

Jörg Dinkelaker/Jochen Kade

Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung – Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen

Die Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) ist vielfältig in das dynamische gesellschaftliche Gefüge des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen eingebunden. In der Geschichte des organisierten Lernens Erwachsener und im sich wandelnden gesellschaftlichen Wissensgeschehen ist es dementsprechend immer wieder zu Neupositionierungen der Volks-, Erwachsenen- und Weiterbildung gekommen (Seitter 2007). In den letzten Jahren ist erneut eine gesteigerte Aufmerksamkeit für Veränderungen im gesellschaftlichen Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen zu beobachten. Sowohl die theoretischen Beschreibungen und empirischen Analysen dieses Wandels als auch die formulierten Ansprüche seiner Gestaltung finden ihren gemeinsamen Bezugspunkt in der ebenso anschlussfähigen wie auslegungsoffenen Chiffre der „Wissensgesellschaft“. In der EB/WB wird der Bezug auf diese Formel kontrovers diskutiert – mit entsprechenden Schlussfolgerungen für die Art und Weise, wie sie sich im entsprechenden Diskurs positionieren soll (Kade/Seitter/Dinkelaker 2010).

Der vorliegende Beitrag soll dieser kontroversen Diskussion keinen weiteren Positionierungsvorschlag hinzuzufügen. Statt erneut die Frage aufzuwerfen, ob und wie die EB/WB auf die Behauptung einer emergierenden Wissensgesellschaft reagieren könnte, unterstellen wir, dass die EB/WB längst auf den unter der Formel „Wissensgesellschaft“ thematisierten Wandel geantwortet hat. Vor diesem Hintergrund untersuchen wir jüngere Entwicklungen in der Theorie und Praxis der EB/WB im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Positionierungen im gesellschaftlichen Feld des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. Dazu werden zunächst zwei der Foki des gegenwärtigen Diskurses um die Wissensgesellschaft ausgeleuchtet (Teil 1). Dann werden empirische Befunde zu Veränderungen im für die EB/WB besonders relevanten gesellschaftlichen Feld der Wissensvermittlung referiert (Teil 2). Die Reaktionen der EB/WB auf diese semantischen und operativen Veränderungen werden anschließend unter zwei Aspekten näher betrachtet: Zum einen wird der neuere wissenstheoretische Diskurs zur EB/WB in den Blick genommen, der in Reaktion auf diese Veränderungen aufgekommen ist. Zum anderen werden zwei aktuell in der Entstehung begriffene Formen der Erwachsenenbildungspraxis daraufhin untersucht, wie sie den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen aufgreifen (Teil 3). Die in diesen exemplarischen Einblicken entstehende Beobachtung dreier unterschiedlicher Reaktionsweisen – Differenzierung, Radikalisierung und Entgrenzung des Aneignungsbezugs – ergeben

ein paradoxes Bild einer EB/WB, die ihre Neupositionierung durch Fortsetzung realisiert und die sich im gemeinsamen Bezugspunkt ihrer Kontroversen als erstaunlich konvergent erweist (Teil 4).

1. Bedeutungswandel des (Nicht-)Wissens im Diskurs zur Wissensgesellschaft

Wer sich gegenwärtig zum gesellschaftlichen Stellenwert von Wissen und Nicht-Wissen äußert, kommt nicht umhin, sich auf die in den 1970er Jahren erstmals vorgeschlagene und seit den 1990er Jahren zusehends weit über die wissenschaftliche Diskussion hinaus verwendete Chiffre der „Wissensgesellschaft“ zu beziehen. In ihr finden die vielfältigen Beobachtungen zu einem veränderten gesellschaftlichen Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen und die vielfältigen Interessen einer Einwirkung auf diese Veränderungen eine gemeinsame Referenz (Dinkelaker 2010). Sie dient sowohl der Gegenwartsdiagnose als auch der Zukunftsprognose und wird zudem zur Legitimation eines weit reichenden Umbaus gesellschaftlicher Institutionen herangezogen (Nolda 2001).

Die mittlerweile zum Gemeinplatz gewordene Formel, dass dem Wissen in der Wissensgesellschaft eine gesteigerte Bedeutung zukomme, wird vorwiegend auf Veränderungen in der Ökonomie bezogen. Wissen, so die Annahme, entwickle sich zum entscheidenden Faktor der Konkurrenz zwischen Unternehmen und Gesellschaften. Darüber hinaus wird aber auch auf einen Bedeutungszuwachs des Wissens in anderen Bereichen hingewiesen, etwa in der Politik, der Religion, dem Gesundheitswesen, der Wissenschaft, der Kunst und schließlich auch der Bildung und Erziehung (Engelhardt/Kajetzke 2010; Gilbert 2005; Knorr-Cetina 2002; Stehr 1994).

Mit der gewachsenen Bedeutung des Wissens ist einerseits eine Durchdringung aller gesellschaftlichen Teilbereiche mit wissenschaftlich-technischem Wissen gemeint. Zugleich gewinnt aber auch die praxiseingebundene Generierung kontextbezogenen Wissens jenseits der Wissenschaft an Gewicht. Der Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen in der Wissensgesellschaft erscheint insofern als durch ein dynamisches Wechselverhältnis zwischen verallgemeinerbarem, vorwiegend wissenschaftlich-technischem und kontextbezogenem alltäglich-praktischem Wissen geprägt:

The focus is not merely science but the relationships between scientific knowledge and everyday knowledge, declarative and procedural knowledge, knowledge and non-knowledge (Böhme/Stehr 1986, S. 8).

Eine der Dynamiken in diesem Wechselverhältnis zwischen dem explizierten, standardisierten wissenschaftsförmigen Wissen und dem häufig impliziten, personen- und kontextgebundenen Wissen zeigt Bernhard Gill (2007) – im Kontext des Sonderforschungsbereichs „Reflexive Modernisierung“ – an Entwicklungen in der Ökonomie

auf. Zunehmende Verbreitung und Zugänglichkeit explizierten Wissens und erhöhte Aufmerksamkeit für personen- und kontextgebundenes implizites Wissen bedingen sich hier gegenseitig. Das formalisierbare, theoretisch lehrbare und kontextübergreifend anwendbare explizite Wissen sei leicht transferierbar und rekombinierbar, so dass sich zunehmend ein „kollektiver Schatz von enzyklopädischem und technologischem Wissen“ (ebd., S.1) akkumuliere. Explizites Wissen ermögliche Standardisierung, häufig auch Automatisierung. Damit sinke der Aufwand für die Produktion materieller Güter, aber auch für die Erbringung von Dienstleistungen. Ohne die Entwicklung neuen *impliziten* Wissens sei jedoch die praxisbezogene technische *Anwendung* dieses explizierten Wissens nicht realisierbar (vgl. auch Bolder/Dobischat 2008). Dieses implizite Wissen sei an konkrete Personen oder Gruppen gebunden; theoretisch bleibe es intransparent und lasse sich zudem nur in der Praxis selbst erlernen. Ökonomisch gesehen werde dieses Wissen umso bedeutsamer, je mehr die Rationalisierungspotenziale des Einsatzes expliziten Wissens ausgereizt sind. Langfristig, so Gill, sei daher von einer Tendenz zur allgemeinen Verfügbarkeit expliziten Wissens und zugleich einer Aufwertung des immer nur begrenzt verfügbaren kontextgebundenen impliziten Wissens auszugehen.

Mit der Bedeutung des Wissens steigt unmittelbar auch die des Nicht-Wissens (Helsper/Hörster/Kade 2003). Erschien kollektives Nicht-Wissen in der klassischen Moderne lediglich als das noch unbekanntes Terrain, das es mit Hilfe der Wissenschaft zu erobern galt (Baumann 1992), erweist es sich zunehmend als der prinzipiell unerreichbare Horizont jeden Wissens. Jedes neue Wissen lässt nicht nur notwendig Fragen offen, es erzeugt zudem selbst neue Felder des Nicht-Wissens (Wehling 2010).

Durch die neuen Ungewissheiten wissenschaftlichen Wissens bekommen mit herrschenden Lehrmeinungen konkurrierende Deutungen eine höhere Legitimation. So gewinnen etwa Laienwissen und Betroffenenwissen an Gewicht. Dies stärkt auch den Einfluss von abweichendem, individuell personengebundenem Wissen gegenüber gesellschaftlich allgemein gültigen, kollektiv geteilten Wissensbeständen. Zugleich sind allerdings auch neue individuelle Ungewissheiten mit der Betonung kollektiven Nicht-Wissens verbunden. Durch die gestiegene Verfügbarkeit kollektiven Wissens wird wiederum dieses individuelle Nicht-Wissen kaum gemindert, sondern im Gegenteil tendenziell noch verstärkt. „Wissenswachstum steigert die Menge dessen, was nicht verarbeitet werden kann“ (Howaldt u.a. 2004, S. 80). Individuelles Nicht-Wissen erweist sich vor diesem Hintergrund zugleich als notwendige Selbstbeschränkung und als Risiko (Kade 1997), dessen Management den Einzelnen selbst zugemutet wird.

2. Empirische Befunde zur Ubiquität der Wissensvermittlung

Eine der empirischen Beobachtungen, die die Vorstellung von der Entstehung einer Wissensgesellschaft stützen, ist die Expansion von Operationen der Wissensvermittlung. So wird auf die immense Zunahme von beruflichen Tätigkeiten hingewiesen, die

durch Experten und Berater wahrgenommen werden (Stehr 1994). Über die Ausweitung vermittlungsfokussierter Funktionsrollen hinaus lässt sich auch eine Veralltäglichen der Wissensvermittlung beobachten. Doch inwiefern ist eine Pädagogisierung der sozialen Interaktion in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen mit dieser Entwicklung verbunden? Dies war die Ausgangsfrage des DFG-Projekts „Umgang mit Wissen in sozialen Welten“ (Kade/Seitter 2007). Die empirische Analyse der wissensbezogenen Kommunikation in einem Unternehmen und in einer Hilfeeinrichtung ließ erkennen, dass der Modus der Wissensvermittlung das soziale Geschehen weit über spezifische berufliche (pädagogische) Funktionsrollen hinaus allgegenwärtig prägt, selbst in Situationen, in denen die Vermittlung von Wissen nicht explizit als Ziel verfolgt wird (vgl. auch Dinkelaker 2008). Von einer Pädagogisierung dieses Geschehens kann indes nur bedingt gesprochen werden. Es ließen sich nur Bruchstücke pädagogischer Handlungs- und Deutungsformen rekonstruieren. Während die Vermittlungsförmigkeit und der Wissensbezug der Kommunikation weit verbreitet sind, ist der operative Bezug auf die individuell-plurale Aneignung eher schwach ausgeprägt. Wenn eine zunächst prekäre Aneignungserwartung in der Wissenskommunikation zum Thema wird, geschieht dies vor allem im Rahmen von (medial forcierten) Veränderungsappellen und vor dem Hintergrund, dass Selektionsentscheidungen zumindest von der Demonstration gelungener Aneignung abhängig gemacht werden.

Der Ubiquität von lokalen, in soziale Welten eingebundenen Formen der Wissensvermittlung steht eine Ubiquität der Wissensvermittlung in den Medien gegenüber, die räumliche, zeitliche und soziale Grenzen überwindet. In diesem Zusammenhang wird insbesondere der Digitalisierung der Speicherung, Übertragung und Vervielfältigung von Informationen und Wissensdarstellungen eine zentrale Rolle zugeschrieben (z.B. Castells 1996). Erziehungswissenschaftliche Analysen des Umgangs mit Wissen in Fernsehen und Internet lassen ein weites Repertoire an (partiell pädagogisch) strukturierter Wissensvermittlung erkennen (vgl. Nolda 2002, S. 158ff.). Abhängig vom Alter der Rezipienten übernehmen das Massenmedium Fernsehen oder das dezentrale Medium Internet dabei die Leitfunktion der gesellschaftlichen Vermittlung von Wissen (vgl. Nolda 2005, S. 31).

3. Positionierungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Mit der veränderten Bedeutung von Wissen und Nicht-Wissen und der universellen Selbstverständlichkeit oder gar Alltäglichkeit der Wissensvermittlung verändern sich die Voraussetzungen und Aufgaben der EB/WB. Einerseits fordert die gestiegene Bedeutung kollektiven und individuellen Nicht-Wissens ihre Legitimation sowohl als Instanz der Stabilisierung und Steigerung von Karrieren als auch der Befähigung zur gelingenden Lebenspraxis heraus. Andererseits werfen die veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung von Wissen als Handlungsressource und die Pluralisierung des Wissens die Frage nach dem Stellenwert des Wissens im Erwachsenenbildungsgeschehen neu

auf (Nolda 2001). Zugleich werden die neu aufkommenden Instanzen der Wissensvermittlung zu einer möglichen Konkurrenz der EB/WB.

Im Folgenden wird exemplarisch anhand dreier aktueller Entwicklungen untersucht, wie sich die EB/WB im Kontext dieser Entwicklungen positioniert. Die neueren wissenstheoretischen Diskussionen in der Erwachsenenbildungswissenschaft sind zugleich durch eine Bestärkung und eine Differenzierung der Aneignungsorientierung der EB/WB geprägt (siehe Teil 3.1). Im Zuge der theoretischen und praktischen Bestrebungen hin zu neuen Lernkulturen entwickelt sich ein forcierter Aneignungsbezug durch Spezialisierung auf die Aufgabe einer Befähigung zur Wissensaneignung und zum Umgang mit Nicht-Wissen (siehe Teil 3.2). Mit den neuen Verfahren der Zertifizierung von außerhalb der EB/WB erworbenen Kompetenzen realisiert sich zudem innerhalb der Erwachsenenbildungspraxis eine Entgrenzung ihrer Aneignungszuständigkeit (siehe Teil 3.3).

3.1 Differenzierung der Aneignungsorientierung in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Die EB/WB findet sich im Kontext der Diskurse zur Wissensgesellschaft als eine Instanz der Wissensvermittlung unter vielen anderen wieder. Die entstandene Allgegenwärtigkeit der Wissensvermittlung lässt die Frage virulent werden, wozu es überhaupt noch der EB/WB als einem sozial und kulturell ausdifferenzierten Ort der Vermittlung von Wissen bedarf. Auch wenn sich die Antworten auf diese Frage im Einzelnen sehr unterscheiden, lässt sich doch in ihrem zentralen Argument eine überraschend deutliche Übereinstimmung feststellen: Die Besonderheit der EB/WB wird darin gesehen, dass sie nicht nur bloße Wissensvermittlung betreibt, sondern dass sie die Aneignung von Wissen ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt. Die EB/WB tritt damit im Konzert der vielfältigen gesellschaftlichen Akteure der Wissensvermittlung als diejenige Stimme hervor, die die individuell-plurale Aneignung des vermittelten Wissens und – damit einhergehend – des Nicht-Wissens thematisiert (vgl. Kade 2010; Seitter 2007, insbes. S.81ff.).

Was die Erwachsenenbildung auszeichnet, nämlich eine Verbindung von Wissensvermittlung und Teilnehmerorientierung mit dem Ziel der individuellen Aneignung, bietet sich als Anschlussstelle zu einem erweiterten, flexiblen und produktiv unsicheren Wissensbegriff [der Wissensgesellschaft] geradezu an (Nolda 2001, S. 109).

Im Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft besteht zwar Einigkeit in der Betonung der Aneignungsorientierung, nicht zu übersehen sind indes die Differenzen in der Art und Weise, wie diese Aneignungsorientierung im Einzelnen ausgestaltet werden soll. Exemplarisch lässt sich dies anhand des Themenhefts des Report „Wissenstheoretische Aspekte des Erwachsenenlernens“ (Nuissl u.a. 2000), gewissermaßen des Vorläufers zum hier vorliegenden Heft, ablesen. Alle Beiträge beziehen sich – einige mehr, andere weniger ausdrücklich – auf die Metapher der Wissensgesellschaft. Einhellig

wird in allen Beiträgen die Absetzung von einem Verständnis der EB/WB als Instanz der reinen Wissensübertragung bestärkt. So betont Bernd Dewe beispielsweise: „Erwachsenenbildung wäre damit nicht in erster Linie ein Verteilungsapparat von Wissen, der allein danach zu beurteilen ist, ob er dieses Wissen kostengünstig oder ‚gerecht‘ verteilt“ (2000, S. 48). Und Hans Tietgens stellt heraus, dass der Erwachsenenbildungswissenschaft „die Aufgabe gestellt ist, nicht nur den Wissenstransport, sondern auch die Varianten der Wissensfindung aufzuhellen“ (2000, S. 110).

In allen Beiträgen wird übereinstimmend ein zu vermittelndes Wissen dem der Aneignung zugrunde liegenden Wissen der Adressaten gegenübergestellt. Letzteres wird als biographisch eingebundenes und kontextbezogenes Wissen, ersteres als expliziertes, kontextübergreifendes Wissen charakterisiert. Differenzen ergeben sich dagegen in der Art und Weise, wie Aneignung und Wissen aufeinander bezogen werden. Innerhalb dieser Grundunterscheidung betonen einige Beiträge das vermittelte Wissen, andere dagegen das Adressatenwissen, wieder andere schließlich die besonderen Qualitäten des Prozesses, in dem Adressatenwissen und zu vermittelndes Wissen aufeinander bezogen werden. Abbildung 1 zeigt die Positionierung der einzelnen Beiträge in dieser Dreierrelation.

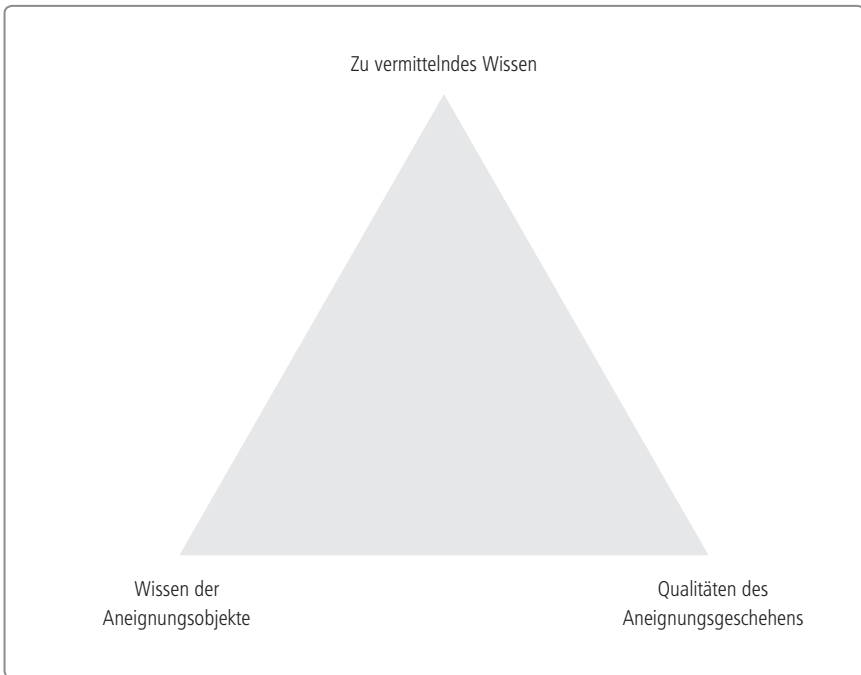


Abbildung 1: Differenzierung des Aneignungsbezugs im Report 2/2000 (Nuisl u.a. 2000)

An den drei Polen der Diskussion über die Ausgestaltung der Aneignungsorientierung der EB/WB siedeln sich Peter Alheit, Klaus Dräger und Hans Tietgens an. Letzterer wendet sich ausdrücklich gegen eine „Mißachtung des Wissens“ (2000, S. 109). Er fokussiert entsprechend auf das vermittelte Wissen, hinterfragt dieses allerdings dann im Hinblick auf die in ihm implizierten Probleme seiner Aneignung. Er fordert, „eine differenziertere Gliederung zu versuchen, deren Kriterien die jeweilige Eigenart des Widerständigen sein sollte, das mit dem gegeben ist, war zur Aneignung ansteht“ (2000, S. 109). Peter Alheit betont dagegen die Dignität und Eigenständigkeit des alltagseingebundenen Wissens potenzieller Adressaten der EB/WB. Im Verweis auf eine Studie zu den Bedingungen der Entstehung zivilgesellschaftlichen Wissens formuliert er als Anliegen nicht die auf dieses Alltagswissen bezogene Vermittlung, sondern im Gegenteil die Aneignung dieses Wissens durch die Erwachsenenbildungswissenschaft:

Angesichts der Entzivilisierungsrisiken steht es uns Intellektuellen gut an (...) mit großer Bescheidenheit nach Ressourcen „zivilen Wissens“ zu fahnden – bei den „Einfachen“: heute vielleicht bei den „Computer Kids“, die längst weiter sind, ganz gewiss aber kreativer und innovativer als wir selbst (Alheit 2000, S. 21).

Horst Dräger schließlich zielt auf die besonderen Qualitäten eines gelingenden Aneignungsprozesses ab. Gegenüber der bloßen Tradierung vorhandenen Wissens betont er die Notwendigkeit einer Ausgestaltung des Bildungsgeschehens, orientiert an der Idee der Aufklärung: „Von niemandem festgelegt, muss der Mensch im erkenntnis-kritischen Gebrauch seiner Vernunft in seinen Weltverhältnissen sich selbst festlegen“ (Dräger 2000, S. 82).

Die Argumentationen der anderen Beiträge bewegen sich zwischen diesen Polen: So betont Bernd Dewe das Zusammenspiel von zu vermittelndem Wissen und dem Wissen der Aneignenden. Er tendiert dabei zur Seite der Aneignenden hin. Dem Lernenden müsse es möglich sein, „das gesellschaftliche Wissen mit seinem lebensgeschichtlichen Wissen in Einklang zu bringen, es gewissermaßen zu kontextualisieren“ (Dewe 2000, S. 49).

Günther Dohmen betont das Verhältnis von Adressatenwissen und Aneignungsprozess. Er konstatiert eine zunehmende Distanz Lernender zu den „in Bildungsanstalten vermittelten Überlieferungen und Curricula“ (Dohmen 2000, S. 57). Er fordert dagegen, das „praktisch-erkundende und reflektierend-erschließende Lernen“ (ebd., S. 62) zu bestärken. Nicht das Wissen, sondern die die Lernenden umgebende Welt solle zum Gegenstand der Aneignung werden. Die Abwesenheit eines zu vermittelnden Wissens wird zur Voraussetzung eines solchen Lernens, denn „dieses natürliche Wissen-Wollen wurde bei vielen Menschen erstickt durch schulische Überfütterung mit ‚Wissen auf Vorrat‘“ (ebd.).

Paul Ciupke und Norbert Reichling verknüpfen alle drei Pole des Aneignungsbezugs, indem sie die besondere Qualität des Aneignungsgeschehens in der vernunft-

geleiteten Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Adressatenwissen sehen. Die Handlungsaufgabe der Professionellen in der EB/WB ergebe sich aus den Gestaltungsnotwendigkeiten von sozialen Situationen, die eine besondere Qualität der Auseinandersetzung mit historischen Prozessen durch das „Insistieren auf Genauigkeit, Vergleich, Reflexion und Spielregeln“ (Ciupke/Reichling 2000, S. 35) gewährleisten, und zwar unter Anerkennung der „kleinen Wahrheiten der Teilnehmenden und Erzählenden“ (ebd.), aber unter Wahrung der Maßstäbe „historischen Denkens“ als einer „spezifischen Form der Vernunft“ (ebd., S. 34).

3.2 Radikalisierung des Aneignungsbezugs in der Vermittlungspraxis

Während sich die theoretische Ausbuchstabierung des Aneignungsbezugs in der Erwachsenenbildungswissenschaft im erziehungswissenschaftlichen Diskurs differenziert, zeigt sich auf der Ebene der Erwachsenenbildungspraxis eine Tendenz zur Radikalisierung der Aneignungsfokussierung der EB/WB. In den „neuen Lernkulturen“ (z.B. Heuer/Botzat/Meisel 2001) steht die Ermöglichung von und Befähigung zur Aneignung im Mittelpunkt. Demgegenüber wird die Bereitstellung und Aufbereitung von Wissensinhalten zur Nebensache. Sie wird an andere (Kultur-)Instanzen (insbesondere die Medien) delegiert. Wissensvermittlung gehört nicht länger zu den herausgehobenen Aufgaben des Pädagogen; seine Rolle wird vielmehr zunehmend die eines den Lebenslauf begleitenden Ermöglichers von Lernprozessen in Form eines Moderators und Beraters.

Eine Arbeitsform, in der sich dieser forcierte Aneignungsbezug der EB/WB verbunden mit der Auslagerung der Wissensvermittlungsaufgabe paradigmatisch konzentriert, ist das Selbstlernarrangement (z.B. Forneck 2006). Es verknüpft die eigenständige Rezeption von bereitgestellten medialen Wissensdarstellungen durch die Lernenden mit der Vermittlung und Bereitstellung unterschiedlicher Selbstbeobachtungstechniken, wie beispielsweise dem Lerntagebuch (Wrana 2006), und einer am individuellen Aneignungsgeschehen orientierten Lernberatung (z.B. Dietrich 2000). Die Aufgabe der Vermittlung *von* Wissen, im Sinne einer Darstellung des anzueignenden Wissens, wird in diesen Arrangements an Medienprodukte (und damit an deren Autoren) delegiert. Dies erlaubt es den pädagogischen Gestaltern der Arrangements, sich ganz auf die Aufgabe der Vermittlung *zwischen* Wissen und Adressaten und damit auf die Strukturierung individuell pluraler Aneignungsprozesse zu konzentrieren. Die besondere, letztlich anzustrebende Qualität des Aneignungsgeschehens wird in der mehrfach gesteigerten Reflexivität der Selbstbeobachtung der Lernenden gesehen.

Mit dem Konzept des Selbstlernarrangements wird die Situation einer selbstgestalteten Aneignung ubiquitär verfügbaren Wissens, die den Alltag der Adressaten jenseits der organisierten EB/WB prägt, in diese hineinkopiert, durch pädagogische Unterstützungsmaßnahmen flankiert und auf die Bearbeitung von Aneignungsproblemen hin ausgestaltet. Auf diese Weise wird Eigenständigkeit im Umgang mit den alltäglichen Wissensvermittlungsangeboten in darauf ausgerichteten Settings der EB/WB eingeübt.

3.3 Entgrenzung der Aneignungszuständigkeit in der Zertifizierungspraxis

In Zertifikaten wird die Aneignung von Wissen dokumentiert. Dass die Vergabe von Zertifikaten im Zusammenhang mit der Vermittlung von Wissen zur (sekundären) Aufgabe moderner EB/WB (vgl. Kade 2005, S. 510) geworden ist, macht diese unterscheidbar von anderen Instanzen der Wissensvermittlung, in denen die Aneignungsleistungen der Beteiligten unsichtbar bleiben. Dieses seit den 1970er Jahren massiv ausgebauten Merkmal der Erwachsenenbildungspraxis erfährt im Zuge der bildungspolitischen Anstrengungen um die Aufwertung informellen Lernens eine beispiellose Entgrenzung (vgl. auch Dinkelaker 2007). Die EB/WB bietet sich nun als Instanz der Dokumentation auch all jener Aneignungsleistungen an, die jenseits ihrer Vermittlungspraxis realisiert wurden. Dies zeigt sich beispielsweise an dem im Rahmen der Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ entwickelten ProfilPASS (Neß 2005). Kern ist die Erstellung eines individuellen Aneignungsportfolios im Rahmen der Reflexion bisheriger Tätigkeiten in Ausbildung, Beruf, Familie, Ehrenamt oder Freizeit. Die dabei entstandenen Erfahrungen werden im Rahmen von Beratungsgesprächen mit dafür geschulten Beratern expliziert und dokumentiert.

Die Aufgabe der EB/WB besteht in dieser Hinsicht weder in der Vermittlung von Wissen noch in der Ermöglichung von Aneignung, sondern in der Veredelung von Lebenserfahrungen im Hinblick auf potenziell vorzuweisende Kompetenzen. Indem sich die EB/WB zur Beglaubigung der jenseits von ihr stattfindenden Aneignungsleistungen anbietet, reklamiert sie nicht nur eine Zuständigkeit für das Lernen Erwachsener über die von ihr organisierten Lernveranstaltungen hinaus. Sie etabliert damit auch eine neue Variante der Explikation impliziten Wissens. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass sie die Verknüpfung dieses Wissens mit den Personen, die darüber verfügen, nicht auflöst, wie es bei Verfahren der Theoretisierung von Wissen der Fall wäre. Vielmehr wird ein Kontexte überschreitender Transfer des Wissens an die Zugänglichkeit des Kontextes für die Personen geknüpft, was mit der gesteigerten Hoffnung auf Teilhabechancen verbunden ist (vgl. auch Kuper/Kaufmann 2010).

4. Neupositionierung durch Fortschreibung, Konvergenz in der Kontroverse

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Überlegung, dass sich die EB/WB, verdeckt von den Kontroversen über den adäquaten Umgang mit dem Gedanken der Wissensgesellschaft, bereits längst auf den Wandel des gesellschaftlichen Umgangs mit (Nicht-) Wissen eingestellt hat. Vor dem Hintergrund dieser Annahme wurden die neueren wissenstheoretischen Diskussionen in der Erwachsenenbildungswissenschaft sowie Veränderungen in der Vermittlungs- und der Zertifizierungspraxis einer eingehenden Betrachtung unterzogen. Dabei zeigten sich Tendenzen einer Differenzierung, einer Forcierung und einer Entgrenzung des Aneignungsbezugs. Auffallend ist zunächst, dass die Besonderheit und die Legitimation der EB/WB – über alle beobachteten Pra-

xen und Argumente hinweg – in einer Spezifik ihres Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen gesehen wird, nämlich in ihrer Aneignungsorientierung. Kontroversen über die Ausgestaltung und die Theoretisierung der EB/WB drehen sich nicht um die Frage, *ob* der Aneignungsbezug ihr besonderes Kennzeichen darstellt, sondern vielmehr darum, *wie* dieses besondere Kennzeichen zu beschreiben und auszugestalten ist.

Es ist keineswegs ein neuer Gedanke, dass eben dieser Aneignungsbezug den besonderen Wert der EB/WB ausmacht. Doch indem dieser Gedanke bekräftigt wird, während der EB/WB die bislang ebenfalls zugeschriebene Aufgabe der Vermittlung von Wissen zunehmend entzogen wird, kommt es unter der Hand in eben dieser Fortsetzung zu einer radikalen Neupositionierung. War der Aneignungsbezug der EB/WB bis dato ein quasi selbst auferlegtes Qualitätskriterium der Wissensvermittlung, für welche ein gesellschaftlicher Auftrag angenommen werden konnte, wird er nunmehr zur einzig verbleibenden Ressource im Verteilungskampf um gesellschaftliche Legitimität. Die beobachtete Differenzierung, Forcierung und Entgrenzung des Aneignungsbezugs wären damit Ausdruck eines fortschreitenden Spezialisierungsprozesses, in dem sich die EB/WB gegenwärtig bewegt.

Die theoretische Differenzierung des Aneignungsbezugs, die Spezialisierung auf Aneignungsbefähigung und die Aufwertung kontextgebundenen Wissens verweisen dabei auf ein doppeltes Spannungsverhältnis, das mit dieser Spezialisierung verbunden ist. Die EB/WB übernimmt die Zuständigkeit einerseits für die Ermöglichung biographischer Kontextualisierung kollektiven Wissens und andererseits für die Anschlussfähigkeit des kontextualisierten, personengebundenen Wissens an kollektive Wissenserwartungen. Sie bewegt sich darüber hinaus in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Versprechen von Sicherheit durch Wissen, sei es nun wissenschafts- oder praxisgeneriert, und der reflexiven Verunsicherung von Wissenserwartungen im Aneignungsgeschehen.

Literatur

- Alheit, P. (2000): „Ziviles Wissen“: Fragile Hintergrundstrukturen der Zivilität. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 10–23
- Baumann, Z. (1992): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit.* Frankfurt a.M.
- Böhme, G./Stehr, N. (1986): *The Knowledge Society: The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations.* Dordrecht
- Bolder, A./Dobischat, R. (2008): *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs.* Wiesbaden
- Castells, M. (1996): *The rise of the network society. The information age: Economy, Society and Culture. Volume I.* Oxford and Malden, MA.
- Ciupke, P./Reichling, N. (2000): „Die Geschichte und das lebendige Leben experimentieren in einem fort ...“ In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 24–37
- Dewe, B. (2000): *Wissenstransformationen und Lernen in der reflexiven Modernisierung.* In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 38–54
- Dietrich, S. (2000): *Beratung im Kontext selbstgesteuerten Lernens.* In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 100–113

- Dinkelaker, J. (2007): Überprüfung und Dokumentation lebenslangen Lernens – Zur entgrenzten Zertifizierung des Lernens Erwachsener. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 320–327
- Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden
- Dinkelaker, J. (2010): Learning in the Knowledge Society and the Issue of Fundamental Change in Education: a comparative review. In: European Educational Research Journal, H. 2, S. 296–303
- Dohmen, G. (2000): Das Übergreifende denken, das Praktische erkunden, das Vernünftige tun. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 55–72
- Dräger, H. (2000): Zum Erscheinungswandel der Rationalität in der Pädagogik. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 73–83
- Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hg.) (2010): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld
- Forneck, H. J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge, Bd. 1, Baltmannsweiler
- Gilbert, J. (2005): Catching the Knowledge Wave? The Knowledge Society and the Future of Education. Wellington
- Gill, B. (2007): Dialektik der Wissensgesellschaft – Die widersprüchliche Dynamik von Explizierung und Implizierung des Wissens. URL: www.lrz.de/~Lehrstuhl_Beck/d/gill/Forschung/levi10.pdf (Stand: 18.05.2011)
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist
- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Howaldt, J./Klatt, R./Kopp, R. (Hg.) (2004): Neuorientierung des Wissensmanagements. Paradoxien und Dysfunktionalitäten im Umgang mit der Ressource Wissen. Wiesbaden
- Kade, J. (1997): Riskante Biographien und das Risiko lebenslangen Lernens. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 112–124
- Kade, J. (2005): Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 498–512
- Kade, J. (2010): Aneignung – Vermittlung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
- Kade, J./Seitter, W. (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Opladen/Farmington Hills
- Kade, J./Seitter, W./Dinkelaker, J. (2010): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 197–212
- Knorr-Cetina, K. (2002): Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt a.M.
- Kuper, H./Kauffmann, K. (2010): Beteiligung an informellem Lernen. Annäherungen über eine differentielle empirische Analyse auf der Grundlage des Berichtssystems Weiterbildung 2003. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 13, S. 99–129
- Neß, H. (2005): Der deutsche ProfilPASS: Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung. In: Künzel, K. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32, S. 223–243
- Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 91–117
- Nolda, S. (2002): Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart
- Nolda, S. (2005): Fragilität und Sinnggebung. Zur Vermittlung von Wissen in den Massenmedien. In: Kade, J./Seitter, W. (Hg.): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld, S.23–34
- Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Wissenstheoretische Aspekte des Erwachsenenlernens. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 45 Heft 2. Bielefeld.
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3. erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M.
- Tietgens, H. (2000): Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 109–115
- Wehling, P. (2010): Nicht-Wissen: Entstehungskontexte, Pluralisierung und Politisierung. In: Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld, S. 259–270
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Subjektivierung und reflexive Praktiken in der Weiterbildung – Eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler