vorgehens durch. So etwa basieren Erhebungsmethoden in aller Regel auf methodologischen Vorannahmen, die ihrerseits wieder auf grundlagentheoretischen Annahmen über menschliches Verhalten beruhen.

Im Folgenden soll nun herausgearbeitet werden, inwieweit die Theoriebezüge von unterschiedlichen Arten von Weiterbildungsforschung sich unterscheiden. Dabei werden polarisierend der Idealtyp der unabhängigen und meist grundlagenorientierten

Forschung mit der Auftragsforschung als zentrales Element einer anwendungsorientierten Forschung kontrastiert (vgl. dazu z. B. Kromrey 1998; Stockmann 2004). Dies geschieht skizzenhaft und damit auch vereinfachend. Deutlich werden können nur die groben Linien, der Blick für die Ausnahme und die Feindifferenzierung bleibt bewusst verstellt.

2. Forschungsarten und ihre Charakteristika

Der Fokus der Grundlagenforschung ist der Ausbau des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes und die Weiterentwicklung der Disziplin. Theorien sind in diesem Kontext Motor und Wegweiser zugleich: Sie liefern die Untersuchungskategorien und präzise Begriffe, sie strukturieren das Untersuchungsfeld und den Forschungsgegenstand, sie kanalisieren das Forschungsinteresse und verdeutlichen Zusammenhänge und Wirkungsketten. Der Theoriebezug von Forschung gehört genauso zur Wertebasis der *scientific community* wie Unabhängigkeit, Objektivität, Transparenz des Forschungsprozesses und Diskursorientierung.

Anders akzentuiert ist die Auftragsforschung: Bei ihr kommt explizit ein externes Erkenntnisinteresse ins Spiel. Die Auftraggeber – zum Beispiel Ministerien oder Weiterbildungsverbände – erwarten, dass sie über die Ergebnisse zu zusätzlichen entscheidungsrelevanten Informationen kommen, die Problemlösungen erleichtern oder Verbesserungen der gegebenen Situation erlauben.

Die Rahmenbedingungen der Auftragsforschung führen zu einer speziellen Typik von Forschung, die sich – grob vereinfachend – durch die folgenden Merkmale auszeichnet:

- vorgegebene Fragestellung vom Auftraggeber,
- Faktenbasierung/Empirieorientierung,
- Tendenz zu nachvollziehbarer Methodik,
- „didaktisierte“ Darbietung der Ergebnisse (klare Sprache, Verständlichkeit etc.),
- kein oder nur geringer expliziter Theoriebezug,
- Handlungsempfehlungen,
- Präsentation der Ergebnisse vorrangig in der Nutzeröffentlichkeit.

Die Entstehungs-, Erstellungs- und Verwertungsbedingungen von Auftragsforschung erschweren den Theoriebezug (Zeitdruck, Praxisbezogenheit, Legitimationsinteressen etc.). Die Auftraggeber haben primär ein pragmatisches und weniger ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse. Konsequenzen einer nur eingeschränkt theoriegeleiteten Forschung werden oftmals zugunsten einer zügigen Präsentation und Verwertung der Ergebnisse in Kauf genommen.

Für die im Auftrag Forschenden kann die Vernachlässigung oder gar Ausblendung theoretischer Bezüge indes bedeuten, dass die Forschungsarbeit aus dem Blickwinkel der

grundlagenorientierten Forschung gering geschätzt oder sogar gar nicht zur Kenntnis genommen wird. Die Konsequenz derartiger „Diskriminierungen" sind für beide Seiten bedeutsam: Die Auftragsforscher erhalten keinen Zugang zur *scientific community*, die unabhängige, grundlagenorientierte Weiterbildungsforschung ignoriert Praxisbezüge und Datenmaterial, welches häufig durchaus hilfreich zur Verbreiterung des Wissensstandes über Weiterbildung genutzt werden könnte.

In den letzten Jahren ist ein sehr großer Teil der wissenschaftlichen Durchdringung der Weiterbildung über Auftragsforschung beigetragen worden, wie an einigen Beispielen gezeigt werden kann. Die Theoriebezüge sind nicht immer explizit, lassen sich aber zumindest zum Teil rekonstruieren.

3. Beispiele für Auftragsforschungen mit impliziten Theoriebezügen

Im *„Berichtssystem Weiterbildung"* (BSW) (vgl. Kuwan/Gnahs/Seidel 2000 bzw. Kuwan/Thebis/Gnahs u. a. 2003) werden alle drei Jahre die Ergebnisse einer Repräsentativbefragung zum Weiterbildungsverhalten der erwachsenen Bevölkerung und die darüber hinaus verfügbaren Daten aus amtlichen und Trägerstatistiken sowie aus aktuellen Forschungsarbeiten zu einem Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland zusammengestellt. Ein Kernbereich dieses Konvoluts ist die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen.

Soziodemographische Merkmale wie „Alter", „Geschlecht" oder „beruflicher Bildungsabschluss" werden dabei zur Erklärung von Unterschieden im Teilnahmeverhalten herangezogen. Dies geschieht deskriptiv und vergleichend (sowohl zwischen den unterschiedlichen Gruppen als auch im Zeitablauf). Dahinter stehen offenbar Theorien der sozialen Ungleichheit bzw. Schichtung, die zum Grundbestand soziologischer Analysen gehören und mit Namen wie R. Dahrendorf E. Durkheim, Th. Geiger, T. Parsons oder H. Schelsky verknüpft sind.

Die ebenfalls im Berichtssystem erhobenen Nützlichkeitswahrnehmungen von Weiterbildung finden ihren theoretischen Background zum Beispiel in der Human-Capital-Theory (G. S. Becker) oder in der verhaltenstheoretischen Soziologie (Homans, Opp). Die im Blickfeld stehende organisierte Weiterbildung verdankt ihre Dominanz der offenbar zugrunde liegenden behavioristischen Lerntheorie (B. F. Skinner), die die Erzeugung von Lernergebnissen über institutionell organisierte Lehr-/Lernarrangements als zentralen Lernweg beschreibt. Bei der Abfrage von Themenpräferenzen findet sich im BSW eine eindeutige Lastigkeit zugunsten von kognitiven Elementen und von kaufmännisch-verwaltenden Tätigkeiten und eine strukturelle Vernachlässigung von emotionalen und körperlichen Fähigkeiten sowie von gewerblich-technischen Tätigkeiten, was einem humanistisch geprägten Bildungsbegriff geschuldet ist (v. Humboldt).

Änderungen dieser Erhebungsstrukturen durch neue Theorien bzw. durch „alte“ Theorien, die durch die Resultate empirischer Forschung revidiert worden sind, werden nur im begrenztem Umfang zugelassen, weil zu starke Änderungen den Trendvergleich erschweren, wenn nicht sogar unmöglich machen. So werden die erwähnten soziodemographischen Merkmale vorerst nicht abgelöst durch die vermutlich aussage- und erklärungskräftigeren Bezüge auf soziale Milieus (vgl. dazu die jüngst veröffentlichte Studie von Barz/Tippelt 2004). Das Kontinuitätsgebots der sequenziellen Querschnittstudie erweist sich somit als Bollwerk gegen theoretisch begründete Neuerungen.

Der im Rahmen eines BLK-Verbundprojekts entwickelte *ProfilPASS* ist Resultat eines Forschungsprozesses, der über eine Bestandsaufnahme und einen Vergleich von schon bestehenden Passkonzepten im In- und Ausland und über eine Adaption der aktuellen Diskussion zum Kompetenzbegriff lief (vgl. auch DIE/DIPF/IES 2004). Zielsetzung war es, ein Instrumentarium zu entwickeln und zu erproben, welches Individuen dabei unterstützt, ihre Bildungsbiografie zu bilanzieren, Kompetenzen und Kompetenzpotentiale herauszuarbeiten sowie Bildungs-, Berufs und Lebensziele zu formulieren.

Die Theoriebezüge dieses Projektes stellen sich über die Verwendung von theoriehaltigen Begriffen (wie Qualifikation, Kompetenz, formales, non-formales und informelles Lernen, Validierung, Zertifizierung) her und über die Reflexion messtheoretischer Konzepte (Kompetenzbilanzierung, Tests etc.). Auch die zurzeit erfolgende Evaluation des sich in Erprobung befindlichen Instruments ist insofern ansatzweise theoriegeleitet, als ein Hypothesengerüst Annahmen über mögliche Wirkungen und Zusammenhänge macht. So lautet eine Hypothese: „Je deutlicher der Nutzen für die Passinhaberinnen und -inhaber erkennbar ist, desto wahrscheinlicher wird ihre Bereitschaft, zeitliche und finanzielle Ressourcen aufzuwenden.“ Damit wird auf nutzentheoretische Überlegungen verwiesen, die auf der Rationalitätsannahme der entscheidenden Individuen basieren.

Als letztes Beispiel sei auf die Untersuchung vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES) und der Sozialwissenschaftlichen Forschung und Beratung München (HK-Forschung) zur *Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen* verwiesen (Balli/Krekel/Sauter 2004). Mittels einer repräsentativen Telefonbefragung bei über 1500 Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland sind die Motive, Verfahren, Wirkungen und Einstellungen zum Qualitätsmanagement erstmals in dieser Breite erfasst worden.

Dort wird als zentrales Merkmal der befragten Einrichtungen ihre Größe erhoben und in der Analyse zur Erklärung von festgestellten Unterschieden herangezogen: „Darüber hinaus ist auch ein deutlicher Einfluss der Größe des Weiterbildungsanbieters zu erkennen. Während etwa jeder dritte Weiterbildungsanbieter mit 30 oder mehr hauptamtlich pädagogisch Beschäftigten die ISO-Zertifizierung für den wichtigsten Ansatz hält, ist es bei den kleineren Anbietern mit bis zu zehn Beschäftigten etwa jeder achte (34 % vs. 13 %)“ (Bötel/Krekel 2004, S. 34). Dahinter stehen offenbar organisationsso-

ziologische Überlegungen, die einen Zusammenhang herstellen zwischen der Größe einer Organisation und ihrer Fähigkeit, spezifische Funktionen (wie Qualitätsmanagement) auszubilden.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden – zumindest ansatzweise – auch genutzt, um die Theoriebildung anzuregen. So werden als Quintessenz aus den Befunden „Qualitätsentwicklungstypen bei Weiterbildungseinrichtungen" herausgearbeitet, die wiederum als strukturierendes Element oder aber auch für weiterführende theoretische Überlegungen herangezogen werden könnten (vgl. Gnahs/Kuwan 2004, S. 56–59).

Alle Beispiele zeigen, dass eine eher „pragmatisch" erscheinende Forschung durchaus theoretische Implikationen besitzt, auch wenn diese nicht immer offengelegt werden. Für den Fortgang der Forschung ist es indes wichtig, dass Empirie und Theorie wechselseitig verzahnt werden: Die Theorie leitet die empirische Forschung und deren Ergebnisse wirken zurück auf die Theoriebildung und Theoriekonstruktion.

4. Schlussthesen

Die Auftragsforschung liefert einen großen Teil der empirischen Befunde über Weiterbildung. Diese ist allerdings häufig nicht rückgebunden an Theorie, sie ist „theorievergessen". Universitäre Forschung, die den größten Teil der grundlagenorientierten Forschung betreibt, verfügt häufig nicht über die Ressourcen, größere Erhebungen durchzuführen, und über die Zugänge zur Praxis, ist aber in der theoretischen Durchdringung des Forschungsfeldes voraus.

Gerade, wenn der Anspruch auf Praxisveränderung und Handlungsrelevanz vertreten wird, ist es wichtig, dass die Auftragsforschung wie die anwendungsbezogene Forschung insgesamt noch stärker als bisher eine fortlaufende Vergewisserung über die theoretischen Prämissen ihres Tuns betreibt. Dies wiederum kann durch eine stärkere, vor allem explizite Verzahnung von Empirie und Theorie entwickelt werden. Dabei ist zu vermuten, dass eine stärkere Inanspruchnahme von Theoriewissen nicht nur die Qualität von Auftragsforschungen steigert, sondern auch – gewissermaßen als Nebeneffekt – dem Bereich der Theoriebildung Anstöße vermittelt.

Es erscheint vielversprechend, wenn beide Forschungsbereiche intensiver zusammenarbeiten, wenn eine Kooperationsstruktur ausgebaut würde, die als Forum der Zusammenarbeit dienen könnte. Intermediäre Instanzen wie das DIE könnten diese Mittlerrolle zwischen Grundlagen- und Auftragsforschung verstärkt übernehmen. Eine derartige Zusammenarbeit würde nicht nur mehr und aussagekräftigere Befunde liefern, sondern auch einen Beitrag dazu liefern, den Forschungsbereich „Weiterbildung" besser zu strukturieren und zu konturieren. Die Gegenstandskonstitution der Weiterbildung wäre einen großen Schritt vorangekommen.

Es gilt darüber hinaus, „Sprachbarrieren“ zum wechselseitigen Nutzen abzubauen. Dieser Hinweis richtet sich keineswegs nur auf die üblicherweise vermutete Praxis-Wissenschaft-Konstellation, sondern auch auf die „Verständigung“ zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen, Staaten und „Schulen“.

Literatur

Balli, C./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, 2 Bände. Bielefeld

Bötel, C./Krekel, E. M. (2004): Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: Balli, C./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld, S. 19–40

DIE/DIPF/IES (2004): Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Berlin

Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.) (1998): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim/München

Gnahs, D./Kuwan, H. (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Effekte, Erfolgsbedingungen und Barrieren. In: Balli, C./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld, S. 41–59

Kromrey, H. (1998): Empirische Sozialforschung. 8. Aufl. Opladen

Kuwan, H./Gnahs, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn

Kuwan, H./Thebis, F./Gnahs, D. u. a. (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn.

Stockmann, R. (2004): Evaluation in Deutschland. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. 2. Aufl. Opladen

ARBEITSGRUPPE 4
THEORIE DER ÜBERGÄNGE: ERWACHSENENBILDUNG – BERATUNG – THERAPIE

Moderation: Bernd Dewe/Eckard König

Bernd Dewe

Theorie der Übergänge: Erwachsenenbildung – Beratung – Therapie

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 4

In bewusster Differenz zu einer gegenstandstheoretischen oder gar didaktischen Zugangsweise zu den Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung wird hier ein metatheoretischer Zugriff favorisiert. Eine solche Perspektive vermeidet essentialistische und substantialistische Sackgassen und beschäftigt sich stattdessen mit Konstellationen und Konstitutionsbedingungen von Kommunikationsformaten, die sich als institutionalisierte Moratorien im Alltags- und Berufsleben gesellschaftlicher Akteure beobachten lassen und zu denen neben der Erwachsenenbildung allemal Beratung und Therapie zählen. Der hier gewählte metatheoretische Zugang ermöglicht relationierende und komparative Betrachtungen sowohl in interaktionistisch-handlungstheoretischer als auch in gesellschaftstheoretischer Hinsicht, da einerseits davon ausgegangen werden kann, dass sich bildende, beratende und therapeutische Handlungsdimensionen in praktischen Interaktionssituationen konstituieren, aber andererseits in Rechnung zu stellen ist, dass Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie als institutionalisierte Formen der Lebens- und Entwicklungshilfe typisierte Lösungen für das Problem der Exklusionsindividualität vorhalten.

Die Beiträge der Arbeitsgruppe kreisen in theoretischer und methodologischer Hinsicht um die Frage nach der Einheit und den Differenzen sowie um die Suche nach möglichen Übergängen zwischen den drei in Rede stehenden Interventionsformen. In den nun folgenden Ausführungen von mir werden der mögliche Erkenntnisgewinn, aber auch die Risiken einer Metatheorie der Interventionsformen gewichtet und ausdrücklich ein Plädoyer für eine integrative Theorieperspektive gehalten, um aus fruchtlosen eklektischen Theoriedebatten und missverständlichen Gegenüberstellungen (bspw. institutionalisierte Erwachsenenbildung versus Entgrenzung) herauszukommen und wieder Anschluss zu finden an sozialpolitische und gesellschaftstheoretische Themen.

Obgleich in allen weiteren Beiträgen der Arbeitsgruppe die Strukturen erwachsenenbildnerischen, beratenden und therapeutischen Handelns thematisiert werden, lassen sich zwei Schwerpunkte benennen: Während die Beiträge von Heinrich Dorn-Keymer und Jens Winterling vornehmlich mit Differenzen und inflationären Vereinnahmungsprozessen im Übergang zwischen bildender und therapeutischer Kommunikation befasst sind und gleichsam en passant Selbstmissverständnisse und Jargons der an der Kommunikation Beteiligten beobachten, analysieren Ursula Sauer-Schiffers, Almut Fuest-Bellendorfs und Michael Ziemons Beitrag wie auch die Untersuchungen von Annette Bentler und Thorsten Bührmann sowie von Katja Luchte in jeweils unterschiedlicher Perspektive Strukturen und Spezifika beratender Interventionen und loten Gemeinsamkeiten und Übergänge zwischen erwachsenenbildnerischen und beratenden Handlungsdimensionen aus.

Bernd Dewe

Einheit – Differenz – Übergänge

Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie

In theoretischen Begründungen der Erwachsenbildung wird die Rekonstruktionsperspektive zu eng angelegt und Erwachsenenbildung voreilig von strukturell ähnlichen Interventionsformen getrennt betrachtet. Gemeinsamkeiten und Übergänge zwischen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie werden vernachlässigt mit negativen Folgen für die theoretische Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildung selbst. Kommunikationstheoretisch betrachtet konstituieren sich diese Kommunikationsformate und das mit ihnen eingehende Handeln jeweils in konkreten Interaktionssituationen, wenngleich in institutioneller Hinsicht bisweilen scheinbar eindeutige Unterscheidungen hervortreten. Es ist beabsichtigt, Einheits- und Differenzpostulate zu prüfen und der Frage nach fließenden Übergängen und deren Besonderheiten nachzugehen im Kontext einer integrativen Theorieperspektive.

1. Ausgangspunkt

Grundsätzlich gesehen stellen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie als institutionalisierte Formen hilfreicher Kommunikation in modernen Gesellschaften ein Entwicklungselement des sozialen Wandels sowie der individuellen Biographie- und Identitätsgestaltung zugleich dar. Sie zählen zu den zentralen Interventionsformen im privaten und beruflichen Alltagsleben Erwachsener. Die institutionalisierten Interaktionsweisen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie lassen sich des Weiteren als die grundlegenden Formen der Lebens- und Entwicklungshilfe bezeichnen, die heute ihren festen gesellschaftlichen Platz gefunden haben. Für alle drei Interventionsformen gilt, dass sie im Sinne eines Moratoriums eine mehr oder weniger intensive Unterbrechung des Handlungs- und Entscheidungsflusses im Alltag gesellschaftlicher Akteure bedingen bzw. ermöglichen. Sie konstituieren sich über jeweils differente Anlässe, Interaktionsstrukturen, Aufgaben, Ziele, Instanzen und Teilnehmer- bzw. Gruppenstrukturen. In diesem Sinne lassen sie sich als Foren zur Erzeugung äußerer Bedingungen der Entlastung von Handlungsdruck verstehen in der Perspektive der Schaffung von Bedingungen, die erst eine Explikation der in routinisierten alltäglichen Handlungspraktiken angelegten latenten Sinnstrukturen erlauben. Wissenstransformation, Kompetenzentwicklung, aber auch Inklusion/Exklusion und soziale Kontrolle und die damit verbundenen Vermittlungsleistungen stellen für diese Kommunikations- und Interventionsformen eine zentrale Aufgabe dar.

Mittels einer Analyse typischer Anlässe, Interventionsabsichten und Adressatenerwartungen sind Strukturen, aber auch Gemeinsamkeiten und Differenzen der erwähnten Formen intervenierenden Umgangs mit Erwachsenen rekonstruierbar. Meine Überlegungen beschäftigen sich mit der Frage, welche sozialwissenschaftlich erklärbaren Strukturen innerhalb erwachsenenpädagogischer, beratender und therapeutischer Prozesse das Handeln der darin involvierten Personen orientieren bzw. irritieren.

Mit Blick auf die Handlungslogik der Erwachsenenbildung sowie der Beratung und Therapie interessiert vor allem, welche Handlungsentwürfe die jeweiligen Prozesse strukturieren und wie die involvierten Personen mit den sich ihnen bietenden Handlungsentwürfen umgehen. Die These ist, dass hier sehr spezifische Muster von Handlungsentwürfen zur Auswahl stehen, deren subtile Nutzung für das Gelingen beziehungsweise Scheitern der jeweiligen Intervention ausschlaggebend ist.

2. Einheit

Es kann mit einigem Recht von einer „erwachsenenpädagogischen Beziehung“ und einer „beratenden Beziehung“ gesprochen werden – ähnlich wie man von einer „therapeutischen Beziehung“ spricht. In psychotherapeutischen Interaktionen sind bekanntlich immer wiederkehrende Handlungsentwürfe mit spezifischem Charakter, so zum Beispiel die Mechanismen von Übertragung und Gegenübertragung wirksam. Ähnlich typische Strukturen sind in erwachsenenpädagogischen und beratenden Beziehungssystemen zwar nicht mit vergleichbarer Eindeutigkeit zu identifizieren, aber auch hier gibt es charakteristische Muster, wie zum Beispiel die Verteilung von Laien- und Expertenrollen oder die die gegenseitigen Erwartungen prägenden impliziten Lerntheorien der Beteiligten. Solche Strukturen des erwachsenenbildnerischen, beratenden und therapeutischen Handelns durch eine theoretisch angeleitete Beobachtung zu erfassen und zu explizieren, hat den praktischen Nutzen, dass damit Zusammenhänge sichtbar werden, die den darin involvierten Personen oft gerade wegen ihrer Involviertheit, teilweise oder ganz verborgen bleiben, obwohl sie das Handeln orientieren.

Die Vorstellung einer Einheit von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie kommt darin zum Ausdruck, dass mit ihrem Wirksamwerden stets das Einschreiten von Instanzen (Institutionen, Professionen) in Lebenszusammenhänge einhergeht, zwecks Teilhabemöglichkeiten gesellschaftlicher Akteure an einem aktiveren Leben zu ermöglichen bzw. aufrechtzuerhalten oder aber um im schlimmsten Fall Devianz zu vermeiden (vgl. Schmidt 1985, Dewe 1999; Dewe/Winterling 2005). Geht man – systemtheoretisch betrachtet – davon aus, dass das moderne Individuum mit dauerhaften Gefahren, wenn nicht sogar dauerhaften Prozessen der Exklusion konfrontiert ist, da die Transformation einer stratifizierten Ordnung in Richtung auf funktionale Differenzierung das Problem der Individualität dergestalt löst, dass gewissermaßen von Inklusion auf Exklusion umgestellt wird, so ist leicht zu erkennen, dass die Voraussetzungen für Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie in der Exklusionsindividualität liegen,

allerdings jeweils einen unterschiedlichen Fokus haben (vgl. Krebs/Uecker 2004, S. 375 f.).

Wenn sich in modernen Gesellschaften Individualität nur noch als Exklusionsindividualität (Luhmann 1989) begreifen lässt im Sinne einer Teilhabe bzw. eines Ausschlusses von Personen an den Leistungskreisläufen der Gesellschaft, dann sind die Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie gewissermaßen Anschlussstellen, Abfangseinrichtungen bzw. institutionelle Interventionsformen (vgl.

Abbildung 1: Beratung, Erwachsenenbildung und Therapie als Einheit

Interventionsform	Pädagogisch-therapeutische Intervention
Typische Praktiken	Therapie/Rehabilitation/ambulante Pflege, Bildungsangebote/ Erwachsenenbildung, Beratung
Voraussetzung Wirkungsweise	Exklusionsindividualität Wirkt auf die Vermittlung sozio-kultureller Bestände an Personen; inhaltliche Beeinflussung von Lernprozessen; Verknüpfung von Wissen und Motivation
intendierte Hauptwirkung	Erhöhung bzw. Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit von Personen mit Bezug auf legitime gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten; Hervorbringung von Qualitäten im Handeln; Ermöglichung von Lernen; Entwicklung und Beförderung spezifischer Handlungskompetenzen; Steigerung bzw. Wiederherstellung von Problemlösefähigkeiten
Folgewirkungen	Unterstützung von Selbsthilfeaktivitäten; Stärkung der Selbstheilungskräfte; Professionalisierung
Hauptprobleme der Realisierung	Interpersonelle Kommunikation als Wirksamkeitsbedingung
Generalisierbarkeit von Regelungen	Niedrig, fallbezogen, nicht standardisierbar
Methodisches Prinzip	Stellvertretende Deutung
Implementierbarkeit	Dezentral, schwierig
Akzeptanz	Schwer kontrollierbar/umstritten
Bezugsebene	Direkt (auf beeinträchtigte bzw. interessierte Person oder Dritte); unmittelbar sowie mittelbar
Bezugspunkt	Personenbezogen und handlungs-/verhaltenszentriert
Voraussetzungen für den Erfolg	Mitwirkungsbereitschaft; Inanspruchnahmemotivation
Gefahren	Normativer und/oder effektivitätsbezogener Art

Fuchs 1999; Wilke 1989) zur Bearbeitung von Exklusionsrisiken bzw. Hilfen, die eine Chance zur Re-Inklusion bieten. In seinem Entwurf einer Theorie der sozialpolitischen Intervention, genauer formuliert: der Sozialpolitik als Intervention in die sozialen Verhältnisse von gesellschaftlichen Akteuren, beschreibt Kaufmann (1982) derartige Interventionen als einen mehrstufigen Prozess beruhend auf dem Prinzip der Inklusion. Die beobachtbaren Interventionsformen, der jeder für sich ein hohes Maß an Ambivalenz anhaftet, unterscheidet er nach vier Typen damit verbundener bzw. anzustrebender Wirkungen, konkret: nach Wirkungen, die eine Verbesserung des rechtlichen Status von Personen; eine Verbesserung der Einkommensverhältnisse von Personen, eine Verbesserung der materiellen und sozialen Umwelt von Personen und die Verbesserung der Handlungskompetenz von Personen bewirken, ermöglichen oder nach sich ziehen. Auf die Erzeugung der zuletzt genannten Wirkungen zielt die pädagogische Interventionsform, die Kaufmann als direkt wirkende bezeichnet und von rechtlichen, ökonomischen und ökologischen Interventionsformen als indirekt wirkenden Vorkehrungen differenziert.

3. Differenz und Übergänge

Die Differenzen zwischen den Kommunikationsformaten treten vor allen Dingen aus der pragmatizistischen Perspektive problemlösenden Handelns in den Focus der Betrachtung. Dabei wurden bestimmte theoretische Annahmen über den Zusammenhang von Wissen und Handeln gemacht (vgl. Dewe 1999). In interaktionstheoretischer Logik muss jeder Handelnde versuchen, seine subjektive Deutung einer Situation möglichst nahe mit dem in Verbindung zu bringen, was „jeweils“ der Fall ist, weil nur dann sozialakzeptables Handeln und Verhalten möglich ist. Was aber der Fall ist, erweist sich in der gelungenen Reziprozität von Interaktionen, also in der kommunikativen Einigung zwischen den Interaktanden, die zugleich die in der Situation gültigen äußeren Normierungen und Bewertungen zu beachten haben. Dieser Zustand muss immer wieder neu hervorgebracht werden, und es kann nicht unterstellt werden, dass der Versuch der Annäherung von subjektiver Deutung und intersubjektiver Wirklichkeit im Regelfall misslingt. Im Gegenteil kann davon ausgegangen werden, dass diese Annäherung regelmäßig so weit glückt, dass akzeptable Deutungen der Wirklichkeit produziert werden und dass eine erfolgreiche Bewältigung des privaten und/oder beruflichen Alltags möglich ist. Alltagskonzepte können so gesehen nicht als „naiv“ oder als „falsch“ abgetan werden, die gegenüber wissenschaftlichen Deutungen zu vernachlässigen wären, sondern sie enthalten die Essenz der gedeuteten Erfahrung aus der erfolgreichen Bewältigung vorangegangener Situationen (vgl. Dewe/Schmitz 1984). Unterstellt wird in einem solchen Handlungsmodell ein Akteur, der mit Hilfe eines sozial, institutionell und biographisch strukturierten Wissensrepertoires interessengeleitet seine Wirklichkeit konstruiert und die so gedeutete Wirklichkeit zum Ausgangspunkt von zielgerechten Aktionen macht. „Wahrnehmen“, „Deuten“, „Wahrnehmen, wie die bedeutsamen anderen deuten“ (=kommunizieren), und „Handeln“ wären die Grundkategorien eines solchen Handlungsmodells.

Abbildung 2: Differenzen und Übergänge zwischen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie

	Analytische Differenzierungen institutionalisierter Kommunikationsformate/ Interventionsformen praktischer Lebens- und Entwicklungshilfe		
für alle Formen gilt	Erzeugung eines Moratoriums im Prozess problemlösenden Handelns durch Unterbrechung des Handlungs- und Entscheidungsflusses in Alltag und Beruf		
	ERWACHSENENBILDUNG	BERATUNG	THERAPIE
Anlässe	Bildungsinteresse, Wissens- und Informationsdefizite	eingeschränkte Entscheidungsfähigkeit, Problemdruck	Störung der lebenspraktischen Primärbeziehung; Leidensdruck
Interaktionsstruktur	Variables Beziehungsgeflecht	Schwache Intensität der Beziehung Berater Klient	Intensive Zweier- oder Gruppenbeziehung
Bezugspunkt	Welt	Situation	personale Identität
Aufgabe	Abstraktes Wissen themenbezogen zugänglich machen; Steigerung von Kompetenzen	Bearbeitung der Inkongruenz der Perspektiven; Angebot von Beobachtungs- u. Handlungsalternativen	Neuaufbau bzw. Wiederherstellung / Heilung des personalen Geltungssystems
Rolle des Adressaten	Teilnehmer	Klient	Patient
Ziel	Differenziert zwischen Teilnehmer intra- und interpersonell (Erwerb von Fachwissen, soziale Kontakte und Erwachsenenbildner etc.); konsens- und wahrheitsfindungsorientierte „Welterschließung“	Förderung der Selbsthilfe-, Selbststeuerungs- und Problemlösefähigkeit; Begründung von lebenspraktischen Entscheidungen	Veränderung defizienter Selbststeuerungsfähigkeiten bzw. innerpsychischer Realitäten in einer Situation massiver Störung
Wissen	Themenbezogenes Wissen	Problembezogenes Wissen	Identitätsbezogenes Wissen
Gruppenstruktur	Sekundärgruppenstruktur mit primärgruppenhaften Methoden (z. B. Arbeitsgruppen)	Sekundärgruppenstruktur = spezifisch	Künstlich erzeugte Primärgruppenstruktur = diffus
Interventionseigenschaften, Methoden	Animativ; prospektiv; innovativ; generierend; kompetenzsteigernd; aufbauend	Situationsbewältigend; stützend je nach Art der Beratung mehr oder weniger direktiv	Substitutiv; retrospektiv; rehabilitativ; integrierend; kompensatorisch; aufdeckend

Grundformen päd. Handelns

juristisch voneinander abgegrenzt

Problemlösefähigkeit erhöhen

Das zur Deutung einer Situation herangezogene Wissen kann nun differenziert werden in *situationsbezogenes* Wissen, das sich insbesondere auf die Kontextbedingungen der aktuellen Situation bezieht; in *berufsbezogenes* Wissen, das die in der jeweiligen Berufskultur (Profession) gültigen Werte und Normen enthält; und in *subjektbezogenes* Wissen, das Erfahrungen mit und die Entwürfe über die eigene Identität zusammenfasst. Den drei, zumindest analytisch unterscheidbaren Wissensformen sind die erwähnten drei Interventionsformen zuzuordnen, die sich zugleich durch einen unterschiedlichen Rekurs auf Wissenssegmente unterscheiden und jeweils unterschiedliche Lösungsformen implizieren. Diesen Interventionsformen liegt gemeinsam das Problem der *stellvertretenden Deutung* zugrunde, allerdings in jeweils differenten Fokussierungen und in Bezug auf jeweils unterschiedliche Wirklichkeitsebenen sozialen Handelns. Schmitz' Vorschlag, thematisch nach Moral, Identität und Wahrheit zu differenzieren, erweist sich hier als anschlussfähig.

Es geht um den interaktionslogischen Kern, der den Kommunikationsformaten „Erwachsenenbildung", „Beratung", „Therapie" gemeinsam ist, ohne jedoch differenzlos in einem Interventionstyp aufzugehen.

Beratung konzentriert sich – typisierend ausgedrückt – auf das situationsbezogene Wissen. Der Klient, der eine Beratung aufsucht, oder dem eine Beratung im Zuge der sozialstaatlichen Vorsorge aufgenötigt wird, hat ein konkretes Problem, vor dessen Lösung seine lebenspraktischen Fähigkeiten versagen oder versagt haben. Ziel der Beratung ist die Lösung des konkreten Problems/Falles, womit der Vorgang als beendet anzusehen wäre. Beratung ist ähnlich wie Erwachsenenbildung eine gesellschaftlich bereitgestellte „Antwort auf die Kopplungsprobleme, welche im Verhältnis Individuum/Kommunikation entstehen können" (Uecker/Krebs 2004, S. 376), wobei die Probleme sowohl durch das Individuum selbst wie durch die Folgen funktionaler Differenzierung der Gesellschaft evoziert werden. Die Chance von Beratung liegt darin, dass Dauerunsicherheiten, mit denen die Individuen konfrontiert sind (neuer Job, neue Wohnung, Ausbildungs- u. Weiterbildungsangebote etc.) befristet unterlaufen werden können (vgl. Schmitz 1983).

Therapie bezieht sich auf das subjektbezogene Wissen und reagiert auf die Schwierigkeit des Individuums, mit seiner eigenen Subjektivität bzw. mit Problemen seines Identitätsentwurfes, seiner Identitätsformation zurechtzukommen. Therapie legt den Fokus auf die Biografie des Individuums und ist bemüht, bewusste und unbewusste Motive aufzudecken und zu bearbeiten. Die Intervention besteht darin, Orientierungsdilemmata und Wahrnehmungsverzerrungen, die auf biographische Konstellationen zurückgeführt werden, aufzuhellen bzw. aufzulösen. Der Gegenstand therapeutischen Handelns ist die beschädigte psycho-soziale Integrität. Ziel ist die Heilung von damit verbundenem Leiden und die (Wieder)herstellung von Gesundheit (vgl. Schiedeck/Schäfer 1990). Diese Leiden resultieren aus dem Unvermögen der Primärbeziehungen, entsprechende Äquivalente für die Beeinträchtigung ihrer Mitglieder zur Verfügung zu stellen und Problemlösungen zu entwickeln, in denen heilende Funktionen wirksam

werden können. In diese Situation greift therapeutisches Handeln ein. Stellvertretend reguliert es die naturwüchsig nicht zu lösenden Probleme und restituiert die Selbststeuerung des Subjekts (vgl. Schaeffer 1992).

Erwachsenenbildung hingegen bezieht sich zum einen auf den Anteil des berufsspezifischen Wissens, das in dem gemeinsamen Repertoire eines Berufsstandes enthalten ist, auf den Stoff also, aus dem die Berufskultur gemacht ist. Im engeren Sinne wird auf das kognitive Handwerkszeug des Berufstätigen gezielt und darauf, Werkzeuge (Mittel) und Zwecke auf ihre Stimmigkeit hin zu überprüfen. Erwachsenenbildung zielt zum anderen auf die Reflexion, Rationalisierung und Innovation des zur Verfügung stehenden Repertoires, vor allem aber auch auf die Explikation der Wissensanteile, die als „tacit knowledge" die soziale Grammatik des beruflichen Handelns bestimmen. Bei diesen Wissensbestandteilen kann es sich um noch nie verbalisierte, direkt von Handlungsmodellen abgelesene und einverleibte Bestandteile handeln, die aus ihrer Latenz herausgeholt und für den Handelnden subjektiv verfügbar gemacht werden sollen. Beim pädagogischen Handeln, zu dem aus dieser Sicht sowohl das beratende wie auch das erwachsenenpädagogische Handeln zählt, geht es nicht um Restitution des biografisch jeweils einmal erreichten Handlungsvermögens, sondern um Optimierung der Handlungsfähigkeit des Subjekts. Anliegen pädagogischen Handelns ist die Hilfestellung bei Lernprozessen mit dem Ziel, die Befähigung zu selbstbestimmter Lebenspraxis zu erweitern. Pädagogisches Handeln begleitet und strukturiert Lernprozesse und will gleichzeitig zum gezielten Lernen befähigen. Es begreift sich als Mittel zur Erschließung und Aneignung der Realität, doch gleichermaßen zur Förderung der Fähigkeiten zur Gestaltung und Bewältigung der sozialen Wirklichkeit. Pädagogisches Handeln ist so gesehen auf die Verbesserung der Handlungsvoraussetzungen eines Individuums ausgerichtet und zielt auf die Bereitstellung von Handlungsdispositionen für ein Handeln in zukünftigen Situationen.

4. Übergänge

Die Adressaten von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie erscheinen in aller Regel als „Akteure", deren lebenspraktische Kompetenz in der einen oder anderen Weise aufklärungsbedürftig, wenn nicht problematisch geworden ist. In der Interaktion dominiert das Muster der stellvertretenden Problemdeutung, die jeweils themen-, situations- oder subjektbezogen dem Adressaten zur Reflektion angeboten wird. Es ließ sich zeigen, dass sich therapeutisches als auch pädagogisches Handeln den Handlungsvoraussetzungen des Subjekts widmen, dieses jedoch mit unterschiedlichen Intentionen und auch auf unterschiedliche Bereiche zielend.

Die Unterscheidung zwischen Beratung, Erwachsenenbildung und Therapie differenziert Komponenten, die in der Realität alltäglichen Handelns nur verbunden vorkommen. Dementsprechend ergibt sich eine erhebliche Schwierigkeit, die jeweils gewählte Interventionsform auf den ihr zugeordneten Fokus zu konzentrieren. Die Gefahr,

dass aus Bildung Therapie wird, weil von dem subjektbezogenen Wissen zumal in einer Situation der Deinstitutionalisierung von Orientierungen ein Sog ausgeht auf Unterstützung bei der Identitätsformation, kann nicht unterschätzt werden. Umso wichtiger ist die Präzisierung und Differenzierung der Interventionsmodi für die zukünftige Forschung.

Literatur

Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen

Dewe, B./Schmitz, E. (1984): Experten wider Willen – Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratungszusammenhängen. In: Angewandte Sozialforschung, H. 1, S. 93–101

Dewe, B./Winterling, J. (2005): Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. In: Pädagogische Rundschau, H. 1, S. 25–32

Fuchs, P. (1999): Intervention und Erfahrung. Frankfurt a.M.

Fuchs, P./Mahler, E. (2000): Form und Funktion von Beratung. In: Soziale Systeme, H. 2, S. 349–368

Kaufmann, F. X. (1982): Elemente einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Intervention. In: ders. (Hrsg.): Staatliche Sozialpolitik und Familie. München/Wien, S. 49–86

Krebs, M./Uecker, H. (2004): Warum Sozialberatung? In: Neue Praxis, 4.4, S. 370–380

Luhmann, N. (1989): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 3. Frankfurt a.M.

Schaeffer, D. (1992): Tightrope walking. In: Dewe, B. u.a. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern . Opladen

Schiedeck, J./Schäfer, Th. (1990): Therapie – eine Pädagogik höherer Ordnung. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, H. 2/3, S. 27–48

Schmidt, H. H. (1985): Wohlfahrtsstaatliche Interventionen und individuelle Schicksale. Zur Erwachsenenbildung intermediärer Sozialisationsagenturen. Frankfurt a.M./Bern/New York

Schmitz, E. (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, F. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozialarbeit. Bad Heilbrunn, S. 87–98

Willke, H. (1989): Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart/Jena

Ursula Sauer-Schiffer/Almut Fuest-Bellendorf/Michael Ziemons

Beratung gestalten

Beratungsforschung für die Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung?

Im folgenden Beitrag geht es neben einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung darum, sich der Herausforderung der Handlungskompetenz Beratung im Kontext der Professionalisierung von Pädagogen zu stellen. Es gilt, vorhandene interdisziplinäre Erkenntnisse für die Beratung im Kontext der Erwachsenenbildung zu modifizieren und zu gestalten. Wie Beratung in der Praxis der Weiterbildung interdisziplinär analysiert werden kann und welche Möglichkeiten der Gestaltung von erwachsenenpädagogischer Beratung sich hierdurch entwickeln, zeigen exemplarisch die Forschungsbeiträge von Almut Fuest-Bellendorf und Michael Ziemons, die auszugsweise beschrieben werden.

1. Einleitung *(U. Sauer-Schiffer)*

In der Disziplin EB hat Beratung seit den 1960er Jahren Tradition. Allerdings werden in den heutigen Fachdiskursen hauptsächlich Formen der Lernberatung und der Weiterbildungsberatung reflektiert. Beratung in der Erwachsenenbildung geschieht immer kontextgebunden. Das bedeutet, dass Beratungsansätze die Spezifika der Fachdisziplin Erwachsenenbildung aufnehmen müssen – also der Pluralität von Ansätzen und Bedarfen bei Erwachsenen gerecht werden müssen. Beratung ist *eine* Handlungsform erwachsenenpädagogischen Arbeitens (neben anderen), die – wie keine andere – interdisziplinäre Bezüge aufweist.

Für unsere Diskussion des Beratungshandelns greifen wir in Münster vor allem die Tradition der 1960er und 1980/90er Jahre auf (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 17), beziehen uns auf Bildungs- und Subjekttheorien und auf erwachsenenpädagogische Fachdiskurse. Es geht uns nicht um die Entwicklung eines neuen Beratungsansatzes mit erwachsenenpädagogischem Bezug – es existieren bereits zahlreiche hervorragende Beratungstheorien für verschiedene Bereiche –, sondern um einen interdisziplinären Ansatz, der den Fokus auf die Theorie der Erwachsenenbildung bzw. auf die Praxis erwachsenenpädagogischen Beratungshandelns legt. Aus diesem Blickwinkel heraus wird Beratungshandeln reflektiert und interpretiert. Es gilt, vorhandene interdisziplinäre Erkenntnisse für die Beratung im Kontext der Erwachsenenbildung zu modifizieren und zu gestalten. Gemeinsamkeiten (fast) aller Beratungsansätze sind: Freiwilligkeit der Beratung, Gleichwertigkeit von Berater und Ratsuchendem sowie die Annahme, dass der Verbleib der Verantwortung des Ergebnisses bzw. der Lösung beim Ratsu-

chenden selbst bleibt. Ebenso gibt es gemeinsame konstitutive Elemente der Handlungsform Beratung (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 47):

- Anthropologische Annahmen
- Selbstreflexion, Takt, Ethik, Haltung (Rolle des Beraters)
- Interaktion, Kommunikation, Gruppendynamik
- Fachwissen über Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung sowie Fachwissen über den feldspezifischen Kontext
- Methoden der Gesprächsführung
- Annahmen über Verhaltens- und Lernänderungen (Ziele der Beratung)

Erst das Zusammenwirken aller Elemente kennzeichnet die Handlungskompetenz Beratung. Bei aller Schwierigkeit, die einzelnen Elemente der Handlungsform Beratung getrennt zu benennen und zu analysieren, bietet sich diese Herangehensweise als Strukturierungs- und Analysegrundlage für Theorie und Praxis an. Der Abgleich der benötigten Kompetenzen und der vorhandenen Ansprüche mit diesen Strukturelementen bietet ein differenziertes Verständnis von Beratung und zeigt den Grad der Professionalität von Beratungshandeln. Erste Ergebnisse der Analyse dreier Strukturelemente werden in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt.

Wir in Münster besitzen Zusatzqualifikationen in Beratung und Gruppenleitung (als Individualpsychologische Beraterin, eine Systemische Ausbildung und eine Ausbildung in Themenzentrierter Interaktion). Außerdem basiert unsere Arbeit auf einem fundierten psychologischen Wissen, wie wir es als unbedingte Voraussetzung für die Praxis der Beratung betrachten. Unsere Gemeinsamkeit besteht im beruflichen Handeln mit Menschen in der Erwachsenenbildung/Außerschulischen Jugendbildung. Wir greifen zwei Zugänge auf: zum einen das Beratungsfeld im Kontext der Erwachsenenbildung/Außerschulischen Jugendbildung und gleichzeitig psychologische/soziologische Beratungsansätze. Wir gehen von der Grundannahme aus, dass Beratung in der Weiterbildung ein interdisziplinärer Theorie- und Praxisbereich ist. Daher diskutieren wir Beratung nicht in Abgrenzung zur Bildungsarbeit oder zur (sozialen) Therapie, sondern als integralen Bestandteil von erwachsenenpädagogischem Handeln. Dieser Beitrag soll erste Ergebnisse dieser Forschung liefern und zeigen, wie Beratung in der Weiterbildung interdisziplinär analysiert werden kann und welche Möglichkeiten der Gestaltung von Beratung sich hierdurch ergeben.

2. Impulse für Beratung aus system- und subjekttheoretischer Sicht *(A. Fuest-Bellendorf)*

In zahlreichen Beratungsansätzen wird die zweiseitige Entwicklung von Menschen und Systemen benannt, aber nicht auf beiden Seiten theoretisch herbeigeführt. Nicht nur in diesem Kapitel geht es mir um die gleichzeitige Betrachtung sowohl individuums- als auch systembezogener Aspekte. Spuren der Subjekttheorie finden sich in der Erwachsenenbildung seit ihren Anfängen (vgl.Wittpoth 1994; vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993). Auf der anderen Seite eröffnet die neuere Systemtheorie für das Hand-

lungssystem der Erwachsenenbildung und deren Interaktionssysteme weit reichende theoretische Perspektiven. Die Systemtheorie Luhmanns dient einmal als Modell bei der Beschreibung sozialer, heißt auch aktueller gesellschaftlicher Wirklichkeit, und sie ermöglicht Werte für die Handlungsform Beratung abzuleiten. Man gelangt hierüber zu einem differenzierten und Bildungs- und Beratungsbegriff und zu neueren pädagogischen berufsbezogenen Rollenauffassungen (vgl. Olbrich 1999; vgl. Arnold 2002; vgl. auch Arnold/Pätzold 2003).

2.1 Anthropologische Annahmen

Um zu zeitgemäßen anthropologischen Annahmen zu gelangen, genügt es im Kontext von Beratungstheorien nicht, sich der oft implizit mitlaufenden Menschenbildannahmen anderer Konzeptionen zu bedienen. Daher steht am Anfang meiner Darstellung anthropologischer Annahmen für ein Beratungskonzept das Subjekt der Aufklärung nach Kant, sozusagen als Ausgangslage einer Diskussion, die hier startet. Von dort aus greife ich den Verlust, das Verschwinden (vgl. auch Bürger 2001; vgl. Frank 1993), die strukturelle Überforderung des Subjekts, wie in der Postmoderne-Diskussion postuliert, auf. Hier werden Einblicke in die Problematik der Subjektkonstitution in pluralen Gesellschaften erbracht, die heute mitzubedenken sind, insbesondere dann, will man eine Beratungstheorie andocken lassen, die keinem Machbarkeitswahn erlegen ist. An dieser Stelle greife ich die Systemtheorie auf, die das Verschwinden der Subjektivität hinter dem System, auf das sie naturgemäß den Fokus legt, befürwortet.

Gleichwie auch immer man den heutigen Menschen bezeichnen mag (Pädagogen bleiben oft nicht in der theoretischen Auslöschung des Subjektbegriffs stecken – vgl. Hartwig 1996; vgl. Heim 1997), beziehe ich Bedingungen von, Forderungen an und Wirkfaktoren auf das Menschsein ein. Entscheidend für die Formulierung von Menschenbildannahmen ist, welche Konsequenzen sich für das Urteilen (Moral/Ethik) und das Handeln ergeben. Der Verlust einer allgemeinen Vernunft, wie Kant sie annahm, fordert für das Zusammenleben von Menschen neue Formen moralischer Begründung: Nach Fernandez (2003) sind auch die Begründungen des Handelns in moralischer Absicht plural geworden, weshalb sie als Leitformel vorschlägt, die Anerkennung verschiedener fremder Werte und Normen anzunehmen (vgl. auch Honneth 2000, S. 353). In diesem Prozess der Anerkennung des Anderen und des sich selbst Überschreitens geschieht Bildung.

Ein solches Verständnis von Bildung kommt m. E. hervorragend zusammen mit Ideen der subjektiven Deutung und der Autopoiesis in Konzepten systemischer Beratung (vgl. König/Volmer 1999; Schlippe/Schweizer 2003; Ludewig 1997/2002 etc.), aber auch mit individualpsychologisch-orientierten Ansätzen, die das Konzept des Gemeinschaftsgefühls und des Common sense vertreten (vgl. Sperber 1978, S. 115/116; vgl. auch Brunner/Titze 1995, S. 76 ff. und S. 185 ff.).

2.2 Selbstreflexion, Takt, Ethik: Zur Rolle des Beraters

Die Beschreibung der Rolle des Beraters bündelt hier jene zuvor dargestellten Überlegungen zu Individuen und Systemen und bildet den Übergang zu daraus ableitbaren Konsequenzen, d. s. explizierte pädagogische Wertvorstellungen für das Handeln des pädagogischen Beraters. Grundsätzlich ist die Frage nach der Rolle des Beraters eine Frage nach der Verantwortlichkeit in der Beratung, die hier nur angerissen werden kann. Systemisch gedacht, kann und darf der Berater nicht die Absicht verfolgen, Systeme nach seinen Vorstellungen zu verändern, er kann nur irritieren und anregen, also neue, irritierende Informationen in einer anderen, fremden Mitteilungsform kommunizieren. Also ist der Berater zur Bescheidenheit hinsichtlich seiner Möglichkeiten aufgerufen. Die Frage nach der Verantwortung ist damit geklärt: Der Berater ist dafür verantwortlich, was er sagt und wie er es sagt, nicht jedoch für das, was verstanden wird.

2.3 Interaktion/Kommunikation

Auf der Basis des Grundgeschehens Kommunikation konstituieren sich soziale Systeme. Zunächst geht es mir dabei um die Erklärung der Strukturen und der Funktionsweise sozialer Systeme. In einem weiteren Schritt geht es um die Konsequenzen der Annahme dieser Strukturen für Beratung.

Schritt 1: Struktur und Funktionsweise sozialer Systeme

Soziale Systeme konkretisieren sich im Vollzug der Synthese dreier Selektionen, nämlich der Selektion der Information, der der Mitteilung und der des Verstehens. Indem die genannten Momente aufeinander verweisen, erzeugen sie so etwas wie Sinn und Kontingenz und darin liegt die Unvorhersehbarkeit und Autonomie von Kommunikationsprozessen (vgl. Luhmann 1996, S. 203 ff.)

Schritt 2: Konsequenzen für das Verständnis von Beratung

Erstens bildet das Beratungssystem bestehend aus Ratsuchenden und Beratern ein eigenes Kommunikationssystem und ist somit an alle Implikationen, von denen ich einige erwähnt habe, gebunden. Zweitens ist Kommunikation das Medium von Beratung. Die Absicht von Beratung ist also, einen Lernprozess in Gang zu setzen, der auf Veränderung in Richtung von Verbesserung abzielt, ohne konkrete Inhalte vorzugeben, denn diese ergeben sich erst in der konkreten Kommunikation. In der systemischen Beratung gibt es eine Vielzahl an Methoden, die diese Form des Lernens in Interaktions- und Kommunikationsprozessen kreativ anregen (vgl. Schlippe/Schweizer 2003; Ludewig 1997/2002; König/Volmer 1999; Huschke-Rhein 2003; S. 184 ff.).

3. Impulse für Beratung mit Themenzentrierter Interaktion *(M. Ziemons)*

Als weitere Methode greifen wir die Themenzentrierte Interaktion (TZI) auf, um in der Erwachsenenbildung/Außerschulischen Jugendbildung die Handlungsform Beratung vor einem bildungstheoretischen Hintergrund zu entwickeln. Dargestellt werden erste Ergebnisse einer Untersuchung, in deren weiterem Verlauf vor allem Lern- und Bildungsberatung in der Außerschulischen Jugendbildung im Mittelpunkt stehen. Am Ende stehen Ansätze einer bildungstheoretisch fundierten Beratung in der Erwachsenenbildung/Außerschulischen Jugendbildung mit TZI. Dabei gehe ich von einer konstruktivistisch orientierten Bildungstheorie aus, wie sie vor allem von Arnold und Siebert für die Erwachsenenbildung geprägt wurde. Die Viabilität der TZI und ihre Eignung für einen solchen Rahmen konnte bereits in früheren Arbeiten nachgewiesen werden (vgl. Ziemons 2003).

3.1 Anthropologische Annahmen: Autonomie und Interdependenz

Die TZI legt in drei Axiomen ihr Menschenbild fest, nach denen der Mensch „gleicherweise autonom und interdependent" (Cohn/Farau 2001, S. 375) ist. Er erlebt seine Wirklichkeit als autonomes Subjekt, doch sein Erleben ist geprägt von der Aufnahme von – oder Abgrenzung zu – vergangenen oder gegenwärtigen Einflüssen: „Die Frage des Menschen nach sich selbst und dem Sinn seines Daseins, führt ihn notwendigerweise zur Frage nach dem Ganzen der Wirklichkeit" (Matzdorf/Cohn 1995, S. 55). Man kann sagen, menschliches Erleben vollzieht sich weitgehend in Mustern, Rastern, Strukturen, die wir im Laufe unserer Entwicklung durch Erlebnisse und Einflüsse unbewusst entwickelt haben; diese steuern unser Erleben in scheinbar vorgegebenen Bahnen.

Der Mensch muss erkennen, dass er „als ‚er selbst' immer mehr ist, als er wissen kann" (ebd., S. 56). Durch den Charakter des Unbewussten, den viele Abhängigkeitsreaktionen in sich tragen, ist der Mensch nicht in der Lage, diese zu erfassen oder zu steuern. Indem der Mensch Reaktionen in ihrem Charakter als beeinflusste Handlungen erkennt, kann er seine Autonomie vergrößern, da er seine Reaktionen vorher reflektieren und im Bewusstsein um den wahren Charakter dahinter stehender Motive gegebenenfalls verändern kann. Teil von TZI-Beratung ist daher immer auch das Aufdecken eigener Interdependenzen unter Berücksichtigung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

3.2 Selbstreflexion, Takt, Ethik: Rolle des Beraters

In der TZI wird eine Leiterrolle betont, mit der eine „naive Vision einer ‚sich selbst führenden Gruppe'" (Siebert 2000, S. 99) abgelehnt, zumindest aber relativiert wird zugunsten eines Leitungsbildes, welches den Berater eher als Helfer sieht, der, um es auf Beratung zu beziehen, eine Lernchance ermöglicht statt sie vorzusetzen. Der Bera-

ter fördert und unterstützt den Ratsuchenden durch seine Angebote, Strukturvorgaben und Interventionen. Es gilt, einen Konsens herzustellen über die Erfordernisse der Situation und die Möglichkeiten aller, diese zu befriedigen.

Die Forderung der TZI nach einem Leitungsmodell, welches den Leiter ebenso aktiviert wie die Teilnehmer, führt uns in logischer Konsequenz noch weiter. Sie wird zu dem Prinzip der „selektiven Authentizität". Der Leiter ist gleichzeitig auch ein Teilnehmer, der durch sein Modell Lernen ermöglicht. Das deckt sich mit den Entwürfen eines konstruktivistischen Leitungsverständnisses für die Erwachsenenbildung. Diese gehen dahin, dass „der Erwachsenenbildner für eine ‚Vermehrung der Sichtweisen' durch eine ‚Anreicherung der Perspektiven'" (Tietgens1989, S. 78 f.) sorgt, „eine ‚Sichtweise mehr vorlegt' und dass er eine systematische Zuordnung der Sichtweisen ermöglicht" (Arnold/Siebert 1999, S. 164 f.). Damit wird berücksichtigt, dass der Leiter selber in seinen Konstrukten und Deutungen steckt und für diese schwerlich eine höhere Wirklichkeitsnähe fordern kann als er den Konstrukten anderer zubilligt, zumal so etwas wie „objektive Wirklichkeit" kaum zu einem konstruktivistischen Weltbild passt. Die TZI deutet das Leitungsverhalten zusätzlich aus den Konstrukten der Teilnehmer her: Sie „geht von der Überlegung aus, dass niemand erwarten kann, dass Teilnehmer oder Mitarbeiter von sich selbst etwas zeigen, wenn der Leiter selbst sich versteckt" (Langmaack 1994, S. 126).

Für die Beratung mit TZI verbirgt sich hier eine Falle für den Berater. Im Strukturmodell der TZI ist ein WIR-Faktor vorgesehen, also eine Gruppen- oder Paaridentität. Im Beratungsprozess stellt sich der Berater jedoch mit seinen Fähigkeiten und seiner Identität in den Dienst des Beratenen. Die sich entwickelnden Interaktionen dienen deshalb ausschließlich der Lösungserarbeitung. Es ist das Problem, der Konflikt, das Anliegen des Klienten, die einen Leidens- bzw. Lösungsdruck erzeugen. Unter diesem Vorbehalt steht jede Beratung mit TZI. Das Strukturmodell ist nicht vollständig auf die Beratungssituation selber, wohl jedoch auf die Erlebnisse und Anlässe, die der Beratung zugrunde liegen, anzuwenden. Hier kann es als Diagnoseinstrument und zur Lösungsfindung genutzt werden.

3.3 Interaktion/Kommunikation

Am Anfang des Interaktionsprozesses einer Beratung mit TZI steht das spezifische Anliegen des Ratsuchenden, einer Einzelperson, eines Teams, einer Organisation. Nach dem Strukturmodell der TZI gehen wir von einer Dysbalance aus, die zu dem Beratungsanliegen führt. Ziel der Beratung ist es, zu einer dynamischen Balance zurückzugelangen. Rubner beschreibt die Beratung mit TZI als „Kooperationsprozess zwischen Menschen, der eingeleitet wird vom Ratsuchenden, der sich von einer professionellen Person Hilfe erbittet, um in einer speziellen Lebens- bzw. Problemsituation Lösungsmöglichkeiten in eigener Verantwortung zu finden und zu verwirklichen" (vgl. Rubner 2005).

Es ist Ziel einer TZI-Beratung, erlebte Dysbalancen des Ratsuchenden zu erkennen und aufzugreifen. Die Interaktion und Kommunikation ist zu jeder Zeit auf den Ratsuchenden zentriert. Der Berater stellt Strukturen zur Verfügung, die für eine Lösungserarbeitung hilfreich sind; er behält den Prozess der Beratung im Auge und interveniert, wo dies nötig ist; er vertraut dem Ratsuchenden die Leitung über sich selbst an. In der Beratungssituation fällt jedoch das Machtgefälle in dem Dreischritt aus Struktur-Prozess-Vertrauen stets zugunsten des Beraters aus. Der Ratsuchende ist dem Berater nicht in der Weise gleich gestellt, wie dies Gruppenmitglieder gegenüber einem Gruppenleiter sein können. Die TZI-gemäße Forderung nach dynamischer Balance in der Interaktion muss dahinter zurück treten (vgl. Rubner 2005).

4. Fazit *(U. Sauer-Schiffer)*

Interdisziplinäre Theoriebildung zum erwachsenenpädagogischen Beratungshandeln ist sinnvoll und notwendig, weil hier – wie gerade gezeigt – flexibel auf Erwachsene reagiert und den Bedürfnissen der Ratsuchenden eher entsprochen werden kann. Neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gilt es jedoch auch, sich der Herausforderung der Handlungskompetenz Beratung im Kontext der Professionalisierung von Pädagogen zu stellen.

Literatur

zu 1.:

Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.) (2004): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster/New York/München u.a.

zu 2.:

Adler, A. (1931b; 1979b): Wozu leben wir?

Adler, Alfred (1933b; 1973a): Der Sinn des Lebens. Wien/Leipzig

Arnold, R. (2002): Das Santiago-Prinzip: Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln

Arnold, R./Pätzold, H. (2003): Systemtheoretische und konstruktivistische Spuren in der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler

Brunner, R./Titze, M. (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. München/Basel

Bürger, P. (2001): Das Verschwinden des Subjekts. Frankfurt a.M.

Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster/New York

Fernandez, K. (2003): Bildung als Selbstbildung. Zur Kritik postmoderner Vorstellungen von der Bildung des Subjekts. Hamburg

Frank, M. (Hrsg.) (1993): Selbstbewußtseinstheorien von Fichte bis Sartre. 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Hartwig, S. (1996): Ambivalente Entwurfsstrukturen in der Moderne. Existential-ontologische Überlegungen zur Problematik der Subjektkonstitution. Weinheim

Heim, H. (1997): In Zukunft nur noch ‚Bildung'? Zur Frage postmoderner Pluralisierung von Bildung. In: Koch, L./Marotzki, W./Schäfer, A.: Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, S. 65–83

Honneth, A, (2000): Das andere der Gerechtigkeit. Frankfurt

Horster, D. (1999): Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R.: Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches. Bd. 18. Hohengehren, S. 78–89

Huschke-Rhein, R. (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin

König, E./Volmer, G. (1999): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 6. Aufl. Weinheim

Luhmann, N. (1996): Soziale Systeme. 6. Aufl. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (2004): Einführung in die Systemtheorie. 2. Aufl. Heidelberg

Ludewig, K. (1997): Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis. 4. Aufl. Stuttgart

Ludewig, K. (2002): Leitmotive systemischer Therapie. Stuttgart

Olbrich, J. (1999): Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. aktual. Aufl. Opladen

Schlippe, A. v./Schweizer, J. (2003): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 9. Aufl. Göttingen

Sperber, M. (1978): Individuum und Gemeinschaft. Versuch einer sozialen Charakterologie. Stuttgart

Wittpoth, J. (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt a.M.

Zu 3.

Arnold, R./Siebert, H. ([3]1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Cohn, R./Farau, A. ([3]2001): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart

Cohn, R. ([3]1995): Das Konzept der TZI. In: Löhmer, C./Standhart, R.: TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach R. Cohn. Stuttgart, S. 39–92

Krüger, H. H./Grunert, C. (2002): Jugend und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 495–512

Langmaack, B. ([2]1994): Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim

Lüders, C./Behr, A. (2002): Außerschulische Jugendbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 371–391

Matzdorf, P./Cohn, R. ([3]1995): Das Konzept der TZI. In: Löhmer, C./Standhart, R.: TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach R. Cohn. Stuttgart, S. 39–92

Rubner, A. (2005): TZI und Beratung: Zur Erarbeitung des Themas eines Beratungsgesprächs. In: Sauer-Schiffer, U./Ziemons, M. (Hrsg.): Bildung und Beratung. In der Balance liegt die Chance. Themenzentrierte Interaktion in Bildung und Beratung. Münster/New York/München u.a. (in Vorbereitung)

Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.) (2004): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster/New York/München u.a.

Siebert, H. ([3]2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel

Tietgens, H. (1989): Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 76–83

Tippelt, R. (Hrsg.) ([2]1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen

Ziemons, M. (2003): Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Heinrich Dorn-Keymer

Therapeutisierung betrieblichen Führens

Kritik eines Jargons in der Führungskräfteschulung – dargestellt anhand einer selektiven Auswertung der Fachzeitschrift Manager Seminare

Der Beitrag betrachtet im Rahmen der betrieblichen Führung die Gruppe „Führungskräfte", da ihr zukünftiges Führungshandeln nicht ohne Einfluss auf den Betrieb als „Ganzes" bleibt. Permanente Veränderungen bedingen auch einen Wandel der (Führungs-)Rolle, so dass zusätzliche Anforderungen in den Blickpunkt rücken. Um den betrieblichen Herausforderungen gewappnet zu sein, wird ein Instrument der Führungskräfteentwicklung – die Führungskräfteschulung – herausgestellt. Führungskräfteschulungen, die im Grunde genommen Bildungsmaßnahmen sind, werden häufig therapeutisch verkauft, ohne das zwischen den Beteiligten Klarheit darüber besteht. Vor diesem Hintergrund sollen Beiträge der Zeitschrift Manager Seminare analysiert werden, um die Kritik eines Jargons in der Führungskräfteschulung zu belegen.

1. Vorbemerkungen

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der „Therapeutisierung betrieblichen Führens" und mit der damit verbundenen Kritik an der Führungskräfteschulung, so dass die folgenden Hypothesen leitend sind:

1. Die Zeitschrift Manager Seminare vermittelt den Eindruck, dass betriebliche Bildungsmaßnahmen im Rahmen der regulativen Weiterbildung den Führungskräften lediglich Legitimationen für künftiges Führungshandeln „therapeutisch" verpackt vermitteln.
2. Betriebe, die „weiche" Therapieformen in der Führungskräfteschulung einsetzen, verfolgen lediglich das Ziel, sich kurzfristig monetäre Vorteile zu sichern, wobei der Nachweis der Nachhaltigkeit nicht erbracht wird.
3. Vorläufige Ergebnisse der Auswertung scheinen zu bestätigen, dass ein Stück weit ein Jargon gepflegt wird, der keine Hinweise dafür gibt, dass der Leser dieser Fachzeitschrift das Wissen über sein Können erhöhen kann beziehungsweise Aufklärung darüber erfährt, was in „Führungskräfteschulungen" als therapeutische Intervention angekündigt wird und demgegenüber faktisch geschieht.

2. Betriebliche Führung und zukünftiges Führungshandeln – eine Annäherung

2.1 Führungskräfte im Personalführungsprozess

Betriebe spielen in marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystemen eine bedeutsame Rolle für die Produktion und Verwertung von Sachgütern und Dienstleistungen. Der dispositive Faktor (Gutenberg) wird im Kern durch die leitende Tätigkeit (z. B. planen, organisieren, entscheiden, koordinieren, kommunizieren, kontrollieren) charakterisiert, so dass die Führungskräfte und ihr individuelles Führungshandeln zukünftig besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Führungskräfte als besondere Mitarbeitergruppe haben den Auftrag, zu bewirken, dass Menschen ihnen folgen. In diesem Kontext stellt „Führung" eine Form sozialer Beziehungen dar, die sich in der Führungsbeziehung in der Vertikalität zwischen dem Führer und Geführten ausdrückt, wobei in dieser „oben und unten" dauerhaft definiert ist (vgl. Manager Seminare H. 79, 2004, S. 31).

Im Personalführungsprozess tragen Führungskräfte in Vorgesetztenfunktionen wesentliche Anteile für die operative und strategische Zielerfüllung der Betriebe bei. Ganz allgemein versteht man unter Führungskräfte alle die Aufgabenträger, die aufgrund ihrer formalen Stellung Einfluss auf das Unternehmen schlechthin nehmen können (weite Fassung). In einem engeren Sinne versteht man unter Führungskräften Vorgesetzte mit der „Aufgabe, Kompetenz und Verantwortlichkeit, gegenüber ihren in Linie unterstellten Mitarbeitern verbindliche Veranlassungen, insbesondere Anordnungen, zu treffen, denen diese zu folgen verpflichtet sind" (Richter 1999, S. 5 f.). Führung soll als zielbezogene Einflussnahme die Geführten dazu bewegen, bestimmte Ziele, die sich in der Regel aus den Zielen des Betriebes ableiten, zu erreichen. Die Wege der Einflussnahme sind recht unterschiedlich, jedoch haben sich zwei Arten ausdifferenziert. So kann man einerseits Führung durch Strukturen und andererseits Führung durch Personen thematisieren, wobei die weiteren Ausführungen sich lediglich auf die Führung durch Personen beziehen (vgl. Rostenstiel/Regnet/Domsch 1995, S. 4 f.).

2.2 Führungshandeln in der Zukunft

Die Arbeitswelt der Zukunft wird sich immer schneller wandeln, wie einschlägige Prognosen verdeutlichen, so dass sich alle Beschäftigten – auch die Führungskräfte, neuen Anforderungen stellen und das lebenslange Lernen nicht nur postuliert, sondern aufgrund der Notwendigkeiten gelebte Realität werden kann. So ergeben sich resümierend folgende zusätzliche Anforderungen an die Führungskräfte: (1) Flexibilität, Aufgeschlossenheit und Sensibilität dem beruflichen Wissen, der lernenden Organisation, und zunehmend auch der interkulturellen Orientierung vieler Betriebe gegenüber, aufgrund der ansteigenden Internationalität der Geschäftsbeziehungen; (2) Neue Prozesstechnologien erfordern eine enge Zusammenarbeit im Team, so dass Teamarbeit und Projektmanagement in vielen Betrieben umgesetzt werden; (3) Motivation der Mitarbeiter, aber auch Selbstmanagement werden wichtiger; (4) Kreativität und Innovation

wird zur Führungsaufgabe; (5) Konfliktmanagement und damit einhergehende kommunikative Kompetenzen werden für die „Ent-Störung“ benötigt, damit ein reibungsloser Betriebsablauf gewährleistet ist; (6) Systemisches und ganzheitliches Denken ist für ein flexibles Reagieren unerlässlich (vgl. Rosenstiel/Regnet/Domsch 1995, S. 48–50).

3. Erwerb von Führungskompetenz: Bildungsmaßnahme oder Therapie?

Es zeigt sich, dass die Führungskräfte von morgen für ihre anspruchsvollen Aufgaben vorbereitet werden müssen, damit die Betriebsbereitschaft erhalten und das notwendige Handwerkszeug erworben wird. Als ein Instrument der Führungskräfteentwicklung bietet sich die Führungskräfteschulung an, damit das Führungshandeln reflexiv bearbeitet werden kann.

3.1 Führungskräfteschulungen – Skizzierung des Nachfrageverhaltens

Führungskräfteschulungen erfreuen sich insbesondere in Großbetrieben großer Beliebtheit, wobei alle Managementebenen gleichermaßen angesprochen werden. An einer Befragung des Wuppertaler Kreises e.V. zu „Trends in der Weiterbildung von Führungskräften“ haben 36 Mitgliedsinstitute teilgenommen. Die Mitglieder erzielten den überwiegenden Teil ihres Umsatzes von 1,5 Mrd. DM mit offenen Seminaren für Fach- und Führungskräfte (44,1 %), aber auch mit firmeninternen Seminaren (16,8 %). Die restlichen Umsatzanteile beziehen sich auf Beratung und Prozessbegleitung etc. (5,5 %), Lehrgänge (26,9 %) und Sonstiges (z. B. Forschung) mit 6,7 %. Lediglich bei den Lehrgängen wird ein Umsatzrückgang erwartet, da die überwiegend aus Mitteln der Arbeitsmarktförderung finanzierten Maßnahmen kontinuierlich abnehmen. Für Betriebe sind insbesondere offene Seminare und firmeninterne Seminare von Bedeutung, da durch entsprechende Angebote das fehlende oder zu aktualisierende Führungswissen eingekauft und die Führungskompetenz verbessert werden kann. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass zukünftig die „weichen“ Themen, wie z. B. die Sozialkompetenz und Veränderungskompetenz nachgefragt werden, während die Bedeutung der Fachkompetenz eher gleich bleiben wird. Des Weiteren wird ein stärkeres Wachstum bei den Kompetenzen konstatiert, die Betriebe zwecks Durchführung von Veränderungsprozessen benötigen, nämlich in den Methoden des Change Managements und der Organisationsentwicklung (vgl. Wuppertaler Kreis e.V. 2001, S. 2 + 6).

Es wird deutlich, dass sich das angebotene Themenspektrum mit den antizipierten Erwartungen, das Führungshandeln unter zunehmend mit Ungewissheit einhergehenden Veränderungen ausmacht, mit Einschränkungen widerspiegelt. Die Nachfrage der Betriebe ist weiterhin ungebrochen, weil auch die Aufwendungen für Bildungsmaßnahmen weiterhin ansteigen, auch wenn die Maßnahmedauer zunehmend kürzer wird.

3.2 Regulative Weiterbildung und Therapie

Führungskräfte müssen den „ganzen" Betrieb bei ihren Entscheidungen berücksichtigen, so dass die so genannte regulative Weiterbildung in den Blickpunkt rückt. Charakteristisch ist, das die innerorganisatorische regulative Weiterbildung – in der Lesart von Bernd Dewe, Edgar Sauter und Enno Schmitz – auf ein Wissen zurückgreift, das für den Betrieb nicht typisch ist. In den Betrieben wird in der Regel (i.d.R.) auf technisch-naturwissenschaftliches und kaufmännisch-betriebswirtschaftliches Wissen zurückgegriffen, jedoch werden auch in der Führungskräfteschulung andere Wissensbestände (z. B. ein psychologisches, juristisches, strukturbezogenes sozialwissenschaftliches Wissen) zunehmend bedeutsam. Dieses zunehmend für die betriebliche Kooperation wichtige „neue Wissen" hat im Gegensatz zum beruflich-fachlichen Wissen nur einen mittelbaren Bezug zu den messbaren Arbeitsleistungen der Führungskräfte.

Mit ein Grund dafür ist, das derartige Lehrpläne keine technischen Handlungsregeln vorgeben, sondern stattdessen allgemeine Orientierungen bzw. alternative Deutungsmuster und Betrachtungsweisen favorisieren. Die Führungskräfte sollen Kriterien an die Hand bekommen, mit denen sie selber ihre tatsächliche Arbeit überdenken und reflektieren können. In der regulativen Weiterbildung geht es folglich um ein „Reflexionswissen", das für die Effizienz des Betriebes unverzichtbar ist, denn es steckt den Rahmen ab, innerhalb dessen die Verständigung über betriebliche Ziele und Interessen kanalisiert wird. Nach diesen Betrachtungsweisen sollen betriebliche Entscheidungsprozesse und Arbeitsabläufe bewertet werden. Ziel einer so angelegten Weiterbildung in Betrieben ist es, gemeinsame Deutungen von betrieblichen Sachverhalten hervorzubringen, die keine „Privatmeinungen" mehr darstellen und somit das künftige gemeinsame Arbeitshandeln fördern (vgl. Dewe 1995, S. 50 ff.). Gerade die „weichen" Themen, die in Führungskräfteschulungen verhandelt werden (z. B. Umgang mit Konflikten, Kommunikationstraining, Potential- und Mitarbeitergespräche, Training zum Führungsverhalten und anderes mehr u.a.m.), erfordern i.d.R. ein sozialwissenschaftliches Wissen, um über den Erwerb von Führungskompetenz das Miteinander im Betrieb langfristig zu gewährleisten.

In der betrieblichen Weiterbildung – insbesondere in der Führungskräfteschulung – wird überwiegend auf Begrifflichkeiten, Metaphern und Sprachfiguren aus der Therapie zurückgegriffen. Der Begriff Therapie wird nicht einheitlich verwendet, jedoch umschreibt der Terminus „Interventionen zur Behandlung von somatischen bzw. psychischen und psychosomatischen Störungen, ihrer Ursachen und Symptome mit dem Ziel, die Wiederherstellung von Gesundheit und Wohlergehen" (zu fördern d. V.) (Fröhlich 1993, S. 400). Das Angebot therapeutischer Schulen und Richtungen ist bekanntlich vielfältig, so dass jede Form der Psychotherapie ihre eigenen Kategorien und ihr eigenes Vokabular verwendet. Die bisherige Analyse der Zeitschrift Manager Seminare zeigt, dass nicht immer ersichtlich ist, mit welchen Methoden gearbeitet wird und inwieweit sich die verschiedenen Richtungen unterscheiden. Gemeinsam ist jedoch allen Therapieformen, dass sie aus dem breiten Spektrum des menschlichen Daseins

einen Aspekt fokussieren und mit diesem arbeiten. Im Kern können die Therapieformen dahingehend unterschieden werden, „ob sie mit dem Geist des Menschen (Kognition) oder dem Körper arbeiten, und ob sie Verhaltensregeln angeben oder nicht (direktiv vs. non-direktiv)“ (manager Seminare, H. 18, Januar 1995, S. 17). Aus dieser Sichtweise lassen sich in Gegenüberstellung zum klassischen Handlungsmodell der Psychoanalyse vergleichbare Ergebnisse auch auf vielen anderen Wegen herstellen.

4. Exemplarische Auswertung der Zeitschrift Manager Seminare

Die Zeitschrift Manager Seminare spricht schwerpunktmäßig die Zielgruppen Trainer, Berater und Weiterbildungsverantwortliche an. Nach einer ersten orientierenden Durchsicht lassen sich für einen Jahrgang Themen wie Coaching, Konfliktmanagement, Mobbing, Systemische Therapie – um nur einige wichtige Schlagworte zu erwähnen – identifizieren. Alleine der Blick auf mehrere Jahrgänge zeigt, dass der therapeutische Jargon gegenüber Sachthemen überwiegt.

Im weiteren Verlauf meiner Ausführungen wird zunächst einmal auf einen Untersuchungsjahrgang eingegangen, um die Vermutung des therapeutischen Jargons zu überprüfen. Die Beiträge werden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, um therapeutische Argumentationsfiguren aufzudecken. Es zeigt sich, dass hier eine Gratwanderung stattfindet, wenn Therapieformen in den Betrieben – hier insbesondere mit Bezug zur Kommunikation, Wahrnehmung und Konfliktvermeidung – eingesetzt werden. Aber nicht alles, was eine Veränderung psychischer Zustände hervorruft, kann sinnvollerweise als „Therapie“ verstanden werden. Therapien haben im Kontext der Psychotherapien ihr charakteristisches Themenfeld in der „Identität“. Mit Hilfe dieser Therapien wird der Versuch unternommen, die mit dem Identitätsaufbau internalisierten Geltungssysteme neu zu ordnen. Leitendes Prinzip ist es, die biographisch prägenden Ereignisse, insbesondere das Triebschicksal des Patienten während des therapeutischen Gesprächs deutend und rekonstruktiv in Erinnerung zu rufen (vgl. Schmitz 1983, S. 69). Die Interventionsmöglichkeiten innerhalb eines therapeutischen Settings bestehen darin, „innerpsychische Orientierungsdilemmata und Wahrnehmungsverzerrungen, die auf biographische Konstellationen zurückgeführt werden, aufzuhellen bzw. aufzulösen“ (Dewe 1993, S. 120). Ziel der therapeutischen Interaktion ist es, den Leidensdruck des Patienten zu mildern und die Autonomie in der jeweiligen Alltagspraxis wieder herzustellen. (vgl. Schmitz 1983, S. 69).

Die nachfolgenden Beispiele aus der Zeitschrift Manager Seminare unterliegen deutlich einem verkürzten Denken vom Effekt her, da nicht Heilungsprozesse der Führungskräfte, sondern kurzfristige Erfolgsaussichten – so meine Hypothese – für die Auswahl der „Therapieform“ in betrieblichen Kontexten leitend sind. So werden Führungskräfte i.d.R. nach „Zahlen“ bezahlt, so dass sie alle Möglichkeiten ihrerseits ins Auge fassen, um für sie und den Betrieb durch „weiche Therapieformen“ monetäre Vorteile zu realisieren. Als „weiche Therapieformen“ bezeichne ich in Abgrenzung zur klassi-

schen Psychoanalyse alle die Formen, die auf kurzfristige Effekte ausgerichtet und vermeintlich schnell zu erlernen sind und in einer eklektizistischen Form ohne innere Begründung und Logik zur Zeit beobachtbar sind. Dazu gehört z. B. das *Neurolinguistische Programmieren (NLP),* das als Allheilmittel und Schatzkammer für den Erfolg umschrieben wird. NLP vermittelt einerseits Fähigkeiten, zu anderen Menschen willentlich und bewusst gute Beziehungen herzustellen und andererseits, ein verbessertes Verständnis von Kommunikationsprozessen und einer geschärften Wahrnehmung zu erreichen. Die vermeintlichen Basis-Techniken des NLP werden in dem entsprechenden Artikel wie folgt umschrieben: Kalibrieren, Spiegeln, Rapport, Refraiming und Ankern (a.a.O., S. 49 ff.), die hier aber nicht weiter ausgeführt werden. Gezielte Übungen zum Sehen, Hören und Fühlen sollen Führungskräfte in die Lage versetzen, durch die Anwendung der Basis-Techniken mögliche Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen und mit ihnen umzugehen (vgl. Manager Seminare, H. 18, Januar 1995, S. 17/Manager Seminare, H. 76, Mai 2004, S. 58–63).

Verhandlungen spielen im Wirtschaftsleben eine herausragende Rolle, so dass Ansätze zur Konfliktvermeidung im Rahmen der *Paar- und Familientherapie* auch in der Zeitschrift Manager Seminare Behandlung erfahren. Bevor die Verhandlungspartner in die Diskussion einsteigen, muss jede Partei ihre Ansichten und Meinungen der Gegenseite so darstellen und zusammenfassen, dass sie sich verstanden fühlt. So werden Missverständnisse im Vorfeld vermieden und die Diskussionen auf das Wesentliche gelenkt (vgl. Manager Seminare, H. 38, September 1999, S. 18 ff.).

Die Gesprächspsychotherapie wird in der Fachzeitschrift Manager Seminare durch die angeblich leicht zu erlernenden drei Basisvariablen beschrieben: (1) Authentisches Verhalten, (2) bedingungslose Wertschätzung des Klienten, (3) Einfühlungsvermögen. Zentrale Technik in der Gesprächspsychotherapie ist das „Spiegeln". Darüber hinaus ist nur das Geben von Informationen erlaubt. Im Managementtraining werden die Grundhaltungen der Gesprächspsychotherapie als hilfreiches Instrument für Trainer und auch für Führungskräfte im Umgang mit Mitarbeitern angesehen (Manager Seminare, H. 29, Oktober 1997, S. 31–33). Diese herangezogenen Beispiele aus der Fachzeitschrift Manager Seminare suggerieren eine schnelle Erlernbarkeit und Umsetzbarkeit im Betrieb. Zeitersparnisse bei Anwendung dieser angeblichen „weichen" Therapieformen soll den Führungskräften die nötigen Freiräume verschaffen, da Konfliktsituationen besser erkannt und leichter kommunikativ bewältigt werden könnten. Damit einher geht die Vorstellung, dass über das verbesserte Betriebsklima die operative Ergebnissicherung (z. B. Gewinnsicherung) begünstigt wird, so dass alle, der Betrieb, die Mitarbeiter und Führungskräfte gleichermaßen monetär profitieren. Entsprechende Forschungsergebnisse, die den populistischen Annahmen auf den Grund gehen, stehen in weitergehender Tiefe noch aus. Das Forschungsprojekt steht erst am Anfang und kann zunächst eine exemplarische Einschätzung widerspiegeln und soll weitergeführt werden.

Literatur

Bußmann, N. (2004): Neurolinguistisches Programmieren: Die vielen Gesichter des NLP. In: manager Seminare, H. 76, S. 58–63

Dewe, B. (1993): Grundlagen nachschulischer Pädagogik. Bad Heilbrunn

Dewe, B. (1995): Regulative Erwachsenenbildung. In: WSB-Intern, H. 1, S. 50–53

Fröhlich, W. D. (1993): dtv-Wörterbuch zur Psychologie. München

Motamedi, S. (1997): Gesprächspsychotherapie: Eine Einstellung leben. In: manager Seminare, H. 29, S. 31–33

Motamedi, S. (1995): Psychotherapie und Bildungsmanagement: Thank you for being … In: manager Seminare, H. 18, S. 16–17

Rauen, Ch. (2004): Training oder Coaching. In: manager Seminare, H. 79, S. 31

Richter, M. (1999): Personalführung. Stuttgart

Rosenstiehl, L. v./Regnet, E./Domsch, M. (Hrsg.) (1995): Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart

Schäfer, U. (1999): Wenn im Job die Fetzen fliegen. In: manager Seminare, H. 38, S. 18–24

Schmitz, E. (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, F. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn

Wuppertaler Kreis e.V. (2001): Trends in der Weiterbildung von Führungskräften: Umfrage des Wuppertaler Kreises bei seinen Mitgliedsinstituten. Köln

Jens Winterling

Gegen das Selbstmissverständnis von Quasitherapeut/inn/en innerhalb der Weiterbildungsszene

Das Thema wird sich um ein kompliziertes Verhältnis winden, wenn es darum geht, die Etablierung psychotherapeutischer und damit medizinischer „Elemente" innerhalb der Praxis der Weiterbildung zu benennen und diesbezüglich gleichzeitige Entwicklungen zu kommentieren, wenn esoterische Komponenten hinzukommen. Diese Verquickung soll knapp systemtheoretisch erörtert werden. Am Ende wird sich der Frage nach regulierenden Möglichkeiten gestellt.

1. Merkmale von Interventionsformen

Zu Beginn sind die grundsätzlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der gängigsten Interventionsformen zu benennen: Von Beratung wie auch Therapie kann gesagt werden, dass sie endlich sein sollen, da sie einer teleologischen Logik geschuldet sind, einerseits die einer Entscheidung und andererseits die der Wiederherstellung von personaler Autonomie. Selbstverständlich kann darüber diskutiert werden, ob die Beratung überhaupt schon zur Entscheidung führen soll (vgl. Dewe 2004), oder ob Therapie tatsächlich nur dann angemessen ist, wenn von einer beschädigten Persönlichkeit die Rede ist. Im Falle der Psychoanalyse wird davon ausgegangen, dass wenigstens der Therapeut sich laut Freud regelmäßig neu zum Objekt der Analyse machen soll, was im Lichte des lebenslangen Lernens als unendliche Analyse gedeutet werden kann (vgl. Kleiber 1989, S. 121). Ein ähnliches Beispiel sei zu nennen bezüglich Carl Rogers Konzept: „Die Verpflichtung zur kontinuierlichen Supervision (auch über die Ausbildung hinaus) ist Ausdruck der Forderung einer lebenslangen Auseinandersetzung des klientenzentrierten Psychotherapeuten mit sich selbst. Ein klientenzentrierter Psychotherapeut kann auf einen Abschluss hoffen; er ist nie ein fertiger Therapeut" (Auckenthaler 1989, S. 162).

Bildung gilt idealtypisch als unabschließbar. Von Weiterbildung ist nicht das gleiche zu sagen, da sie in der Regel genau abgrenzbar ist, schließlich wird mit ihr (von den von Kade zu Recht hingewiesenen informellen Bereichen hier einmal abgesehen) größtenteils eine organisierte Lernform assoziiert, die sich beispielsweise mit der Bildungsidee Adornos schlecht vertrüge. Den Idealfiguren der genannten Interventionsformen jedenfalls kann die Bedingung der Endlichkeit durchaus zugemutet werden. Als weitere Gemeinsamkeit aller drei könnte ihr dialogisches Setting gelten. Allerdings beginnen dort die Differenzen in verschiedenen Abstufungen. In ihrem besten Sinne wäre Beratung demnach die genuine Form des Dialogs, setzt sie doch den Beratenden als autonomes Subjekt voraus, dem „lediglich" über ein Entscheidungsproblem hin-

weggeholfen werden soll, woran auch strikte Freiwilligkeit und Abbruchfreiheit gekoppelt ist. Dass innerhalb von Weiterbildung ebenfalls mündige Erwachsene vorausgesetzt werden, ist kaum fraglich, aber die Freiwilligkeit ist keineswegs zwingend. Vorübergehende individuell eingeschränkte Autonomie als Symptom für eine seelische oder psychische Störung, welches die klassische Voraussetzung der Inanspruchnahme einer Psychotherapie ist, stellt das Gebot der Freiwilligkeit, auf das viele Therapeut/inn/en bestehen, auf eine harte Probe, da der Problemdruck mit dem Wunsch nach Linderung die hierfür notwendige Autonomie unterminiert. Es steigt der Grad der Abhängigkeit von der intervenierenden Person von der Beratung über die Weiterbildung bis zur Therapie hin an.

Immerhin müssen die Weiterbildungsteilnehmer/innen weitaus mehr auf die Richtigkeit der ihnen angebotenen Informationen so wie deren optimale Vermittlung vertrauen, als bei einer Beratung, die in erster Linie eine Neuwertung meist schon bekannter Fakten unterstützt, will sie nicht als bloße Auskunftei fungieren. Die emotionale Labilität des Klienten der Therapie ist Grundlage für die stärkste Abhängigkeit innerhalb der drei Interventionsformen. Beratung mit „therapeutischen Elementen“, wie gewisse Anleihen aus verschiedenen Formen der Psychotherapie im weiteren Verlauf genannt werden sollen, schließt sich aus genannten theoretischen Gründen aus. Das erkannte schon Rogers, der seine ursprünglich „klientenzentrierte Beratung“ in „klientenzentrierte Gesprächstherapie“ umtaufte.

2. Psychotherapie und Medizin

Therapie bezieht sich auf Heilung und dieser Themenhorizont liegt im medizinischen System. Jenes wiederum hat seit Jahrhunderten bestimmte Exklusionsmechanismen bezüglich des Rechts auf Thematisierung medizinischer Belange für sich in Anspruch genommen. Auch rein juristisch gesehen nimmt der Stellenwert der Medizin einen wichtigeren Platz ein als der von Weiterbildung. Für medizinische Fehlbehandlungen kann man zivil- bzw. strafrechtlich belangt werden. Weitaus schwieriger wird das bei Verfehlungen innerhalb von Weiterbildungsszenarien. Bei der Psychotherapie scheinen die Verhältnisse ähnlich zu liegen. Der „Sektenbericht“ von 2001 weist hier darauf hin, Psychotherapeuten sollten sich bei der Erstellung freiwilliger Verbraucherschutzvorschriften vom Gesundheitssektor inspirieren lassen, denn „durch derartige Maßnahmen würden die Personen – besonders verletzliche Personen – gegen verschiedene Risiken und mögliche Entgleisungen im Zusammenhang mit der Aktivität von Psychotherapeuten geschützt. Die Verpflichtung, einen Kostenvoranschlag mit der Ausbildung, deren Dauer und eventuell der Erfahrung des Ausbilders, der bzw. den angewendeten Methode(n), der Dauer und der Intervalle der Veranstaltungen zu erstellen, wäre ein bedeutender Fortschritt“ (Ausschuss zur Bekämpfung von Sekten 2001, S. 105). Selbstverständlich ist das medizinische System hochgradig ausdifferenziert und pädagogisch relevante Inhalte dürfen mitnichten nur von genuinen Medizinern vermittelt werden. Man denke nur an die Diplom-Sportlehrer, Physiotherapeuten etc., die in

speziellen Bereichen (z. B. Anatomie) berechtigterweise als Lehrkräfte auftreten können.

Doch die grundsätzliche Frage nach der Legitimität von Therapie bzw. therapeutischen Elementen innerhalb von Weiterbildung kann nicht umgangen werden. Schließlich gilt Therapie per definitionem als eine rehabilitierende, Weiterbildung hingegen als eine handlungs- und optionssteigernde Interventionsstrategie. Wird die begriffliche Trennschärfe allerdings aufgeweicht mit Begründungen wie der eines methodisch notwendigen Komplementärverhältnisses beider Interventionsformen, kann die Grenze der Zulässigkeit wiederum nur, es mag noch so trivial anmuten, als medizinische angegeben werden: dann, wenn eine mögliche gesundheitliche Gefährdung, hier selbstverständlich physischer *und* psychischer Art, droht. Nicht wenige Kritiker schätzen das Risiko im Sonderfall Psychotherapie so hoch ein, dass sie gar die Abschaffung jener Interventionsform fordern (vgl. Masson 1991). Das wiederum macht sie auch zu einer Sonderform im medizinischen Bereich, da bei ihr die Kontingenzen um etliches höher liegen.

3. Beispiele therapeutischer Elemente in der Weiterbildung

Es folgen nun einige wenige Beispiele, die andeuten, wie therapeutische Elemente in Weiterbildungskontexten Einzug gehalten haben. Diese Tendenz sollte natürlich nicht überkritisch bewertet, sondern auch ihre Notwendigkeit eingesehen werden. „Denn es gibt etwas, das Coaching, Training und Therapie gemeinsam ist – alle wollen Menschen helfen, sich zu verändern, und sie bedienen sich dabei unter Umständen der gleichen Methoden“ (Dehner 2004, S. 40). Da ist es keineswegs Ausnahmefall, wenn innerhalb beruflicher Weiterbildung wie selbstverständlich mit psychoanalytischem Vokabular hantiert wird. So stand erst Anfang dieses Jahre auf einem Titelblatt: „Wie Manager mit Übertragung und anderen Phänomenen klar kommen“ (Wirtschaft und Weiterbildung 2004, Januar) oder es wurde festgestellt, Mitarbeiter verwechselten ihre Führungskräfte oft mit den verinnerlichten Bildern früherer Autoritätspersonen (vgl. Eidenschink 2004, S. 27).

Oder es wird der Umgang mit Emotionen während Dienstleistungstätigkeiten erlernt, indem zwischen dem Oberflächenhandeln, bei welchem nur gespielte Gefühle eine Rolle spielen und dem Tiefenhandeln, wo die Selbstsuggestion positiver Gefühle zum Einsatz kommt, unterschieden wird. Da es den Handelnden zunehmend schwerer fiele, zwischen authentischen und gespielten Gefühlen zu unterscheiden, soll gleichzeitig die eigene Reflexionsfähigkeit gestärkt werden, „bis wohin man gehen könne“, kombiniert mit Entspannungstechniken aus der Bioenergetik, Gestalttherapie und Meditation (vgl. Rastetter 1999). Dieses Weiterbildungsangebot versucht demzufolge, die durch Selbstsuggestion entstandenen individuellen Irritationen uno acto zu kompensieren.

Ein anderes, subtileres Beispiel scheint das Coachen während einer Bergbesteigung abzugeben. Dort soll die körperliche Anstrengung dazu dienen, ein Drumherumreden zu erschweren, während der Coach selbst mit NLP-Strategien arbeitet (vgl. Pichler 2004). Interessanterweise fand die neurolinguistische Programmierung trotz ihrer unbestreitbaren Etablierung Eingang in den schon mehrfach bemühten Sektenbericht und dort wurde ihr zusammen mit anderen „Praktiken" folgende Beurteilung ausgestellt: „Die hier erwähnten Praktiken zeichnen sich durch das Fehlen berufsethischer Prinzipien hinsichtlich Hilfe und Gesundheit, und nicht Ausbeutung und Gewinn, durch fehlende Kenntnisse in den Bereichen Psychopathologie und Psychiatrie, um gestörten Personen zu helfen und sie zu orientieren, und eine fehlende wissenschaftliche Ausbildung, die es ermöglichen würde, die Kenntnisse relativ zu sehen und nicht als die absolute Wahrheit darzustellen, aus" (Ausschuss zur Bekämpfung von Sekten 2001, S. 108).

Hier scheint folgendes ergänzenswert: es ist von gestörten Personen die Rede, auch interpretierbar als Personen mit einem psychischen Störungspotenzial. Denn nicht alle sind anfällig für die Nebenwirkungen bestimmter therapeutischer Elemente, ähnlich wie bei dem geringsten Teil der Konsument/inn/en halluzinogener Substanzen eine Psychose ausgelöst wird.

4. Therapie und Esoterik

Die hier oben angedeutete Gefahr für bestimmte anfällige Personen könnte sich in spezifischen Kontexten noch verstärken, wo es entweder an Professionalität mangelt oder deren Maximen bewusst gebrochen werden, z. T. in krimineller oder in messianischer Absicht. „Es hat sich als notwendig erwiesen, die Bedingungen für den Zugang zum Markt der beruflichen Weiterbildung zu verschärfen, da immer mehr Organismen angeben, auf diesem Gebiet tätig zu sein, in Wirklichkeit jedoch nicht einer solchen Tätigkeit nachgehen ... Bestimmte Organisationen lassen sich außerdem verschiedene Vergehen zu Schulden kommen (Steuerbetrug, Mittelhinterziehung, finanzieller Betrug, Verbindungen zu Sekten und entsprechende Praktiken usw.)" (Ausschuss zur Bekämpfung von Sekten 2001, S. 89). Gerade die kriminelle Energie wird dort ausdrücklich beiden Richtungen vorgeworfen.

„Messianische Botschaft" ist eine weitere Parallele, da sie sich der Geisteshaltung gewisser Therapeuten und „Esoterik-Lehrern" wieder annähert. „Die Psychotherapie ist neben der beruflichen Aus- und Weiterbildung das Gebiet, auf dem Kleinstgruppen von Sekten bevorzugt tätig sind und man zahlreiche Betrüger und Gurus findet, die verletzlichen Personen großen Schaden zufügen können" (a.a.O., S. 104). Zu den therapeutischen Elementen gesellen sich hier „fremdreligiöse" und „plurireligiöse" Merkmale hinzu (vgl. Barz 1999, S. 58). Psychotherapie und Esoterik in der hybriden Gestalt des „New Age" schlagen in die Kerbe von „Sinnstiftung" und „Gefühlsarbeit". Beide versuchen den „Innenraum" der Person zu kultivieren (vgl. a.a.O., S. 59 f.) und

stoßen dabei auf großes gesellschaftliches Interesse. Hier wird wieder der Dualismus zwischen wissenschaftlich produzierter Wahrheit und Angemessenheit angesichts des Praxisdrucks durch Sinnkrisen in der Weiterbildung akut.

Weiterbildung aber fungiert auch gewissermaßen als Nährboden für Missbrauch, weil dort von beschädigten Individuen gar nicht ausgegangen werden muss, aber das schwere therapeutische Geschütz aufgefahren werden kann, abgesehen von dubiosen Geschäftsmöglichkeiten aufgrund rechtlicher Grauzonen.

5. Systemtheoretische Optik

Eine systemtheoretische Möglichkeit, das Problem zu umschreiben, wäre, auf die verschiedenen Systeme im Sinne Luhmanns mit ihren spezifischen Codes zu verweisen, die hier involviert sind. Wie weiter oben ausgeführt, gehört die Therapie dem medizinischen System an, Weiterbildung dem Erziehungssystem und Esoterik wird dem der Religion zugeordnet (seiner Übersichtlichkeit wegen vgl. Baraldi/Corsi/Esposito 1999, S. 50 f., 115 f., 156 f.). Die Richtigkeit der Zuordnung ist im jedem Fall anfechtbar. Doch ist es nur konsequent, die einmal begonnene, etwas rigide anmutende Begrifflichkeit zu Ende zu führen.

Im Vergleich zwischen dem Code „krank/gesund“ für das medizinische System und dem Code „immanent/transzendent“ für das Religionssystem lässt sich die Differenz erkennen. Hier käme es z. B. nur dann zu einer strukturellen Kopplung, wenn eine tödliche Krankheit Programme erfordert, die das noch „Unbeobachtbare“ schon beobachtbar machen. Prinzipiell heißt das auch, dass bei einer Therapie kein quasi-religiöses Erlebnis oder gar eine Erleuchtung zu erwarten ist, wie manche Therapieschulen suggerieren. Leider fehlt ein definierter Code für das Erziehungssystem, am ehesten käme einer wie besser/schlechter in Frage. So kann eine Weiterbildung die Teilnehmer/innen im systemtheoretischen Sinne nicht gesund machen, also auch nicht therapieren. Sie kann sie höchstens über Krankheit, Gesundheit und über Therapie aufklären, quasi ihr Wissen erweitern, es verbessern. Wenn im Modus der Weiterbildung über den Katalysator hochwirksamer therapeutischer Elemente dann noch ein transzendentes Erleben provoziert werden soll, so gerät man schnell in die Gefahr von Kurpfuscherei und weltanschaulicher Rechtfertigung.

Ob sich eine spezifische Kommunikation im System der Moral z. B. in Form von freiwilligen Reglements ausdifferenzieren wird oder das Rechtssystem hier mit Gesetzlichkeiten intervenieren wird, bleibt abzuwarten. Analog zu dieser Problematik hatte jenes bereits mit dem so genannten Heilpraktikergesetz reagiert, demzufolge zwar jeder medizinisch nicht Vorgebildete heilpraktisch tätig werden kann, aber einer Erlaubnis bedarf, die in weiteren Novellierungen makelloses Führungszeugnis, unbedenkliche psychische Verfassung sowie mündliche und schriftliche Prüfung voraussetzt. Eine Lehrbefähigung für die angewandten heilpraktischen Verfahren, von denen auffallend

viele die Bezeichnung Therapie führen, wird damit nicht bescheinigt, aber auch nicht verwehrt. Allerdings lassen sich mit folgendem Zitat die mühevoll aufgerichteten Unterscheidungen wieder aufweichen: „Die Verlagerung des Schwerpunktes von Infektionskrankheiten auf Zivilisationskrankheiten, also auf Krankheiten, die auf schwer zu kontrollierende Weise als Resultat der Lebensführung auftreten, erweitert den Relevanzbereich des Systems auf die gesamte Lebensführung. Fast müsste man sagen: Jeder ist krank, weil jeder sterben wird" (Luhmann 1990, S. 190). Nimmt man die pointierte Konklusion samt ihrer Prämisse ernst und schließt gesellschaftlich bedingte psychische und psychosomatische Störungen diffusester Art mit ein, ließe sich sagen: Auch alle Noch-nicht-Kranken haben Aufklärungs- bzw. Weiterbildungsbedarf an Therapiemöglichkeiten *und* an esoterisch-plurireligiösen Angeboten, einmal gewissermaßen als Prophylaxe, falls erstere versagen und weil die letzte Krankheit tödlich enden wird.

6. Fazit

Ob jene Verquickung der mutmaßlichen Funktionssysteme systemtheoretisch sogar als Interpenetration bezeichnet werden kann, wäre eine interessante weiterführende Forschungsfrage. Implizit steckt hinter diesen Ausführungen (wie ein Tagungsteilnehmer treffend feststellte) auch die Forderung nach einer speziellen Professionsethik, die den Gebrauch „therapeutischer Elemente" innerhalb von Weiterbildungsangeboten reguliert. Leider steckt darin auch ein altes, deutsches Problem: Regulierungswut. Dies aber scheint bedenklich innerhalb der Weiterbildungslandschaft, zu dessen Stärken doch die Freiheit der Themenwahl gehört, als Zerrspiegelbild eines sich zersplitternden Diskurshorizontes – es mag der Postmoderne geschuldet sein – in Form von vielfältiger Thematisierung, die dem Führungsanspruch der Wissenschaft tendenziell eine Absage erteilt, indem sie aus vielen, bisweilen trüben Quellen schöpft.

Falls aber eine Gefahr für die geistige Gesundheit gegeben ist, scheint es unumgänglich, wenigstens auf ein freiwilliges Reglement „therapeutischer Elemente" in der Weiterbildung zurückzugreifen. Ein Versuch, diese Grenze zu definieren, machte Dehner unbeabsichtigt, als er bezüglich des Coaching alle Praktiken ablehnte „... wo es zu einer starken Regression des Klienten kommt, wo starke Emotionalität provoziert wird oder wo tief auf der Körperebene gearbeitet wird" (Dehner 2004, S. 40). Es wäre auch ratsam, die Klassifikation, was als ein bedenkliches „therapeutisches Element" eingestuft wird, nicht nur den Expert/inn/en der Psychotherapie zu überlassen. Und generell alle Elemente verbannen zu wollen, käme erstens einer Hexenjagd gleich und reduziert unzulässigerweise die Methodenvielfalt.

Denn was dem einen als zu schützendes, höchstens noch schärfer heraus zu kristallisierendes Gut gilt, hier die auf Rationalität gründende, bürgerliche Mündigkeit, ist anderen ein lästiges Gefängnis der Aufklärung, dem nur mit schwerem Geschütz zu entkommen ist, sprich therapeutischen Maßnahmen, oder zumindest entlehnten Techniken und Settings davon, eben Elementen. Nur muss das Geschütz die Grundmauern

der Persönlichkeit stehen lassen. Und das setzt wiederum vorhergehende „Aufklärung“ voraus.

Literatur

Auckenthaler, A. (1989): Das Risiko der klientenzentrierten Psychotherapie oder: Die unsichere Welt der Nacheffekte. In: Giese, E./Kleiber, D. (Hrsg.): Das Risiko Therapie. Weinheim und Basel, S. 153–166

Baraldi, C./Corsi, G./Esposito, E. (1999): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a.M.

Barz, R. (1999): Erwachsenenbildung als Sinnstiftung. Zwischen Bildung, Therapie und Religion. In. GdWZ, H. 4, S. 58–60

Dehner, U. (2004): Weg mit den schädlichen Coaching-Mythen. In: Wirtschaft und Weiterbildung, H. 9, S. 38–43

Dewe, B. (2004): Soziologie und Beratung. In: Engel, F./ Nestmann, F./ Sickendiek, U. (Hrsg.): Handbuch der Beratung, Bd. 1. Tübingen

Eidenschink, K. (2004): Mit Widersprüchen leben. Oder: Führen ist immer Stress. In: Wirtschaft und Weiterbildung, H. 1, S. 24–27

Kleiber, D. (1989): Auch die Helfer brauchen Hilfe: Risiken für Therapeuten. In: Giese, E./Kleiber, D. (Hrsg.): Das Risiko Therapie. Weinheim und Basel, S. 115–152

Luhmann, N. (1990): Der medizinische Code. In: ders.: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen, S. 183–195

Masson, J. M. (1991): Die Abschaffung der Psychotherapie. Ein Plädoyer. München

Pichler, M. (2004): Coaching in Bewegung. In: Wirtschaft und Weiterbildung, H. 6, S. 38–40

Rastetter, D. (1999): Den Umgang mit Emotionen lernen. Weiterbildung für Arbeitnehmer im Dienstleistungsbereich. In: GdWZ, H. 2

http://home.snafu.de/tilman/mils2001german.pdf (Zugriff: November 2004)

Ständiger interministerieller Ausschuss zur Bekämpfung von Sekten (2001): Bericht.

Annette Bentler/Thorsten Bührmann

Beratung im Übergang

Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf

Ausgehend von einem Lehrverständnis, welches das Studium als berufsbiographische Phase versteht, gewinnen Studieneinstieg sowie Studienausstieg als zentrale Schnittstellen dieser Phase zunehmend an Bedeutung. An den Hochschulen lassen sich zunehmend praktische Initiativen an diesen Schnittstellen beobachten; allerdings liegen kaum empirische Studien vor, die den Bedarf der Studierenden in diesen Übergangsphasen genauer betrachten. In diesem Artikel soll auf dem Hintergrund eigener Studien und Entwicklungsprojekte hierzu ein Beitrag geleistet werden: Ausgehend von dem Bedarf der Studierenden werden allgemeine Hinweise für Veranstaltungsformate für die Zielgruppen im Übergang formuliert und die daraus resultierenden Konsequenzen für Lehrende, das Hochschulstudium und die Forschung umrissen.

1. Die Bedeutung der Übergänge im Studium

Betrachtet man das Verständnis vom Studium, das in Veröffentlichungen, Diskussionen, Fachgremien sowie der öffentlichen Meinung artikuliert und vertreten wird, so lassen sich unterschiedliche Auffassungen ausmachen, die bis heute in Hochschulen – oftmals auch kontrovers – diskutiert werden: In der Regel wird das Studium als eine Phase der Vermittlung von Bildungsinhalten oder der Vermittlung von Qualifikationen, die innerhalb einer Fachkultur bzw. eines Faches als relevant angesehen werden, verstanden. Die Hauptaufgabe von Lehrenden besteht dementsprechend in erster Linie in der Vermittlung von Wissen und Inhalten im Rahmen von Vorlesungen oder Seminaren. Insbesondere in den letzten Jahren – sicherlich auch bedingt durch die Diskussionen um die BA/MA-Studiengänge, die Modularisierung, die Verkürzung von Studienzeiten, den Umgang mit hohen Zahlen von Studienabbrechern – wird ein verändertes Verständnis von Studium seitens der Lehrenden sowie ihres Lehrverständnisses vermehrt eingefordert: Ein Lehrverständnis, das Studium verstärkt als eine berufsbiographische Phase zu betrachten und damit einhergehend eine stärkere Berücksichtigung dieser Anforderungen im Studienverlauf vorzunehmen.

Hiermit rücken in verstärktem Maße die Schnittstellen dieser Phase in die Betrachtung: der Übergang von der Schule in das Studium sowie der Übergang vom Studium in die Erwerbstätigkeit stellen zentrale Anforderungen dar, die von den Studierenden zu bewältigen sind und die letztlich einen großen Einfluss auf den „Erfolg“ eines Studiums haben (z. B. Briedis/Minks 2004; Teichler 2000). Die verstärkte Betrachtung dieser Schnittstellen hat gerade in den letzten Jahren vielerorts zu zahlreichen praktischen Initiativen geführt, deren Ziel es ist, die Studierenden auf das Studium sowie angehende Absolventen/innen

auf den Berufseinstieg vorzubereiten und sie bei diesen Übergängen zu begleiten. Insgesamt liegt hier eine sehr große Heterogenität in der Angebotsstruktur vor: die Palette reicht vom Schnupperstudium für Schüler/innen und speziell für Erstsemester ausgerichteten Angebote zum Studienbeginn (z. B. Wildt 2002; Hauenschild/Mürmann/Bentler 2002), über Module zur Berufsorientierung (z. B. Welbers 2003), Projekte zur Verbesserung der Kooperation zwischen Hochschule und Wirtschaft (z. B. Friedrich 1999; vgl. auch Ehlert/Welbers 1999) bis hin zur Einrichtung eines Career Centers bzw. Career Services an einzelnen Hochschulen (vgl. Puhle/Weiler 2001; Jörns 2002).

Hierdurch sind letztlich auch neue Angebotsformate in das Studium eingeführt worden: Ergänzend zu den fachspezifischen Vorlesungen und Seminaren werden nun z. B. übergreifende Trainings von Schlüsselqualifikationen, Informationsseminare über Berufsfelder, eine Beratungsdienstleistung zu allgemeinen Fragen des Berufseinstieges etc. angeboten. Allerdings sind die bisherigen Angebote oftmals nur punktuell und in der Regel nicht in den Gesamtverlauf des Studiums – verstanden als berufsbiographische Phase – eingebunden: Sie haben nur selten den individuellen Gesamtprozess des Übergangs von Studierenden zum Gegenstand. Dies mag auch ein Grund dafür sein, dass sich viele Lehrende momentan hierfür nur bedingt oder gar nicht zuständig fühlen. Zudem liegen bisher kaum empirische Studien darüber vor, die den Bedarf der Studierenden in diesen Übergangsphasen genauer betrachten und die Konsequenzen für unterstützende Angebote und deren Wirkungen bedenken.

Im Folgenden soll auf dem Hintergrund eigener Studien und Entwicklungsprojekte (Bentler/Bührmann 2002; Hauenschild/Mürmann/Bentler 2002; Bentler/Bührmann 2003; Bührmann 2005) hierzu ein Beitrag geleistet werden: Was genau sind die relevanten Themen an den jeweiligen Schnittstellen? Wie lassen sich diese Übergänge im Rahmen des Studiums sinnvoll unterstützen und begleiten? Wie müssen solche Angebote konzipiert und umgesetzt werden? Die Ausführungen zu diesen Kernfragen werden dabei mit exemplarischen Interviewaussagen aus den o. g. Studien – im Weiteren in kursiver Schrift abgedruckt – belegt.

2. Unterstützung und Begleitung im Übergang

2.1 Bedarf der Zielgruppen im Übergang

Eine wirkungsvolle Unterstützung von Übergängen muss auf mehreren Ebenen ansetzen, so ein zentrales Ergebnis. Aus Sicht der Zielgruppen – Studienanfänger/innen (A) und Absolvent/inn/en (B) – lassen sich für die Bewältigung der jeweiligen Übergänge folgende zentrale Aspekte benennen:

(1) Wissen und Information
Beide Übergänge gehen einher mit einem hohen Bedarf an Wissen und Information: *„Es ging mir erstmal darum, das zu wissen, was für das Studium wichtig ist. Was man*

da halt so wissen muss… Also z. B. was man wirklich hören muss an Veranstaltungen.“ (A) Die Bewältigung von Übergängen erfordert dementsprechend ein spezielles Wissen: *„Hilfreich sind Informationen darüber, wie die Realität aussieht… Dass man halt so ein realistisches Bild davon hat, wie der Übergang abläuft, was einen da so erwartet. Auch z. B. wie der Arbeitsmarkt aussieht.“ (B)*

Hilfreich für die Gestaltung der Übergänge sind hier

- allgemeine Informationen (Erkenntnisse und Erfahrungen) über das Phänomen des Übergangs, da hierdurch der Übergang für die beteiligte Person greifbar und der Prozess, in dem diese sich befindet, verstehbar wird.
- inhaltliche Informationen über das neue System, so beispielsweise Informationen zur Studienplanung und -gestaltung, Informationen über typische Arbeitsfelder, Anforderungen der Praxis, Arbeitsmarktlage etc.
- Insider-Tipps, d. h. Tipps und Hilfen aus der Praxis des neuen Systems. So kann beispielsweise eine Studentin des Hauptstudiums als Tutorin den Erstsemestern ihre eigenen Erfahrungen im Studieneinstieg mitteilen und Hinweise zur Studienorganisation weitergeben. Entsprechend kann z. B. ein Absolvent über sein konkretes Tätigkeitsfeld, seinen Übergangsprozess von der Hochschule in den Beruf etc. berichten.

(2) Methoden und Techniken

Die Bewältigung von Übergängen erfordert die Beherrschung von speziellen Methoden und Techniken. So benötigen Studienanfänger/innen beispielsweise Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, des Präsentierens von Referaten in Seminaren etc.: *„Ich muss halt wissen, wie schreibe ich dann so eine Hausarbeit oder wie kriege ich eine tolle Präsentation im Seminar hin…“ (A)* Im Blick auf den Übergang Studium – Beruf werden hier in erster Linie Praxistrainings gefordert, in denen konkrete Methoden gelernt werden, die für das erfolgreiche Gestalten von Übergängen sowie für das erfolgreiche Handeln im Beruf relevant sind: *„Ganz klar gehört nach meiner Meinung in sämtliche Studiengänge eine Ausbildung in soft skills hinein. … Z. B. auch nicht nur Unmengen an Wissen zu geben, sondern auch die Basis zu legen, wie die Person das Wissen später auch sinnvoll nutzen und in der Praxis einsetzen kann.“ (B)*

(3) Auseinandersetzung mit der eigenen Person

Die Bewältigung von Übergängen erfordert schließlich die Arbeit an persönlichen Zielen, Werten, Einschätzungen etc. Übergänge gehen dabei grundsätzlich mit einem hohen Maß an Unsicherheit und sog. „Schwellenängsten“ einher: *„Klar macht man sich da vorher schon viele Gedanken und hat ein bisschen Angst vor dem Neuen, dem Ungewohnten: Man weiß nicht was kommt, ob ich das schaffe, ob alles so klappt usw.“ (A)* Hilfreich sind hier vor allem eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen sowie Klarheit über die eigenen Ziele, Werte und Zukunftsvorstellungen: *„Geholfen hat mir, dass ich mein IST-Profil, also das, was ich bin und was mich ausmacht, klar hatte.“ (B)* Darüber hinaus hilft eine positive Grundeinstellung sowie ein gewisser Grad an Gelassenheit: *„Ich war eigentlich ganz zuver-*

sichtlich und bin da ziemlich locker rangegangen, nach dem Motto ‚Irgendwie klappt das schon'." (A)

(4) Soziale Kontakte
Ein zentraler Aspekt zur Bewältigung von Übergängen sind soziale Kontakte. So steht in der Phase des Studienbeginns vor allem das Kennenlernen der Kommilitonen an: *„Man ist gerade am Anfang unheimlich darauf fixiert, Leute kennen zu lernen. Das ist eben sehr wichtig." (A)* Förderlich ist dabei in erster Linie der Kontakt mit Personen, die sich in der gleichen Situation befinden: *„Auch nur mal kurz jemanden sehen auf dem Flur, der in derselben Situation ist. Und sich dann einfach nur kurz unterhalten." (A)* Neben der informationellen Unterstützung, die soziale Kontakte ermöglichen, hilft hier vor allem die emotionale Unterstützung, so beispielsweise der Austausch persönlicher Gedanken, Erfahrungen und Ängste: *„Wir haben uns ja dann auch untereinander ausgetauscht. Das hat viel geholfen, einfach zu sehen, dass es anderen Studierenden ähnlich geht wie mir, nämlich relativ unsicher in Bezug auf den Übergang Uni – Beruf zu sein: Das hat ein wenig den Druck und die Anspannung genommen. Man steht einfach nicht so alleine da." (B)*

(5) Unterstützung von außen
Schließlich sind für die Bewältigung dieser Übergänge spezielle Unterstützungsangebote notwendig. Als hilfreich wird hier beispielsweise eine zentrale Ansprechperson erlebt, die die betreffende Person mit dem notwendigen Wissen versorgen kann: *„Da irgendwie zu wissen, dass man noch jemanden hinter sich hat, bei dem man sich orientieren kann und so. Das ist sehr beruhigend. Einfach nur dieses Gefühl der Sicherheit. Dass da eben noch ein zweiter Boden ist, auf den man sich noch mal stützen kann." (A)* Vor allem auch bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Person sind viele Studierende überfordert und fordern Unterstützung ein: *„Ich denke, dass viele Studierende auch Unterstützung von der Uni brauchen. Z. B. sich über das eigene IST-Profil klar zu werden, damit sind viele überfordert, das hätte ich alleine auch nie so hinbekommen." (B)*

2.2 Veranstaltungsformate für die Zielgruppen im Übergang

Wird der Wunsch nach verstärkter Unterstützung und Begleitung von Übergängen seitens der Studierenden ernst genommen, so bedeutet dies, neue Veranstaltungsformate für diese Studienphasen zu entwickeln und anzubieten. Auf Basis unserer Studien lassen sich hierfür folgende grundlegende Konsequenzen formulieren:

(1) Einbindung in Gruppenprozesse
Wichtig ist, dass die individuelle Unterstützung und Begleitung in Gruppenprozesse eingebunden ist. Sinnvoll scheint es dabei, die individuelle Beratung und Unterstützung im Rahmen von Seminaren, Workshops etc. einzubinden, also – allgemeiner gesprochen – die individuelle Unterstützung sollte in Bildungsveranstaltungen inte-

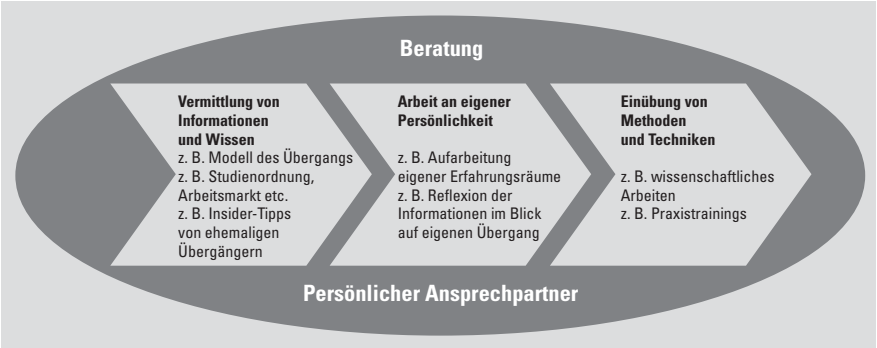
griert sein. Derartige Angebote werden als sinnvolle Vorbereitung auf diese „normativen" Übergänge gedeutet, die Inanspruchnahme externer Beratungsangebote dagegen als Versagen: *„Also bevor ich da z. B. zu einer Beratung vom Arbeitsamt gehe, versuche ich es erstmal alleine. …der Berufseinstieg ist ja ein normaler Übergang, den haben ja schon viele vor mir geschafft, also muss das doch auch ohne extra Beratung zu schaffen sein." (B)* Ähnlich auch die Aussagen zu Studienbeginn: *„Die Studienberatung weiß doch gar nicht, was ich im 1. Semester brauche, das kriege ich schon alleine hin oder ich frage mich halt durch..." (A)*

(2) Verzahnung von Bildungs- und Beratungsangeboten
Klassische vortragsorientierte Angebote, die z. B. über Studienordnungen oder Berufsfelder informieren und Patentrezepte für den Übergang geben wollen, greifen hier allerdings zu kurz. Übergänge in unserer heutigen Gesellschaft – vor allem auch der Übergang Studium – Beruf – sind durch ein hohes Maß an Individualisierung, Pluralität und Gleichzeitigkeit geprägt (zum Studieneinstieg z. B. Friebertshäuser 1992; zum Studienausstieg z. B. Welzer 1990). Individualisierung meint hier, dass beispielsweise der Übergang vom Studium in den Beruf nur in sehr geringem Maße vorbestimmt, rituell geregelt und formalisiert ist. Vielmehr hat sich dieser Übergangsprozess durch längere Bildungszeiten, kumulative Bildungsgänge, provisorische Ausbildungs- und Berufsentscheidungen erheblich verkompliziert. Pluralität und Gleichzeitigkeit meint hier, dass der Übergang in die individuelle Biographie eingebettet ist und teilweise mit anderen Übergängen (z. B. dem zur Elternschaft) einhergeht. Damit wird letztlich die Entwicklung individueller Bewältigungsstrategien zur zentralen Aufgabe der Unterstützungsangebote. Es bedarf einer Verzahnung von Bildungs- und Beratungsangeboten, in denen neben der Vermittlung von Wissen und Methoden vor allem auch die individuelle Reflexion dieses Wissens sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Mittelpunkt steht. Grundsätzlich kann dabei – im Sinne eines ressourcenorientierten Vorgehens – zudem i. d. R. auf ein großes (allerdings implizites) Erfahrungswissen bei den Studierenden zurückgegriffen werden: Jede/r Studierende hat bereits unterschiedliche Übergänge ‚irgendwie' gemeistert und es ist davon auszugehen, dass er bzw. sie (unbewusst) weiß, welche Strategie greift und welche nicht. Diese Erfahrung gilt es zu reflektieren und im Blick auf den anstehenden Übergang zu nutzen.

(3) Durchgängige Prozessbegleitung
Übergänge sind keine punktuellen Ereignisse, sondern vielmehr ein Prozess mit einem gewissen zeitlichen Verlauf, der durch Entwicklung geprägt ist. Wichtig ist hier, so ein weiterer zentraler Hinweis, die durchgängige Begleitung und Unterstützung im Übergangsprozess im Gegensatz zu isolierten Einzelangeboten, wie sie vielerorts bereits durchgeführt werden. Hilfreich aus Sicht der Studierenden sind hier beispielsweise zentrale Anlaufstellen, z. B. eine offiziell ernannte Expertin für Übergänge im Fach oder auch ein organisiertes Forum, *„…wo man sich dann mit Personen treffen kann, die in der gleichen Situation sind, und man sich dann untereinander austauschen kann." (A)*

Grafisch lässt sich ein solches Veranstaltungsformat dann folgendermaßen abbilden (Abb. 1):

Abbildung 1: Veranstaltungsformate für die Zielgruppen im Übergang



3. Konsequenzen und Ausblicke

(1) Veränderte Rolle des Dozenten/der Dozentin: Vermittler/in, Berater/in und Moderator/in

Durch die oben skizzierte Verzahnung von Bildungs- und Beratungsangeboten wird Beratung zum integralen Bestandteil von Weiterbildung. Als oberstes Ziel solcher Veranstaltungen lässt sich dann, im Anschluss an Haas/Müller (1986, S. 56), die Entdeckung, Förderung und Entwicklung der individuell unterschiedlichen „Selbsthilfekompetenzen" formulieren. Hierdurch ändert sich das Anforderungsprofil an Lehrende und es werden spezielle (Beratungs-)Kompetenzen notwendig. Im Rückgriff auf Krüger (1978, S. 102) lassen sich diesbezüglich u. a. Kenntnisse und Fähigkeiten einer aktivierenden Gesprächsführung, Kenntnisse und Fähigkeiten, den Lernprozess in Beratungssituationen zu steuern oder diagnostische Kenntnisse und Fähigkeiten, um stärkere Störungen zu erkennen als zentrale Qualifikationen benennen (vgl. auch Knoll 1992). Zu klären wäre dann, in welcher Form Lehrende für solche Aufgaben qualifiziert werden können und wer für diese Qualifizierung zuständig sein soll.

(2) Reform des Studiums

Eine weitere Konsequenz betrifft die Studienorganisation: Anzustreben wäre es hier, dass spezielle Übergangsseminare und Unterstützungsangebote in das bisherige Studienangebot aufgenommen und integriert werden, beispielsweise als berufsorientierendes Studienmodul. Als wichtige Merkmale solcher Angebote lassen sich im Anschluss an Mader (1999, S. 323 f.) in diesem Zusammenhang festhalten:

- Es wird durch Information für das Problem sensibilisiert.
- Ausgangspunkt ist dann das „innere Verhältnis" des Teilnehmenden zum Problem, die innere Grenzziehung wird ernst genommen.

- Jegliche Entscheidungen verbleiben auf Seiten der Ratsuchenden, der „Berater" bzw. die „Beraterin" beschränkt sich auf „Hilfe bei der Entscheidungsvorbereitung" und auf eine „Problematisierung der Entscheidungssituation".
- Handlungserweiterung erfolgt durch Anbieten neuer Informationen und Erfahrungen sowie das Anstoßen und Begleiten von Reflexionsprozessen.

Wichtig erscheint zudem eine Institutionalisierung des Themas „Übergang", d. h. es bedarf einer festen Anlaufstelle für alle Fragen und Probleme des Übergangs sowie der Benennung zentraler Koordinatoren/innen. Dabei sollten solche Angebote bzw. Personen immer auch fächer- bzw. studiengangsspezifisch angesiedelt sein. Die höhere fachliche Kompetenz, die solchen Personen und Angeboten zugeschrieben wird, scheint ein entscheidendes Kriterium für die Akzeptanz im System zu sein.

(3) Forschung

Insgesamt liegt noch wenig Wissen über die Nutzung und Wirkung derartiger Formate vor – auch im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung findet sich hierzu wenig empirisches Wissen. Der durch solche Angebote ausgelöste Prozess und die Nutzung seitens der Partizipierenden müsste noch genauer erforscht werden – insbesondere auch im Blick auf nicht bedachte „Nebenwirkungen". Solche Analysen könnten deutlich machen, worin genau die Qualität liegt, und ob solche Angebote aus wissenschaftlicher Perspektive für Lernprozesse im universitären Kontext geeignet sind.
Ebenfalls sollte der Prozess der Implementierung in den Blick genommen werden, insbesondere da durch diese neuen Veranstaltungsformate in die bisherige Struktur des Studiums eingegriffen und diese nicht unerheblich verändert würde.

Literatur

Bentler, A./Bührmann, Th. (2002): Erfolgreich vom Studium in den Beruf. Paderborner DiplomPädagogInnen auf dem Weg in die Berufstätigkeit. In: Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, H. 4, S. 206–218

Bentler, A./Bührmann, Th. (2003): Erfolgreicher Einstieg in das Berufsleben: Verbesserung der Studienausstiegsphase für Studierende. Unveröffentlichter Abschlussbericht. Universität Paderborn

Briedis, K./Minks, K.-H. (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001. HIS-Projektbericht, Hannover

Bührmann, Th. (2005): Übergang von der Hochschule in den Beruf. Eine qualitative Studie zum Berufseinstiegsprozess von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen. Weinheim (in Vorbereitung)

Ehlert, H./Welbers, U. (Hrsg.) (1999): Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten. Neuwied

Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Weinheim/München

Friedrich, H. (Hrsg.) (1999): „Schlagwort Praxisbezug" – berufsorientierende Hochschulprojekte und ihr Beitrag zur Studienreform (Tagungsdokumentation), KIQ Materialien, Bd. 8, Köln

Haas, W./Müller, A. (1986): Weiterbildungsberatung – Standort – Dilemma und Perspektiven. Hamburg

Hauenschild, W./Mürmann, M./Bentler, A. (2002): Start ins Studium – Orientierung und Beratung am Studienbeginn. Unveröffentlichter Bericht. Universität Paderborn.

Jörns, S. (2002): Berufsvorbereitung durch Career Services im Rahmen der universitären Ausbildung. Rekonstruktion und Analyse der Institutionalisierung eines neuen Dienstleistungsangebotes an deutschen Universitäten. Göttingen

Knoll, J. (1992): Beratung in der Erwachsenenbildung – Notizen zu einem laufenden Fortbildungsprogramm. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 269–271

Mader, W. (1999): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R.: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen (2. Aufl.), S. 317–326

Puhle, H.-J./Weiler, H. N. (Hrsg.) (2001): Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg

Teichler, U. (2000): Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn, S. 9–26

Welbers, U. (2003): Das KUBUS Programm: Berufsorientierung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Welbers, U. (Hrsg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumsentwicklung. Düsseldorf, S. 178–207

Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim

Wildt, J. (2002): Studienanfänger. Wie kann die Hochschule beim Übergang von Schule zu Hochschule helfen? In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, F 1.1, S. 1–7

Katja Luchte

Wissenschaftliche Begleitung als empirische Forschung und Beratung

Wissenschaftliche Begleitung als selbstverständlicher Bestandteil von Erwachsenenbildung steht im Spannungsfeld von empirischer Forschung und Beratung. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich auflösen, wenn man wissenschaftliche Begleitung in zwei Phasen, eine Erhebungsphase und eine Beratungsphase auflöst, die dann als unterschiedliche Situationen von Erwachsenenbildung definiert sind.

1. Wissenschaftliche Begleitung als „Dialog zwischen Forschung und Gestaltung"

Wissenschaftliche Begleitung ist selbstverständlicher Bestandteil von Erwachsenenbildung, sie ist „eine typische Form wissenschaftlicher Arbeit in der Erwachsenenbildung und (dokumentiert) den engen Bezug der wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Weiterbildung auf die Praxis im Feld" (Literatur- und Forschungsreport 2002, S. 5). Dabei macht bereits dieses Zitat die zwei Pole wissenschaftlicher Begleitung in der Erwachsenenbildung deutlich: Wissenschaftliche Begleitung ist einmal ausgerichtet auf wissenschaftliche Erkenntnisse und zum anderen bezogen auf die Praxis im Feld.

Deutlich wird dieses Spannungsverhältnis z. B. in der wissenschaftlichen Begleitung des im Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2002 dargestellten Projektes „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – Intermediäre Leistungen und Funktionen zur Gestaltung zukunftsfähiger Lernkultur" (Jutzi u. a. 2002). Jutzi u. a. definieren Wissenschaftliche Begleitung „als Dialog zwischen Forschung und Gestaltung" (ebd., S. 18). Das heißt:

- Wissenschaftliche Begleitung ist zum einen empirische Forschung mit der Zielsetzung, „herauszufinden, inwieweit Regionalentwicklung zielgerichtet beeinflusst werden kann und sich verändertes Lernen vorwiegend im Rahmen von Lernen im sozialen Umfeld anregen lässt" (ebd., S. 19). Dabei wird im Einzelnen folgenden Fragen nachgegangen:
  „Welche Lernprozesse laufen in regionalen Kontexten ab?
  Welche dieser Prozesse unterstützen die Ausprägung neuer Lernkulturen?
  Welche Strukturen und Interventionen bewirken verstärkte Zukunftsfähigkeit von Regionen?" (ebd., S. 18).
- Zum anderen wird wissenschaftliche Begleitung explizit als Intervention und Beratung gesehen. Dabei werden drei Arten von Intervention unterschieden:
  „Primäre Intervention: Bereitstellung und Einsatz von Forschungsinstrumenten,
  Sekundäre Intervention: Rückmeldung von Analyseergebnissen und empirischen Daten...

Tertiäre Intervention: Systemische Intervention und Beratung“ (ebd., S. 2 f.). Während Intervention als Einsatz von Forschungsinstrumenten durchaus im Rahmen empirischer Sozialforschung bleibt, führt insbesondere die tertiäre Intervention „systemische Intervention und Beratung“ deutlich darüber hinaus.

Doch was heißt in diesem Zusammenhang „Dialog zwischen Forschung und Gestaltung“ bzw. empirischer Erhebung und Beratung?
- Was sind die Merkmale dieses Dialogs? Wie gestaltet sich ein derartiger Dialog?
- Was heißt wissenschaftliche Begleitung als Gestaltung? Wer gestaltet was und wie?
- Wie ist das Verhältnis von Forschung und Gestaltung?

2. Empirische Forschung und Beratung als sequentielle Unterstützungsprozesse im Rahmen von Erwachsenenbildung

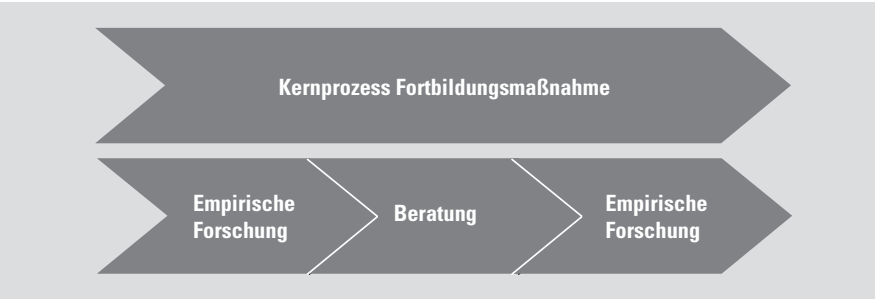
Die Metapher von wissenschaftlicher Begleitung als Dialog von Forschung und Gestaltung legt die Vorstellung eines Ineinanders nahe in dem Sinne, als ob eine Forscherin gleichzeitig auch Beraterin sei. Doch eben dieses Ineinander ist problematisch. Offensichtlich sind z. B. Fragebogenerhebungen nicht zugleich Beratung, und auch ein Interview ist etwas anderes als Beratung. Wie lässt sich dann dieser „Dialog zwischen Forschung und Gestaltung“ denken?

Eine Möglichkeit, empirische Forschung und Beratung im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung zu bestimmen, ist die Unterscheidung verschiedener Aufgaben:
- die Aufgabe, Erwachsenenbildung, z. B. eine Fortbildung durchzuführen,
- die Aufgabe, diesen Fortbildungsprozess empirisch zu untersuchen,
- die Aufgabe der Beratung, d. h. z. B. einen Leiter der Fortbildung zu unterstützen, zu beraten.

Dabei lässt sich in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Kern- und Unterstützungsprozess aufgreifen: Eine Fortbildungsmaßnahme (z. B. eine Lehrerfortbildung) ist dabei der Kernprozess: Ziel ist, eine „gute“ und „effiziente“ Fortbildung durchzuführen. Wissenschaftliche Begleitung, bzw. genauer: Durchführung empirischer Erhebungen und Beratung des Leiters der Fortbildung sind dann Unterstützungsprozesse: Sie dienen letztlich dazu, das Ziel, eine „gute“ oder „effiziente“ Fortbildung zu konzipieren oder durchzuführen, zu erreichen. Dabei sind dann empirische Untersuchung und Beratung unterschiedliche Phasen eines solchen Unterstützungsprozesses, so dass sich insgesamt das Bild, das Abbildung 1 zeigt, ergibt.

Was das konkret heißt, soll im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels, der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Förderung der Musikkultur bei Kindern“ gezeigt werden (vgl. dazu ausführlicher Luchte/König 2004; Luchte 2005).

Abbildung 1: Unterstützungsprozesse



3. Wissenschaftliche Begleitung als empirische Forschung und Beratung: das Projekt Förderung der Musikkultur bei Kindern

Ziel des Projektes „Förderung der Musikkultur bei Kindern“ ist, durch Fortbildungen die Fachkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern in der Primarstufe und Erzieherinnen im Blick auf Musikunterricht bzw. Musikerziehung im Kindergarten zu erweitern und ihnen dadurch mehr Sicherheit für den Musikunterricht bzw. die Musikerziehung zu geben.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes wurde prozessbegleitend durchgeführt. Prozessbegleitende Evaluation verfolgt das Ziel, „einen Prozess fortlaufend zu evaluieren und ggf. bei dem Auftreten von Störungen, unvorhergesehenen und unerwünschten Ergebnissen oder einer Änderung der Rahmenbedingungen und Zielsetzungen sofort korrigierend einzugreifen“ (Wottowa/Thierau 2003, S. 34). Für die prozessbegleitende Evaluation des Projektes bedeutet das, dass zu unterschiedlichen Messzeitpunkten (6 Messzeitpunkte in jeweils ca. halbjährigem Abstand) die Einschätzung des bisherigen Verlaufs der Fortbildung erhoben wurde. Fragestellungen waren:

- Was hat sich seit dem letzten Messzeitpunkt im Projekt ergeben? Was lief gut? Wo traten Probleme auf?
- Wie wird die Fortbildung eingeschätzt? Was läuft gut, was sollte verbessert werden?
- Was sollte getan werden, um den Erfolg des Projektes weiter zu sichern?

Die prozessbegleitende Evaluation erfolgte auf der Basis einer besonderen Form qualitativer Interviews, des sog. Konstruktinterviews (König u. a. 2005, S. 83 ff.). Befragt wurden Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung sowie Dozenten, Schulleitung, Kollegium usw. Die inhaltsanalytische Auswertung der erhobenen Daten folgt der Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2000). Exemplarisch seien einige Ergebnisse des 1. Messzeitpunktes für die Kategorie „Methodik der Fortbildung“ aufgeführt:

- *Unterkategorie „Orientierung über die Fortbildung“*
  „Ein kritischer Punkt ist, dass meine Kollegin und ich gerne wissen möchten, welche Aufgaben noch auf uns zukommen in der Fortbildung.“
- *Unterkategorie „Erfahrungsaustausch“*
  „Was ich schön fände, wenn ich mich jetzt da einbringen könnte.“
  „Direkte Rückkopplung hat bislang gefehlt: dass wir gemeinsam mehr Zeit haben über die Inhalte zu sprechen, die wir erprobt haben in der Schule.“
- *Unterkategorie „Praktische Übungen“*
  „Es ist mir wichtig, selber im Seminar in Aktion zu treten... Das fehlt mir momentan in der Fortbildung.“

Insgesamt folgt diese Phase der wissenschaftlichen Begleitung deutlich den Regeln empirischer Sozialforschung: Es werden im Rahmen von Interviews Daten erhoben, aber während des Interviews wird die Interviewerin nicht zur Beraterin, sie gibt keine Anregungen, Hinweise, Vorschläge, sondern verfolgt ausschließlich das Ziel, die Sicht der beteiligten Personen zu erfassen. Von dieser Erhebungsphase unterschieden wurde jeweils eine zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung, nämlich die Beratung des Projektleiters. Beratung versteht sich als Unterstützung bei der Lösung von Problemen, als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Bang 1958). Ein Berater unterstützt seinen Klienten, „die Situation klarer zu sehen, Probleme genauer zu analysieren, sich über seine Ziele Gedanken zu machen und neue Möglichkeiten zu überlegen“ (König/Volmer 2003, S. 27) – ohne jedoch den Klienten die Verantwortung für die Entscheidung abzunehmen.

Wie das Vorgehen des Beratungsgesprächs in dieser Phase der wissenschaftlichen Begleitung aussieht, sei exemplarisch anhand des Beratungsprozesses im Anschluss an den 1. Messzeitpunkt dargestellt. Der Beratungsprozess ist im Anschluss an König/Volmer (2003, S. 31 ff.; vgl. 2000) in vier Phasen gegliedert: Orientierungs-, Klärungs-, Veränderungs- und Abschlussphase.

Phase 1: Orientierungsphase
„Die Aufgabe der Orientierungsphase ist es, eine gemeinsame Definition der Situation als Beratung herzustellen und damit dem Klienten Orientierung zu geben“ (König/Volmer 2000, S. 61). Bezogen auf das Projekt „Förderung der Musikkultur bei Kindern“: Zielsetzung der Beratung ist es, dem Leiter der Fortbildung Anregungen für das weitere Vorgehen zu geben.

Phase 2: Klärungsphase
Ziel der Klärungsphase ist es, die gegebene Situation genauer zu analysieren. Der Klient wird unterstützt, sich selbst über seine Situation klar zu werden. Dabei liegt die Besonderheit bei der wissenschaftlichen Begleitung darin, dass die Daten der Prozessevaluation die Basis für die Klärungsphase bieten. Ziel des daran anschließenden Beratungsprozesses ist es, den Leiter der Fortbildung zu unterstützen, sich über die Bedeutung dieser Daten klar zu werden. Den Anstoß dazu geben sog. „Prozessfragen“ wie z. B.:

- „Wie beurteilen Sie als Leiter der Fortbildung die Ergebnisse?“
- „Was ist aus Ihrer Sicht erreicht, nicht erreicht?“
- „Fühlen Sie sich bestätigt, oder sind Sie überrascht?“
- „Was geht Ihnen gerade durch den Kopf? Was heißt das für Sie?“

Phase 3: Veränderungsphase
Ziel der Veränderungsphase ist es, den Leiter der Fortbildung zu unterstützen, neue Lösungsmöglichkeiten für das weitere Vorgehen zu finden. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei verschiedene Vorgehensweisen unterscheiden: Prozess- und Expertenberatung. Bei Prozessberatung wird der Klient (z. B. durch geeignete Fragen) darin unterstützt, selbst neue Lösungen zu entwickeln, bei Expertenberatung nennen der Berater oder andere Experten Lösungsmöglichkeiten, die dann vom Klienten bewertet werden. Die Besonderheit von Beratung im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung liegt darin, dass hier Anregungen auch aus der Erhebungsphase (den Interviews) vorliegen: mehr Klarheit über den weiteren Verlauf, mehr Austausch eigener Erfahrungen, mehr Möglichkeiten, selber aktiv zu werden. Auf die Frage nach der Bewertung dieser Vorschläge lautet die Antwort des Leiters der Fortbildung: „Ich werde versuchen, mehr praktische Übungen einzubauen, obwohl ich das ja jetzt schon mache“, „ich werde den Teilnehmern Raum lassen, von ihren eigenen Erfahrungen, die sie mit bestimmten Unterrichtseinheiten gemacht haben, zu berichten; aber wir haben auch wenig Zeit.“

Phase 4: Abschlussphase: Erstellung des Handlungsplans
In der Abschlussphase wird das Ergebnis des Beratungsgesprächs zusammengefasst und der Handlungsplan für die nächsten Schritte erstellt. Der Berater kann dabei sowohl in der Rolle des Prozessberaters sein, als auch in der Rolle des Experten. Als Prozessberater hat er darauf zu achten, ob dem Klienten die nächsten Schritte klar sind; als Experte kann er auf mögliche Probleme hinweisen oder Anregungen zu dem weiteren Vorgehen geben. Dies führte abschließend zu folgendem Handlungsplan (exemplarisch sei lediglich ein Punkt aufgeführt):

Was ist zu tun?	**Wer mit wem?**	**Bis wann?**	**Bemerkungen**
Mit den Teilnehmern das Thema Erfahrungsaustausch ansprechen	Leiter mit Teilnehmern	Nächste Fortbildung	Hinweise: – Erst Teilnehmer nach Ideen fragen – Erst sammeln, dann bewerten

Auf der Basis dieses Beratungsprozesses und des dabei entwickelten Handlungsplans ist anschließend der Leiter der Fortbildung der einzige Akteur. Die Prozessevaluation zum nächsten Messzeitpunkt gibt dann Auskunft darüber, welche zwischenzeitlichen Veränderungen deutlich werden: Was hat der Leiter auf der Basis des Beratungsgesprächs umgesetzt?

4. Empirische Forschung und Beratung als unterschiedliche Definitionen der Situation

Für Erving Goffman ist menschliches Handeln durch einen Rahmen bestimmt: „Soziale Rahmen liefern einen Verständnishintergrund für Ereignisse, an denen... Menschen beteiligt sind“ (Goffman 1977, S. 32). Dieser Rahmen ist seinerseits durch Verhaltensregeln definiert: „Alle sozialen Rahmen haben mit Regeln zu tun“ (ebd., S. 34). Verhaltensregeln sind zum einen Verpflichtungen, d. h. sie verpflichten zu bestimmten Handlungen, zum anderen Erwartungen, d. h. man kann erwarten, dass der Betreffende sich so und so verhält: „Verhaltensregeln wirken auf das Individuum im allgemeinen auf zwei Arten ein, und zwar einerseits direkt als Verpflichtungen, die das Verhalten des Individuums selbst erzwingen und andererseits indirekt, als Erwartungen, die die Handlungsweise anderer ihm gegenüber moralisch verpflichtend festlegen“ (Goffman 1991, S. 56). Goffman verdeutlicht dies am Beispiel der Situation im Krankenhaus: „Eine Krankenschwester ist z. B. verpflichtet, den Anweisungen des Arztes bei der Behandlung ihrer Patienten zu folgen. Auf der anderen Seite hegt sie die Erwartung, dass ihre Patienten bereit sind, zu kooperieren... Diese Bereitschaft kann von den Patienten her gesehen als Verpflichtung gegenüber ihrer Krankenschwester angesehen werden“ (ebd., S. 56).

Übertragen auf wissenschaftliche Begleitung bedeutet das, dass Forschung und Beratung im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung zwei unterschiedlich definierte Situationen darstellen, d. h. durch unterschiedliche Verhaltensregeln bestimmt sind: Wenn eine Situation als Forschung definiert ist, beinhaltet das folgende Verhaltensregeln:

- Der Forscher hat das Recht, die Themen anzusprechen, die ihn interessieren.
- Der Forscher hat das Recht, Fragen zu stellen.
- Der Befragte ist bereit, diese Fragen zu beantworten.

Beratung ist demgegenüber definiert durch folgende Verhaltensregeln:

- Der Klient legt die Themen fest, die für ihn wichtig sind.
- Der Berater unterstützt den Klienten bei der Lösung seiner Probleme.
- Der Berater hat den Prozess zu steuern.
- Der Berater darf Fragen stellen und Anregungen geben.
- Der Klient hat das Recht zu entscheiden, wie er vorgeht.

In Bezug auf Erwachsenenbildung bedeutet das, dass Erwachsenenbildung sich nicht auf eine einzige Definition der Situation reduzieren lässt, sondern dass innerhalb der Erwachsenenbildung unterschiedliche Definitionen der Situation möglich sind wie z. B.:

- Erwachsenenbildung als Vermittlung von Wissen
- Erwachsenenbildung als Durchführung von Trainingseinheiten
- Erwachsenenbildung als Beratung
- Erwachsenenbildung als empirische Forschung

Unklarheit über die jeweilige Definition der Situation führt zu Orientierungsproblemen bei Teilnehmern und Leiter. Wer die jeweiligen Verhaltensregeln kennt, versteht

die betreffende Situation; Unkenntnis der Regeln oder widersprüchliche Regeln führen zu Orientierungsregeln – eine These, die sich ebenso anhand der „Krisenexperimente" von Garfinkel (1973, S. 284 f.) als auch anhand alltäglicher Erfahrungen in interkultureller Kommunikation verdeutlichen lassen. Im Grunde gilt das Gleiche auch für Erwachsenenbildung: Es muss Klarheit über die jeweilige Definition der Situation hergestellt werden: Handelt es sich um ein Training, um Vermittlung von Wissen, um Beratung oder empirische Forschung? Übrigens besagt die klassische Forderung nach Teilnehmerorientierung letztlich nichts anderes, als mit Teilnehmern eine gemeinsame Definition der Situation, d. h. einen Konsens über gemeinsame Regeln eines Seminars, eines Vortrags, einer Beratung oder einer Befragung im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung herzustellen.

Literatur

Bang, R. (1958): Hilfe zur Selbsthilfe für Klient und Sozialarbeiter. München

Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M.

Goffman, E. (1991): Interaktionsrituale. 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Jutzi, K. u.a. (2002): Lernen in Regionen als Handlungs- und Forschungsfeld. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 50, S. 18–29

König, E./Volmer, G. (2000): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 7. Aufl. Weinheim

König, E./Volmer, G. (2003): Systemisches Coaching. 2. Aufl. Weinheim

König, E. u.a. (2005): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Weinheim

Luchte K.: Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Erscheint Weinheim 2005

Luchte, K./König, E. (2004): Musik fördert Persönlichkeit(en). Gütersloh

Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. 7. Aufl. Weinheim

Wottowa, H./Thierau, H. (2003): Lehrbuch Evaluation. Bern u.a.

ARBEITSGRUPPE 5
THEORETISCHE BEZÜGE IN BERUFLICHER ERWACHSENENBILDUNG UND BERUFSBILDUNG

Moderation: Gisela Wiesner

Gisela Wiesner

Theoretische Bezüge in beruflicher Erwachsenenbildung und Berufsbildung

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 5

Zunächst wurde bei der Bearbeitung dieser Thematik in der Arbeitsgruppe davon ausgegangen, dass berufliche Erwachsenenbildung als eine Teildisziplin der Wissenschaftsdisziplin Erwachsenenpädagogik zu verstehen ist. Berufsbildung wird statt dessen als der Bereich der Wissenschaftsdisziplin Berufspädagogik betrachtet, der häufig den Blickpunkt auf Prozesse beruflicher Erstausbildung (vorrangig im Bereich der Sekundarstufe II) richtet. Bez. eines weiteren Begriffsumfangs von Berufspädagogik kann berufliche Erwachsenenbildung *sowohl* als Teildisziplin der Berufspädagogik *als auch* der Erwachsenenpädagogik angesehen werden.

Intention dieser Thematik war es, sich den beiden Wirkungsbereichen –Erwachsenenbildung und Berufsbildung – und deren zugrunde liegenden Wissenschaftsdisziplinen in einer Weise zu nähern, in der deutlich wird, dass

- ähnliche Probleme in den Fokus der Betrachtung gerückt werden,
- eine Stützung auf zum Teil gleiche Bezugswissenschaften erfolgt,
- ähnliche aber auch divergierende Schwerpunkte in den Fokus von Lösungsansätzen rücken.

Insofern wurde im Vorfeld der Tagung zielgerichtet nach Themenbearbeitungen gesucht, die sowohl in der beruflichen Erstausbildung als auch in der beruflichen Erwachsenenbildung Aktualität besitzen sowie zukunftsorientiert sind und zugleich versprechen, die genannte Intention einzulösen:

- *Kompetenzentwicklung* bietet eine Sichtweise an, die wegführt von ausschließlichem Qualifikationsdenken und hinführt zu Selbstorganisationsdispositionen, deren Erwerb sowohl in organisierten als auch informellen Bildungsprozessen erfolgen kann. Systemische Kompetenzentwicklung, entfaltet im Beitrag von Arnold und Pätzold, lässt auch erhoffen, dass Kompetenzen vor allem auch zielgerichteter im arbeitsprozessbegleitenden Lernen entwickelbar sind. Messbarkeit von Kompetenzen rückt nach den Arbeiten von Erpenbeck/Rosenstiel (2003) zunehmend in den Bereich handhabbarer und hinreichend gültiger Verfahren, vorausgesetzt Kompetenzbereiche werden in Verbindung mit Aktivitäten von Personen betrachtet.
- *Zunehmend selbstverantwortetes Lernen* erfordert eine stärkere Betrachtung der reflexiven Komponente von Handeln, der sich Dehnbostel zuwendet. Insbesondere arbeitsprozessbezogenes und -begleitendes Lernen verspricht eine höhere Effektivität und Nachhaltigkeit, wenn die beteiligten Akteure reflexive Handlungs-

fähigkeit entwickeln und einsetzen. Reflexive Handlungsfähigkeit als Komponente beruflicher Handlungsfähigkeit schließt dabei sowohl die Komponente der Arbeitsgestaltung (im Sinne struktureller Reflexivität nach Scott Lash[1]) als auch die Reflexion über vorhandene eigene Kompetenzen (im Sinne der Selbst-Reflexivität nach Lash) ein. Die Verbindung lernorttheoretischer und -konzeptioneller Überlegungen in der Berufsbildungsforschung mit sozialwissenschaftlichen Strukturationstheorien verweisen auf einen Ansatz zur Erklärung von Kompetenzentwicklung und insbesondere eines Reflexionsverständnisses.

- *Bildungsbedarfsanalysen* gehören nur scheinbar zu den gelösten Handlungsorientierungen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Erwachsenenbildung[2]. Subjektorientierte Ansätze heben das Erkennen der Sinnhaftigkeit von Lerngegenständen als wichtige Lernmotivation hervor – darauf sollen sich bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsangebote richten. Dabei bricht sich zunehmend die Erkenntnis Bahn, dass Bedarfs- und Bedürfnisermittlungen sehr komplexe Prozesse sind, in denen Akteure als Betroffene vieles einbringen, sich aber auch verweigern können. Insofern kann der Beitrag von Helmig als ein Plädoyer und Handlungsorientierung für die Entfaltung akteursbeteiligter verantwortlicher Bedarfsermittlung im Verständnis von Chancen für individuelle Entwicklung und strategische Organisationsveränderung verstanden werden.
- Wachsende Bedeutung von *Bildungsmanagementaufgaben* für alle Wirkungsbereiche und Aufgabenfelder beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung sind in der Bildungspraxis unverkennbar und erfordern theoretische Erklärungen und empirisch basierte Begründungen. Z. B betrifft das die Evaluationsproblematik oder Qualitätssicherungs- und -entwicklungsbemühungen auf der Basis erprobter Qualitätsentwicklungsmodelle. Hierzu einen Beitrag aus der Sicht neuer Trends im Bildungsmanagement zu leisten, war der Anspruch von Petersen.

Die Problemauswahl für die Arbeitsgruppe konnte nur exemplarisch erfolgen und soll als ein Versuch betrachtet werden, Theorieansätze in der Schnittmenge der betrachteten Wissenschaftsdisziplinen zu verdeutlichen, sich mit diesen konstruktiv auseinander zu setzen und die Diskussion und das Weiterdenken in der scientific community wie auch in der Bildungspraxis anzuregen.

Literatur

Arnold, R./Lermen, M. (2004): Die Systematik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anderes“. In: Schiersmann, Ch. (2002): Management und Organisationsentwicklung. Report, H. 2, S. 9–16

Elsholz, U. (2002): Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hrsg.):Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart

1 zit. bei Elsholz, U. (2002, S.39)
2 s. dazu auch eine etwas extreme Positionierung von Arnold, R./Lermen, M. (2004)

Rolf Arnold/Henning Pätzold

Die Systemik der Kompetenzentwicklung

In dem Maße, in dem Sozialwissenschaften abhängig von den Begriffen sind, in denen sie formuliert werden, unterliegt auch die Erwachsenenpädagogik den Wirkungen terminologischer Entscheidungen, die so, aber auch anders getroffen werden können. Die Verwendung des Begriffs Intervention ist eine solche Entscheidung, sie steht im Mittelpunkt dieses Beitrags. Durch die Interpretation empirischer Ergebnisse aus der Forschung zu Selbstlernkompetenzen sowie durch theoretische Überlegungen im Anschluss an die Systemtheorie und systemische Beratungskonzepte soll ausgelotet werden, wie weit erwachsenenpädagogische Entwürfe tragen können (und welche praktischen Konsequenzen sich ergeben), wenn sie auf den Begriff der Intervention verzichten. Dabei spielen aus empirischer Perspektive die Bedeutung von Emotionen, aus theoretischer die Konzepte der strukturellen Kopplung und der Rekonstellierung eine besondere Rolle.

1. Begriffsarbeit

Begriffe sind Lichter und Scheuklappen zugleich. Sie helfen uns, die Wirklichkeit zu rekonstruieren, aber wir können mit ihnen nur sehen, was wir sehen, also was sie uns an sinnstiftenden Einschätzungen oder auch tradierten Überschätzungen in den zu begreifenden Gegenstand hinein zu legen „gestatten". Auch erwachsenpädagogische Theorie und Forschung ist in ihren Entdeckungs- und Begründungszusammenhängen Begriffsarbeit. „Bewährte" Begriffe fließen dabei mehr oder weniger ungeprüft in die Hypothesensammlung sowie die Ergebnisinterpretation ein, mit der Gefahr, einem selbstreferentiellen Zirkel verhaftet zu bleiben. Zu solcherart „bewährten" Begriffen zählt auch der der Intervention, obgleich er in einem nicht leicht aufzulösenden Widerspruch zu systemtheoretischen, konstruktivistischen und inzwischen auch hirnphysiologischen Erkenntnissen steht. Pädagogische Konzepte neigen interventionistischen Argumentationen zu , während aus systemtheoretischer Sicht „die autopoietische Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme akzeptiert und daraus dann gefolgert [wird], dass die zielgerichtete, kontrollierte Variation von Umweltbedingungen zu Selbständerungen stimuliert, die sozusagen *nahe dem liegen, was das intervenierende und das intervenierte System erhoffen"* (Fuchs 1999, S. 42; Hervhg. d. V.). Haben wir aber eine Erwachsenendidaktik, die dies beschreibt? Und verfügen wir über eine nichtinterventionistische Begrifflichkeit, welche uns die systemische Koevolution von Lehren und Lernen im Prozess der Kompetenzentwicklung zu beschreiben hilft?

Es dürfte nicht überraschen, dass unsere Haltung hier skeptisch ist. Selbst die konstruktivistische Erwachsenbildung vermag die begriffsbedingten Aporien nur zu beschrei-

ben. Sie befindet sich nach unserer Beurteilung erst im Erprobungsstadium anderer – häufig irritierend fremder – Begrifflichkeiten, um ein anderes Verständnis dessen anzubahnen, was Lernen Erwachsener ist bzw. sein könnte, da wir es (neu) konstruieren. Damit ist ein Programm umrissen, für dessen Realisierung zunächst Begriffsarbeit notwendig ist. Unser Vorschlag ist der, *andere, weniger (oder „anders") kontaminierte Begrifflichkeiten zu erproben, um mit den bescheidenen Möglichkeiten, über die wir verfügen – nämlich die Welt so zu sehen, wie wir sie sehen – andere Lesarten der Wirklichkeit zu erproben*. Ziel ist es dabei auch, die Scheuklappenwirkung zu überwinden (vgl. Arnold 2003), welche durch Disziplingrenzen konstituiert wird und dort zur wechselseitig hermetischen Ausschließung von Anschlussfähigkeit führen. Denn wir konstruieren z. B. einen Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung nicht nur deshalb, weil wir diese beiden Begriffe haben, sondern auch deshalb, weil sie sich gesellschaftlich als Disziplinen institutionalisiert und auch bildungspolitisch separiert haben – was keineswegs überall auf der Welt so ist; vielleicht tut man sich auch deshalb anderorts nicht ganz so schwer, den – natürlich auch dort irgendwie verstellten – Blick auf die „Realkompetenzen" zu richten.

2. Systemik, Kopplung und Emotionen

Natürlich wurde auch die Systemtheorie erwachsenenpädagogisch aufgegriffen und ausgedeutet. Diese Rezeption erfolgte nach unserer Beobachtung allerdings halbherzig, indem man Luhmanns Entwurf überall darauf bezog, wo bereits zuvor „System" draufstand – also vorzugsweise auf das Erziehungs- und Bildungssystem. Ein Herunterbrechen der systemtheoretischen Versuche auf die Bereiche der Interaktion in Lernprozessen ist kaum versucht worden. Man war bemüht, dem „zwingenden Argument" (Maturana 2000), Veränderungen angesichts der autopoietischen Geschlossenheit kognitiver und emotionaler Systeme anders denn als Folge von Intervention zu interpretieren, aus dem Weg zu gehen – vielleicht weil auf der Basis einer nicht-interventionistischen Sicht der Dinge eine Didaktik nicht oder zumindest nicht als Vermittlungswissenschaft entwickelbar zu sein scheint. Gleichwohl gelingt Kompetenzentwicklung, und Erwachsene eignen sich zugemutete Kompetenzen auch in absichtsvoll arrangierten Kontexten an – sie tun dies selbst in Kontexten, die nicht aneignungsbezogen inszeniert sind. Sicherlich spielt dabei auch der Nötigungsdruck der Lernzumutung oder der Leidensdruck erduldeter Ausweglosigkeit eine Rolle, doch sind wir in der Lage die dabei stattfindenden Öffnungen der strukturellen Geschlossenheit der kognitiv-emotionalen Systemik wirklich adäquat zu beschreiben?

An dieser Stelle erscheint uns mit dem Begriff der strukturellen Kopplung ein Konzept weiter führend, das, obschon lange in der systemtheoretischen Literatur vertreten, von der Erwachsenenpädagogik nicht hinreichend rezipiert worden ist. Strukturelle Kopplung besteht nicht zwischen Thema und Lerner und auch nicht zwischen Lehrer und Lerner, sondern ist eine Verbindung, *bei der unterschiedliche Systemiken gleichzeitig wirken*, deren Verzahnungs- und Anschlusspunkte weitgehend unerforscht und auch

gar nicht unmittelbar beobachtbar sind.[1] Sicherlich verfügen wir aus der Schlüsselqualifikationsforschung über zahlreiche Hinweise auf die Bedeutung identischer bzw. strukturähnlicher Elemente zwischen dem Lerngegenstand und dem Lernenden (vgl. u. a. Dörig 1994). Doch welcher Beobachter vermag diese Strukturähnlichkeit zu erkennen oder gar zu antizipieren? Und auf welcher Ebene emergiert das Erleben von Strukturähnlichkeit? So gibt es zahlreiche Belege dafür, dass Gestaltungskompetenzen oder Schlüsselqualifikationen sich in solchen Kontexten entwickeln können, deren Logik derjenigen der erwarteten Kompetenz entspricht. Doch ist das ein zwingender Zusammenhang, gibt es nicht auch das typische Ausweichverhalten von überforderungsängstlichen Lernern, deren Angst vor Offenheit und Unstrukturiertheit vielmehr lähmt als motiviert und grade in als offen charakterisierten Lernprozessen aktiviert wird? Und neigen solche Menschen nicht dazu, sich entsprechend strukturähnliche Situationen vor dem Hintergrund ihrer Angst zu konstellieren und zukünftig zu meiden? Hängt demnach Motivation nicht vielleicht stärker mit der Emotion zusammen? Doch was wissen wir über das Lernverhalten unterschiedlicher Angsttypen? Und was wissen wir über deren Kränkungsgeschichten? Auf alle Fälle spricht viel dafür, dass die Felder, welche verhaltens- und lernbestimmend in Bewegung geraten, vielfältiger sind als dass die Koppelungspunkte intentional verschaltet werden könnten. Und es spricht unseres Erachtens auch viel dafür, dass die eigentliche Koppelung die zwischen Emotion und Kognition darstellt, da Menschen Neues entsprechend ihrer früh gelernten Muster des „Sich-in-der-Welt-Fühlens" rekonstellieren, die Lernsituation bzw. die Lernzumutung sozusagen als „containende Umwelt" (Bion 1992) nutzen, weshalb Erwachsenenlernen auch immer zugleich Emotionslernen ist.

Fragt man über die theoretischen Überlegungen zur strukturellen Kopplung und zum Emotionslernen hinaus weiter, wie Lehr-Lern-Prozesse in der Erwachsenenbildung gelingen können, so bieten sich systemische Konzepte an. Diese sind nicht mit den oben dargestellten systemtheoretischen Zugängen identisch, sondern stehen für aus der Beratungs- und Therapiepraxis entstandene Formen der Deutung und Gestaltung komplexer Prozesse (vgl. z. B. Schlippe/Schweitzer 2002). Systemische Ansätze haben ihre eigenen – auch pädagogischen – Wurzeln und wurden in der Regel in engem Kontakt mit praktischen Veränderungsprozessen entwickelt. Sie gehen dabei durchgängig von einer Konzeption aus, welche Wandlungsprozesse in ihrer Auslösbarkeit, ihrer Begleitung sowie ihrer Erfolge oder Nicht-Erfolge prozessorientiert zu verstehen sucht.

Damit spielen Input-Output-Relationen eine geringere Rolle, stattdessen rücken Kategorien in den Blick, welche geeigneter sind, das unmittelbar prozesshafte sowie „Eigensinnige" sowie „Ungesicherte" des Geschehens zu beschreiben. Lehren und Lernen sowie Bildung fokussieren demgegenüber deutlicher auf die intervenierenden bzw. „bewirkenden" Effekte, obgleich Lernen und Bildung sich mit wenig Mühe auch als

1 In diesem Zusammenhang liegt die Frage nahe, woher die scheinbar enge strukturelle Kopplung verschiedener Individuen an ihre Umwelt rührt. Ohne den Gedanken an dieser Stelle näher ausführen zu können scheint uns der Hinweis wichtig, dass das Konzept der evolutionären Erkenntnistheorie (Irrgang1993) hier weiter führen könnte.

Prozesskategorien begründen lassen. Was geschieht, wenn innere Systemiken, – „mitgebrachte“ Impulse, Muster, Beweggründe etc. – aktiviert werden und sich zu einer Zumutung und einer Möglichkeit in Beziehung setzen? Dabei spielt mehr und anderes als bloße Aneignung im Sinne einer Anverwandlung eine Rolle. Vielmehr rekonstelliert sich das Subjekt diese Zumutung oder Möglichkeit auch, indem es sie in das Licht seiner vertrauten Sichtweisen, Befürchtungen und Gefühle taucht und unvermeidbar im Inneren eine Veränderung vollzieht. Kognition und Emotion emergieren angeregt oder nicht-angeregt durch Äußeres oder in der Form, dass sie das Äußere so konstellieren, dass es für sie bestätigend, fremd oder vertraut anmutet – hier liegt vielleicht auch ein Hinweis zum Verständnis der „hermetischen Selbstreferenz“ zahlreicher erwachsenenpädagogischer Beiträge. Und auch hier kann gelten: Diese Subjektlogik ist grundsätzlich nicht im üblichen Sinne planbar.

3. Zugänge zu einer systemischen Praxis

Im Folgenden soll versucht werden, die beiden angedeuteten Argumentationslinien vor dem Hintergrund zweier explorativer Annäherungen, die an der TU Kaiserslautern unternommen wurden, zu illustrieren. Es handelt sich zum einen um den Versuch, Elemente und Funktionsweisen dessen zu verstehen, was die – metakognitive (vgl. Kaiser 2003) – „Selbstlernkompetenz“ ausmacht (Arnold/Gomez-Tutor/Kammerer 2002), und zum anderen um mehr experimentelle Bemühungen, die Lehrerausbildung erwachsenendidaktisch und -methodisch so zu modifizieren, dass nachhaltige und tiefenwirksame Veränderungen eingespurter Emotions- und Deutungsmuster wahrscheinlicher werden.

3.1 Selbstlernkompetenzen

In diesem Forschungsprojekt wurden insgesamt 318 Lernende in der Erwachsenenbildung sowie Studierende zu ihrem Lernverhalten befragt. Ziel war es, herauszufinden, welche Kompetenzen selbstgesteuert Lernende in unterschiedlichen Lernkontexten aufweisen und wie die dabei wirksamen Teilkompetenzen korrelieren. Dabei wurde der Beobachtungsprozess durch theoretisch begründete Unterscheidungen geleitet, welche u. a. fachliche, methodische, soziale sowie kommunikative, personale und emotionale „Selbstlernkompetenzen“ differenzierte[2]. Für den hier interessierenden Zusammenhang bemerkenswert sind einige Resultate der Vergleiche zwischen den als „hoch selbstgesteuert“ und den als „wenig-selbstgesteuert“ klassifizierten Gruppen sowie der angestellten faktorenanalytischen Berechnungen:

2 Die statistische Überprüfung des dabei zugrundegelegten theoretischen Modells ergab, dass in vier von sechs Kompetenzbereichen (Fach-, Methoden, personale und emotionale Kompetenz) signifikante Ergebnisse vorliegen. Diese können damit als relevante Elemente für das selbstgesteuerte Lernen betrachtet werden, während die Bereiche der kommunikativen Kompetenz sowie der sozialen Kompetenz möglicherweise nur zufällige Unterschiede in den Vergleichsgruppen zeigen.

- Ein Aspekt von Selbstlernkompetenz verweist auf das fachliche Vorwissen. Hier geben „hoch selbstgesteuert" Lernende signifikant mehr vorhandenes Vorwissen im Bereich des zu Lernenden an, wodurch die Vermutung gestützt wird, dass „selbstgesteuertes Lernen" eine hoch kontextabhängige Verhaltensweise beschreibt, welche deutlicher von solchen Lernern „gezeigt" werden kann, die bereits über anschlussfähiges Wissen verfügen (ebd., S. 32 f.). Gibt es somit „selbstgesteuertes Lernen" vielleicht überhaupt nicht als solches, sondern nur als emergentes Verhalten in anschlussfähigen Lernkontexten?
  Jedenfalls stellt sich die Frage, in welchem Umfang ein Lernkontext so gestaltet werden kann, dass für möglichst viele Lernende die Möglichkeit besteht, vorhandenes Wissen in ihren eigenen Lernprozessen als Ressource der Selbststeuerung einzubringen. Aus systemischer Sicht geht es dabei nicht darum, „Anschlussstellen" für angenommene Vorkenntnisse in den Lernprozess „einzubauen" – erfahrene Praktiker wissen, wie oft gut gemeinte Annahmen über die Aktivierungsmöglichkeiten von Vorwissen scheitern –, sondern um die vielseitige Öffnung des Lehr-Lern-Arrangements dahingehend, dass Lernende ihren Vorstellungen entsprechend Anschlüsse finden, wo Lehrende es niemals hätten voraussehen können, getreu von Foersters konstruktivistischem Imperativ: „Handle stets so, dass weitere Möglichkeiten entstehen" (von Foerster 1985, S. 60).
- Ähnlich lassen sich die Hinweise auf die Bedeutung von emotionalen Faktoren bei hoch selbstgesteuerten Lernern interpretieren. Diese zeigen, dass Motivation, Metakognition und Lerntechniken offensichtlich nicht die einzigen Erfolgsgaranten in Lernprozessen sind. Vielmehr sind es die „positiven" Gestimmtheiten, welche mit dem Grad der Selbststeuerung in zahlreichen Aspekten zusammen zu hängen scheinen. So wäre vorstellbar, dass hoch selbstgesteuerte Lernende eine Lernaufgabe mit positiv erfahrenen Situationen aus der Vergangenheit in Verbindung bringen. Dabei kann es um Lernerfahrungen gehen, die systemische Sichtweise empfiehlt jedoch auch hier, den Blick nicht auf das Naheliegende zu verengen. Es mag eine bewährte Verfahrensweise sein, in Erwachsenenbildungssituationen auf solche Arrangements zu verzichten, die allzu sehr an Schule erinnern, verzichtet werden sollte aber auch auf solche Arrangements, die in anderer Weise negative Erfahrungen der Teilnehmenden aktivieren. Natürlich kann ein/e Erwachsenenpädagoge/in diese nicht im Einzelnen antizipieren (gerade hierin liegt ja ein Stück der „Bescheidenheit" eines systemischen Zugangs), deshalb bleibt nur die Möglichkeit, derartige Kontextwirkungen im Prozess zu thematisieren und gegebenenfalls zu begrenzen.

Solche Ergebnisse zeigen, dass die Teilaspekte einer Selbstlernkompetenz in vielfältiger systemischer Wechselbezogenheit zueinander stehen, wobei auch Dimensionen in den Blick rücken, die dem didaktischen Prozess gewissermaßen vorgeordnet sind.

3.2 Beispiel: „Systemik der Erziehung“

Die Vorlesung zum Erziehenden Unterricht verfolgt das Ziel, sich zentralen Erziehungsproblemen im Unterricht zuzuwenden (z. B. „Umgang mit Gewalt“, „Kommunikationsstörungen“), sie in komplexitätsangemessener (und das bedeutet wissenschaftsbasierter) Weise zu ergründen, gleichwohl aber auch Anleitungen und „Rezepte“ zu identifizieren, die unter Bedingungen konkreten Handlungsdrucks helfen können, das eigene Handeln situationsangemessener zu gestalten. Eine Vorlesung kann hierzu Grundlagen bieten, muss sich im Übrigen aber mit der Hoffnung bescheiden, dass die Studierenden nun selbsttätig die weitere, praktische Auseinandersetzung mit den entsprechenden Inhalten und Methoden suchen. Um diesen Vorgang anzuregen und zu intensivieren, wird die Veranstaltung seit dem Sommersemester 2003 durch ein Kompaktseminar mit dem Titel „Systemik der Erziehung“ ergänzt. Die Leitfrage, um die sich verschiedene Verfahren im Rahmen dieses – oft sehr intensiven – Kompaktseminars gruppieren, lautet: „Was hat mich in meiner Bildungs- und Erziehungsgeschichte geprägt/bewegt?“ Erreicht werden soll damit, dass die in Drucksituationen handlungsleitenden Motive – nicht wissenschaftlich begründete Theorien, sondern eingespurte Deutungen; nicht reflektierte Positionen, sondern das musterhafte Eigene, hinter dem sich allzu oft auch erlebte Angst verbirgt – aufgedeckt werden, der Reflexion und damit auch der Weiterentwicklung zugänglich gemacht werden.

Auf diese Weise werden Haltungen entschlüsselt, die – im wörtlichen Sinne – egozentrisch und damit unsystemisch und zumeist auch wenig hilfreich sind. An die Stelle theoretisch-rhetorischer Scheindebatten, bei denen emotional festgezurrte Positionen durch Argumente oft nachträglich legitimiert werden sollen, lernen die Teilnehmenden, die Aufmerksamkeit nach innen zu lenken und zu spüren, welchen Motiven ihr Handeln folgt – ohne dass dieses Handeln dabei unmittelbar infrage gestellt oder gar durch ein vermeintlich überlegenes Alternativkonzept abgewertet wird. Indem sie den Hang zur Rekonstellierung erkennen, gewinnen sie die Möglichkeit, hierzu auch eine Beobachterposition einzunehmen und aus dem Muster auszusteigen. Hier liegt der Beginn einer systemischen Professionalisierung.

4. Fazit

Es fällt nicht leicht, sich im pädagogischen Denken von liebgewonnenen Konzepten – wie dem der Intervention – zu lösen. Es ist allerdings auch nicht die Absicht der Autoren, ein undifferenziertes Plädoyer für neue Begriffe abzulegen, die dann wiederum ebenso viel aufdecken, wie sie anderes verschleiern. Vielmehr geht es darum, neue Begriffe an solchen Stellen zu testen, an denen alte Konzepte widersprüchlich werden oder an denen eine neue Sicht möglicherweise eingefahrene Zirkelschlüsse aufzubrechen vermag. Systemische und systemtheoretische Konzepte erscheinen uns dabei insbesondere dort viel versprechend, wo es um die Beschreibung von *Prozessen* geht, die nicht als interventionistische Ursache-Wirkungs-Relationen verstanden werden kön-

nen. Insbesondere in diesem Punkt erfordert das Erproben solcher Begrifflichkeit eine gewisse Zeit und Beharrlichkeit – sofern ein neuer Begriff mehr sein soll als ein altes Konzept im modischen Gewand. Ein abschließendes Beispiel für mögliche terminologische und damit auch inhaltliche Perspektiven gibt die folgende Abbildung:

Von der Orientierung …	
Vermittlung/Aneignung, Intervention	Identitätslernen, Qualifikationslernen
zur Perspektive	
Systemik	Kompetenzentwicklung
… versuchsweise ohne	
interventionistische Restillusionen	
… könnte führen zu	
• nichtinterventionistischer Begrifflichkeit • Berücksichtigung von Rekonstellierungsprozessen • …	• Blick auf „verfügbare" Kompetenz • Einsicht in soziale Gebundenheit von Verfügbarkeit • …

Literatur

Arnold, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: ders./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 14–36

Arnold, R. u.a. (2002): Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand – eine empirische Untersuchung zur Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzen für das Selbstgesteuerte Lernen. Kaiserslautern

Bion, W. R. (1992): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt a.M.

Dörig, R. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und Konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnis- und Wissenspsychologie. Diss. Universität St. Gallen. Hallstadt

Foerster, K.-H. v. (1985): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die Erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. München, S. 39–60

Fuchs, P. (1999): Intervention und Erfahrung. Frankfurt a.M.

Irrgang, B. (1993): Lehrbuch der evolutionären Erkenntnistheorie. Basel

Kaiser, A. (Hrsg.) (2003): Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihrer praktischen Umsetzung. Neuwied

Maturana, H. (2000): Objectividad. Un argumento obligado. Santiago

Schlippe, A. v./Schweitzer, J. (2002): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen

Peter Dehnbostel

Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen

Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext

Mit dem Aufkommen postindustrieller Arbeitsverhältnisse werden Lernen und Weiterbildung zu einem wichtigen Erfolgsfaktor in Unternehmen. In einer zunehmend kundenorientierten und globalisierten Ökonomie ist ein reflexives Arbeitshandeln sowohl im Hinblick auf subjektbezogene Entwicklungen als auch auf Arbeitsumgebungen und Strukturen möglich und notwendig geworden. Diese doppelte Reflexivität wird in einem Bedingungsrahmen reflexiven Handels zusammengefasst und begründet sich theoretisch wesentlich über die Strukturationstheorie. Für die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung ist entscheidend, inwiefern Reflexivität und Kompetenzentwicklung in der Arbeit weiterhin an Bedeutung gewinnen.

1. Lernen in der Arbeit als Weiterbildung und Erwachsenenbildung

Ein Blick zurück in die betriebliche Berufsbildung der letzten Jahrzehnte zeigt einen tiefgreifenden Wandel, der Ziele und Inhalte, Umfang und Formen sowie Methoden des Lernens und der Qualifizierung gleichermaßen erfasst. Entgrenzung und Pluralität von betrieblichen Lernkonzepten und Lernformen gehen mit einer qualitativen Veränderung von Facharbeit und Beruflichkeit einher. Anstelle determinierter Arbeitsverrichtungen sind ganzheitliche und berufsübergreifende Arbeitsprozesse getreten, anstelle der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen für einen Lebensberuf der Erwerb von Schlüssel-, Kern- und Fachqualifikationen im Rahmen lebensbegleitenden Lernens. Spiegel dieses Wandels ist die historische Entwicklung der Zielorientierungen beruflicher Bildung von der Vermittlung beruflicher Fertigkeiten und Kenntnisse bis in die 1960er Jahre über den Bezug auf Qualifikationen in den 1970er/1980er Jahren bis zum Erwerb ganzheitlicher Kompetenzen seit den 1990er Jahren.

Hintergrund dieser Entwicklung sind die epochalen gesellschaftlichen Umwälzungen von der Industrie- in die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Die Unternehmen führen seit den 1980er Jahren umfassende Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse durch, die vorrangig der ständigen Optimierung von Arbeitsvollzügen, der Innovationsfähigkeit und dem Bestehen in der globalen Konkurrenz dienen. Der Ressource Wissen kommt für die Wertschöpfung eine immer wichtigere Rolle zu. Über kontinuierliches Lernen in und von Organisationen sollen Innovation ermöglicht, Wissen generiert und erweitert und letztlich Dienstleistungs- und Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden. Der Bedeutungszuwachs des Lernens drückt sich u. a. darin aus, dass es unter Ökonomie- und Managementgesichtspunkten vielfach als entscheidende Produktivkraft angesehen wird (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997; Wildemann 1994).

Damit ist zugleich ein erheblicher Bedeutungszuwachs der betrieblichen Weiterbildung verbunden, wobei hier unter betrieblicher Weiterbildung sowohl herkömmliche Weiterbildungsmaßnahmen in Form von Lehrgängen, Kursen und Seminaren verstanden werden als auch arbeitsbezogene Weiterbildungsformen von der Anpassungsqualifizierung über Job-Rotation bis zur Lernstatt und selbstgesteuertem Lernen. Während bei den erstgenannten externe und interne Veranstaltungen unterschieden werden, hat sich für die arbeitsbezogenen Formen unter dem lernorganisatorischen Aspekt des Verhältnisses von Lernort und Arbeitsort die Unterscheidung in arbeitsgebundenes, arbeitsverbundenes und arbeitsorientiertes Lernen als theoretisch wie praktisch sinnvoll erwiesen (vgl. Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 25 f.).

Die betriebliche Weiterbildung ist bisher praktisch-konzeptionell und von Seiten der Forschung wenig durchdrungen. Zumeist eng begrenzte Modellvorhaben und auf Einzelthemen bezogene Forschungsprojekte bestimmen das Bild. Die Attributierung betrieblicher Weiterbildungsformen und -konzepte u. a. als „arbeitsplatznah", „arbeitsintegriert", „prozessorientiert" und „dezentral" macht bereits deutlich, wie komplex und heterogen der Entwicklungs- und Diskussionsstand ist. Mittlerweile wird die betriebliche Weiterbildung zwar nicht mehr mit der Durchführung von Seminaren, Lehrgängen und Kursen gleich gesetzt, um sie jedoch in Unternehmen nachhaltig zu positionieren und theoretisch zu fundieren ist ihre praktisch-konzeptionelle und theoretische Erweiterung erforderlich. Das betrifft auf lerntheoretischer und didaktischer Ebene insbesondere die Einbeziehung des informellen und Erfahrungslernens sowie konstruktivistischer Ansätze und auf der disziplinären Ebene die Einbeziehung der Erwachsenenbildung und die Herausbildung der betrieblichen Bildungsarbeit als Einheit von beruflicher Bildung, Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. ebd., insbes. S. 23 ff.).

Vieles spricht dafür, die betriebliche Weiterbildung als das zurzeit maßgebliche Innovationsfeld anzusehen, von dem entscheidende Impulse zur Gestaltung und Erforschung der Weiterbildung insgesamt ausgehen. Die Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung stellt auch die Unterscheidung von Erwachsenenbildung und betrieblicher Weiterbildung in Frage. Letztere kann nicht länger als arbeitsorganisatorisch-technologische Anpassung verstanden werden, während allgemeine Weiterbildung und Erwachsenenbildung durch den vorrangigen Bezug auf das Bildungssubjekt definiert werden. Wie die folgenden Ausführungen zeigen, zeichnen sich betriebliche Kompetenzentwicklung und reflexives Handeln durch eine starke Prozess- und Subjektorientierung aus. Auch wenn die Verbesserung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit und der betriebswirtschaftlichen Rentabiliät dabei im Vordergrund stehen, widerspricht dies nicht einer humanistischen Orientierung betrieblicher Bildungsarbeit.

Eine andere Frage ist, welche Realisierungschancen solch eine betriebliche Bildungsarbeit hat und wie Lernprozesse in neuen Arbeits- und Organisationskonzepten hinsichtlich ihrer Qualität, Wirkung und Nachhaltigkeit zu beurteilen sind. Auch wenn

allgemein anerkannt wird, dass das Lernen im Prozess der Arbeit im Zuge betrieblicher Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse an Bedeutung gewonnen hat, so sagt dies noch nichts über dessen Reichweite, Qualität und Subjektbezug aus. Unter den Stichworten der „Koinzidenz" und „Konvergenz" ökonomischer und pädagogischer Vernunft wird diese Diskussion seit Anfang der 1990er Jahre geführt (vgl. u. a. Achtenhagen 1990; Heid/Harteis 2004), wobei bisherige Einschätzungen und Analysen vor allem auf die Ambivalenz des betrieblichen Wandels und des damit verbundenen Lernens in modernen Arbeitsprozessen verweisen. So stehen Globalisierung, neue Informations- und Kommunikationstechnologien und erhöhte Produktivität einerseits für den massiven Abbau von Arbeitsplätzen, höhere Belastung, die Zunahme unsicherer Beschäftigungsverhältnisse und eine neue Zweckgebundenheit des Lernens. Andererseits scheinen Enthierarchisierung und Dezentralisierung durchaus verbesserte Bedingungen im Sinne von ganzheitlicheren Arbeitsumfängen, höheren Freiheitsgraden, erweiterter Mitgestaltung und Partizipation sowie verbesserten Lernbedingungen und Lernpotenzialen zu bieten.

2. Handlungskompetenz und Reflexivität als Zielsetzungen betrieblicher Weiterbildung

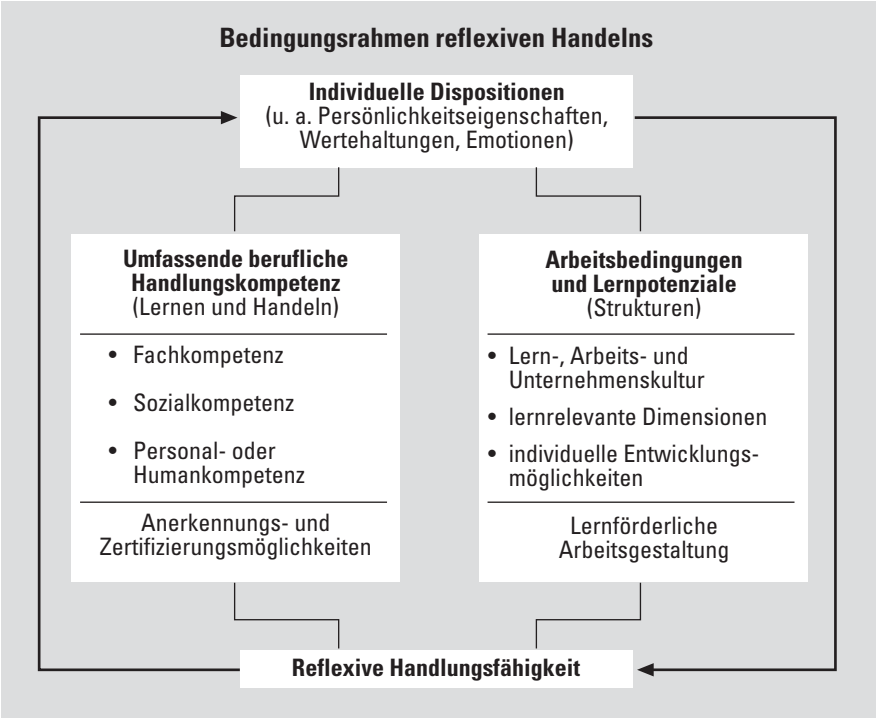
Die berufliche Handlungskompetenz und die reflexive Handlungsfähigkeit sind als die für die betriebliche Weiterbildung entscheidenden Zielsetzungen anzusehen, die sich gleichermaßen auf die Berufsbildung, die Erwachsenenbildung und die Organisations- und Personalentwicklung beziehen. Dabei hat sich das Konzept einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung und der betrieblichen Weiterbildung durchgesetzt, und zwar mit dem manifesten Anspruch, eine über die Qualifizierung hinausgehende Bildungsarbeit zu ermöglichen (vgl. Arnold, R./Steinbach 1998; Dehnbostel 2001, S. 76 ff.).

Unter dem allgemeinen Begriff „Kompetenz" sind zunächst Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Die Kompetenzentwicklung wird aus der Perspektive des Subjekts, seiner Fähigkeiten und Interessen gesehen und bezieht in ihrer Subjektorientierung die Bildungsdimension mit ein. Die Herausbildung von Kompetenzen als lebensbegleitender Prozess erfolgt in der Arbeits- und Lebenswelt durch individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse in unterschiedlichen Lernarten und Lernformen, wobei auch das Lernen in Gruppen und das Organisationslernen einbezogen ist. Der engere Begriff „berufliche Kompetenz" bezieht sich auf Fertigkeiten, Methoden, Wissensbestände, Qualifikationen und Einstellungen, die die Basis für das fachliche, soziale und humane Arbeitshandeln des Einzelnen bilden. Genauer wird die berufliche Handlungskompetenz als Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz definiert, wobei im betrieblichen Kontext die Humankompetenz zumeist als Personalkompetenz bezeichnet wird. Andere Kompetenzbegriffe wie Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz sind Teil der drei Kompetenzdimensionen bzw. liegen quer dazu.

Die Kompetenzentwicklung soll die berufliche Handlungskompetenz herausbilden sowie – darüber hinausgehend – eine Handlungsfähigkeit herstellen, die den Vollzug von Arbeitshandlungen im Sinne von Performanz im realen Prozess der Arbeit ermöglicht. Der reale Arbeitsvollzug wird durch Bedingungs- und Bestimmungsfaktoren geprägt, die in ihrer Relevanz den Kompetenzbereichen nicht nach stehen. Das sind zunächst individuelle Dispositionen wie Persönlichkeitseigenschaften, Werthaltungen und Emotionen, die zum einen in die Kompetenzentwicklung integriert sind, zum anderen als autonome individuelle Eigenschaften bestehen und im Arbeitsvollzug wirksam werden. Hinzu kommen die realen Arbeitsbedingungen und die Lernpotenziale als weitere strukturelle Bedingungsfaktoren. Dazu gehören vor allem die Lern-, Arbeits- und Unternehmenskultur, lernrelevante Dimensionen von Arbeit sowie individuelle Entwicklungsmöglichkeiten bzw. berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege. Wie aus der folgenden Abbildung zu ersehen, stellen diese Voraussetzungen und Einflussfaktoren einen komplexen Bedingungsrahmen für die Herstellung reflexiven Handelns dar.

Mit der reflexiven Handlungsfähigkeit sind Qualität und Souveränität des realen Handlungsvermögens angesprochen. Die individuelle, selbstgesteuerte Anwendung erwor-

Abbildung 1: Bedingungsrahmen reflexiven Handelns



bener Kompetenzen ist reflexiv auf eigene Handlungen und Verhaltenweisen ebenso zu beziehen, wie auf damit verbundene Arbeits- und Sozialstrukturen. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. In der Arbeit bedeutet dies zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um Ablauforganisation, Handlungsabläufe und -alternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zum eigenen Handlungswissen zu setzen. Mit Lash (1996, S. 203 f.) ist von einer zweifachen Reflexivität zu sprechen: der strukturellen Reflexivität und der Selbstreflexivität, bei der an die Stelle der früheren heteronomen Bestimmung der Handelnden die Eigenbestimmung tritt. Reflexive Handlungsfähigkeit heißt demnach, in Verbindung mit der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben sowohl über Arbeitsstrukturen und -umgebungen als auch über sich selbst zu reflektieren. Dieser qualitativ zu verstehende Anspruch der Anwendung und Umsetzung von beruflichen Kompetenzen im Prozess der Arbeit besteht prinzipiell für die betriebliche Weiterbildung.

3. Reflexives Handeln unter strukturationstheoretischer Begründung

Die Realisierung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und reflexiven Handlungsfähigkeit verweist auf die notwendige Verbindung von Arbeitshandeln und Strukturen. Während herkömmliche berufspädagogische Konzepte einseitig die Subjekte unter lern- und bildungstheoretischen Gesichtspunkten in den Vordergrund stellen und den Strukturen eine untergeordnete oder funktionale Bedeutung beimessen, dominieren in der betrieblichen Anpassungsqualifizierung die strukturellen Gegebenheiten, denen die Qualifizierung untergeordnet wird. Die betriebliche Weiterbildung hat dagegen den Kompetenzerwerb und die durch Arbeitsbedingungen und Lernpotenziale geprägten Strukturen zusammenzubringen. Der bestehende Dualismus von Handlung und Struktur ist in eine Dualität zu transformieren, in dem zwischen individuellen Lern- und Handlungsprozessen zum Kompetenzerwerb und betrieblichen Arbeitsbedingungen und Organisationsstrukturen vermittelt wird.

Der angesprochene Dualismus von Struktur und Organisation einerseits und Lern- bzw. Persönlichkeitsentwicklung andererseits findet sich ähnlich in vielen sozialwissenschaftlichen Aussagen und Studien. Wie Walgenbach ausführt, neigen wissenschaftliche Erkenntnisprozesse dazu, vom „institutionellen Kontext, in dem (und durch den) Organisationsmitglieder handeln (und handeln können), zu abstrahieren“ oder sie tendieren dazu, „Verhalten in und von Organisationen ... als durch Zwänge determiniert zu betrachten“ (2001, S. 356). In pädagogischen Disziplinen wird die Gefahr einer Struktur- und Organisationsdominanz aus sozusagen wissenschaftsimmanenten, also erziehungswissenschaftlichen Zielsetzungen sicherlich als außerordentlich hoch angesehen. Dies hat in der Vergangenheit u. a. dazu beigetragen, die bei Arbeits- und Alltagshandlungen auftretenden informellen Lernprozesse nicht in didaktische und pädagogische Konzepte aufzunehmen, da sie als Resultat fremdbe-

stimmter Struktur- und Handlungsbereiche angesehen wurden. Konsequenterweise wurden sie dann auch als Sozialisationsprozesse interpretiert und der Sozialisationstheorie zugeordnet.

Dass der Dualismus von Handlungen und Strukturen sich häufig nicht als kompatibel oder integrationsfähig erweist, belegt die Praxis vielfach. Schon ein kurzer Blick auf eingesetzte Maßnahmen und Instrumente macht deutlich, dass für eine Vermittlung oder gar Integration reorganisierter Strukturen und pädagogischer Normen und Handlungen häufig keine Chance besteht. So kann für öffentliche Bildungsinstitutionen eine einseitige Orientierung an betrieblichen, auf wirtschaftliche Effizienz und Gewinnmaximierung ausgerichtete Maßnahmen ebenso wenig zum Erfolg führen, wie deren einführende Beratung und anschließende Begleitung durch professionelle Organisationsentwickler und Unternehmensberater. Kritikern bleibt dann zu Recht nur noch zu konstatieren, dass eine Ökonomisierung oder Verbetrieblichung pädagogischer Prozesse in die Sackgasse führt und damit notwendige Reformen unter substantieller Einbeziehung zukunftsorientierter Organisations- und Personalentwicklungsstrukturen unterminiert werden.

Die Klärung des Verhältnisses von Handlung und Struktur in analytischer, theoriebildender und anwendungsorientierter Hinsicht ist das Anliegen strukturationstheoretischer Ansätze (vgl. u. a. Ortmann u. a. 1997; Windeler/Sydow 2004). Sie basieren auf der Strukturationstheorie des englischen Soziologen Giddens, nach der der genannte Dualismus von Handlung und Struktur sich keineswegs als Widerspruch oder Entgegensetzung zeigen oder als solcher aufgefasst werden muss. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass Verhalten, Handlungen und Entwicklungsprozesse in Organisationen weder vorrangig von den Zwängen der Organisation noch einseitig vom Eigenwillen und der Selbstorganisation der Organisationsmitglieder bestimmt sind. Strukturen sind nicht einseitig unter dem Gesichtspunkt äußerer Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen, sondern sie sind zugleich „als Produkt und Medium des Handelns sozialer Akteure“ anzusehen (Goltz 1999, S. 75).

Die berufliche Handlungskompetenz, die reflexive Handlungsfähigkeit und das reflexive Handeln ordnen sich in diesen Theorieansatz ein. Wie die Abbildung zeigt, verbindet sich das auf die berufliche Handlungskompetenz zielende Arbeitshandeln mit den strukturell bestimmten Arbeitsbedingungen und Lernpotenzialen. Das reflexive Handeln zielt auf den Arbeitsvollzug und ermöglicht bei entsprechenden Arbeitsaufgaben und Bedingungen den Erwerb oder die Komplettierung von Kompetenzen, die ihrerseits – und hierin besteht der für die Strukturation typische rekursive Prozess – auf die Strukturen rückwirken und diese mit prägen. Somit besteht unter strukturationstheoretischen Gesichtspunkten im Unterschied zu handlungstheoretischen und bildungstheoretischen Ansätzen in der Berufsbildung bei aller Subjektgebundenheit ein maßgeblicher und mit konstituierender Einfluss der Strukturen auf die Kompetenzentwicklung.

Literatur

Achtenhagen, F. (1990): Vorwort. In: Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim

Arnold, R./Steinbach, S. (1998): Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung? Rekonstruktionen und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In: Markert, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler, S. 22–32

Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u.a., S. 53–93

Dehnbostel, P./Pätzold, G. (2004): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: dies. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 18. Beiheft. Stuttgart, S. 19–30

Goltz, M. (1999): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München und Mering

Heid, H./Harteis, Chr. (2004): Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: Dehnbostel, P./Pätzold, G. (Hrsg.), a.a.O., S. 222–231

Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U. u.a. (Hrsg.). Reflexive Modernisierung. Frankfurt a.M., S. 195–286

Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/New York

Ortmann, G./Sydow, J./Windeler, A. (1997): Organisation als reflexive Strukturation. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. 2. durchgesehene Aufl. Wiesbaden, S. 315–354

Walgenbach, P. (2001): Giddens´ Theorie der Strukturierung. In Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 4. unveränderte Aufl. Stuttgart u.a., S. 355–375

Wildemann, H. (1994): Fertigungsstrategien: Reorganisationskonzepte für eine schlanke Produktion und Zulieferung. 2. neubearbeitete Aufl. München

Windeler, A./Sydow, J. (2004): Strukturation von Kompetenzen in Netzwerken. Manuskript: TU Berlin

Rainer Helmig

Erwachsenenpädagogische Verantwortung bei der Interpretation und Deutung empirischer Befunde für wissensbasierte Bildungsbedarfsanalysen

Bildungsbedarfsanalysen erscheinen oft in einem Bild des „Vergleichens" von definierbaren Soll- und gemessenen Ist-Werten. Dadurch entsteht meist der Eindruck von Defiziten. Je nach Anlage einer Bedarfsanalyse wird damit in besonderer Weise die Frage nach der Verarbeitung und Verwertung des empirischen Datenmaterials gestellt, insbesondere bei der Interpretation und Deutung der erhobenen Befunde bei qualitativ angelegten Untersuchungen. Wissensbasierte Untersuchungen stützen sich auf Ereignisverläufe von Lern- und Arbeitsprozessen, ihre kognitiven und sozialen Verlaufshandlungen. Hieraus resultiert deshalb eine besondere Verantwortung bei der Deutungsarbeit, der Interpretation und Auswertung der Daten.

1. Wissensprozesse

Wissensprozesse und erwachsenenpädagogisches Handeln sind zwei eng miteinander verbundene Prozesse, deren Verknüpfung in der besonderen Art und Weise ihrer Gestaltung liegt. Diese Gestaltung unterliegt klarer, jedoch komplexer Handlungsmuster, die ein hohes Maß an Professionalität und Können erfordern. Ihre Beschreibung und systematische Darstellung machen es notwendig, in besonderer Weise und mit hoher Verantwortung die individualisierbaren Erkenntnisse der Handelnden herauszuarbeiten. Anhand eigener exemplarischer Untersuchungen und der Systematisierung der empirischen Vorgehensweisen konnte festgestellt werden, dass die Qualität der Endergebnisse durchgeführter Untersuchungen von Bildungsbedarfsanalysen maßgeblich von der verantwortungsbewussten Darstellung der Aktivitäten und individualisierten Handlungen der Untersuchungsmitwirkenden abhing.

Wissensbasierte und auf Wissen orientierte Untersuchungen müssen auf geeignete Weise das Codifizierungsverhalten der Untersuchungspersonen so beeinflussen, dass die gewonnenen Daten prinzipiell den Anforderungen an Objektivität genügen können. Ich gehe demnach davon aus, dass bei der Umsetzung von Explorationsprozessen in empirischen Untersuchungen aller Art die Qualität der codifizierten Wissenselemente von herausragender Bedeutung sind.

2. Methodologische Betrachtung

Wissensbasierte Bildungsbedarfsanalysen orientieren sich an den Wissens*handlungen*, den Handlungen zum Erwerb, der Festigung und Bewahrung, der Bewertung, der Entwicklung, der Identifikation, der Nutzung und Verteilung. Das erfordert eine gewisse Nähe zu diesen Handlungen und damit auch gleichzeitig eine Nähe zu den Beteiligten. Diese „Nähe" zu den Ereignisverläufen und die zeitnahe Interpretation und ggf. die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse sind von herausragender Bedeutung. Das möchte ich folgendermaßen begründen:

- Ereignisse und deren Verläufe sind im organisationalen und lernbezogenen Kontext und unter Berücksichtigung beabsichtigter Veränderungen in der Regel Unikate und sehr von den *Beobachtungsvorgängen* (absichtliche, planvolle und selektive Wahrnehmungen) abhängig. Wissenschaftlich betrachtet heißt das, dass Beobachtungen dann grundsätzlich methodisch strukturierte und auch vorgenommene, d. h. reproduzierbare Beobachtungen sind. Dieser Standpunkt impliziert also eine sowohl subjektorientierte als auch sach- und handlungsorientierte Intention, die ohne diese „Nähe" nicht gegeben ist.
- Reorganisations- und Veränderungsprozesse sind in ihrem Wesen – auch oder gerade in Lernprozessen– immer intrasubjektive Phänomene. Alle Veränderungsmöglichkeiten müssen für das Individuum einen persönlichen Sinn machen, und das geht nur über Interpretation und Deutung. Etwas hat nur dann einen Sinn, wenn ich es für mich so interpretieren kann, dass es dann handlungsstimulierend, handlungsleitend und handlungsregulierend ist. Interpretation heißt dann, „*zwischen* die Wahrnehmungen und Wahrnehmungsmuster zu *treten*" und dazu muss ich mich im Sach- und Personenbezug aufhalten und bewegen. Dies verlangt neben der sachlichen Betrachtung der Realitäten auch ein gewisses Maß an der Fähigkeit zum Dissoziieren, zu einem neben das Ereignis Treten, um die dort stattfindenden Ereignisse und Gegebenheiten überhaupt interpretieren zu können.
- Die Deutung und Interpretation in der empirischen Arbeit nutzt maßgeblich explizites und codifiziertes Wissen der Individuen sowie deren Strategien, und das ist ein schwieriger Themenkomplex, der gegenwärtig pädagogisch und psychologisch noch zu wenig erforscht und ausgearbeitet ist. Darüber gibt es einige spezifische, wenngleich aber noch zu wenige Fallstudien aus betriebswirtschaftlicher Forschung (Wiegand, Schön, Neumann). Codifizierung von Wissen unterliegt strategischen Mustern der Individuen und ist maßgeblich mit einer Identifikationsabsicht, einer Art Commitment, verknüpft und immer in einen größeren sozialen Rahmen eingebettet, der wiederum nicht nur von Einzelindividuen, also lernenden Personen abhängig ist und nicht nur durch individuelles Verhalten bestimmt ist. In Interviews wird nicht selten a priori ein hohes Maß an Codifizierungsbereitschaft der Interviewten vorausgesetzt, was leider oft nicht der Fall und zudem nicht exakt bestimmbar ist. Allein die Unterstellung einer hohen Bereitschaft, umfassend wahrheitsgemäße und bedeutungsvolle Aussagen durch die Befragten zu treffen, ist bei qualitativen Vorgehensweisen ein nicht zu unterschätzendes Fehlerproblem. Nicht selten treten in Interviews Fragen nach der Kommunikationsba-

sis und somit zum gegenseitigen Verständnis auf. Auch das ist in qualitativ angelegten Interviews, vor allem für die Bewertung der Ergebnisse nicht unkompliziert.

- In einer Vielzahl von Fällen liegt überwiegend die Form einer Wissens-Organisation nach dem *business-prozessorientierten Typ* (Donoghue, Harris, Weitzman) vor, die Lernverhalten und Individualität der Menschen einerseits fördert und aktiviert, aber nicht optimal den kulturellen und sozialen Rahmen bieten kann, um dies umzusetzen. In diesem Organisationsmodell werden wiederholbare und standardisierte Aufgaben und Methoden umgesetzt und angewendet, wobei allgemeine und konkret fixierte Ziele gleichermaßen angesteuert werden. Dieses Modell kann entweder *transaktionsorientiert* (geringe Ermessensspielräume) oder *integrationsorientiert* (best practice, costumer relation management, hohe Ermessensspielräume) charakterisiert sein. Das Lernen dabei ist im Wesentlichen auf *Integration* ausgerichtet.

Mit der *Diversifikation* von Strukturen ergeben sich für die Interpretationsmethodik folgende Zugänge:

1. Führungskräfte und Multiplikatoren haben in hierarchischen Unternehmensstrukturen eine *Wächterfunktion*, die eine sowohl für die Inhalte der Tätigkeiten als auch für die Ausführungsregulation sowie auch das Lernen im Prozess der Arbeit eine entscheidende Funktion besitzt. Ihr kommen neben den motivationalen Komponenten vornehmlich auch gegenstandsbezogene, gestaltungsorientierende und methodische Funktionen zu. Untersuchungen in Japan und den USA (NONAKA, 2000) belegen, das diese Wissenswächter Lern- und Entscheidungsprozesse befördern oder blockieren und eine Entgrenzung der Arbeits- und Lernprozesse weitestgehend erschweren können. Bei einer sehr starken horizontalen Gliederung (Diversifikation) der Ebenen einer Unternehmung werden diese Wächterfunktionen verstärkt bzw. ggf. auch potenziert, nicht selten verselbständigen (erhöhen!) sich deren Wirkungen. Diese Funktionen sind oft sehr manifestiert und beharrend. Derartige Strukturen wirken erschwerend auf die Gewinnung und Auswertung von Untersuchungsdaten.
2. Nicht selten ist eine solche Nebeneinanderaufstellung von Entscheidungs- und Kontrollbefugnissen ein Hemmnis für den Weitertransport von Unternehmensinformationen an die nächst tiefer befindliche Ausführungsebene.
3. Ich vertrete die offene Auffassung, dass in Lern- und Organisationsprozessen sowohl *das Führen von Menschen als auch das Erlernen spezifischer Tätigkeiten sowie der individuelle Aneignungsprozess von Wissen immer LERNEN ist.* Der hier gemeinte Aneigungsprozess von Wissen *bildet Veränderungswirklichkeiten ab*. Er ist subjektrelativ, kontextspezifisch und personengebunden. Der Bedarf an Wissensaneignung und demnach auch nach Veränderungen *bildet Veränderungsmöglichkeiten ab*. Es ist ein Prozess, der am qualitativen und qualitativen Zustand von Wissen orientiert ist, an explizite Aussagen gebunden ist, intrapersonal verankert und auf Zuwachs und Harmonisierung ausgerichtet ist, auf kognitiven Ausgleich focussiert ist. Das setzt jedoch eine relativ genaue Kenntnis von *Bedarf*

voraus. Das ist schwieriger als meist angenommen wird, denn Bedarfsuntersuchungen bilden in sehr vielen Fällen immer Defizite im *Ist* bei den Mitarbeitern ab. Dass dies eine oft einseitige Betrachtung ist, beweisen Untersuchungen von SCHMID (Innovationsforschung) und Güldenberg, Willke, Baecker, v. Krogh u. a. (systemische Wissenskonzepte), wonach sich Lern- und Veränderungsbedarf vornehmlich in der Wissensverteilung offenbart und nicht in der Tätigkeit selbst. Das heißt, dass Bedarfsstrukturen z. B. bereits in der Phase der Disposition von Tätigkeiten, also bei der Planung und Koordination entstehen und definiert werden müssen. Das wiederum ist ein sehr aufwendiges Unterfangen, weil es auch hier wieder strukturelles Handeln einer Organisation als Ganzes und das der Menschen als Individuen ist.

4. Veränderungsprozesse, das Lernen und der Prozess jeglicher Wissensaneignung sind kontextualisiert (Nonaka) und somit problematisierbar. Diese Problematisierbarkeit schließt dann eine Art Strittigkeit ein, die zu produktiven Lösungsansätzen für Entscheidungen über wesentliche Veränderungen führen kann. Das heißt, dass für den gewünschten Erfolg bei der Erfüllung von gesetzten Zielen immer die Rahmenbedingungen einer Organisation bestimmend sind, wenn dabei unterstellt wird, das prinzipielle Lernfähigkeit vorausgesetzt werden kann. Für die Interpretationsarbeit ist demnach die Erfassung und hinreichende Beschreibung des Kontextes, in den das Problem eingebettet ist, notwendig und unabdinglich, und das ist maßgeblich von der Verteilung der Wissensressourcen in den jeweiligen Hierarchieebenen abhängig (Arbeitsteilung, Kooperation). Kontexte dieser Art haben eine interne und eine externe Komponente.
5. Die bei der weiteren Aufgabenverteilung nach unteren Hierarchieebenen erfolgenden Schritte sind meist dadurch gekennzeichnet, dass Wissen verschüttet bzw. kommunikativ modifiziert wird. Informationen gehen verloren oder werden in einem anderen Kontext weiter gegeben.

Nach Probst wird empfohlen, bei der fallspezifischen Erfassung und Analyse von Ereignisdaten folgendermaßen vorzugehen:

Ereignisdarstellung und wesentliche Beschreibung der Merkmale der Ereignisqualität aus der Sicht der *Ausübung einer spezifischen Tätigkeit.*

Divergierende Analyse der Ereignisse 1 … n unter *Herausstellung idealtypischer Merkmale und Eigenschaften.* Idealtypische Merkmale für Tätigkeiten sind beispielsweise die Wiederholbarkeit, Gebundenheit an Raum und Zeit.

Konvergierende Synthese der so gewonnenen Erkenntnisse mit dem Ergebnis wesentlicher Aussagen über *mögliche Interventionen im Kontext der Tätigkeitsausübung* (dabei erfolgt eine Wissensbewahrung durch Selektion).

Die Interventionstätigkeit spielt eine zentrale Funktion in diesem Konzept, da hier nicht nur eine „äußere“ Intervention organisationaler Strukturen gemeint ist, sondern ein

persönliches und auf sich selbst bezogenes Intervenieren und die Regulation eigener Handlungen im Tätigkeitskontext eingeschlossen sind. Eine Selektion von Wissen ist für Tätigkeiten enorm wichtig, um sie damit bis zu einem gewissen Grad zu automatisieren und zu instrumentalisieren. Dies setzt einen entscheidenden Lernprozess voraus und trägt zur Manifestation und Bewahrung von Wissen über/für Tätigkeiten bei. Wenn Organisationen das nicht kultivieren, werden alle möglichen Veränderungen, vor allem jene, die von außen hinein getragen werden, zur Bedrohung für die Menschen bzw. als eine solche wahrgenommen. Das wiederum behindert den weiteren Lern-, Führungs- und Arbeitsprozess. Gerade im vorliegenden Fall ist die betriebswirtschaftliche Komponente und die Verschärfung der Rahmenbedingungen, die sich daraus ergeben, zu einem Problem geworden, es hätte aber auch ein anderes Problem sein können.

Beide Analyseformen gehen von einer breit angelegten Beschreibung und detaillierten Dokumentation der Ereignisse aus und münden in einen so genannten *„Fähigkeitenansatz"*, mit dem die grundlegenden Anforderungen an eine Tätigkeit gestellt werden, und das sowohl inhaltlich, methodisch und sozial. Dabei werden Cluster von Fähigkeiten benannt und deklariert, die für spezielle Tätigkeiten erforderlich sind. Die Tätigkeitsbeschreibung spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Die Fähigkeiten sind auf der einen Seite eine Eingangs- oder Einstiegsgröße, um Arbeit auch tatsächlich ausführen zu können, Dinge, die einem Menschen entweder zugemutet oder auch nicht zugemutet werden können, und sie sind eine Ergebnis- und damit eine Qualitätsgröße, mit der Prozesse gesteuert werden können. Bisherige Annahmen in Organisationen haben diesen Ansatz zu wenig berücksichtigt und damit die Chancen eingeschränkt, den Menschen neben der Prämissenfunktion von Fähigkeiten nun auch eine Lernforderung und die Forderung nach eigener Veränderung abzuringen. Die Fähigkeiten eines Menschen werden somit zunehmend zu Fähigkeiten einer Organisation, eines Unternehmens als Ganzem. Schon allein das zu verstehen und zu akzeptieren, ist eine große Leistung für die Beteiligten.

Nach diesen Fähigkeiten werden die Mitarbeiter ausgewählt, eingesetzt und ggf. qualifiziert. Im Unterschied zu deskriptiven Tätigkeitsansätzen, die vornehmlich Tätigkeitsinhalte beschreiben, wird durch den Focus auf komplexe Fähigkeiten ein grundlegendes Ziel nach *permanentem Lernen und Qualifizierung* von Tätigkeiten gesetzt. Das schließt immanent ein, dass mit den Führungskräften und Mitarbeitern über Ziele gesprochen wird und Ziele auch tatsächlich vereinbart werden müssen. Zielformulierungen haben eine qualitative und eine quantitative Seite. Damit besteht die Möglichkeit der Integration betriebswirtschaftlicher Komponenten für die Umsetzung einer spezifischen Tätigkeit und das nach entsprechender organisationaler *und* persönlicher (individueller) Auseinandersetzung.

Eine *Messung* der Ergebnisse erfolgt dann durch:

- Eine konsequente Benennung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und deren Explikation, wobei die Menschen diese Wirkungskette abbilden und weniger

die Organisation, oder anders gesagt: sowohl das Unternehmen als auch die Menschen darin haben eine Abbildwirkung. Bilder der Wirkung dessen müssen dann nicht einseitig beschrieben werden. Idealerweise entstehen adäquate und vergleichbare Bilder, mit deren Hilfe Veränderungen konsensfähig gemacht werden können.

- Die *indirekte Bewertung der Ergebnisse* (Wissensbasis der Organisation, Interventionen und deren Beschreibung, Übertragungseffekte, konkrete Ergebnisqualitäten). Die indirekte Bewertung bilanziert nicht im herkömmlichen Sinne. Sie beschreibt vor allem einen Denkansatz zu Veränderungsmöglichkeiten und bildet damit Bedarf ab, der sowohl relevant für strategische Veränderungsprozesse als auch individuelle Lernprozesse ist. Im Gegensatz dazu steht in der Praxis oft die direkte Benennung der Bewertungsergebnisse, die nicht selten demotivierende Effekte besitzt, weil sie oft sehr persönliche Defizite beschreibt. Die Konnotation des Begriffs „Defizit" ist dabei nicht zu unterschätzen, da diese immer das Potenzial von Kontraproduktivität in sich birgt. Es ist im Übrigen ohnehin schwierig und nach wie vor auch wissenschaftlich schwer zu untersetzen, in welcher Weise Defizite eine Wirkung auf kompetentes Handeln der Menschen haben.

3. Fazit

Erwachsenenpädagogische Verantwortung erwächst allein aus der Tatsache, dass Bedarfsanalysen und Forschungsleistungen in Bezug auf Bedarfe immer am Handeln der Subjekte orientiert sind. Das subjektive Handeln und das Antizipieren der Ergebnisse implizieren Vertrauen in das Vorgehen der Wissenschaftler und Praktiker. Die Nähe zum Untersuchungsgegenstand ist immer auch eine „Nähe" zu den Subjekten und das in Form produktiver, kommunikativer und ergebnisorientierter Aktivitäten.

Literatur

Argyris, C. (2000): The Inner Contradictions of Rigorous Research. New York

Argyris, C./Schön, D. (1999): Organizational Learning. London

Baecker, D. (2001): Organisation und Management. Berlin

Dougherty, D. (1998): Organization for innovation. In: Handbook of organizational studies. London, S. 424–439

Nonaka, I. (1997): The Knowledge-Creating Company. Boston

Probst, G. (2003): Wissen managen. Wiesbaden

Schön, D. (2001): Reflective Practitioner. New York

Jendrik Petersen/Andre Lehnhoff

Neue Trends im Bildungsmanagement

In diesem Beitrag geht es darum, durch Bildungsmanagement das Bewusstsein im Unternehmen offensiv im Sinne einer fairen Auseinandersetzung mit den Betrachtungen des anderen zu schärfen. Um hierzu alle Organisationsmitglieder einladen und derartige Prozesse ermöglichen zu können, hat die Projektgruppe wissenschaftliche Beratung (PwB) mit mehreren Konzernen ein Personalentwicklungsseminar erarbeitet. Durch zeitgemäße und realitätsnahe Situationen werden die Grundlagen für professionelle Feedbackgespräche und darauf aufbauende Personalentwicklungs- und Bildungsprogramme gelegt, die der ganzen Organisation und ihren Mitgliedern dienen. Neue Trends im Bildungsmanagement weisen einen organisationsdidaktischen Charakter auf.

1. Vorbemerkungen

Sich mit der Thematik „Bildungsmanagement" zu befassen und dementsprechend neue Trends darin identifizieren und propagieren zu wollen, scheint zunächst etwas ungewöhnlich zu sein und „der Quadratur des Kreises" sehr nahe zu kommen. Im Gegensatz zum pädagogischen Bildungsbegriff stellt „Management" im allgemeinen Sprachgebrauch in erster Linie eine zweckrationale Zielorientierungs- und Zielerreichungsfunktion dar, die von außen, sprich: insbesondere dem Markt beeinflusst wird. Management spiegelt somit ein primär ökonomischen Gesetzmäßigkeiten unterliegendes arbeitsteiliges Denken und Handeln wider und zielt nicht von vornherein auf Autonomie und Selbstbestimmung der beteiligten Menschen und Gruppierungen ab.
Zwischen Managementtraditionen und pädagogisch-philosophisch geprägten Bildungstraditionen scheinen somit auf den ersten Blick „Welten zu liegen".

Dennoch haben sich in den letzten 10 bis 15 Jahren zunehmend Autoren aus verschiedensten, also auch aus wirtschaftswissenschaftlich-managementtheoretischer Perspektive zu Wort gemeldet und auf die Notwendigkeit von *umfassenden Bildungsprozessen* in Wirtschaft und Gesellschaft hingewiesen, um die enge Verzahnung zwischen Unternehmen und Gesellschaft zu betonen und weiterentwickeln zu können (s. z. B. Ulrich/Probst 1990; Kirsch 1990; Staehle 1999). Diesem Anspruch – so dieser Beitrag – lässt sich letztendlich nur Hilfe einer wirklich gelebten Bildungsbereitschaft und -fähigkeit in Organisationen und der Organisationen im Austausch mit der Außenwelt gerecht werden, die in bestimmten Kontexten – wie bspw. Unternehmen – professionell und dialogisch „gemanagt" werden muss.

2. Dialogisches Management als Ausdruck neuer Trends im Bildungsmanagement

Traditionell kann als Aufgabenfeld des Bildungsmanagements insbesondere in Unternehmen die

- Ermöglichung von Lernprozessen,
- Gestaltung günstiger Lernkontexte,
- ständige Überprüfung faktisch vollzogenen Lernens
- auf *allen* Ebenen der Organisation zu *jeder* Zeit

angesehen werden (vgl. u. a. Geißler/vom Bruch/Petersen 1994), die sich i.d.R. aus der Organisationsstrategie, -struktur und -kultur abgeleitet haben (s. z. B. Lehnhoff 1998a). Auf diese Prozesse haben Bildungsmanager selten Einfluss genommen.

Natürlich bleibt das Seminar- und Personalentwicklungsgeschäft die Aufgabe von erwachsenen- bzw. betriebspädagogisch ausgebildeten Bildungsmanagern. Darüber hinaus steht aber zunehmend der Anspruch, dass Menschen im Unternehmen und insbesondere auch mit Management-, Führungs- und Entscheidungsaufgaben betraute Personen neben der primär erfolgsorientierten Optimierung der organisationalen Leistungserstellung *gleichermaßen auch* Sensibilität und Handlungskompetenz gegenüber dem globalgesellschaftlichen Kontext sowie ökonomischen Gesetzmäßigkeiten zu entwickeln und auszugestalten haben (s. z. B. Ulrich 1986; Koslowski 1988, 1999). Es geht also nicht mehr wie in früheren Zeiten ausschließlich um eine möglichst reibungslose Ableitung von Bildungsmaßnahmen gemäß den Vorgaben der Unternehmensstrategie und den Gegebenheiten der Unternehmensstruktur und -kultur, sondern es geht vielmehr *um tatsächliche Mitgestaltung von Entscheidungsprozessen im und des Unternehmens* durch *gebildete bzw. „reflexiv-eigenständige" Menschen* (Petersen 2003).

Ein Weg dorthin, wie in erwerbswirtschaftlichen Unternehmen, die sich ja nicht nur durch die Orientierung an den o. a. ökonomischen Gesetzmäßigkeiten auszeichnen, sondern auch durch Hierarchie und Macht(bestrebungen) einzelner Akteure gekennzeichnet sind (s. z. B. Küpper/Ortmann1992), liegt in der *fairen Auseinandersetzung mit den Betrachtungen des anderen*. Für Führungskräfte und Entscheidungsträger bedeutet dies als Aufgabenfeld eines innovativen Bildungsmanagements die *konkrete Aufforderung*, das *Wagnis einzugehen*, zunächst einmal Dialoge als *animierender (Lern-)Partner* und *Katalysator* zuzulassen und zu führen. Dieser Prozess kann als „Dialogisches Management" bezeichnet werden (Petersen 2003). Mit Hilfe *dialogischen Managements* können beispielsweise auf Mitarbeiter- und Teamebene Selbstbewusstsein, Urteilsfähigkeit, Leistungs- und Innovationsbereitschaft sowie die Entfaltung schöpferischer Kräfte auf allen Ebenen ermöglicht und dementsprechend Raum dafür gegeben werden, sich im gesamten Kontext stärker Tugenden wie Kreativität, Querdenken, Spontaneität und Risikofreudigkeit zuzuwenden.

Hieraus ergibt sich, dass Führungskräfte und Mitarbeiter als (zumindest prinzipiell) *gleichberechtigte Wahrheits- und Problemlösungsquellen* anzusehen sind und hierzu den aktuellen Wissensstand *ständig hinterfragen* und *verändern* müssen (vgl. Petersen

2003). Dementsprechend besteht das *Aufgabenfeld dialogischen Managements als Ergebnis innovativer Bildungsmanagementprozesse* darin, die in einer Gruppe, Abteilung oder gesamten Organisation geltenden Prämissen, aber auch Barrieren und Trennungen *konstruktiv-kritisch zu hinterfragen* und auf diese Weise die bislang u. U. sehr erfolgreichen bestehenden Denk- und Handlungsroutinen *zu durchbrechen* (vgl. dazu auch Argyris 1993). Dies sollte selbst (oder gerade) in dem Falle geschehen, dass *momentan* noch kein „Leidensdruck" besteht.

Dieser Anspruch lässt sich dahingehend konkretisieren, dass man sich den Kernfragen hinsichtlich des „Warum" Organisationen so organisiert und strukturiert sind, wie sie sind, zu stellen hat. Konkrete Fragestellungen bieten sich hierbei an:

- *Warum* existieren gerade die Unternehmenskultur und Spielregeln, die existieren;
- *Warum* werden gewisse Dinge so gemacht, wie sie ablaufen;
- *Warum* wird über Kunden, Lieferanten, Konkurrenten, Mitarbeiter und die eigene Organisation so gedacht, wie gedacht wird;
- *Wie denkt man* und *wie entstehen* dabei gewisse Verhaltensweisen bzw. *wie werden* jene Entscheidungen getroffen, die bestimmte Ergebnisse hervorbringen?

Als Ziel des dialogischen Managements ist es daher anzusehen, der Organisation und ihrer Führung einen „Spiegel" vorzuhalten, und zwar zu zeigen, wo Änderungen notwendig werden und Entwicklungspotenziale aufgebaut und gefördert werden können und müssen. Es geht also um die hinter den Wertauffassungen, Sichtweisen, Selbstverständlichkeiten, Spielregeln, Mustern, Vorstellungen, Entscheidungen, Handlungen etc. liegenden Meta-Werte, Meta-Sichtweisen, Vorverständnisse, Denkbezugsrahmen, Theorien. Somit gilt es, die in der Organisation gültigen Grundhaltungen und Verhaltensmuster *selbst zur Disposition zu stellen* (vgl. Petersen 2003) und somit auch die Veränderung der Organisationsstrategie, -struktur, -kultur und der bisherigen Personalpolitik einleiten zu können.

Die Fähigkeit zum „Dialogischen Management" als Aufgabenfeld eines innovativen Bildungsmanagements fordert, dass sich das Rollenverständnis von Führungskräften, aber auch Experten und/oder geführten Organisationsmitgliedern ständig und konsequent anpassen, verändern und weiterentwickeln muss. Nur auf diese Weise kann innovatives Bildungsmanagement den Weg hin zur „Lernenden" (s. u. a. Geißler 1998) oder gar „Gebildeten Unternehmung" (Petersen 1997) ebnen. Auf diese Weise wird „Management Development" zu einer zentralen und kritischen Erfolgsvariable, um eine strategische Personal- und Führungskräfteentwicklung sicherzustellen. Dies hat zu der Forderung nach einer frühzeitigen und professionellen Erfassung, Einschätzung sowie Förderung von Managementpotenzial geführt. Gleichzeitig ist es wichtig, Führungs- und Managementfähigkeiten auf die Ziele und die Strategie der Organisation auszurichten – Strategische Führungskräfteentwicklung wird immer bedeutender.

Vor diesem Hintergrund hat die Projektgruppe wissenschaftliche Beratung (PwB) als Beratungsunternehmen und Bildungsanbieter zusammen mit einigen Großunterneh-

men ein Management Development Center entwickelt, das das Ziel hat, Führungskräfte im Sinne eines dialogischen Verständnisses und innovativen Bildungsmanagements professionell weiterzuentwickeln.

3. Das Management Development Center als Ausdruck dialogischen Managements und innovativen Bildungsmanagements

3.1 Vorbemerkungen

Das Ziel von Management Development Centern (MDC) ist es generell, Organisationen bei der Einschätzung und Beurteilung des Managementpotenzials ihrer Mitarbeiter und Führungskräfte umfassend und professionell zu unterstützen. Relevantes Problemlöseverhalten wird mit Hilfe anforderungsspezifischer Übungen sowie Aufgabenstellungen beobachtbar gemacht.

Das Management Development Center beinhaltet dazu:
- die Umsetzung der strategisch relevanten Dimensionen des unternehmenseigenen Kompetenzmodells in konkretes Verhalten,
- die differenzierte Diagnose von Führungs- und Managementpotenzial und damit
- die Grundlage für strategisch ausgerichtete Personalentscheidungen sowie für individuelle Entwicklungsmaßnahmen.

Zuerst ist vor diesem Hintergrund zu ermitteln, inwieweit die benötigten Qualifikationen bereits vorhanden sind. Aus der Differenz zwischen dem Soll- und Ist-Zustand folgen Art und Umfang der durchzuführenden Personalentwicklungsmaßnahmen, vorausgesetzt, begleitende Nutzen-Kosten-Analysen prognostizieren ein wirtschaftlich vertretbares Ergebnis und es sind ausreichend Ressourcen und Entwicklungspotenziale vorhanden (s. dazu auch Lehnhoff 1997, 1998b).

Im traditionellen (Bildungs-)Managementverständnis war Personalentwicklung weitgehend durch das – häufig asynchrone – Zusammenspiel von Linienführungskräften und Personalentwicklern geprägt. Die zu Entwickelnden wurden bislang in der Regel on-the-job, in ihrem alltäglichen Umfeld, von ihren unmittelbaren Vorgesetzten beobachtet und auch in punkto Entwicklungspotenzial – häufig nach individuellen Präferenzen der Urteilenden bzw. „Nasenfaktor“ – bewertet. Auf dieser Basis wurden dann oftmals Personalentwicklungsmaßnahmen entschieden oder gar nach dem „Gießkannenprinzip“ verteilt. PE hatte folglich häufig eine zu einseitige Betrachtungsweise zur Folge (vgl. u. a. Mentzel 1985, Hölterhoff/Becker 1986). Die Gefahr bestand dementsprechend darin, dass nicht das gesamte Mitarbeiterpotenzial erfasst werden konnte und von den Betrachtungen einer oder allenfalls sehr weniger beteiligter Personen abhing.

Das MDC soll in Ergänzung dazu auch die Perspektive anderer erfahrener – mit den zu entwickelnden Menschen nicht unmittelbar in Beziehung stehenden – Führungs-

kräfte nutzen, um die zu entwickelnden Mitarbeiter in realitätsnahen Situationen beobachten zu können. Damit tragen sie zu einem umfassenderen und differenzierteren Bild der Mitarbeiter bei. Für eine erfolgreiche Weiterentwicklung des Mitarbeiters ist es notwendig, dass die Beobachtungskriterien und diagnostischen Situationen an der Strategie und den Zielen des Unternehmens sowie an verschiedenen Kompetenzen der zu Entwickelnden ausgerichtet werden. Bei dem MDC handelt sich nicht um ein Assessment Center zur Personalauswahl, bei der es „Gewinner" und „Verlierer" gibt (s. z. B. Sarges 1990), sondern um ein Entwicklungsseminar, um mit Hilfe professionellen Feedbacks innovatives Bildungsmanagement zu ermöglichen und persönliche Stärken zu stärken und Schwächen zu schwächen. Dies leitet über zur Betrachtung des Nutzens für die Beteiligten, die Beobachter sowie die gesamte Organisation.

3.2 Nutzenstiftung für die beteiligten Personen, Gruppen und die gesamte Organisation

Das MDC soll hier als Beispiel für einen umfassenden „Entwicklungskanon" verstanden werden, das allen Beteiligten einen umfassenden Gewinn bringt. Hierauf wird im Folgenden einzugehen sein.

a) Die Teilnehmer
des MDC erhalten ein genaues Bild ihrer persönlichen und fachlichen Leistungsfähigkeit und erfahren, wo nach Ansicht der professionellen Beobachter deutliche Stärken erkennbar sind und wo bzw. in welcher präzisierten Form möglicherweise Entwicklungsbedarf besteht.

b) Die Beobachter
des MDC werden in die Lage versetzt, aktiv als Führungskräfte an der Führungskräfteentwicklung des Unternehmens mitzuwirken und haben in den diversen Situationen die Gelegenheit, auch über sich selbst nachzudenken. Sie werden in der Beobachterschulung – *genauso* wie die Teilnehmer – mit nicht-alltäglichen, aber dennoch *realitätsnahen* management- und unternehmensspezifischen Aufgabenstellungen konfrontiert. Sie erfahren in der Beobachterschulung durch eigenes Handeln, welche Probleme von den Teilnehmern zu lösen sind. Hieraus ergeben sich neue Impulse und Anregungen für die eigene Führungspraxis.

c) Das Unternehmen
als Ganzes wiederum erhält eine professionelle und fundierte Analyse des Führungs- und Managementpotenzials seiner Teilnehmer. Diese dient dem Unternehmen als Grundlage für die effiziente Entwicklung seiner Führungskräfte. Die Besetzung von Führungspositionen mit geeignetem Personal birgt das Potenzial in sich, die Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit im Hause zu steigern. Höhere Motivation und Identifikation mit dem Unternehmen führen zu einem größeren Erfolg am Markt.

Das Management Development Center ist dementsprechend ein …
- multi-perspektivischer (durch verschiedene Beobachter)
- multi-situationaler (durch verschiedene Übungen)
- multi-dimensionaler (durch verschiedene Beobachtungskriterien)

Beobachtungsprozess, der die Selbstreflexion der Beteiligten sowie die Dialog- und somit Bildungsfähigkeit im Unternehmen vorantreibt.

3.3 Zum Design des MDC

Das MDC ist gemäß eines didaktischen Vierschritts aufgebaut. Es besteht aus einem Input, sich daran anschließenden Übungssituationen, einem Abgleich von Selbst- und Fremdbild auf Gruppenebene sowie einer Reflexion: Die Teilnehmer stellen sich während des MDCs verschiedenen Aufgaben zu unterschiedlichen Kernthemen. Diese Themen ergeben sich aus der Unternehmensstrategie und aus aktuellen Herausforderungen. Die im Folgenden behandelten exemplarischen Themen haben sich im Sinne eines strategisch-orientierten innovativen Bildungsmanagements als relevant erwiesen und besonderen Zuspruch gefunden:
- Wissensmanagement
- Change Management
- Führung

Input
Eine kurze Präsentation zu einem dieser Kernthemen stimmt die Teilnehmer auf die zu lösende Aufgabe ein. Der anschließende Austausch von Erfahrungen und Ideen aus dem Berufsalltag konkretisiert den Inhalt und macht ihn für die Teilnehmer greifbar.

Übungen
Die Teilnehmer lösen mehrere Aufgaben in Einzel- oder Gruppenarbeit, die mit dem Kernthema des Inputs verbunden sind und setzen sich dabei mit managementspezifischen Herausforderungen auseinander. Die Gruppenzusammensetzung und -stärke variieren von Übung zu Übung. Hierbei werden die folgenden Kompetenzen beobachtet und beschrieben:
- *Analytische Kompetenz*

  Konzeptionelle Fähigkeit im Sinne einer Strukturierung des Themas und des Einbringens innovativer Ideen. *Analytische Fähigkeit im Sinne eines* schnellen Erfassen der Grundgedanken, des Setzens klarer Prioritäten sowie des Erkennens des „großen Ganzen“.
- *Zielorientierung*

  Ergebnisorientierung im Sinne des Beachtens des Zeitrahmens sowie eines „Roten Fadens der Argumente“.

  Kreativität und Motivation im Sinne der Strukturierung des Diskussionsprozesses, des Ergreifens der Initiative sowie des Voranbringens der eigenen Strategie.

• *Führungskompetenz*
Motivations- und Überzeugungsstärke im Sinne von Orientierung geben sowie Übernahme von Verantwortung.
Prozesskoordination und –integration im Sinne von Konfliktfähigkeit, Unterstützung bieten sowie Leitung des Gruppenprozesses
• *Sozialkompetenz*
Kommunikation als das Überzeugen anderer, dazu passende Körpersprache.
*Konfliktfähigkeit als s*ouveräner Umgang mit kritischen Fragen sowie dem Stehen zu den eigenen Argumenten.
Persönliche Unabhängigkeit als das Zeigen von Selbstvertrauen und von Glaubwürdigkeit.

Gruppenfeedback
Im Anschluss an die Übungen wird in einem Feedbackprozess das Selbstbild der Teilnehmer mit dem Fremdbild der Beobachter abgeglichen. Teilnehmer und Beobachter geben ihren persönlichen Eindruck zum Problemlöseprozess der Gruppe wider: Was lief gut, was könnte verbessert werden?

Reflektion
Die Teilnehmer und Beobachter bringen gemeinsam die gesammelten Erfahrungen und Eindrücke aus den Übungen ein und bringen sie in Verbindung mit dem Inhalt des Inputs. Dies ermöglicht einen Transfer auf den Management- und Führungsalltag in Bezug auf die Herausforderungen und Gegebenheiten der jeweiligen Organisation.

4. Conclusio

Mit Hilfe dieses Designs kann das MDC Impulse für eine umfassende reflexiv-eigenständige (individuelle und soziale) *Lernfähigkeit* und *-bereitschaft* in den Organisationen geben. Das MDC ist somit ein Nukleus, durch innovatives Bildungsmanagement *gleichermaßen mehr* Effizienz und Humanität in Management und sich dafür öffnenden Organisationen zu erreichen.

Literatur

Argyris, C. (1993): Knowledge for Action. San Francisco

Geißler, H./Bruch, T. v./Petersen, J. (Hrsg.) (1994): Bildungsmanagement. Frankfurt a.M.

Geißler, H. (Hrsg.) (1997): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Neuwied

Geißler, H. (1998): Organisationslernen – Eine Theorie für die Praxis. In: Geißler, H./Behrmann, D./Krahmann-Baumann, B. (Hrsg.): Organisationslernen konkret. Frankfurt a.M.

Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik. München

Hölterhoff, H./Becker, M. (1986): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München und Wien

Homann, K./Blome- Drees, F. (1992): Wirtschafts- und Unternehmensethik. Göttingen

Kirsch, W. (1990): Unternehmenspolitik und strategische Unternehmensführung. München

Koslowski, P. (1988): Prinzipien der ethischen Ökonomie. Tübingen

Koslowski, P. (Hrsg.) (1999): Shareholder Value und die Kriterien des Unternehmenserfolgs. Heidelberg

Küpper, W./Ortmann, G. (1992): Mikropolitik. 2. durchgesehene Auflage Opladen

Lehnhoff, A. (1997): Vom Management Development zur Managementbildung. Frankfurt a.M.

Lehnhoff, A. (1998a): Strategien des Personalmanagements in einer Lernenden Organisation – oder: Die strategischen Herausforderungen der Personalpolitik im Rahmen eines dialogischen Managementverständnisses. In: Geißler, H./Behrmann, D./Krahmann-Baumann, B. (Hrsg.): Organisationslernen konkret. Frankfurt a.M.

Lehnhoff, A. (1998b): Managementbildung als Ermöglichung organisationaler Lernprozesse. In: Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim

Mentzel, W. (1985): Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung. 3. durchgesehene und überarbeitete Auflage Freiburg i. Breisgau

Petersen, J. (1997): Die gebildete Unternehmung. Frankfurt a.M.

Petersen, J. (2003): Dialogisches Management. Frankfurt a.M.

Sarges, W. (Hrsg.) (1990): Management-Diagnostik. Göttingen, Toronto, Zürich

Staehle, W. H. (1999): Management. 8. Auflage. Überarbeitet von P. Conrad und J. Sydow. München

Ulrich, H./Probst, G. J. B. (1990): Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. 2. Auflage Bern und Stuttgart

Ulrich, P. (1986): Transformation der ökonomischen Vernunft. Bern und Stuttgart

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Rolf **Arnold**, Professor am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, rarnold@rhrk.uni-kl.de

Dr. Annette **Bentler**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn, Annette.Bentler@uni-paderborn.de

Dr. Frank **Berzbach**, Projektmitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, F.Berzbach@t-online.de

Dr. Helmut **Bremer**, Habilitand am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, hbremer@uni-muenster.de

Dr. Thorsten **Bührmann**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn, Thorsten.Buehrmann@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Peter **Dehnbostel**, Professor am Fachgebiet Berufs- und Arbeitspädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg, peter.dehnbostel@hsu-hamburg.de

Prof. Dr. Bernd **Dewe**, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, bernd.dewe@paedagogik.uni-halle.de

Heinrich **Dorn-Keymer**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, dorn-keymer@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Peter **Faulstich**, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Prof. Dr. Hermann J. **Forneck**, Professor am Institut für Erziehungswissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen, hermann.forneck@erziehung.uni-giessen.de

Almut **Fuest-Bellendorf**, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Lehreinheit Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, afuest@muenster.de

Priv.-Doz. Dr. Dieter **Gnahs**, Leiter des Programmbereichs „Lehren und Lernen in der Weiterbildung" am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Bonn, gnahs@die-bonn.de

Dr. Anke **Grotlüschen**, wissenschaftliche Angestellte am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, grotlueschen@lernsite.net

Dr. Stefanie **Hartz**, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, stefanie.hartz@uni-tuebingen.de

Dr. Rainer **Helmig**, Sozialpflegeschulen Heimerer GmbH Leipzig, helmig@heimerer.de

Dr. Gerrit **Kaschuba**, Forschungsinstitut TIFS e.V. Tübingen, kaschuba@tifs.de

Dr. Monika **Kil**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen, ifeb@monikakil.de

Dr. Andre **Lehnhoff**, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Assistent, Universität der Bundeswehr Hamburg

Dr. Katja **Luchte**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn, katja.luchte@gmx.de

Prof. Dr. Joachim **Ludwig**, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam, ludwigj@uni-potsdam.de

Dr. Henning **Pätzold**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, paetzold@rhrk.uni-kl.de

Prof. Dr. Jendrik **Petersen**, Professor am Fachgebiet Betriebspädagogik und Allgemeine Didaktik der Universität Koblenz-Landau, petersen@uni-landau.de

Prof. Dr. Ludwig **Pongratz**, Professor am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt, l.pongratz@apaed.tu-darmstadt.de

Prof. Dr. Klaus **Prange,** Professor am Institut für Pädagogik der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, klaus.prange@ewetel.net

Prof. Dr. Ursula **Sauer-Schiffer**, Professorin an der Lehreinheit Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, schiffer@uni-muenster.de

Dr. Ingeborg **Schüßler**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, schuess@rhrk.uni-kl.de

Prof. Dr. Wolfgang **Seitter**, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, seitter@staff.uni-marburg.de

Markus **Walber**, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, markus.walber@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Karl **Weber**, Direktor der Koordinationsstelle für Weiterbildung (KWB) der Universität Bern, karl.weber@kwb.unibe.ch

Michael **Weis**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam, mweis@rz.uni-potsdam.de

Dr. Jan **Weisser**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich, weisser@isp.unizh.ch

Prof. Dr. Gisela **Wiesner**, Professorin am Institut für Berufspädagogik der Technischen Universität Dresden, wiesner@rcs.urz.tu-dresden.de

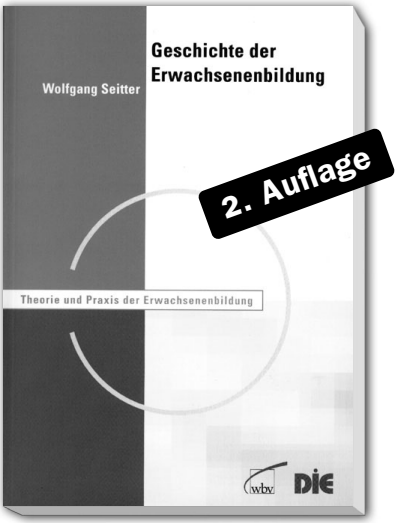
Jens **Winterling**, Doktorand am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, winter-jens-ling@web.de

Prof. Dr. Jürgen **Wittpoth**, Professor am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum, juergen.wittpoth@rub.de

Prof. Dr. Christine **Zeuner**, Professorin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Flensburg, zeuner@uni-flensburg.de

Michael **Ziemons**, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Lehreinheit Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, ziemons@uni-muenster.de

Erwachsenenbildung zwischen gestern und heute



Geschichte der Erwachsenenbildung

Eine Einführung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Wolfgang Seitter

2. unveränderte Auflage, Bielefeld 2002
172 Seiten, 14,90 €
ISBN 3-7639-1812-4, Best.-Nr. 14/1070

Aus unterschiedlichen Perspektiven führt dieses Buch in die Geschichte der Erwachsenenbildung ein. Außergewöhnlich ist die Herangehensweise des Autors, der dabei nicht deskriptive Vollständigkeit anvisiert, sondern Fallbeispiele problembezogen darstellt und analysiert.

Historische Leckerbissen sind die Originaldokumente am Ende jedes Kapitels, welche die Bedeutung der Erwachsenenbildung zwischen „gestern und heute" vergegenwärtigen.

Ihre Bestellmöglichkeiten:
W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-11
Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag **Fachverlag für Bildung und Beruf**

wbv

Weiterbildung in Deutschland

Die 3. Auflage liefert aktuelles Zahlenmaterial zu zentralen Bereichen der Weiterbildung in Deutschland, so u. a. zum Weiterbildungsangebot, zu Teilnehmenden, Institutionen und Personal. Der Band skizziert die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung und informiert über rechtliche Grundlagen und Finanzierung. Vertreter/innen aus Wissenschaft, Bildungsplanung und -verwaltung erhalten ebenso wie in der Weiterbildungspraxis Tätige eine grundlegende Orientierung zum Weiterbildungssystem in Deutschland sowie einen Überblick über aktuelle und künftige Entwicklungstendenzen.

Porträt Weiterbildung Deutschland
Länderporträts Weiterbildung

Ekkehard Nuissl, Klaus Pehl

3. Auflage, Bielefeld 2004, 72 Seiten, 9,90 €
ISBN 3-7639-1894-9, Best.-Nr. 37/0568

Portrait of Continuing Education – Germany
Länderporträts Weiterbildung

Ekkehard Nuissl, Klaus Pehl

3. Auflage, Bielefeld 2004, 72 Seiten, 10,90 €
ISBN 3-7639-1900-7, Best.-Nr. 37/0569

Ihre Bestellmöglichkeiten:
W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-11
Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag **Fachverlag für Bildung und Beruf**

wbv