Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Jürgen Wittpoth (Hrsg.)

Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose

Theoriebeobachtungen

wbv DIE

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Herausgeber
Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Marburg
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE" sind.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose : Theoriebeobachtungen /
Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Hrsg.:
Jürgen Wittpoth. - Bielefeld : Bertelsmann, 2001
(Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
ISBN 3-7639-1831-0

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 14/1076

© 2001 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1831-0

Inhalt

Vorbemerkungen 5

Vorwort 7

Jochen Kade
Risikogesellschaft und riskante Biographien 9

Ortfried Schäffter
Transformationsgesellschaft 39

Rudolf Tippelt/Manuela Pietraß
Erwachsenenbildung in der „Erlebnisgesellschaft“ 69

Sigrid Nolda
Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung 91

Peter Faulstich
„Arbeitsgesellschaft“ als Zeitdiagnose – „Arbeitsorientierung“ als Bildungsprinzip? 118

Jürgen Wittpoth
Reflexive Moderne 139

Jürgen Wittpoth
Zeitdiagnose: nur im Plural 155

Autorinnen und Autoren 179

Vorbemerkungen

Die Aufgabe der Reihenherausgeber, nämlich in das Thema eines Buches einzuführen und die mit ihm verbundenen weitreichenderen Perspektiven anzudeuten, wird bei der vorliegenden Publikation vom Bandherausgeber, der gleichzeitig auch Beiträger ist, geleistet: im Vorwort und in der den Band beschließenden Nachbetrachtung.

Es bleibt die Frage nach der Einordnung in eine Reihe, an deren Bänden die Entwicklung der Erwachsenenbildung in besonderer Weise zu erkennen ist. Das betrifft nicht zuletzt ihre sozialwissenschaftliche Orientierung, wie sie von Wilfried Runkel („Alltagswissen und Erwachsenenbildung", 1976), Sylvia Kade („Methoden des Fremdverstehens", 1983), Erika M. Hoerning u. a. („Biographieforschung und Erwachsenenbildung", 1991) mit nicht unerheblicher Wirkung auf Theorie, Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung vertreten wurde. Die Stellung der Soziologie als Referenzwissenschaft der Erwachsenenbildung ist spätestens seit der 1978 auch von der damaligen Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) herausgegebenen Studie „Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener" von Wolfgang Schulenberg u. a. unangefochten. Die Orientierung an den Sozialwissenschaften hat wesentlich zur Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung beigetragen, sie hat ihr aber auch den – nicht selten aus den eigenen Reihen zu hörenden – Vorwurf der Uneigenständigkeit und des Orientiert-Seins an jeweiligen Moden eingebracht. Das Problem für die Konturierung einer nach wie vor nicht sonderlich anerkannten Disziplin ist 1990 in zwei Publikationen der PAS diskutiert worden: und zwar in dem Sammelband „Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft" von Joche Kade u. a. sowie im Kommentar zur Studie der Forschergruppe um Wilke Thomssen zum ‚Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis der Volkshochschulen', die Hans Tietgens unter dem Titel „Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung" vorgelegt hat. Damit ist von der Verbreitung von Forschungsergebnissen und -methoden über Vorschläge zur Anwendung auf den Bereich der Erwachsenenbildung bis hin zur Kritik an den mit diesem Einfluss verbundenen Folgen ein Spannungsbogen geschlagen, der die Behandlung des Themas bis heute bestimmt. Dass mittlerweile ein Stand der Auseinandersetzung erreicht ist, der alles andere als naiv

ist, beweist der jetzt vorliegende Band, in dem der Grad an Selbstreflexion und Reflexion der Selbstreflexion die spezifische Produktivität anzeigt, die sich aus der Rezeption und Verwendung sowie der Diskussion der Eigenrezeption und -verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens für die Erwachsenenbildung ergibt.

Dass das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung sich entschlossen hat, die mit diesem Ziel vereinigten Beiträge in sein Reihenprogramm aufzunehmen, zeigt seine Kontinuität der Beschäftigung mit einem Kernthema der Erwachsenenbildungswissenschaft und seine Bereitschaft, sich als Forum für die aktuelle und selbstkritische Verständigung über die Erwachsenenbildung zur Verfügung zu stellen.

Sigrid Nolda

Vorwort

Ohne von Zeitdiagnosen Kenntnis zu nehmen, kann Erwachsenenbildung in verschiedenen Hinsichten kaum gelingen:

- Sie lässt sich zum einen nicht seriös *realisieren*, wenn man keine Vorstellungen davon hat, in welchen allgemeinen Problemkonstellationen sich die Adressaten zu orientieren suchen.
- Sie lässt sich aber auch nicht angemessen *beobachten*, wenn man nicht fragt, welche Funktionen ihr im gesellschaftlichen Wandel zukommen.

Insofern ist es konsequent, dass Begründungen von Erwachsenenbildung und Analysen ihrer Praxis bzw. Entwicklung an Zeitdiagnosen anschließen.

Damit ergeben sich aber zugleich Probleme. Sieht man sich prominentere Zeitdiagnosen an, so fällt auf, dass sie alle einen Hang zum Spektakulären haben. Sie ‚leben' gewissermaßen von der Zuspitzung, was am sinnfälligsten darin zum Ausdruck kommt, dass die Autoren immer gleich neue ‚Gesellschaften' erfinden: Risiko-, Erlebnis-, Wissens- und andere -gesellschaft. Die Ökonomie der Aufmerksamkeit, die die Kulturindustrie beherrscht, ist offensichtlich auch an der Wissenschaft nicht spurlos vorübergegangen. Um Beachtung im sozialen System Wissenschaft (und vielleicht sogar noch darüber hinaus) zu finden, braucht es ‚Knalleffekte'. Hätte zum Beispiel Ulrich Beck in seinem Buch „Risikogesellschaft" all die *notwendigen* Differenzierungen, zu denen er wohl in der Lage gewesen wäre, tatsächlich vorgenommen, so hätte er höchstwahrscheinlich einen Bestseller verschenkt. Solche ‚Knalleffekte' beschränken sich aber nicht nur auf Label und Klappentext, sondern hinterlassen deutliche Spuren in der Argumentation. Komplexe Zusammenhänge werden geglättet, griffiger, teilweise gegenläufige Entwicklungen werden eher eindeutig dargestellt, schwer Absehbares erscheint als mindestens wahrscheinlich, wenn nicht gewiss. Schließt man nun als Erwachsenenpädagoge (vorbehaltlos) an solche Zeitdiagnosen an, so ist es zumindest nicht unwahrscheinlich, dass sich Vereinfachungen und Einseitigkeiten in die eigenen Reflexionen hinein verlängern.

Die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat dieses Problem, das sich

keineswegs allein für die *Erwachsenen*pädagogik stellt, zum Gegenstand eines Symposiums im Rahmen des Kongresses „Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften“ gemacht, der im September 2000 in Göttingen stattgefunden hat. Kolleginnen und Kollegen, die sich der jeweils ‚übernommenen‘ Perspektive stärker verbunden fühlen als anderen, zumindest aber in ihren Arbeiten daran anschließen, haben sich mit ausgewählten Zeitdiagnosen auseinandergesetzt. Wesentlich war dabei stets die Frage, welche Bedeutung solche Diagnosen für die Erwachsenenbildung haben können.

Um ‚Theoriebeobachtungen’ handelt es sich bei den folgenden Texten in verschiedenen Hinsichten: Theorien kommen als Instrument und als Gegenstand der Beobachtung vor. Die sechs Beiträge zu den ausgewählten Zeitdiagnosen – Risiko-, Transformations-, Erlebnis-, Wissens-, Arbeitsgesellschaft und Reflexive Moderne – beobachten mit Hilfe dieser Diagnosen zunächst herausragende Charakteristika der Gesellschaft, in der wir leben. Sie vergewissern sich außerdem, in welcher Weise der erwachsenenpädagogische Diskurs in seinen verschiedenen ‚Fraktionen’ mit diesen Diagnosen umgeht bzw. umgehen könnte. Der letzte Beitrag hat resümierenden Charakter, er beobachtet die zeitdiagnostisch inspirierten Reflexionen daraufhin, welche Spuren der Anschluss an den besonderen ‚Theorie’-Typus Zeitdiagnose in ihren Beobachtungen hinterlässt.

Das Ergebnis ist zwiespältig: Zeitdiagnosen haben ein hohes Anregungspotenzial insofern, als sie ganz unterschiedliche Perspektiven auf die Bildung Erwachsener eröffnen. Diese Produktivität verdanken sie wesentlich der Sorglosigkeit, mit der sie zuspitzen – man bekommt sie also nicht ‚umsonst’.

Jürgen Wittpoth

Jochen Kade

Risikogesellschaft und riskante Biographien

Zur Wissensordnung der Erwachsenenbildung/ Erziehungswissenschaft

„Risikogesellschaft" ist seit 1986, dem Jahr des Erscheinens des gleichnamigen Buches von Ulrich Beck – zugleich das Jahr von Tschernobyl –, eine fachwissenschaftlich und massenmedial stark verbreitete Formel der (Selbst-)Beschreibung moderner Gesellschaften; und dies aus wissenschaftsimmanenten Gründen, vor allem aber auf Grund eines – wie Wolfgang Bonß es nennt – „massenmedialen Katastrophenlernens" (Bonß 1996, S. 974). Das Label „Risikogesellschaft" beschreibt prägnant die Selbstgefährdungen der modernen Gesellschaft. Die Attraktivität dieser Formel wie insgesamt des Risikodiskurses ergibt sich aus dem Kontext, in dem sie steht: dem Kontext real-gesellschaftlicher, historischer Umbrüche und einer dadurch seit den späten 1970er Jahren zunehmend veränderten gesellschaftlichen Stimmungslage. Diese ist durch vielfältige Unsicherheitserfahrungen, was die Folgen individuellen und gesellschaftlichen Handelns in der Zukunft angeht, geprägt. Das Projekt der Moderne mit dem es kennzeichnenden Wissenschaftsoptimismus, dem Machbarkeitsvertrauen und dem Glauben an die Erkennbarkeit von Fehlern hat seine selbstverständliche Gültigkeit eingebüßt. Gewachsen sind die Zweifel am (linearen) Fortschrittsdenken und der damit verknüpften Auffassung, (soziale) Wirklichkeit sei zunehmend kognitiv durchdringbar, prognostizierbar und durch wissenschaftliche Kalküle beherrschbar, ja instrumentell steuerbar. Aus der Perspektive des Risikodiskurses wird die Moderne – etwas zugespitzt formuliert – nicht mehr im Horizont von Ideen und Visionen der Emanzipation gesehen, wie sie auf dem Bewusstsein der Gestaltbarkeit, Veränderbarkeit und Steuerbarkeit basieren, sondern im Horizont von Schäden, von nicht intendierten (negativen) Folgen des Fortschritts, von Katastrophen, die aus gesellschaftlichen, auch individuellen Entscheidungen oder deren Unterlassung resultieren. Von Risiko kann dabei immer dann die Rede sein, wenn Unsicherheit darüber besteht, wel-

che Folgen gegenwärtiges Handeln für unmittelbare oder auch weitreichende Zukünfte hat.

Dass der Begriff „Risikogesellschaft" wie überhaupt das Konzept des Risikos inzwischen auch in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung nachhaltige Resonanz gefunden hat,[1] erscheint naheliegend, da die damit verbundene Zeitdiagnose für Erziehung und Bildung auf Grund der damit einhergehenden Veränderung ihrer gesellschaftlichen Voraussetzungen augenscheinlich folgenreich ist. Aber für die Erziehungswissenschaft ist das Risikothema nicht nur eine eher externe Zumutung und zugleich Herausforderung. Es betrifft sie auch gleichsam intern: Die pädagogische Handlungspraxis selbst wird riskant bzw. ihre Risikohaftigkeit tritt ins Bewusstsein.

Ich will im Folgenden zunächst (1) die im Anschluss an Ulrich Becks Buch in der Soziologie vielstimmig geführte Auseinandersetzung mit dem Risikokonzept knapp darstellen. Vor ihrem Hintergrund werde ich (2) – im Modus einer Beobachtung zweiter Ordnung – analysieren, in welcher Gestalt das Risikothema in die Erziehungswissenschaft, insbesondere soweit sie die Erwachsenenbildung zum Gegenstand hat, Eingang gefunden hat. Die Aufmerksamkeit zielt dabei jedoch nicht in konzeptueller Absicht auf die Entfaltung von „Forschungsfragen, allgemeinen Verständnissen und programmatischen Perspektiven von und für die Erwachsenenbildung", die sich aus der mit dem Risikobegriff verbundenen Zeitdiagnose ergeben. Ich versuche theoretische Muster der tatsächlichen forschungspraktischen Nutzung zu rekonstruieren. Die analysierten Thematisierungsweisen des Risikodiskurses der Erwachsenenbildung diskutiere ich anschließend (3) unter dem kulturwissenschaftlichen Aspekt von Wissensordnungen. Ich versuche zu begründen, dass die den Risikodiskurs organisierenden Wissensordnungen die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung generell kennzeichnen. Inwieweit diese Beobachtung von unterschiedlichsten theoretischen Konzepten auf der Metaebene einer empirischen Wissenschaftstheorie selber noch einmal den hinter dem Risikodiskurs stehenden zeitdiagnostischen Grundgedanken eines gewandelten Umgangs mit Ungewissheit und Uneindeutigkeit berührt, werde ich abschließend (4) erläutern.

1. (Soziologische) Versionen der Risikogesellschaft

In der soziologischen Diskussion lassen sich – in Anschluss an Armin Nassehi (1997a) – drei Versionen der Rede von der Risikogesellschaft unterscheiden, die auf Risikobegriffen beruhen, die – bei näherer Betrachtung (vgl. Bonß 1995, S. 30ff.) – entweder eher die Frage des *Entstehens* von Risiken oder ihr *Ergebnis*, d. h. das Ergebnis riskanten Handelns, in den Mittelpunkt stellen. Um das Ergebnis des Eingehens von Risiken geht es bei der objektivistischen Version von Risikogesellschaft. Sie fasst Risiken als durch industrielle Prozesse verursachte, objektiv zu bestimmende Sachverhalte (Schäden). Die soziologische Relevanz dieses Begriffs von Risiko besteht in der Art des gesellschaftlichen Umgangs mit Risiken. Um die Thematisierung des Risikos von der Seite seines Entstehens geht es bei der sozial-konstruktivistischen und gesellschaftsstrukturellen Version. Die (sozial-)konstruktivistische Version begreift Risiken als Ergebnis sozialer Konstruktionen. Das soziologische Interesse gilt dabei der Frage nach den sozialen Mechanismen und Prozessen, mit denen Risiken gesellschaftlich erzeugt und bearbeitet werden. Die gesellschaftsstrukturelle Sicht bringt demgegenüber das Entstehen von Risiken mit dem gewachsenen Optionsspielraum funktional ausdifferenzierter moderner Gesellschaften in Verbindung.

Als *objektivistisch* gilt ein Begriff von Risiko und Risikogesellschaft insofern, als von einem (quasi) objektiven Bestand von Gefährdungspotenzialen ausgegangen wird, wie sie insbesondere technologisch verursacht werden. Dieser Risikobegriff ist der Bezugspunkt von Ulrich Becks schon genanntem Buch „Risikogesellschaft“, das wie die meisten soziologisch-zeitdiagnostischen Arbeiten der späten 1980er und frühen 1990er Jahre zum Risikokonzept durch die Erfahrungen unabweisbarer ökologischer Gefährdungen, wie sie durch die Katastrophen von Seveso, Harrisburg, Bhopal oder Tschernobyl ins öffentliche Bewusstsein gedrungen sind, initiiert und geprägt wurde. Dieser technikzentrierte Risikobegriff hat die Industrie-Moderne immer schon bestimmt. Neu ist aber, wie Beck in seinem Buch ausführt, dass das in der Industrie-Moderne mit dem Bestehen von Risiken verknüpfte Sicherheitsversprechen in hohem Maße brüchig geworden ist und für viele endgültig seine Überzeugungskraft verloren hat. Galt für das industriell-technische Selbstverständnis die Auffassung, dass Unsicherheit vermeidbar ist, da man mit Risiken nicht nur rechnen muss, sondern auch kann, so kennzeichnet es die

gegenwärtige Gesellschaft – und deswegen charakterisiert Beck sie als Risikogesellschaft –, dass Unsicherheit für ihre (Re-)Produktion konstitutiv, nicht vermeidbar ist. Im neuen Risikobewusstsein ist die Erwartung des Unerwarteten der Normalfall. Man rechnet eher mit den nicht intendierten Nebenfolgen als mit den geplanten Folgen von (riskanten) Handlungen. Zugleich sind die Risiken auch nicht mehr berechenbar und damit versicherbar. Die Gründe für diese neuen, eben nicht mehr berechenbaren Risiken sieht Beck vor allem in der wachsenden Komplexität riskanter Großtechnologien und darin, dass deren mögliche Schäden zugleich eine nicht mehr übersehbare, tendenziell die Selbstzerstörung der Menschheit implizierende Tragweite haben. Die neuen Risiken sind global und universal, sie betreffen jeden an jedem Ort. Kennzeichen der Risikogesellschaft sind für Beck also die Erosion und der Plausibilitätsverlust des linearen physikalischen Weltbildes, das bisher das technologische Bewusstsein geprägt hat; als Ausdruck der Unhintergehbarkeit von Ungewissheit und Unsicherheit die (ökonomische) Nicht-Versicherbarkeit der neuen Risiken, wie sie sich aus der wachsenden Komplexität der großtechnischen Systeme und der Gleichzeitigkeit funktional spezifizierter Systemkomponenten ergeben; und schließlich die „Querlage" von Risiko- und Reichtumsverteilung (vgl. Nassehi 1997a, S. 266f.). Es ist gerade diese These einer Aufwertung von Konflikten der Risikoverteilung gegenüber Konflikten der Reichtumsverteilung in der gegenwärtigen Gesellschaft, die es Beck erlaubt, das Problem des Risikos in den Kontext einer Theorie der Moderne zu stellen. Beck diagnostiziert mit dem Konzept der Risikogesellschaft auch den Übergang in eine „andere Moderne", die sich dadurch auszeichnet, dass sie nicht mehr auf den industriegesellschaftlich festen Fortschrittsfundamenten von Sicherheitserwartungen aufbaut, und in der die Unsicherheit zu einem gesellschaftlich allgemeinen Strukturprinzip wird, das jeden betrifft, und zwar unabhängig von seiner Schicht und Klassenlage und der dadurch bestimmten Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum.

Aus der Sicht einer *sozial-konstruktivistischen* Version von Risikogesellschaft (vgl. Lau 1989) werden Risiken nicht bereits quasi objektiv durch Ursachen (Schäden) hervorgerufen, wie sie insbesondere in der Struktur der technisch-industriellen Produktion, der riskanten Großtechnologien liegen. Denn – so die Argumentation – nicht jeder Schaden bzw. jede Schadensmöglichkeit wird als Risiko erfahren und stellt bereits ein Risiko dar, wie der Beck'sche Begriff von Risikogesellschaft nahe legt. Bei

Beck erscheinen Risiken in erster Linie als technische Gefährdungen, die gesellschaftlich nur in dem Maße relevant werden, wie sie mit sozialen Auswirkungen verknüpft sind. Risiken sind aber soziale Realitäten, die in Begriffen sozialen Handelns zu fassen sind. Sie entstehen erst als Resultat sozialer Konstruktionen, die mit Hilfe von kategorialen Schematisierungen vorgenommen werden. Niklas Luhmann (1991) hat zur begrifflichen Präzisierung von Risiko als soziales Phänomen das Moment der Entscheidung in den Mittelpunkt gestellt. Risiko wird als unvermeidliches Resultat des Entscheidens insofern anerkannt, als damit immer eine Entscheidung für eine bestimmte, wenn auch unvorhersehbare Zukunft getroffen wird und andere Zukünfte ausgeschlossen werden. Aus dieser Sicht erscheinen Entscheidungen erst dann als Risiko, wenn man sie im Hinblick auf ihre unbekannt bleibende Zukunft beobachtet; d. h. wenn man das Handeln als entscheidungsabhängig betrachtet, nicht etwa als blinden Vollzug eines göttlichen Willens, und wenn man von der Unmöglichkeit, die Zukunft vorwegzunehmen, ausgeht.

Wenn aber die Zukunft für das Entscheiden prinzipiell unbekannt ist – sonst gäbe es ja gar nicht die von jeder Entscheidung vorauszusetzende Offenheit der Zukunft –, dann kann Sicherheit für die Entscheidung kein sinnvolles Kriterium sein, gleichgültig, ob als absolute oder als mit Risikokalkülen berechnete Sicherheit. Der Unterscheidung Risiko/Sicherheit haftet aber noch – in wie rudimentärer Form auch immer – die Vorstellung an, die Suche nach Sicherheit sei ein gesellschaftlich sinnvolles Projekt. Luhmann schlägt daher vor, die Unterscheidung Risiko/Sicherheit durch die Unterscheidung Risiko/Gefahr zu ersetzen. Mit dieser Unterscheidung wird danach gefragt, wie und von wem Schäden und Schadenserwartungen beobachtet werden. Damit wird das Risiko von einem Sach- zu einem Sozialproblem gemacht. Vom Entscheider werden mögliche Folgen von Entscheidungen als Risiko wahrgenommen, von den Betroffenen, die nicht selber entscheiden, als Gefahr. Risiken werden so zu einer Frage der sozialen Zurechnung von Ereignissen. Für den, der mit seiner Entscheidung und seinem Handeln für sie verantwortlich gemacht wird, sind sie Risiken, für die von ihnen nur Betroffenen sind sie Gefahren. Wird nicht entschieden, so liegt das Risiko in diesem Nicht-Entscheiden, das für andere wiederum als Gefährdung wahrgenommen werden kann. „Entscheidungen“ – so Niklas Luhmann – „sind die einzigen uns noch verbliebenen Zukunftsbeschreibungen. Das mag erklären, weshalb wir Zukunft heute vor allem unter dem Ge-

sichtspunkt eines Entscheidungs- oder Unterlassungsrisikos wahrnehmen: eines Risikos auf alle Fälle“ (Luhmann 2000, S. 98).

Dieser entscheidungsbezogene Risikobegriff ist nicht mehr technisch zentriert. Er lässt sich auf Grund der Universalität des Entscheidungscharakters moderner Gesellschaften auf unterschiedlichste soziale Felder anwenden, auch auf das Feld von Bildung und Erziehung. Wenn man die moderne Gesellschaft in diesem Sinne als Risikogesellschaft beschreibt, hebt man sie also von einer Gefahrengesellschaft ab, in der Menschen von negativen Ereignissen betroffen sind, ohne dass diese zugleich als Resultat von Entscheidungen wahrgenommen werden, von Ereignissen also, für die keiner verantwortlich ist.

Dem *sozialstrukturellen* Verständnis von Risikogesellschaft (vgl. Japp 1996) liegt eine gesellschaftstheoretische Wendung des Risikodiskurses zugrunde, die vorbereitet ist durch Luhmanns Unterscheidung zwischen Risiko und Gefahr, insofern nämlich durch Prozesse funktionaler Ausdifferenzierung Entscheider von Betroffenen systematisch getrennt und ihnen gegenüber verselbstständigt werden. Risiko wird damit nicht (nur) als technisches Problem thematisiert, sondern von seinen gesellschaftlichen, systemischen Voraussetzungen her. Aus dieser Sicht entstehen Risiken auf Grund der Ausdifferenzierung sich gegeneinander verselbstständigender gesellschaftlicher Funktionssysteme, wie die Systeme von Wirtschaft, Recht, Politik und Erziehung. Die Folge dieser Verselbstständigung von teilsystemspezifischen Handlungslogiken ist es, dass das Handeln in einem Teilsystem in anderen Teilsystemen Effekte zeitigt, die im Rahmen bzw. mit den Mitteln einer teilsystemspezifischen Rationalität nicht kalkuliert und kontrolliert werden können. Unvermeidbar ist die Risikohaftigkeit moderner Gesellschaften also nicht nur wegen des Fehlens einer weitreichenden technisch-sachlichen Rationalität. Moderne Gesellschaften lassen auch strukturell nicht das Entstehen einer umfassenden sozialen Rationalität, einer Vernunft im emphatischen Sinne zu. Die Brisanz des sozialstrukturellen Risikobegriffs liegt in dieser Begründung der notwendigen Risikohaftigkeit jedes teilsystembezogenen gesellschaftlichen Handelns sowie in der Unmöglichkeit einer gesamtgesellschaftlichen Rationalität und einer daran orientierten Gesellschaftssteuerung.

Gerade an diesem Punkt wird die starke Differenz zu Becks Begriff von Risikogesellschaft (vgl. Beck 1986) deutlich.[2] Während für

Beck „Risikogesellschaft“ das Label für eine Gesellschaft ist, die dadurch gekennzeichnet ist, dass alle von den technologisch bedingten Gefährdungen der Industriegesellschaft betroffen sind – wodurch dann eine neue politisch machtvolle Gemeinsamkeit der von Risiko Betroffenen möglich wird, die jenseits von Klasse und Stand angesiedelt ist –, betont der sozialstrukturelle Begriff von Risikogesellschaft gerade die Unmöglichkeit jeder operativen Orientierung von Wissenschaft und Politik an irgendeiner Vorstellung von gesamtgesellschaftlicher Vernunft. Aus der Sicht von Becks politisch motiviertem Begriff von Risikogesellschaft hat Wissenschaft nicht nur eine aufklärende, für die unumgängliche Differenz von Risiko- und Gefahrenperspektive sensibilisierende, sondern auch eine politisch mobilisierende Funktion. Als politisch adäquate Antwort auf die Probleme der Risikogesellschaft stehen für Beck vor allem Bürger- und Protestbewegungen im Blickpunkt. Neben einer Affinität für das, was man im Anschluss an eine Formulierung von Peter Sloterdijk „Katastrophendidaktik“ nennen kann, ist es gerade diese politisch optimistische Seite von Becks Begriff der Risikogesellschaft, seine Orientierung an einer – etwa durch Protestbewegungen – zu realisierenden gesellschaftlichen Gesamtvernunft, was die Präferenz der Erziehungswissenschaft für diese Version von Risiko begründet. Die sozialstrukturelle, skeptisch aufklärerische Version von Risikogesellschaft erscheint demgegenüber kaum anschlussfähig an ein handlungsorientiertes Verständnis von Pädagogik, obwohl der Risikobegriff strikt an soziales Handeln gebunden wird. Aber insofern dieses Handeln teilsystembezogen fundiert ist, ist es gesellschaftlich gewissermaßen blind.

2. Risiko und Risikogesellschaft in der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft

Die wissenschaftliche Literatur zur Erwachsenenbildung, die auf die Konzepte Risiko oder Risikogesellschaft Bezug nimmt – in diesem Sinne: der Risikodiskurs der Erwachsenenbildung –, knüpft entweder (mehr oder weniger explizit) an Becks eher objektivistischem Verständnis von Risiko und Risikogesellschaft oder an ihrer sozialkonstruktivistischen bzw. sozialstrukturellen Version an. Wie dies im Einzelnen geschieht und welche Varianten sich dabei entwickelt haben, soll im Folgenden aus der Perspektive einer Beobachtung zweiter Ordnung an vier Fällen rekonstruiert werden, die charakteristische Thematisierungsmuster im (Risiko-)Diskurs der Erwachsenenbildung bezeichnen. Es geht mir

dabei nicht um Fragen der „richtigen“ Rezeption der soziologischen Ursprungstheorien. Ich folge insofern dem Grundtheorem der autonomen Anwendung, wie es im Rahmen der neueren Verwendungsforschung empirisch analysiert worden ist (vgl. Beck/Bonß 1989). In diesem Sinne baut Erwachsenenbildung vorfindbare theoretische Konzepte von Risiko und Risikogesellschaft immer nach Maßgabe eigener theoretischer Präferenzen in ihren Diskurs ein.

Um diesen Diskurs zu beobachten, braucht man Unterscheidungen. Bei der Frage, mit welchen Unterscheidungen dies geschehen soll, zeigt sich bereits nach einer nur oberflächlichen Sichtung der Diskurslage, dass die auf den soziologischen Diskurs gemünzten Unterscheidungen, wie die oben benutzte Unterscheidung zwischen objektivistischem, sozial-konstruktivistischem und gesellschaftsstrukturellem Risikobegriff, kein aufschlussreiches Bild des Erwachsenenbildungsdiskurses ergeben. Sie scheinen sich nicht fruchtbar auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs projizieren zu lassen. Statt dieser Differenzen habe ich für die Beobachtung des Risikodiskurses der Erwachsenenbildung daher eine Unterscheidung gewählt, die einen erziehungswissenschaftlich aussagekräftigen Unterschied hervorbringt. Es ist die Unterscheidung von Risikogesellschaft und riskanten Biographien.

Beobachtet man den Risikodiskurs der Erwachsenenbildung mit ihrer Hilfe, so lassen sich zwei Theoriesegmente unterscheiden. Das eine bilden Arbeiten, deren Bezugspunkt das Thema „Risikogesellschaft“ ist; das andere bilden Arbeiten, deren Bezugspunkt das Thema „Riskante Biographien“ ist. Für das erste Segment sind Aufsätze von Günther Dohmen und Horst Siebert paradigmatisch; für das zweite Segment ein Aufsatz vom Verfasser und eine Monographie von Wolfgang Seitter.

Die Darstellung im Folgenden sucht einen Mittelweg einzuschlagen zwischen detaillierter Referierung, die einen Eindruck von den inhaltlichen Erträgen der Beiträge gibt, und einer auf die hier zu erörternde Frage hin organisierten knappen Charakterisierung der jeweiligen Argumentationslogik.

2.1 Diskurssegment „Risikogesellschaft“

(1) In einem vom Verband unabhängiger Bildungsinitiativen und Tagungshäuser in Baden-Württemberg herausgegebenen (Diskussions-) Band „Kulturen des Lernens. Bildung im Wertewandel“ (Zimmermann

1995) hat Günther Dohmen einen Aufsatz mit dem Titel „Leben in einer vielfach gefährdeten Welt und Antworten der Erwachsenenbildung – Für ein neues Engagement in der Erwachsenenbildung" veröffentlicht. In diesem Aufsatz wird zunächst die gesellschaftliche Lage unter Rekurs auf die Risikobegrifflichkeit als in hohem Maße riskant in einer „vielfach gefährdete(n) Welt" (ebd., S. 31) beschrieben, wobei – ähnlich wie in manchen Legenden von Volkshochschulkursen – zunächst einmal die Übereinstimmung mit dem Leser gleichsam beschworen wird, die bezüglich dieser Lageeinschätzung besteht. Die ersten Worte lauten: „Wir sind uns heute wohl alle mehr oder weniger der globalen Gefährdungen unserer Welt bewusst" (ebd., S. 30). Und zu diesen „globalen Gefährdungen" kommen dann noch – wie es später heißt – „einige spezifisch deutsche Probleme", wie Arbeitslosigkeit, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus. Neben der objektiven Lage wird dabei auch auf die Stimmungslage in der Bevölkerung, den subjektiven Faktor, eingegangen. Es wird festgestellt, dass die Bevölkerung eine Antwort auf die durch die gefährdete Gesellschaft gestellten Fragen haben will, diese aber von den Politikern, ihren ersten Ansprechpartnern, nicht bekommt. Zusammenfassend heißt es: „Die bisherigen politischen, wirtschaftlichen Rezepte und Programme gegen die vielfachen Gefährdungen unserer Welt scheinen nicht mehr wirksam zu greifen. Und man kann immer häufiger die kritische Frage hören: Gibt es wirklich hilfreiche Wege in die Zukunft? Wo einzelne, schnell wechselnde Lösungsvorschläge in den Medien aufkommen, da passen sie meist nicht auf die Probleme, die sie lösen sollen, oder schaffen neue Probleme" (ebd., S. 33). Mit dieser Defizitdiagnose begründet Dohmen die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung. Von ihr wird erwartet, dass sie den Bürgern die erwartete Lösung gesellschaftlicher Probleme aufzeigen kann, wobei andere Institutionen nicht relativierend erwähnt werden.

Dohmen erläutert unter der Überschrift „Antworten der Weiterbildung" drei von der Erwachsenenbildung zu übernehmende Aufgaben: die breite Mobilisierung menschlicher Fähigkeitspotenziale; eine neue (politische) Elementarbildung für Erwachsene, die an deren Grundbedürfnissen anschließt, und – als spezielle Bildungsaufgabe – die Erweiterung des Bewusstseinshorizontes als Mittel zur Verhinderung von Fremdenfeindlichkeit. Diese Aufgaben werden, gemessen an der eingangs geschilderten gesellschaftlichen Gefährdung und den daran anschließenden Fragen der Bevölkerung, äußerst allgemein beschrieben.

Sie enthalten eher vage Zielbeschreibungen als befriedigende Antworten und konkrete Lösungen.

Zum Abschluss plädiert Dohmen vor dem Hintergrund einer von ihm diagnostizierten defaitistischen Stimmung in der Erwachsenenbildung wortreich für ein neues pädagogisches Engagement. „Insgesamt gesehen macht gerade unsere vielfach gefährdete Welt ein entschiedeneres vielfältiges Engagement der Erwachsenenbildung notwendig. Wenn wir aber die reale Situation und vor allem auch die Stimmungslage in der Erwachsenenbildung ansehen, dann finden wir manchmal eher Pessimismus und Skeptizismus" (ebd., S. 38). „Ich denke demgegenüber", so heißt es dann weiter: „Aus der kritischen Einsicht in die vielfältigen Gefährdungen unserer Welt müssen und können heute andere Konsequenzen gezogen werden: 1. Die Erwachsenenbildung muss sich viel engagierter, professioneller und konsequenter auf die Anregung und Förderung kritischen, verantwortungsbewussten, gemeinwohlbezogenen, kreativen Nachdenkens über die unsere Welt bestimmenden Entwicklungstrends und ihre Folgewirkungen konzentrieren. 2. In der gegenwärtigen Situation müssen sich alle verantwortungsbewussten Menschen fragen, was sie zur Lösung der unser Überleben gefährdenden Probleme beitragen können" (ebd., S. 38f.). Letztlich dienen Dohmens Ausführungen über die leitmotivartig wiederkehrende „gefährdete Gesellschaft" als rhetorisches Mittel, um die in der Erwachsenenbildung Tätigen davon zu überzeugen, dass es gegenüber den von der Risikogesellschaft betroffenen Menschen verantwortungslos wäre, wenn sie sich einem pädagogischen Pessimismus hingäben. Die von Dohmen für die Erwachsenenbildung daraufhin entwickelten Handlungsperspektiven basieren auf Kategorien, die viel mit Moralentwicklung zu tun haben, mit der Übernahme von Verantwortung und mit einer Anklage derjenigen, die für eine solche Verantwortungsübernahme zu schwach sind. Bei diesen Überlegungen läuft immer die Annahme mit, man müsse sich nur zur Intensivierung der Erwachsenenbildung entschließen, um überzeugende Antworten auf die „vielfach gefährdete Welt" zu haben. Die abschließenden Worte bringen dies prägnant zum Ausdruck: „Von dieser didaktischen Konzentration und ethischen Entschiedenheit wird es wesentlich abhängen, ob und wie weit die Erwachsenenbildung durch die Förderung von Vernunfteinsichten und moralischem Bewusstsein der Menschen etwas zu einer Veränderung unserer vielfach gefährdeten Welt beitragen kann. Gerade in dieser vielfach gefährdeten Welt ist

jetzt eine entschiedene ‚Dennoch-Erwachsenenbildung' notwendig" (ebd., S. 41).

(2) Horst Siebert verortet in dem Aufsatz „Erwachsenenbildung als soziale Entsorgung der (Risiko-)Gesellschaft" (1994; zuerst 1989) das Thema Risiko ebenso wie Dohmen im Bereich der Gesellschaft, die der Erwachsenenbildung als Gegenwelt gegenübergestellt wird. Wie Dohmen beruft er sich auf eine pädagogische Utopie, eine alle gesellschaftlichen Probleme transzendierende Bildungsvision. Allerdings tritt bei ihm das Dilemma der Erwachsenenbildung, als Teil der Gesellschaft gegen die Gesellschaft zu wirken, selber als Problem in den Mittelpunkt, und zwar in Gestalt der „klassischen Frage nach ‚Anpassung oder Widerstand'" (ebd., S. 42). Auf diese Frage will der Aufsatz aus einer gesellschaftskritischen und zugleich pragmatischen Position heraus eine Antwort geben. Das Dilemma der Erwachsenenbildung besteht für Siebert darin, dass ihre gesellschaftlich-politische Inanspruchnahme sich mit ihrem aufklärerisch-kritischen Selbstverständnis nicht verträgt. Er sieht die Lösung in einer Strategie des Sowohl-als-auch. Einerseits plädiert er dafür, dass sich die „öffentliche Erwachsenenbildung ... als Teil des Systems" begreifen müsse. Deshalb erhalte sie auch „staatliche Finanzhilfen, um einen Beitrag zur Schadensbegrenzung moderner Risikogesellschaften zu leisten" (ebd., S. 43). Andererseits müsse die Erwachsenenbildung auch eine „‚Gegenöffentlichkeit' schaffen und ein kritisches Forum für eine ökologische und humane Erneuerung unserer Gesellschaft sein" (ebd.), und dies durchaus in radikal gesellschaftsverändernder Absicht. „Angesichts der Krise unserer Industriegesellschaft ist eine Systemerneuerung die einzige Chance, unser System zu retten. Mit den traditionellen Lösungen und Instrumenten sind die Zukunftsprobleme nicht zu bewältigen" (ebd.). Darüber hinaus sieht Siebert das Problem der Erwachsenenbildung auch darin, dass sie bei ihren Adressaten kaum mehr eine anspruchsvolle Lernmotivation erwarten könne. Der Einzelne gehe davon aus, dass er mit dem Anspruch überfordert sei, sich das ganze Wissen der Gesellschaft individuell anzueignen. Siebert plädiert daher für eine Orientierung an individuell-biographischen Wissensprofilen und deren sozialer Vernetzung. Dabei setzt er sich zugleich von einer Erwachsenenbildung ab, die sich auf eine überkomplex gewordene Welt weiter mit dem Gestus des Besserwissers bezieht. „Verabschieden wir uns deshalb von einem enzyklopädischen Allgemeinbildungsbegriff und dem Ideal der allseitig gebildeten Persönlichkeit ... Die Ziele der Erwachsenenbildung müssen subjektiv zumutbar sein" (ebd., S. 46).

Verglichen mit dem aus einer pädagogisch ungebrochen fortschrittsoptimistischen Haltung heraus geschriebenen Beitrag von Dohmen argumentiert Siebert somit eher skeptisch und sensibel für Handlungs- und Selbstverständnisprobleme der Praxis. Er nimmt die Ohnmachtserfahrungen der Erwachsenenbildner und ihrer Adressaten ernst. „Erwachsenenbildung in einer Risikogesellschaft ist mit Motivationsdilemmata konfrontiert: mit dem Problem der Überforderung und der Verstärkung von Ohnmachtsgefühlen. Selbst für Experten wird das Wissen immer komplizierter und unübersichtlicher" (ebd., S. 45). Daher votiert Siebert für eine Anpassung der Bildungsziele an veränderte gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen. Die Bildungsziele sollten pragmatischer ausgelegt werden, die Bindung an die Bildungsidee der Aufklärung sollte gelockert werden.

Während Dohmen vom Standpunkt sicheren Wissens aus darüber schreibt, wie die Probleme der Risikogesellschaft gelöst werden können, nämlich (u. a.) durch eine Intensivierung von Erwachsenenbildung, nährt Siebert eher keine Illusionen pädagogischer Machbarkeit. Er stellt die Möglichkeit des Reagierens der Erwachsenenbildung auf die Probleme der Risikogesellschaft partiell durchaus in Frage. Angesichts dessen, dass für die Weiterbildungsmotivation der „Eindruck lähmend sei, dass fast alles Wissen Katastrophenwissen" (ebd., S. 46) sei, schlägt er der Erwachsenenbildung ernsthaft – zum Abschluss seines Aufsatzes – vor, Strategien „psychischer Entlastungen" (ebd.), wie die Entwicklung einer humorvollen, „heiteren Gelassenheit" (ebd., S. 47), als Lösung zu erwägen.

2.2 Diskurssegment „Riskante Biographien"

In den Beiträgen von Jochen Kade und Wolfgang Seitter, die für das Diskurssegment „Riskante Biographien" stehen, dient der Bezug auf die Risikogesellschaft nicht zur Begründung der Erwachsenenbildung. Risiko wird vielmehr als Moment der Erwachsenenbildung selbst analysiert. Dabei ist jedoch Bezugspunkt nicht die Risikogesellschaft, sondern das Theorem „Riskante Biographien", das in Becks Buch unter dem Stichwort ‚Individualisierung' implizit mitbehandelt wird.

(3) Kade (1997) analysiert vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlichen Akzentverschiebung vom Freiheits-, Gleichheits- und Emanzipationsdiskurs der 1970er Jahre zum Sicherheits- und Risikodiskurs der 1990er Jahre Risiko als Handlungsmodus des lebenslangen Ler-

nens. Dieser Handlungsmodus wird als Antwort auf die durch Individualisierung und Zukunftsoffenheit bedingte Risikohaftigkeit moderner Biographien gedeutet. Das lebenslange Lernen hebe jedoch das Risiko nicht auf, sondern erzeuge wiederum (neue) Risiken. Es sei daher weniger Lösung der Risikohaftigkeit des Lebens in modernen Gesellschaften als eine Verlaufsform, eine Form der Prozessierung dieses Problems – eine These, die schon im Titel des Aufsatzes „Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens" (Kade 1997) zum Ausdruck kommt.

Die Analyse in diesem Aufsatz basiert auf einer Reinterpretation mehrerer empirischer Studien. Aus drei Perspektiven wird gezeigt, wie die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen von der Risikohaftigkeit der Moderne tangiert sind, und zwar intern, d. h. nicht von den externen Voraussetzungen her. Zunächst werden auf der Institutions- und Organisationsebene Prävention und Emanzipation als die zwei grundlegenden Handlungsprogramme unterschieden, über die Erwachsenenbildung auf riskante, ungewisse und in ihrer Gerichtetheit uneindeutige Biographien bezogen ist. „Risiken sind somit die Schattenseite von offenen, gestaltbaren, reversiblen Biographien. Riskant werden Biographien unter gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen dem einzelnen ermöglicht, aber auch zugemutet wird, Entscheidungen zu treffen, die sein zukünftiges Leben betreffen. Insofern die Individuen nicht kollektiv in Biographien hineinwachsen, sondern diese von ihren freien Entscheidungen abhängen, wird Risiko zu einem konstitutiven Merkmal von (modernen) Biographien. Eine Biographie zu haben, ist für individuelle Subjekte per se riskant, d. h. mit Chancen, aber auch mit Gefahren verbunden" (ebd., S. 114). Weitere Formen des Umgangs mit Unsicherheits- und Ungewissheitserfahrungen, in diesem Sinne biographischen Risikoerfahrungen ergeben sich aus der Nutzer- und Aneignungsperspektive biographischer Subjekte auf der Kursebene. Gezeigt werden Strategien zur Herstellung neuer Handlungssicherheiten und Gewissheiten, die auf einem stillschweigenden Bündnis von Kursleitern und Teilnehmern basieren. Neben der Erweiterung von Freiheits- und Handlungsspielräumen geht es dabei auch um die Sicherung und Stabilisierung bestehender Wissensbestände, Gewissheiten, kultureller Orientierungen und Lebensformen. Diese Sicherheits- und Stabilitätsmotive werden nur zum Teil über die Vermittlung von Inhalten bedient bzw. im Medium der jeweiligen Bildungsangebote bearbeitet. Entscheidend scheinen gerade die Leistungen zu sein, die Erwachsenenbildung auf Grund ihrer institu-

tionell organisierten Verfasstheit und der leiterbezogenen Interaktionsprozesse erbringt.

Aufgezeigt werden aber auch Formen der Erwachsenenbildung, die es den Individuen erlauben, mit den Überlastungen fertig zu werden, die für sie mit der (lebenslangen) Inanspruchnahme von Bildungsangeboten verbunden sind. Eine solche Risikohaftigkeit von Lebenspraktiken findet sich innerhalb von Erwachsenenbildungseinrichtungen und sie betrifft auch das gesellschaftlich allgemein durchgesetzte Prinzip des lebenslangen Lernens. In den Blick wird gerückt, dass diese gesellschaftliche Zumutung selber auch Quelle neuer Risiken ist. Durch seine bloße Existenz wird das lebenslange Lernen für die Biographie jedes Einzelnen unvermeidbar zum Risiko. Es ist Möglichkeitsraum von Bildung. Zugleich erzeugt es für diejenigen, die das gesellschaftlich zugemutete Angebot annehmen, lebenslang zu lernen – mit anderen Worten: sich ihre Lernbereitschaft lebenslang erhalten und bei Bedarf lernen –, eine risikoreiche Entscheidungssituation, nämlich die Entscheidung zu lernen oder nicht. Damit entsteht auch das Risiko, umsonst oder falsch gelernt zu haben, weil die für die Zukunft antizipierte Situation nicht eintritt bzw. biographisch irrelevant geworden ist. Das lebenslange Lernen erzeuge für riskant gewordene Biographien insofern nicht nur Sicherheiten und neue Freiheitsgrade, sondern zugleich auch neue biographische Risiken. „Man kennt seine zukünftigen biographischen Präferenzen nicht, weil man nicht weiß, wer man in der Zukunft ist und wie die Welt dann aussieht" (ebd., S. 120). Entscheidungsoffenheit bestehe nur in der Gegenwart; aber Lernen muss keine Option sein, die man beliebig nachholen kann, aus biographischen oder gesellschaftlichen Gründen. „Es gibt also nur unterschiedliche Strategien des Umgangs mit dem Risiko des lebenslangen Lernens. Sie in ihrer Vielfalt und Systematik zu beschreiben, wäre die Aufgabe der Ausarbeitung einer pädagogischen Grammatik des Umgangs mit Unsicherheits- und Ungewissheitserfahrungen" (ebd.).

Der Aufsatz endet mit einem Kapitel, in dem handlungsorientiert zwei Strategien des Umgangs mit dem Risiko lebenslangen Lernens ausgearbeitet werden. Bezogen auf das Problem der Vereinbarkeit des Lernens mit anderen Aspekten der Lebensführung ist das die Strategie des „Nicht nur, sondern auch", die ein Votum für Formen hybrider Aneignung impliziert. Was die temporale Frage des Erhalts der Möglichkeit

des lebenslangen Lernens für die Zukunft angeht, so orientiert sich die Strategie an der Formel „Nicht jetzt, aber vielleicht später", die auf den Aufbau von sog. Aneignungsportfolios hinausläuft, mit denen sich Individuen die disponible Nutzung des lebenslangen Lernens als biographische Ressource für die Zukunft offen halten. Man baut dadurch gewissermaßen ein breites Reservoir inhaltlicher Anschlussstellen und institutioneller Möglichkeiten der Wissensaneignung auf.

(4) Ich komme abschließend zum vierten Fall der Thematisierung von Risiko im Kontext von Erwachsenenbildung. In einer groß angelegten qualitativen Studie über Migrantenbiographien und Migrantenvereine, die Wolfgang Seitter unter dem Titel „Riskante Übergänge in der Moderne" (1999) unlängst vorgelegt hat, wird das Risikokonzept nicht über eine Reinterpretation anderer empirischer Studien für die Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht, sondern es bildet den theoretischen Hintergrund einer eigenen, das Methodeninstrumentarium qualitativer Sozialforschung (insbes. teilnehmende Beobachtung, thematisch fokussierte narrative Interviews, Dokumentenanalyse) nutzenden empirischen Studie.

Seitters Arbeit behandelt das Spannungsverhältnis von institutioneller Einbettung und biographischer Verortung von Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener am Fall der Erfahrungen, die Migranten im Laufe ihrer Biographie gemacht haben. Dabei liegt der Fokus auf deren autodidaktisch und institutionell vermittelten Lernerfahrungen mit dem Verein als einem wichtigen biographischen Kontext. Biographie und Institution werden damit zu ihren zentralen theoretisch-empirischen Bezugspunkten.

Auf den Verein richtet Seitter seine Aufmerksamkeit, da damit ein Vermittlungs- und Aneignungskontext in den Blick kommt, der neues Interesse gewinnt gerade in einer im Zeichen von riskanten Individualisierungsprozessen stehenden Zeit, in der von Erwachsenen verstärkt erwartet wird, dass sie gleichsam als individuelles Planungsbüro ihr Leben selbst bestimmen und ihre lebenslangen Lern- und Bildungsprozesse selbstverantwortlich organisieren. Dies gilt in besonderem Maße gerade auch für die Bevölkerungsgruppe der Migranten. Am Fall dieser Personengruppe lässt sich – so Seitters These – detailliert studieren, wie Menschen in der Moderne mit Nicht-Wissen, Unsicherheit und Risiko umgehen.

Seitter arbeitet – im Anschluss an den neueren soziologischen Risikodiskurs (insbesondere Bonß 1995; Luhmann 1991) – mit einem geschärften Begriff von Risiko, der sich aus der prinzipiellen Offenheit von Zukunft ergibt und Risiko an handlungsorientiertes Entscheiden bindet. Vor dem Hintergrund eines sich in der Moderne durch das immense Anwachsen der Entscheidungspotenziale und des Alternativenreichtums individueller Subjekte verstärkenden Unsicherheitscharakter von Zukunft wird Risiko als spezifischer Modus der Bewältigung von Unsicherheit begriffen. Unsicherheit nimmt dabei nicht den Charakter einer schicksalhaften Bedrohung oder Gefahr an, sondern wird in ein zurechenbares und berechenbaren Wagnis transformiert. Risiken setzen die subjektbezogene Entscheidung für Unsicherheit voraus und machen zugleich die Handlungsträger für die Folgen ihrer Entscheidung verantwortlich. Risikohandeln zielt entsprechend darauf ab, die Zukunft offen zu halten. Zukunft wird aus dieser Sicht somit ein Ergebnis des eigenen, kalkuliert riskanten Handelns. Migrantenbiographien – so Seitter – erweisen sich insofern als in gesteigertem Maße riskant, als sie durch ihren Bezug auf zwei Kulturen über das hinaus, was Biographien in der Moderne generell kennzeichnet – nämlich ihre permanente Zukunftsungewissheit, die kulturellen Verunsicherungen und die existentiellen Risiken auf dem Arbeitsmarkt –, einer Vervielfältigung von Handlungs- und Deutungsalternativen ausgesetzt sind. Während für Migant*envereine* die Unsicherheit der Zukunft vor allem durch Veränderungen von deren personaler und sozialer Umwelt zum Problem wird, stehen Migranten*biographien* von Anbeginn an und somit strukturell im Horizont von Unsicherheit und Risiko. Migranten – so Seitter – sind von der „unhintergehbaren, unsicherheitsbehafteten und individuell zu bearbeitenden Optionenvielfalt einer modernisierten Moderne, eben vom Risiko“ (Seitter 1999, S. 418) geprägt.

Was die Bewältigung dieser in gesteigertem Maße unsicheren und riskanten Biographien angeht, so erfüllen (Migranten-)Vereine, wie die Studie nachweist, eine wichtige gesellschaftliche Leistung für Migranten. Dabei spielen vielfältige pädagogische Strategien eine wichtige Rolle. Migrantenvereine haben es aber nicht nur mit dem Risiko auf Seiten ihrer Adressaten, der Migranten, zu tun. Sie sind selber dem mit der Gestaltung der eigenen Zukunft unter unsicheren Bedingungen verbundenen Risiko des Scheiterns ausgesetzt, das sich aus der Abhängigkeit von den Biographien der Migranten ergibt. Die institutionelle Selbstpä-

dagogisierung erweist sich dabei als eine von den Vereinen gewählte Strategie der Bewältigung ihrer eigenen Risiken, die selbst wiederum riskant ist. In einem ausführlichen Exkurs weist Seitter Risiko als Form der Unsicherheits*wahrnehmung* und Pädagogik als Form der Risiko*bearbeitung* auf. Er ergänzt damit die sozialwissenschaftliche Risikodiskussion durch eine „weitere Form der Unsicherheits- und Kontingenzbearbeitung", nämlich das durch Pädagogik institutionalisierte Lernen, das „zwischen Disziplinierung und Assekuranz angesiedelt" (ebd., S. 407) ist. Seitter sieht in der sich ausbreitenden Inanspruchnahme von pädagogischen Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener eine Mittelerweiterung, denn „Risikosteigerung und Ausweitung pädagogischer Handlungslogiken – also Pädagogisierung – sind in der Moderne gleichlaufende Prozesse" (ebd.). Gezeigt wird aber auch, inwiefern die Pädagogisierung selbst wieder neue Risiken erzeugt und wie damit umgegangen wird. In dem Maße, in dem höhere Qualifikationen gleichzeitig wichtiger und wertloser werden und gesellschaftliche Anforderungen über Lernen individualisiert, aber auch zurechenbar werden, wird die pädagogische Risikobearbeitung im lebenslangen Lernen gleichsam auf Dauer gestellt. „Risiko als zentrale Form des Umgangs mit Unsicherheit in der Moderne und Pädagogik als ihrerseits riskante Form der Risikobearbeitung gelten demnach nicht nur für gesellschaftliche oder institutionelle Problemlagen, sondern gleichermaßen für die individuelle Lebensgestaltung und -bewältigung" (ebd., S. 408).

3. Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Wissensordnungen

Die vorangehende Sichtung des Risikodiskurses der Erwachsenenbildung arbeitete mit der Unterscheidung Risikogesellschaft vs. Risikobiographien. So entstand auf der einen Seite ein Diskurssegment mit Arbeiten, deren Bezugspunkt die Ereignisse einer als Risikogesellschaft beschreibbaren Gesellschaft sind, auf der anderen Seite ein Segment, dessen Bezugspunkt riskante Biographien in der Moderne sind. Innerhalb dieser beiden Segmente lassen sich noch einmal Varianten herauskristallisieren. Während Dohmen Gefährdung und Risiko als wesentliche Merkmale einer der Erwachsenenbildung vorausgesetzten Gesellschaft ansieht, wird von Siebert neben dem Thema Risikogesellschaft auch auf einen allgemeineren Aspekt der Modernediskussion – wenn auch nicht an für die Argumentation grundlegender Stelle – rekurriert, nämlich auf das Thema

der – aus der Entzauberung von Orientierung gebenden traditionellen kulturellen Weltbildern resultierenden – Überforderung des Einzelnen durch Aufklärungsansprüche und die Frage, wie sich die Erwachsenenbildung auf die Tatsache eines Übermaßes an Wissen zu beziehen hätte. Im Unterschied zu Dohmen, der einem traditionellen Moderneverständnis im Sinne eines ungebrochenen Forschrittsglaubens anhängt, welcher auch für Aufklärung, Vernunft und Erwachsenenbildung gilt, nimmt Siebert damit nicht nur auf das Thema Risikogesellschaft Bezug, das in Ulrich Becks Buch, vom Titel her, im Vordergrund steht, sondern auch auf das Thema einer fragwürdig gewordenen industriegesellschaftlichen Moderne, wie es im Untertitel „Auf dem Weg in eine andere Moderne" angesprochen ist. Innerhalb des zweiten Diskurssegmentes unterscheiden sich beide behandelten Fälle in der Form und im thematischen Anspruch. Während das Risikothema von Kade in der Form eines Aufsatzes behandelt wird, in dem eine Reihe von empirischen Studien noch einmal unter Risikogesichtspunkten ausgewertet werden, beschäftigt sich Seitter mit dem Risikothema in einer umfangreichen Monographie, deren zentrales Anliegen und zentrale Herausforderung sowohl in thematischer als auch in methodischer Hinsicht im Wechselspiel unterschiedlicher Perspektiven, insbesondere der Kombination von institutionengebundener Vereinsperspektive und subjektbezogener Biographieperspektive, liegt. Dabei geht es um die institutionelle und biographische Bewältigung eines sowohl kollektiven als auch individuellen Migrationsprozesses.

Die vier analysierten Fälle unterscheiden sich aber nicht nur hinsichtlich ihres Anknüpfungspunktes am gesellschaftlichen (soziologischen) Risikodiskurs. Es gibt eine Reihe von weiteren Unterschieden, die zu der mit der Unterscheidung Risikogesellschaft/Risikobiographie etablierten Ordnung nicht quer stehen, sondern den beiden Segmenten jeweils zugeordnet werden können. In den analysierten Fällen zeigt sich ein Komplex von sinnhaften, Wissen strukturierenden Unterscheidungen und Schematisierungen, welche die kognitiv-symbolische Organisation der sozialen Wirklichkeit des Lernens Erwachsener steuern. Im Anschluss an Konzepte der neueren Kulturtheorie (vgl. zusammenfassend Reckwitz 2000), in denen die prinzipielle Abhängigkeit jedes inhaltlichen Wissens von den ihm zugrundeliegenden Schemata und Unterscheidungen betont wird, kann man hier von „geteilten Wissensordnungen" (ebd., S. 85) sprechen, über die die Autoren verfügen (müssen) und die ihre Reflexion der Erwachsenenbildung ermöglichen, aber auch einschränken.

Überblickt man die Analysen des Risikodiskurses der Erwachsenenbildung unter diesem Gesichtspunkt, so lassen sich zwei ihm zugrunde liegende Wissensordnungen rekonstruieren (vgl. zur Unterscheidung von erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Wissenssystemen auch Lüders 1994, S. 164f.), für die einerseits die Beiträge von Dohmen und Siebert, andererseits die von Kade und Seitter stehen.

Den Aufsätzen von Dohmen und Siebert liegt – so meine These – eine im Kern *pädagogische Wissensordnung* zugrunde. Der soziologische Risikodiskurs wird hier genutzt, um das der Erwachsenenbildung vorausgesetzte zentrale Handlungsproblem zu erläutern und darüber – aus einer Verantwortung für die Gesellschaft – mit Nachdruck ihre Notwendigkeit bzw. Unumgänglichkeit zu begründen. Dabei wird vor allem Bezug genommen auf das Thema Risikogesellschaft; und zwar z. T. unter explizitem (Siebert), z. T. unter unausgesprochenem (Dohmen) Bezug auf Ulrich Becks Analysen. Diese werden als selbstverständliche, allgemein voraussetzbare Selbstbeschreibungen der gegenwärtigen Gesellschaft behandelt, die keines besonderen Nachweises ihrer Triftigkeit und Gültigkeit mehr bedürfen. Becks zeitdiagnostische Aussagen zur Risikogesellschaft werden nicht als theorieabhängige – und durchaus kontrovers diskutierte – Deutungen der sozialen Wirklichkeit behandelt, sondern als objektive Sachverhaltsbeschreibungen.

Die Erwachsenenbildung repräsentiert gegenüber dieser durch ihre negativen Seiten charakterisierten Welt, in der Risiko nur als Schaden, nicht als Chance vorkommt, die positive Seite. Sie wird verstanden als eine der Risikogesellschaft gegenüberstehende „Welt", die selber nicht (im Falle von Dohmen) oder nur partiell (im Falle von Siebert) von Risiken erfasst ist. Sie kommt mehr als Idee denn als soziale Wirklichkeit in den Blick. Ihr wird die Aufgabe zugeschrieben, Problemlösungen zu erzeugen, die verhindern, dass die diagnostizierten gesellschaftlichen Gefahren in der Zukunft eintreten. Dabei finden sich, was die Erfüllung dieser gesellschaftspolitischen Aufgabe angeht, zwei Varianten: Auf der einen Seite steht eine eher *optimistische* Version, die von der sicheren Erwartung getragen ist, dass die Erwachsenenbildung auch in Zukunft den (neuen) gesellschaftlichen Herausforderungen – so wie sie ist, unverändert – gewachsen ist (Dohmen). Auf der anderen Seite (Siebert) findet man eine eher *skeptische* Konzeption. Sie

hängt nicht mehr ungebrochen und selbstgewiss den mit der Erwachsenenbildung – traditionell über den Bildungsbegriff – verbundenen Aufklärungsvisionen, -hoffnungen und -versprechungen an, sondern ihrer Beschreibung des „Risikoproblems" der Erwachsenenbildung ist das Brüchigwerden aller pädagogischen Visionen nach 30 Jahren wenn auch nicht erfolglosen, so doch nicht den eigenen emphatischen Aspirationen gerecht werdenden Engagements deutlich herauszulesen. Diese skeptische Konzeption von Erwachsenenbildung fasst ihre zumindest partielle Anpassung an die durch Effekte der Moderne auf sie zukommenden Probleme in Gestalt der Teilnehmer und Adressaten ins Auge – eine Anpassung, die vor allem einen pragmatischeren Umgang mit den aufklärerischen, das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung bestimmenden Basiszielen betrifft, eine Anpassung auch des normativ exponierten Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung an die empirischen Motive der biographie- und lebenswelteingebundenen Teilnehmer und Adressaten. Diese eher skeptische Sicht geht damit einher, dass neben den Bezugspunkt „Risikogesellschaft" auch Aspekte des Themenkomplexes „Riskante Biographien" treten, insofern es nämlich um den für das Individualisierungstheorem kennzeichnenden Zusammenhang von Individuum und Institution geht. Damit wird die für diese pädagogische Wissensordnung kennzeichnende scharfe substantielle Trennung zwischen Risikogesellschaft und Erwachsenenbildung partiell durchlässig. Erwachsenenbildung wird auch in diesem Segment ansatzweise bereits selber unter Risikoaspekten der Moderne thematisiert. Siebert beschreibt die Erwachsenenbildung selbst auch als – zumindest teilweise – in sich brüchige Welt.

Wissenschaft wird in diesem Diskurstyp als Mobilisierungs- und Ermutigungsinstrument verstanden. Adressat der wissenschaftlichen Aufsätze ist die Praxis. Von ihr wird angenommen, dass sie der wissenschaftlichen Aufklärung über die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung, über ihre partielle Anpassung an die veränderte gesellschaftliche Lage, aber auch über ihr Festhalten am gesellschaftsverändernden Aufklärungsanspruch bedarf. Beide unter der Rubrik dieses Diskurstyps behandelten Aufsätze sind in Sammelbänden erschienen, die von Erwachsenenbildungseinrichtungen herausgegeben worden sind. Was im Falle dieses Diskurstyps die Wissenschaft mit der praktischen Erwachsenenbildung verbindet, ist eine (unterstellte) Parteinahme für eine gesellschaftspolitisch engagierte Bildungspraxis.

Theoretisch knüpft diese Wissensordnung vor allem an den durch Ulrich Beck geprägten Strang des soziologischen Risikodiskurses an, der selber ja bereits durch einen politisch-normativen Impuls bestimmt und dafür offen ist, gleichsam unmittelbar als pädagogische Theorie genutzt zu werden. Angeknüpft wird indes nicht an dem normativ sich eher zurückhaltenden Diskursstrang, wie er am entschiedensten durch die theoretisch präzisere Begrifflichkeit des Risikobegriffs im neueren soziologischen Diskurs, insbesondere in seiner sozialkonstruktivistischen und gesellschaftsstrukturellen Variante (Japp, Luhmann, Bonß), markiert ist. Insgesamt wird im Zusammenhang der pädagogischen Wissensordnung jedoch kaum explizit auf wissenschaftliche und theoretische Referenzen Bezug genommen, etwa durch Literaturverweise oder Anmerkungen.

Die Fälle des Risikodiskurses der Erwachsenenbildung, denen eine *erziehungswissenschaftliche Wissensordnung* zugrunde liegt**,** nehmen demgegenüber aus dem (soziologischen) Risikodiskurs nicht das Thema „Risikogesellschaft" auf, jedenfalls nicht in der Version von Ulrich Beck, sondern knüpfen am Thema „Riskante Biographien" an, das im theoretisch und begrifflich orientierten soziologischen Risikodiskurs in dieser Konkretion jedenfalls eher ein Randphänomen (vgl. insbes. Wohlrab-Sahr 1992) bildet. Und sie „suchen" das Risiko nicht in den externen (gesellschaftlichen) Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, sondern innerhalb ihrer selbst, d. h., sie fragen nach der in ihren Strukturen verankerten Risikohaftigkeit. Der Risikobegriff, mit dem in diesen Fällen gearbeitet wird, ist (sozialkonstruktivistischen) Überlegungen zuzuordnen, die Risiko an Entscheidung binden und nicht einseitig auf Gefahren abheben, sondern neben den negativen auch die positiven Seiten des Risikomodus im Blick haben. Risiko wird in dieser Perspektive begriffen als moderner Handlungstyp, der durch seinen kalkulierenden Umgang mit Unsicherheit gerade erst die Zukunft als Handlungsspielraum schafft.

Dieses durch Ambivalenz gekennzeichnete Risikokonzept (vgl. auch Kade/Seitter 1998) taugt nicht zur professionsrelevanten Begründung. Mit ihm wird daher auch nicht ein durch Erwachsenenbildung zu bearbeitendes oder gar zu lösendes gesellschaftliches Problem benannt, sondern es wird als Konzept zur Analyse der Erwachsenenbildung selbst verwandt. Sie steht aus dieser Sicht nicht der Risikogesellschaft gegen-

über, sondern ist selber durch den für die Moderne charakteristischen Modus des Risikos geprägt. Sie ist Teil der Moderne, mit deren Problemen sie sich in ihren Aufgaben wiederum zu beschäftigen hat. Sie dient nicht nur zur Bearbeitung der ihr vorausgesetzten gesellschaftlichen Risiken, insofern sie neue Sicherheiten – wenn auch nur unter Vorbehalt – schafft. Sie erzeugt für ihre Adressaten zugleich neue Unsicherheiten, Ungewissheiten und damit auch Risiken, und dies nicht zuletzt durch die Orientierung an den Freiheits- und Emanzipationsmotiven der Aufklärung. Und schließlich ist sie eine riskante soziale Praxis. Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Wissensordnung erscheint Risiko also nicht als ein der Erwachsenenbildung und dem lebenslangen Lernen externes Phänomen, das zu ihrer bildungs- und professionspolitischen Begründung genutzt werden kann, sondern als interner Aspekt.

Wissenschaft hat im Rahmen dieses Diskurstyps die Aufgabe, Erkenntnisse über die Erwachsenenbildung theorieorientiert, empiriebezogen und methodisch kontrolliert zu erzeugen. Die damit mögliche Rückführung der Idee, vielleicht auch des Mythos von Erwachsenenbildung auf die Realität ermöglicht die empirische Analyse komplexer, teilweise widersprüchlicher, auf jeden Fall aber in die Gesellschaft eingebundener Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener. Wissenschaft wird also nicht als normative, Bildungspraxis anleitende Theorie verstanden, sondern als analytisch-rekonstruktive Theorie. Ihr Gegenstand ist daher auch nicht nur die professionell bedeutsame Bildungspraxis, sondern ein weiter Begriff von Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener.

Adressat dieser Wissensordnung ist nicht die praktische Erwachsenenbildung, sondern die Wissenschaft mit dem, was sie hervorbringt, nämlich Theorien. Wegen dieses Wissenschaftsbezuges wird der Rekurs auf soziologische Risikotheoreme auch explizit gemacht und durch Zitate belegt, wobei angeknüpft wird an den neueren soziologischen Risikodiskurs, der eine begriffliche Schärfung des Risikotheorems gebracht hat und Risiko vor allem deutlich von Gefahren unterscheidet – z. T. mit der Kritik an Beck verbunden, dieser schreibe im Grunde nicht über die Risiko-, sondern über die Gefahrengesellschaft. Allerdings wird auch im Rahmen dieser Wissensordnung nur selektiv auf die soziologische Diskussion Bezug genommen. Primäre theoretische Referenz sind Luhmann, Bonß und Groß, d. h. Risikokonzepte, die die Unumgänglichkeit des

Risikomodus in der Moderne begründen und immer auf die Janusköpfigkeit des Risikobegriffs abheben, auf Chancen und Gefahren, beide vereint in der Kategorie der Zukunftsoffenheit.

Innerhalb dieser Wissensordnung stellt die Monographie von Seitter noch einmal eine Variante dar. Sie bezieht sich nicht nur auf riskante Biographien, sondern auch auf durch Risiko geprägte Vereine, die beide wiederum einer durch Risikoentscheidungen charakterisierten Moderne zugeordnet werden. Während bei Kade der Themenkomplex ‚Riskante Biographien' im Mittelpunkt der Erörterung steht, führt Seitter die Themen ‚Riskante Biographien' und ‚Risikogesellschaft' zusammen. Außerdem ist seine Studie nicht nur erziehungswissenschaftlich adressiert. Seitter geht es auch darum, den von ihm analysierten Zusammenhang von Risiko und Pädagogik in dem allgemeinen sozialwissenschaftlichen Kontext einer Theorie der Moderne theoretisch und empirisch zu verorten. Insofern sind sein Thema „Riskante Übergänge in der Moderne" und nicht der erziehungswissenschaftliche, auf den Bereich der Erwachsenenbildung hin fokussierte Zusammenhang von „riskanten Biographien und Risiken des lebenslangen Lernens". Mit seiner Öffnung für den und der Beteilung am sozialwissenschaftlichen Risikodiskurs geht bei Seitter der Verzicht auf jede Art pädagogischer Engführung der Argumentation einher. Kades erziehungswissenschaftlich distanziert geführte empirische Erörterungen des Risikothemas im Feld der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens münden demgegenüber in – wenn auch nur angedeutete, knappe – eher konstruktiv-pädagogische Überlegungen, wie man sich als Erwachsener auf die zuvor analysierten, das Lernen bestimmenden Risikoverhältnisse am angemessensten in seinem Handeln einstellen könnte.

4. Uneindeutige Verhältnisse, riskante Erziehungswissenschaft

Der sozialwissenschaftliche Risikodiskurs markiert weniger eine Zäsur als ein allgemeines Merkmal der Moderne. Er antwortet auf den epistemologischen Problembestand nach dem Ende eines durch Wissenschaft gesicherten ungebrochenen (linearen) Fortschritts- und Vernunftdenkens, indem er eine veränderte Perspektive auf die Gesellschaft, damit auch auf Bildung und Erziehung etabliert. Seine Antwort liegt dabei jenseits der Lösungen, die im Zeichen postmodernen Denkens gegeben

worden sind und die auf einen Bruch mit den Ideen der sich auf die Aufklärung berufenden Moderne hinausliefen. Der Risikodiskurs knüpft zwar weiter an den Ideen der Aufklärung an, aber er antwortet dabei auf Folgeprobleme einer bis dahin weitgehend ungebrochen erscheinenden und sich entwickelnden Modernisierungsdynamik. Mit ihm wird nach der Krise traditioneller Ordnungsgewissheiten der Moderne eine Theorieperspektive eröffnet, die den Fokus auf Uneindeutigkeit, Unsicherheit, Ungewissheit, Kontingenz und Pluralität als die zentralen Erfahrungsmerkmale der zu erkennenden Welt richtet und Risiken – den Modus ihrer Bewältigung – als eine Art Generalschlüssel für die Deutung aller individuellen und institutionell strukturierten Lebensprozesse ausarbeitet (vgl. für die Erwachsenenbildung auch Berzbach 2000). Zygmunt Baumann (1992) spricht in diesem Zusammenhang von einem irreversiblen „Ende der Eindeutigkeit", das einerseits als Rückkehr der Mehrdeutigkeit und andererseits als Rückkehr von Unsicherheit interpretiert werden kann.

Die – im Vorangehenden verfolgte – Frage nach der empirischen Inanspruchnahme des Risikodiskurses durch die Erziehungswissenschaft zur Begründung und Analyse der Erwachsenenbildung sowie nach den Wissensordnungen, die diesem nunmehr erziehungswissenschaftlichen Risikodiskurs zugrunde liegen, schöpft also das Anregungspotenzial der in der Formel „Risikogesellschaft" verdichteten Zeitdiagnose noch nicht aus. Ich will daher – in aller Kürze und Vorläufigkeit – abschließend auf die Frage eingehen, wie die wissenschaftliche Reflexion der Erwachsenenbildung selber durch den Problembestand geprägt ist, der dem Risikodiskurs zugrunde liegt. Das ist die Frage nach der Wissensordnung der Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der theoretischen Akzentverschiebung im Umgang mit der Moderne, die vom Risikodiskurs angestoßen worden ist bzw. sich darin ausdrückt, d. h. der „Umstellung des gesellschaftlichen Problembewusstseins von (eindeutigen) Ordnungs- auf (uneindeutige) Risikodiskurse" (vgl. Bonß 1996, S. 974), um eine allgemein auf Wissenschaft bezogene Formulierung von Wolfgang Bonß zu verwenden.

Die Analysen des Risikodiskurses der Erwachsenenbildung haben aufgezeigt, dass man bezogen auf sie von zumindest zwei „Uneindeutigkeiten" sprechen kann. Die erste ist eine grundlegende Uneindeutigkeit, insofern der Diskurs durch zwei Wissensordnungen strukturiert

ist, eine erziehungswissenschaftliche und eine pädagogische Wissensordnung, wie ich sie im Falle des Risikodiskurses mit den thematischen Fixpunkten ‚Risikogesellschaft' und ‚Riskante Biographien' rekonstruiert habe – in diesem Sinne ein ganz normaler Differenzierungsprozess, der eine funktional diffuse Struktur durch zwei funktional spezifische Strukturen ersetzt. Die zweite Uneindeutigkeit besteht darin, dass die analysierten Fälle sich den beiden Wissensordnungen nicht insgesamt eindeutig zuordnen lassen, sondern gewissermaßen Hybridordnungen die Mitte des Diskursspektrums bilden. Zwischen den Extremen einer mehr oder weniger reinen erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Wissensordnung, für die die Fälle Seitter und Dohmen stehen, befinden sich Mischformen: einerseits ein Fall einer sich für erziehungswissenschaftliche Thematisierungsweisen öffnenden pädagogischen Wissensordnung (Siebert), andererseits ein Fall einer sich für pädagogische Thematisierungsweisen öffnenden erziehungswissenschaftlichen Wissensordnung (Kade). Diese Befunde lassen vermuten, dass es weniger Pole sind, die das Spektrum des Erwachsenenbildungsdiskurses prägen, als Kontinuitäten und Diskontinuitäten pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Strukturierungsmomente. Empirisch hat man entsprechend mit gleichsam unreinen Wissensordnungen zu rechnen, multidimensionalen uneindeutigen Ordnungen, die sich u. U. in der Zeit noch einmal ändern und denen bezogen auf die reinen Ausprägungen nur der Status von Grenzfällen zukommt. Was sich herauskristallisiert, ist damit das Bild eines Nebeneinanders und der Verschränkung funktional differenzierter Reflexion über Erwachsenenbildung einerseits und einer funktional diffusen Struktur andererseits, die zwischen Wissenschaft und Profession oszilliert (vgl. auch Nolda 1996; Kade 1999). Die Pluralität der Risikodiskurse verweist insofern auf eine für das Denken über Erwachsenenbildung konstitutive Uneindeutigkeit, die aus der Eingebundenheit in das Spannungsverhältnis von Wissenschaftssystem einerseits und Professionssystem andererseits hervorgeht. Die Beschreibungen der Erwachsenenbildung können entweder Gegenstand theoriegeführter erziehungswissenschaftlicher Analyse und damit dem Anspruch ausgesetzt sein, sich innerhalb der Wissenschaft zu bewähren, oder pädagogisch motiviert sich an den Anforderungen und Erwartungen des Berufsfeldes orientieren. Im einen Fall erzeugt die Wissenschaft theoretisches Wissen, mit dem sie die Praxis zu irritieren vermag. Ihre primäre Orientierung liegt indes in der Anschlussfähigkeit an erziehungswissenschaftliche Diskurse. Im anderen Fall weiß die Wissenschaft die Antworten auf die Pro-

bleme der Praxis bzw. sieht sich dem Anspruch, Lösungen zu wissen, ausgesetzt. Dementsprechend besteht ihre Aufgabe darin, die Profession bei der praktischen Verwirklichung der Aufklärungsideen wissenschaftlich zu unterstützen. Die Praxis ist in diesem Fall nicht Gegenstand der Wissenschaft, sondern Vorbild, Kriterium und Resonanzraum von theoretischen Konzepten, die Krisen- und Reformsemantik miteinander verknüpfen und in denen entsprechend das Zusammenspiel von bereichsbezogenen Defizit-, Ursachen- und Praxisargumenten den gedanklichen Kern bildet. Aus diesen Überlegungen folgt, dass es keine einheitliche Antwort mehr darüber geben kann, an welcher Wissensordnung sich das Denken über Erwachsenenbildung zu orientieren habe. Die Antwort muss vielmehr unterschiedlich ausfallen, und zwar je nachdem, an welches Bezugssystem sie primär adressiert ist (vgl. Wittpoth 1997; Kade/Nittel/Seitter 1999).

Die vorangehend analysierte Pluralität von Wissensordnungen ist also nicht als Mangel oder als Defizit zu deuten. Sie ist kein Anlass zur Klage, verbunden etwa mit dem Votum für eine Vereinheitlichung nach einer der beiden Wissensordnungen hin nach dem Zerfall von Konzepten einer bruchlosen Einheit von pädagogischer Handlungsdiagnose und erziehungswissenschaftlicher Theorie, die man an den Klassikern so schätzt. Man wäre damit wahrscheinlich Opfer einer überholten Einheitsvorstellung. Vor dem Hintergrund des skizzierten modernitätstheoretischen Problembestandes, wie er hinter dem Risikodiskurs steht, stellt sich die Lage anders dar. Keine der beiden theoretischen Grundordnungen kann einen Anspruch auf Wahrheit bzw. ausschließende Geltung erheben. Sie haben vielmehr den Status von Optionen, die kontext- und prozessbezogen begründet werden müssen. Der an den Stichworten Ungewissheit, Uneindeutigkeit, Kontingenz und Pluralität orientierte Diskurs verwirft also nicht eine moralische Fundierung der Erwachsenenbildung, aber er kritisiert eine gewisse Selbstgerechtigkeit und den eigenartigen Weltverbesserungsoptimismus, der mit ihrer moralischen Grundorientierung – kann man sagen: meist? – verbunden ist; insofern nämlich, als eine solche moralische Einstellung eine Verengung des pädagogisch relevanten Feldes zur Folge hat.

Die strukturelle Leistung des Risikodiskurses – wie wohl von Zeitdiagnosen im Allgemeinen – für die wissenschaftliche Beobachtung der Erwachsenenbildung liegt offenbar also gerade darin, dass sie theo-

retische Differenzen erzeugt, die unterschiedliche Wissensordnungen aufeinander beziehbar machen und damit einen wissenschaftlichen Diskurs ermöglichen, der offen ist für differente theoretische Optionen und Uneindeutigkeit als Theorieimpuls zu nutzen vermag (vgl. auch Kade 1994, S. 158ff.). Zeitdiagnosen, die ja ein besonders empfindliches Organ für die Probleme der modernen Gesellschaft besitzen, können diese Leistung der Vermittlung unterschiedlicher Wissensordnungen in besonderem Maße erbringen. Als massenmedial gestütztes Medium gesellschaftlicher Selbstbeschreibung beeindrucken sie sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der pädagogischen Profession. Sie können beide zur Selbstvergewisserung motivieren. Ich vermute, dass gerade über die Auseinandersetzung mit und den Anschluss an sozialwissenschaftlich wie auch immer kontroverse, massenmedial jedoch einflussreiche Zeitdiagnosen die fachwissenschaftliche Perspektive der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft sich ihren Kontakt zur Gesamtgesellschaft theoretisch folgenreich und professionell wirksam erhält.[3]

Die Verwissenschaftlichung der Reflexion über Erwachsenenbildung – damit der Zerfall einer relativ bruchlosen Einheit von pädagogischer Theorie und soziologisch-gesellschaftlichen Zeitdiagnose – hat (als Nebenfolge) mit zum Schwinden ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung beigetragen. Man kann in dem verstärkten Sich-Einlassen auf – in der Öffentlichkeit zumindest zeitweise auch wegen des ihnen zugeschriebenen Innovationspotenzials für Furore sorgenden – Zeitdiagnosen wie die der Risikogesellschaft einen Versuch sehen, diese ihre Bedeutung, vielleicht sogar partielle Meinungsführerschaft wie in den frühen 1970er Jahren, wiederzugewinnen, indem man sich nämlich am öffentlichen, massenmedial verfassten Deutungsmarkt beteiligt, ja, in ihn eingreift, und zwar – im Modus pädagogischer Verantwortung – ganz unmittelbar als Teil der Gesellschaft und nicht als teilsystemspezifisch diszipliniertes Element des Wissenschaftssystems. Man kann in einer solchen gleichsam szientifischen Regression aus der Sicht des Risikodiskurses einen Hinweis auf die gesamtgesellschaftliche Riskanz der Ausdifferenzierung einer allein an Wahrheit – also z. B. nicht an Macht und Moral – orientierten Erwachsenenbildung sehen, deren Anschluss an erziehungswissenschaftliche Fragestellungen nur um den Preis der Aufgabe normativer Eindeutigkeiten und unmittelbarer gesellschaftlicher Resonanz ermöglicht wird; und dies in einer Welt mit akutem Handlungs- und Verbesserungsbedarf. Dass das „‚Risiko' der wissenschaftlich-tech-

nischen Entwicklung“ nicht zu „unterschätzen“ sei, nämlich dass „Wissen ein emanzipatorisches Potential“ hat, darauf hat Nico Stehr (2000, S. 282) unlängst noch einmal hingewiesen. Allerdings hat auch das neuzeitliche Risikohandeln einen emanzipatorischen Charakter. Im gewissen Sinne ersetzt also die pädagogische Wissensordnung das „Nichtwissen durch das Wissen, dass wir uns Abwarten jedenfalls nicht mehr leisten können“ (Luhmann 1992, S. 202).

Damit ist jedoch nicht behauptet, eine Mehrheit von Wissensordnungen sei für den Erwachsenenbildungsdiskurs etwas Neues. Neu scheint mir allerdings zu sein, dass dieser Diskurs eine *Mehrheit von Wissensordnungen als Option* für Analysen und ihre Darstellung anbietet und dass im Diskurs auch zur Kenntnis genommen wird, dass dies geschieht. Damit steht in der Folge – zur natürlich wiederum riskanten – Entscheidung offen, für welche Wissensordnung und damit auch für welche Darstellungsform man sich entscheidet.

Anmerkungen

1 Eine Literaturrecherche des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung führt bis Juni 2000 unter den Stichworten ‚Risiko', ‚Unsicherheit', ‚Ungewissheit' für die Erwachsenenbildung 69 relevante Titel auf, meist in pädagogischer Akzentuierung. Die Zahl der Beiträge würde noch einmal sprunghaft steigen, wenn man die hinzunehmen würde, die auf den Individualisierungsdiskurs rekurrieren, den zweiten Themenstrang, den Beck in seinem Buch über die Risikogesellschaft, locker mit dem Hauptthema verbunden, behandelt.

2 Die Differenz bleibt auch nach einer neueren Veröffentlichung von Ulrich Beck (Beck/Willms 2000) bestehen. Diese zeigt allerdings, dass Beck inzwischen Luhmanns auf Entscheidung bezogene Präzisierung des Risikobegriffs aufgenommen hat.

3 Die beobachtete Differenz von dem Diskurs der Erwachsenenbildung zugrundeliegenden Wissensordnungen lässt sich – folgt man André Kieserling (1999b) – mit gesellschaftstheoretischen Präferenzen in Verbindung bringen, wie sie in der Erziehungswissenschaft generell und ihrem Risikodiskurs im Speziellen im Bezug auf die Theorieangebote von Jürgen Habermas und auch Ulrich Beck einerseits, Niklas Luhmann andererseits impliziert sind. Während Habermas von einer geschichtsphilosophisch fundamentierten gesellschaftlichen Vernunft ausgeht, die die Wissenschaft mit ihren Bezugsfeldern, wie Recht, Erziehung, Kunst etc. verbindet, basiert Luhmanns Gesellschaftstheorie auf der Prämisse funktionaler Differenzierung, mit der Folge, dass es nur noch teilsystemspezifische gesellschaftliche Rationalitäten gibt, die von der Wissenschaft als einem gesellschaftlichen Teilsystem her zwar beobachtet und analysiert, aber operativ nicht erreicht werden können. Aber damit wären wir schon bei einem neuen Thema.

Literatur

Baumann, Z. (1992): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.

Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt/M.

Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M.

Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.

Beck, U./Willms, J. (2000): Freiheit oder Kapitalismus. Gesellschaft neu denken. Ulrich Beck im Gespräch mit Johannes Willms. Frankfurt/M.

Berzbach, F. (2000): Ambivalenz, Gesellschaft und Erwachsenenbildung. Beiträge zu einer postmodernen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. (unveröff. Diplomarbeit)

Bonß, W. (1995): Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewissheit in der Moderne. Hamburg

Bonß, W. (1996): Uneindeutigkeit, Unsicherheit, Pluralisierung. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, H. 9/10, S. 968–974

Dohmen, G. (1995): Leben in einer vielfach gefährdeten Welt und Antworten der Erwachsenenbildung – Für ein neues Engagement in der Erwachsenenbildung. In: Zimmermann, a. a. O., S. 30–41

Flitner, A. u. a. (1997): Erziehen in der Risikogesellschaft. Weinheim u. a.

Giddens, A. (1996): Risiko, Vertrauen und Reflexivität. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M., S. 316–337

Grundmann, R. (1999): Wo steht die Risikosoziologie? In: Zeitschrift für Soziologie, H. 1, S. 44–59

Japp, K. P. (1996): Soziologische Risikotheorie. Funktionale Differenzierung, Politisierung und Reflexion. Weinheim, München

Japp, K. P. (1999): Risikosoziologie als ‚Fröhliche Wissenschaft'. Zu Reiner Grundmanns „Wo steht die Risikosoziologie?" In: Zeitschrift für Soziologie, H. 4, S. 311–313

Kade, J. (1994): Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München, S. 147–162

Kade, J. (1997): Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 112–124

Kade, J. (1999): System, Protest und Reflexion – Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 527–544

Kade, J. (2000): Boulevard Bio – Pädagogik einer Talkshow. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M., S. 560–593

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999a): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart (= Grundriß der Pädagogik – Band 11)

Kade, J./Nolda, S. (2001): Pädagogik und Öffentlichkeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Bd. 1: Politik und Gesellschaft. Opladen, S. 57–70

Kade, J./Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuss. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 51–59
Kieserling, A. (1999a): Die Selbstbeschreibung der Soziologie. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, H. 4, S. 395–414
Kieserling, A. (1999b): Zwischen Soziologie und Philosophie. Jürgen Habermas zum Siebzigsten. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für Soziologische Theorie, H. 2, S. 239–250
Lau, Ch. (1989): Risikodiskurse: Gesellschaftliche Auseinandersetzungen um die Definition von Risiken. In: Soziale Welt, H. 3, S. 417–436
Lüders, Ch. (1994): Pädagogisches Wissen für Eltern. Erziehungswissenschaftliche Gehversuche in einem unwegsamen Gelände. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München, S. 163–183
Luhmann, N. (1990): Risiko und Gefahr. In: ders.: Soziologische Aufklärung, Band 5: Konstruktivistische Perspektiven. Opladen, S. 131–169
Luhmann, N. (1991): Soziologie des Risikos. Berlin, New York
Luhmann, N. (1992): Beobachtungen der Moderne. Opladen
Luhmann, N. (2000): Short Cuts. Frankfurt/M.
Nassehi, A. (1997a): Risikogesellschaft. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hrsg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München, S. 252–279
Nassehi, A. (1997b): Risiko – Zeit – Gesellschaft. Gefahren und Risiken einer anderen Moderne. In: Hijikata, T./Nassehi, A. (Hrsg.): Riskante Strategien. Beiträge zur Soziologie des Risikos. Opladen, S. 37–64
Nolda, S. (1996): Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 605–628
Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist
Seitter, W. (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen
Siebert, H. (1994): Erwachsenenbildung als soziale Entsorgung der (Risiko-)Gesellschaft. In: Pluskwa, M./Matzen, J. (Hrsg.): Lernen in und an der Risikogesellschaft. Analysen – Orientierungen – Vermittlungswege. Bederkesa, S. 41–47 (zuerst 1989)
Stehr, N. (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums. Weilerswist
Wittpoth, J. (1997): Belastung und Ressource. Zum Stellenwert theoriegeleiteter Reflexionen für die Praxis der Weiterbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, S. 57–70
Wohlrab-Sahr, M. (1992): Über den Umgang mit biographischer Unsicherheit – Implikationen der ‚Modernisierung der Moderne'. In: Soziale Welt, H. 2, S. 217–236
Zimmermann, H./Verband unabhängiger Bildungsinitiativen und Tagungshäuser in Baden-Württemberg (Hrsg.) (1995): Kulturen des Lernens. Bildung im Wertewandel. Mössingen-Talheim

Ortfried Schäffter

Transformationsgesellschaft

Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement

1. In welcher Gesellschaft leben wir?

Gesellschaftliche Zeitdiagnosen haben seit einiger Zeit Konjunktur, und so stößt man mittlerweile auf Publikationen wie die von Armin Pongs, in der alle „Bindestrich-Gesellschaften" einschließlich ihrer verursachenden Interpreten zusammengeführt werden. Um nur einige Beispiele in Erinnerung zu rufen: „Arbeitsgesellschaft, Erlebnisgesellschaft, Risikogesellschaft, Bürgergesellschaft, Wissensgesellschaft, Informationsgesellschaft ...". Pongs kommt in seiner Sammlung am Ende des zweiten Bandes auf mittlerweile zwei Dutzend Gesellschaften, mit weiteren Entdeckungen bzw. Erfindungen darf gerechnet werden. Offensichtlich leben wir nicht nur in einer „Multioptionsgesellschaft" (Gross 1994), sondern dürfen in einer solchen gerne noch zwischen verschiedenen Gesellschaften wählen, in denen wir leben müssen. Ein Merkmal, so lässt sich auf einer Meta-Ebene gegenwärtiger Zeitdiagnosen konstatieren, besteht darin, dass sich aus der Binnenbeobachtung dieser Gesellschaft keine eindeutige Antwort finden lässt; nein, im Gegenteil, dass wir es geradezu als Charakteristikum ansehen müssen, dass es eine Vielzahl konkurrierender, einander widersprechender oder einander indifferenter Antworten auf diese Frage gibt. Die Unbestimmtheit gesellschaftlicher Realität ließe sich fraglos zur Unbestimmbarkeit steigern. Jeder, der den Anspruch hat, eine allgemeingültige Deutung zu formulieren und verbindlich zu machen, liegt falsch. „An und für sich" bleibt die gegenwärtige Gesellschaft unbestimmbar. Innerhalb dieses offenbar geklärten Kontextes von Unbestimmtheit wiederum werden zeitdiagnostische Diskurse überhaupt erst gesellschaftlich möglich und sinnvoll. Ihre Bestimmung erhält indes den Charakter von Selbstthematisierung aus der polyzentrischen Struktur einer Vielzahl gesellschaftlicher Teilperspektiven, die sich auf den Horizontcharakter einer spezifischen Positionalität beschränken müssen. Eine diese Einzelperspektiven über-

schreitende Gesamtdiagnose kann sich daher nicht mehr als Einheit bestimmen, sondern muss in einer „Positivierung von Unbestimmtheit" erfolgen. Demzufolge wird die Differenz konkurrierender Deutungen als die unentschiedene Gegebenheit genommen, aus deren produktivem Überschuss heraus sich „Transformationsgesellschaft" als Voraussetzung ihrer vielfachen Möglichkeiten konstituiert.

Gesellschaftstheorie erfährt hierdurch nicht allein eine Relativierung auf die je zugrunde liegenden Kontexte potenzieller Selbstbeschreibungen, sondern bietet zugleich ein basales Fundierungsverhältnis im Sinne von struktureller Relationierung. Gesellschaft wird so zu einem relationalen Konstrukt ihrer Teilelemente: „Sage mir, in welcher Gesellschaft du lebst, und ich sage dir, wer du bist." Jedes ihrer Funktionssysteme ist durch seine Institutionalformen an dem konstruierenden Deutungsprozess mit beteiligt, dessen Folgen sie schließlich in Gestalt der vorfindlichen gesellschaftlichen „Rahmenbedingungen" beobachten kann. Dies wird im Folgenden in Bezug auf das besondere Verstrickungsverhältnis im Funktionssystem Weiterbildung genauer untersucht.

Wenn aus der Einzelperspektive einer Institutionalform von Weiterbildung gefragt werden soll, in welcher Gesellschaft sie sich befindet, so werden strukturelle Zwänge im Sinne der „Bedingung ihrer Möglichkeit" thematisierbar und reflexionsfähig. Im Zusammenhang mit der Deutung „Transformationsgesellschaft" werden diese Restriktionen als Unbestimmtheit zukünftiger Entwicklungsverläufe und damit als Wirkungsverlust bzw. Wirkungsumkehr institutionalisierter Lernarrangements in Prozessen gesellschaftlichen Strukturwandels beobachtbar und als Strukturproblem beschreibbar.

2. Gesellschaft: Zeitdiagnosen als pädagogische Orientierungsleistung

Wie ein Fisch im strömenden Wasser, so steht Erwachsenenbildung in einem durchaus dialektischen Verhältnis zu der sich wandelnden Gesellschaft, die für sie einerseits die konstitutiven Voraussetzungen bietet, sich andererseits aber auch als Medium ihrer Wirksamkeit verfügbar macht. Umgekehrt betrachtet kann Erwachsenenbildung in diesem Verständnis fraglos als eine Variante gesellschaftlichen Selbstausdrucks und – ähnlich wie Massenmedien, Kunst und Sozialwissenschaft – als Form

gesellschaftlicher Selbstthematisierung verstanden werden. Gerade durch ihre Orientierung an Wandlungsprozessen und „okkasionellen" Lernbedarfen bietet Erwachsenenbildung ihrer Gesellschaft einen „reflexiven Mechanismus" (Schäffter 1992); sie bewirkt „institutionalisierte Dauerreflexion" (Schelsky 1957). Ein tieferer Blick in die Einrichtungshistorie mit ihrem Wandel von Angebotsthemen, Veranstaltungsformen und Lernarrangements ist daher immer zugleich auch ein gehöriges Stück politischer Geschichte und Kulturgeschichte (vgl. z. B. Gieseke u. a. 2001).

Teilt man dieses dialektische Verhältnis zwischen institutionalisiertem Erwachsenenlernen und Gesellschaft, so liegt jeder Institutionalisierungsvariante immer auch eine implizite oder explizite Gesellschaftstheorie zugrunde. Im historischen Rückblick scheint dies auf der Hand zu liegen und macht sich an begrifflichen Markierungen wie Volksbildung, Arbeiterbildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Erwachsenenqualifizierung, Kompetenzentwicklung, Human Development o. Ä. fest. Allgemein formuliert: Jede Institutionalisierung benötigt für die Bestimmung ihrer gesellschaftlichen Funktion eine systemspezifische Rekonstruktion von Gesellschaft. „Gesellschaft" stellt in diesem Zusammenhang für Weiterbildung die „Positivierung des Unbestimmten" – hier also ihrer Funktionsbestimmung – dar. Erst innerhalb dieses Horizonts können Einzelfragen der Leistungserstellung, wie z. B. der Bedarfsermittlung oder Qualitätsbestimmungen, auf einer betrieblichen Ebene der Weiterbildungs-Organisation und im Lernarrangement behandelt werden. Wie in den Theorieansätzen des „Neo-Institutionalismus" betont wird, sind Organisationen notwendigerweise in diesen sinnstiftenden Zusammenhang eingebettet und erhalten so den Rahmen für Prozesse des „sense-making" (vgl. Schäffter 2001, Kap. 2).

Jedes Funktionssystem und daher auch alle Institutionalformen der Weiterbildung haben Antwort auf die Frage zu geben: „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?" Implizit geschieht dies jeden Tag auf der Ebene latenten Selbstausdrucks, spezifischer Deutungen von Lernbedarf, aber auch in Form „institutioneller Selbstbeschreibungen" (vgl. Schäffter 1989). Antworten auf die Frage nach der Gesellschaft bieten daher die Möglichkeit zur institutionellen Selbstvergewisserung, ohne dass hierbei bereits an wissenschaftliche Formen gesellschaftlicher Selbst-Thematisierung gedacht werden muss. Zunächst und vielfach geschieht institutionelle Selbstvergewisserung durch Formen des habituellen Selbst-

ausdrucks und der kontextbezogenen Selbstbeschreibung. Auch die Formen expliziter Selbstbeobachtung sind nur ausnahmsweise systematisch angelegt, sie erfolgen alltagsgebunden und anlassbezogen.

Mit wachsender Professionalisierung versetzen sich gesellschaftliche Institutionalisierungen in die Lage, für den Bedarf an Selbstbeschreibung und Selbstbeobachtung auch auf wissenschaftliche Deutungsangebote zurückzugreifen und eine adäquate Gesellschaftstheorie für die Bestimmung, vor allem aber zur Legitimation ihrer Funktion heranzuziehen. Hier ist nun der Argumentationspunkt erreicht, an dem konkurrierende Zeitdiagnosen für unterschiedliche Institutionalformen der Erwachsenenbildung in ihrer praktischen Relevanz erkennbar werden. „Sage mir, in welcher Gesellschaft du lebst, und ich sage dir, welche Variante von Bildung du präferierst!" Die Veränderbarkeit der Welt, wie sie Marx in der 11. These zu Feuerbach forderte, hängt in der späten Moderne doch entscheidend davon ab, in welcher Weise sie von den gesellschaftlichen Akteuren überhaupt als soziale Realität wahrgenommen und in ihren sozialen Folgen gedeutet, d. h. „interpretiert" wird.

„Entwicklung" ist eine Beobachtungsstrategie, mit der ausgewählte Einzelveränderungen in einen Bedeutungszusammenhang gebracht werden. Die Art also, wie institutionalisierte Erwachsenenbildung ihre Gesellschaft wahr-nehmend deutet, ist der konkrete, mitgestaltende Ausdruck gesellschaftlichen Wandels. Allerdings kann in dem dialektischen Konstitutionsverhältnis nicht sinnvoll zwischen Aktion und Reaktion bzw. zwischen Tätern und Opfern unterschieden werden. Um der hier angesprochenen Einsicht einer reflexiven Moderne gerecht zu werden, wird es erforderlich, sich von einem dualistischen Subjekt-Objekt-Gegensatz zu lösen und das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Gesellschaft als wechselseitiges Bedingungsgefüge aufzufassen.

Klärend für pädagogische Institutionalisierungen ist dabei die Unterscheidung zwischen „systemtheoretischer Rekonstruktion" und einer „systemischen Handlungsperspektive" (vgl. Schäffter 1998). Im Gegensatz zur *systemtheoretischen Rekonstruktion* eines Sinnsystems in der Deutungsperspektive eines anderen Relevanzsystems beruht *systemische Praxis* auf einer reflexiven Handlungsstrategie: Die Beobachterposition berücksichtigt das eigene Beteiligt-Sein im Sinnsystem und ihre strukturelle Verstrickung in den „Gegenstand" der Erkenntnis oder Einflussnah-

me als eine konstitutive Voraussetzung für das Gelingen. Systemische Praxis überwindet den Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt dadurch, dass sie die eigene Beobachterposition und soziale Beobachtungspraxis als integralen Bestandteil ihres „Gegenstands" verstehen lernt und sich gerade hierüber die Voraussetzungen des Erkennens und der Einflussnahme auf das beobachtete Sinnsystem erschließt. Erst in einem solchen Verständniszusammenhang wird überhaupt erklärlich, wie systemische Strukturveränderungen durch eine Selbstveränderung der Elemente ausgelöst werden können – eine Einsicht übrigens, die jedem dualistischen Erklärungsmodell verschlossen bleibt. Konstitutive Voraussetzung für systemische Praxis ist daher, Bestandteil des zu beeinflussenden Sinnsystems zu sein und dieses Beteiligt-Sein professionell zu beobachten und methodisch zu nutzen. Diese „systemische Handlungsperspektive", wie sie auf mikro-sozialer Ebene z. B. in systemischer Familientherapie, Organisationsberatung oder Gemeinwesenarbeit entwickelt wurde, lässt sich paradigmatisch auch auf das makro-soziale Verstrickungsverhältnis von Institution und Gesellschaft anwenden.

Systemische Handlungsorientierung verlangt, die eigene Beobachterperspektive als Bestandteil des beobachteten Relevanzsystems mit in Rechnung zu stellen: „Ich befinde mich nicht im Stau, sondern ich bin der Stau." Beobachtungspraxis (auch: reflexive Bildungspraxis) wird damit als *symptomatischer Selbstausdruck* des beobachteten oder des sich selbst beobachtenden Gesellschaftssystems gedeutet. Durch involvierte (systemgebundene) Beobachtungsleistung verfügt das beobachtete System nun über eine höherstufige Form der Selbstbeschreibung, wodurch es sich sogar bei dieser Beobachtung wiederum selbst beobachten und deuten kann. Das gesellschaftliche System beobachtet sich selbst durch die partielle Perspektive eines internen Beobachters. Dies führt nach Gotthardt Günther zu der erstaunlichen Einsicht, dass Teile eines Sinnuniversums ein höheres Reflexionspotenzial haben können als das Ganze und sich auch entsprechend zum umfassenden System verhalten (vgl. Günther 1976, S. 319). Hierdurch lassen sich deterministische Fehldeutungen von dialektischen Beziehungsstrukturen vermeiden. Weiterbildung als konstitutiver Bestandteil der Transformationsgesellschaft bringt in diesem Sinne beobachtend die sich verändernden Formen von Zukunftsorientierung zum Ausdruck und beschreibt in ihrer (impliziten oder expliziten) Gesellschaftstheorie dabei ihre eigene spezifische Funktion für Prozesse strukturellen Wandels.

3. Transformationsgesellschaft

Der Begriff Transformationsgesellschaft wurde im Zusammenhang mit der Implosion der sozialistischen Regierungssysteme und der Erosion ihrer gesellschaftlichen Formierungen prominent. Nicht zuletzt im Prozess der Auflösung der DDR und der damit einhergehenden wirtschaftlichen und politischen Vereinigung Deutschlands zeigte sich, dass es sich dabei wider Erwarten nicht um eine einseitige Anpassung der ehemaligen Kommandowirtschaft an das westliche System marktwirtschaftlicher Ordnung handelte. In einem komplexen Veränderungsprozess vollzog sich im Zuge dieser Anpassung zugleich ein Strukturwandel in den globalen, europäischen und innerstaatlichen Gesamtordnungen. Wenn auch mit zeitlichen Verzögerungen, wurden mit dem Niedergang der ehemals sozialistischen Gesellschaften die ordnungspolitischen Grundlagen insgesamt einem verstärkten Veränderungsdruck in sehr unterschiedlichen Dimensionen ausgesetzt. Diese neuartige Gesamtlage in der Zeit nach der sog. Wende wird hier als „Transformationsgesellschaft" in einem historischen Sinne bezeichnet. Sie nimmt als Zeitdiagnose zum Ausgangspunkt, dass die Anforderungen und der Verlauf von Veränderungsprozessen in Osteuropa, insbesondere aber in den sog. „neuen Bundesländern" des vereinigten Deutschlands nur zum Teil als Adaptation an eine bisherige westliche Normalität zu verstehen sind, sondern dass sie die Intensivierung eines ständigen Strukturwandels kennzeichnen, der in zunehmenden Maße auch die „alten Bundesländer" und Westeuropa erfasst. Der Begriff „Transformationsgesellschaft" generalisiert damit Erfahrungen, die zunächst nur als Ausdruck eines Übergangs angesehen wurden, und deutet sie stattdessen als symptomatische Vorwegnahme von Formen eines freigesetzten, vielfach nicht mehr kontrollierbaren strukturellen Wandels des sich nun herausbildenden Gesamtsystems mit eigener Entwicklungslogik.

Überlagerung unterschiedlicher Prozesse des Strukturwandels

Die Unübersichtlichkeit einer Transformationsgesellschaft entsteht nicht allein aus der Vielzahl von Teilveränderungen, sondern dadurch, dass in ihr sehr unterschiedliche Prozesse des Strukturwandels zusammentreffen, einander überlagern und sich dabei z. T. erheblich verstärken. Man bekommt es mit einer komplexen Gemengelage zu tun, in der sich bisher unabhängige Diskontinuitäten und soziale Bruchlini-

en ineinander verschränken: eine politische Restrukturierung Europas, ein krisenhafter Höhepunkt betriebswirtschaftlicher Rationalisierung von Wirtschaft und Verwaltung, Strukturwandel aufgrund des Herausbildens eines integrierten Weltwirtschaftssystems und der Globalisierung der Informationswege, Folgen eines demographischen Strukturwandels, Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, die Legitimationskrise gesellschaftlicher Funktionssysteme, aber auch die Veränderung von Temporalstrukturen und Entwicklungszeiten (genauer vgl. Schäffter 2001, Kap. 1).

In der Transformationsgesellschaft nehmen die Interferenzen bislang getrennter Entwicklungen zu und setzen hierdurch weitere Entwicklungsstränge frei. So beeinflussen sich die Strukturentwicklungen in ihren jeweiligen Teilwirkungen und überlagern sich zu einem hochkomplexen Spannungsgefüge. Die Probleme, aber auch die Gestaltungschancen einer „Gesellschaft in struktureller Transformation" sind daher Ausdruck der hieraus erwachsenden Optionssteigerungen und eines von ihnen ausgelösten Realisierungsdrucks. Problematisch wirkt sich das Ineinanderschieben sehr unterschiedlicher Entwicklungszeiten und ihrer Temporalstrukturen aus: Sektorale oder regionale Probleme eines eher mittelfristigen Strukturwandels lassen sich daher nicht hinreichend aus ihrer jeweiligen spezifischen Entwicklung verstehen und innerhalb ihres engeren Kontextes lösen. Sie sind gleichzeitig als Konfigurationen epochaler Entwicklungen zu beurteilen. Ein spezifisches Merkmal der gegenwärtigen Entwicklungsphase scheint dabei zu sein, dass sich Entwicklungen sehr unterschiedlichen Ursprungs in ihren Wirkungen nicht mehr wie in früheren Entwicklungsphasen wechselseitig blockieren, sondern sich verstärken und daher in Rückkoppelungseffekten zu Interferenzmustern führen, die sich jeder partikulären oder sektoralen Beobachtbarkeit entziehen. Strukturwandel wird damit immer weniger antizipierbar.

Gesellschaft in struktureller Transformation verlangt daher ein gehöriges Maß an Unterscheidungsfähigkeit in Bezug auf den Ursprung der jeweils beobachteten Veränderungsdynamik. Einerseits geht es um spezifische lokale Einzelveränderungen, wie sie z. B. der Systemwechsel in Deutschland mit all seinen Erfahrungen des Abbruchs und Umbruchs allen Beteiligten nolens volens abverlangte. Gleichzeitig muss jedoch festgehalten werden, dass sich die östlichen Bundesländer in eine bereits in Veränderung begriffene „alte" Bundesrepublik und zudem noch in ein sich strukturell neu formierendes Europa hineinbewegt haben. Die

gegenwärtigen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Strukturwandel beschränken sich daher keinesfalls auf Anpassungsleistungen im Zuge einer „linearen Transformation" an eine neue, definierbare Ordnung, sondern der Übergang führt im Sinne einer „reflexiven Transformation" hinein in offene Prozesse einer bereits in Veränderung begriffenen Ordnung, die dadurch in zusätzliche Perturbation gerät.

Transformationsgesellschaft als pädagogische Kategorie

Der Begriff Transformationsgesellschaft ist über eine soziologische und historisch-politologische Bedeutung hinaus auch als eine „pädagogische" Kategorie zu verstehen. Gesellschaftspolitische Veränderungen werden als Aufbruch, Ausbruch und Umbruch aus obsolet gewordenen Verhältnissen wahrgenommen und mit Konzepten beruflicher Weiterbildung, sozialpolitischen Hilfen und personenbezogener Erwachsenenbildung beantwortet. Strukturelle Transformation wurde und wird – gerade am Modell der deutschen Vereinigung – als individueller wie kollektiver Lernanlass gedeutet und neben der Fülle alltagsgebundener, „informeller" Lernprozesse auch in Form institutionalisierter Lernarrangements in einer öffentlich finanzierten Maßnahmekultur mit hohem Ressourcenaufwand kleingearbeitet. Hierbei sind die Grenzen institutionalisierten Lernens unübersehbar. Pädagogische Problembeschreibungen und Problemlösungen, wie sie sich bislang bei der mitlaufenden Bearbeitung gesellschaftlichen Wandels herausgebildet hatten, weisen nun einen dramatischen Wirkungsverlust auf. Im Gegensatz zur Bearbeitung von Einzelveränderungen der einen oder anderen Art wirken bislang erfolgreiche Problemlösungen vielfach sogar problemverschärfend. Vor allem die Wirksamkeit zielvorwegnehmender Bildungsangebote wird fraglich. Dramatisch wirkt sich dies in curricular verfestigten Bereichen der berufsqualifizierenden Maßnahmen aus, insbesondere wenn ihnen „zielgenaue Lösungen" und arbeitsmarktregulierende Funktionen zugemutet werden. Eine deutlich geschwächte Problemlösungsfähigkeit ist aber auch im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung zu beobachten. Hier stehen offenbar paradigmatische Veränderungen ins Haus. Allenthalben ist ein Übergang von einer konventionellen Bearbeitung bestimmbarer Einzelveränderungen hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit noch ungeklärten Problemlagen festzustellen: Es reicht nicht mehr aus, immer nur neue Varianten hinlänglich vertrauter Weiterbildungscurricula aufzulegen, die letztlich dann doch demselben Selbstverständnis und Grundmuster institutionalisierten Lernens, nämlich des

themenbezogenen Unterrichts und der Instruktion, folgen. Notwendig wird hingegen eine Neubestimmung der Funktion von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung, die der gegenwärtigen strukturellen Transformation der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht wird.

Der Begriff Transformationsgesellschaft bietet daher eine zeitdiagnostische Deutung aus der Sicht des Weiterbildungssystems, die von einem gestörten Passungsverhältnis zwischen den bislang entwickelten Institutionalformen der Weiterbildung und dem von ihnen erfahrbaren Strukturwandel ausgeht. Es stellt sich die Frage, inwieweit institutionalisiertes Lernen im Erwachsenenalter über die Befriedigung okkasioneller Bedarfslagen und individueller Bedürfnisse hinaus auch auf kollektive und langfristig verlaufende Entwicklungen konzeptionell durchdacht Einfluss zu nehmen vermag. Nun lässt sich jedoch gerade an diesem „temporalen Aspekt", also an der Frage, inwieweit Erwachsenenbildung zur reflexiven Begleitung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat, eine sich andeutende Verschiebung in der Funktionsbestimmung festmachen. War Erwachsenenbildung in den vorangegangenen Entwicklungsprozessen primär eine gesellschaftliche „Veränderungsinstanz", so kommt ihr in einer Epoche, in der strukturelle Transformation zum Selbstläufer wird und dabei möglicherweise sogar (global) außer Kontrolle zu geraten droht, immer mehr die Bedeutung der Entschleunigung zu. Sie hat nicht nur zur Veränderung, sondern auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Erwachsenenbildung wechselt damit von der bisherigen „Reproduktionsfunktion" hinüber in eine „Reflexionsfunktion" (Schäffter 1984/1992). Sie besteht darin, gesellschaftliche Veränderungen nur noch selektiv aufzugreifen, um sie für ihre Adressatenbereiche in individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen und sie in darauf abgestimmten Lernarrangements pädagogisch zu bearbeiten.

Der temporale Aspekt einer pädagogischen Theorie der Transformation

Befindet sich eine Gesellschaft dauerhaft in einer Umbruchsituation, so schlägt der bisherige Leistungsvorteil der bisher entwickelten Formen institutionalisierten Lernens offenbar in eine Strukturschwäche um. In diesem Zusammenhang wird klärungsbedürftig, was genauer unter „Lernen in Transformationsprozessen" verstanden werden soll. Will man

die gegenwärtige Problembeschreibung hinreichend verstehen und zum Ausgangspunkt einer Strukturanalyse institutionalisierten Lernens machen, ist zwischen einer Vielzahl unterschiedlicher Einzelveränderungen einerseits und epochalen Prozessen struktureller Transformation andererseits zu unterscheiden. Benötigt wird eine pädagogische Theorie der Struktur-Evolution, der Entwicklung und der Transformation (vgl. Schäffter 1993).

Erwachsenenbildung versteht sich seit ihren frühen Anfängen als Ausdruck, Bestandteil und Triebkraft gesellschaftlichen Wandels. Die Universalisierung von Lernen, die vom Erziehungsauftrag gegenüber den nachwachsenden Generationen ihren Ausgang nahm, hat sich schrittweise für alle Lebensphasen und Lebensbereiche als Normalität durchgesetzt und stand in unmittelbarem Zusammenhang mit dem europäischen Fortschrittsgedanken im „Projekt der Moderne": Es galt dafür zu sorgen, dass der Einzelne im sich beschleunigenden Wandel nicht „hinter der Entwicklung" zurück blieb, sondern sich möglichst „auf der Höhe der Zeit" befand, um an ihr partizipieren zu können. Institutionalisierung von Erwachsenenbildung bezog zumindest in ihrer „heroischen Phase" Motivkraft und Energie aus einer Geschichtsphilosophie, in der „Zukunft" als ein Steigerungsverhältnis zur Vergangenheit gedeutet wurde. Da die angestrebte Zukunft immer „schon begonnen" hatte, war sie für die Pädagogik zumindest normativ bestimmbar. Die Gegenwärtigkeit einer bereits erkennbaren Zukunft ließ sich als Spannung zur obsolet gewordenen Vergangenheit erfahren und definierte die Gegenwart als Lernanlass, dem man sich zu stellen hatte, wenn man „mitkommen" wollte: „... denn mit uns zieht die Neue Zeit!" Nicht nur schulisches Lernen, sondern in immer höherem Maße Erwachsenenlernen im Lebensverlauf entscheidet im Kontext dieser Wettlaufmetapher über gesellschaftliche Inklusion und Exklusion von Einzelnen oder von sozialen Gruppen.

Gerade in seiner gesellschaftlichen Institutionalisierung erweist sich „Lebens-lauf" dabei bedauerlicherweise als „Hindernis-lauf" mit eingebautem Zufallsgenerator. Bereits in der frühen Moderne sah man sich zunehmend konfrontiert mit einer in ihrer Ungleichzeitigkeit verschiedenen, im chronologischen Sinne aber gleichzeitigen Entwicklungszeit. Die Spannung zwischen Vergangenem und Zukünftigem wird nicht mehr aus einer Kontinuität gleichmäßigen Fließens, sondern als Herein-

brechen einer unerwarteten „neuen Zeit" erlebt. Einer Zeit, die prinzipiell so nicht mehr antizipierbar ist und die durch ständig neue Überraschungen schockartige Erfahrungen von Kontrollverlust vermittelt. „Zeit" wird als Dimension von eigener Qualität erfahrbar, „denn die Zukunft brachte anderes und das andere schneller als bisher möglich schien" (Koselleck 1984, S. 330), eine Erfahrung, die gerade in der „Wendezeit" des deutschen Vereinigungsprozesses ihre Aktualität bewies und die weiterhin leidend oder lernbereit nachvollzogen werden muss. Werden nun diese Erfahrungen mit der „Temporalisierung" unserer Wirklichkeit im Sinne einer Entwertung und Reformulierung von historischer und personaler Geschichte zum irritierenden Ausgangspunkt „lebenslangen Lernens" genommen, so gerät Erwachsenenbildung unter die Verpflichtung, eine ständig neu zu gewinnende historische, soziale und personale Identität über den Modus „Lernen" zu sichern. Irritation wird zum Lernanlass erklärt. Hieraus erklärt sich die geradezu explosionsartige Ausdifferenzierung der Weiterbildung in immer neue Themen, Konzeptionen und Verwendungsbereiche.

In dieser neuen (reflexiven) Funktion jedoch bietet Erwachsenenbildung ihren Adressatengruppen und Teilnehmern nicht mehr die bislang vertraute externe Position zur Motivierung und Qualifizierung für die ständige Aufholjagd, sondern sie wird selber zum integralen Bestandteil von Lernbewegungen, die zunächst nicht pädagogischen Relevanzen folgen, sondern in komplexe „Netze der Lebenswelt" (Waldenfels 1995) eingebunden sind. Erwachsenenbildung wird damit selbst zum symptomatischen Ausdruck eines dramatisch temporalisierten Epochenbewusstseins, sie transformiert sich zu einer alltagsgebundenen Bewegung mit pädagogischen Mitteln. Seine klassische Beschreibung hat dies bekanntlich in Hermann Nohls Schrift „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie" gefunden, in der er die Volkshochschulbewegung in die Reihe großer „pädagogischer Volksbewegungen" stellt (Nohl 1949). Er sieht sie ihren Ausgang nehmen von der Epoche des „Sturm und Drang" und der Romantik und zeichnet sie als kontinuierlichen Prozess nach, den er als Kind seiner Zeit und anschließend an den philosophischen Idealismus des 19. Jahrhunderts die „Deutsche Bewegung" nennt. Auch heutige Analysen der zeitgenössischen „sozialen Bewegungen" in ihrer spezifischen bundesrepublikanischen Ausprägung konstatieren trotz mancher historischer Unterschiedlichkeiten eine beeindruckende Kontinuität in den Grundmustern, Leitfragen und Themen.

Offenkundig besteht eine enge Verschränkung zwischen der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenlernen und den zahlreichen politischen, sozio-ökonomischen und reformpädagogischen Bewegungen. Institutionalentwicklung der Weiterbildung steht daher in unmittelbarem Zusammenhang mit sozialen Bewegungen wie Arbeiter-, Jugend-, Frauen-, reformpädagogischer Bewegung, Studentenbewegung und kürzlich mit der Alternativ-, Friedens-, Selbsthilfe-, Umwelt- und neuen Frauenbewegung. Erwachsenenbildung versteht sich als reflexiver Mechanismus, und das schließt prinzipiell Möglichkeiten und Bereitschaft zur „Gegensteuerung" (Tietgens) gegenüber dem Zeitgeist ein.

Problematisch geworden ist jedoch die Art der Verknüpfung von gesellschaftspolitischer Mobilisierung und dem Charakter der jeweiligen Lernbewegung. Konzeption und Art der Organisation von Erwachsenenbildung changieren in ihren Akzentuierungen zwischen der Bemühung um einen sensiblen Selbstausdruck des gesellschaftlichen Wandels einerseits und ihrer Instrumentalisierung bei der Durchsetzung von Veränderungsinteressen andererseits. Organisationspolitisch kommt dieser Doppelcharakter durch „fluide" oder „kristalline" Institutionalisierungstypen zum Ausdruck (vgl. Schäffter 2001, Kap. 4.6). Weiterbildung erscheint so immer gleichzeitig als Symptomträger und als Motor gesellschaftlichen Wandels. Diese Ambivalenz begleitet institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen durch alle Epochen, sie wird gegenwärtig in der heraufziehenden Transformationsgesellschaft thematisch und zu einem Problem, das im Sinne einer „reflexiven Institutionalisierung" nach bewusster Steuerung verlangt. Verallgemeinernd lässt sich daher sagen, dass im pädagogischen „Bewegungsbegriff" lebensweltliche Motivierung und Aktivierung in einen ordnungspolitischen Mobilisierungsprozess eingebunden werden. In der Transformationsgesellschaft verlagert sich die Ambivalenz in einen Primat der Ordnungspolitik: Nun geht es primär um gesellschaftliche „Offensiven" mit pädagogischen Mitteln – sozusagen um „Qualifizierungsoffensiven" mit epochalem Gestus (vgl. kritisch dazu Gieseke 2001a).

Erschließen unbekannter Möglichkeitsräume

Ein kennzeichnender Unterschied, den die Situation von institutionalisiertem Lernen in der Transformationsgesellschaft gegenüber den vorangegangenen Modernisierungsbewegungen aufweist, liegt in einer Veränderung der Zukunftsorientierung. Wenn man der bisherigen Argu-

mentation folgt und die Zukunftsbesessenheit der Moderne als konstitutive Voraussetzung zur Institutionalisierung von Erwachsenenlernen ansieht, so haben das Scheitern der bisher vertrauten Konzeption eines fortschreitenden Wandels und ihre Ersetzung durch Konzepte einer „offenen Zukunft" tiefgreifende Folgen für „Stellung und Aufgabe" von Weiterbildung mit zunächst tief verunsichernden Wirkungen. Schwierigkeiten macht eine funktionale Neubestimmung von Erwachsenenlernen primär deshalb, weil die Entwicklungsrichtung und die Entwicklungslogik der gesellschaftlichen Strukturveränderungen für die Akteure nun immer weniger transparent und konsensfähig sind. Das allein ist zunächst kein allzu neues Phänomen. Vergleicht man die heutige Situation in Deutschland und Mitteleuropa jedoch mit früheren Epochenbrüchen, so fällt ein qualitativer Unterschied ins Auge. Zukunft steht nicht mehr unbestritten in einem Steigerungsverhältnis zur Vergangenheit – sie ist nicht zwingend „besser" als eine defizitäre Gegenwart. Der Veränderungsdruck geht daher trotz unübersehbarer ökonomischer Verteilungskonflikte nicht von einer gegenwärtigen *Mangellage* aus, deren Überwindungsnotwendigkeit bereits eine wichtige Orientierung im Sinne eines „Abstoßeffekts" bietet. Man hat es z. B. im Vergleich zur Situation nach den Weltkriegen nicht mit einer psycho-sozialen *Notlage* zu tun. Die Dynamik der strukturellen Transformation speist sich stattdessen aus einer enormen Steigerung an Möglichkeiten, aus einer dramatischen Freisetzung von Optionen, zu deren Bestimmung gerade Bildung beizutragen hat. Lernen soll neue „Möglichkeitsräume" erschließen, weil „Zukunft" in der Transformationsgesellschaft nicht mehr als standardisierter Lernweg, sondern als ein selbststeuerungsbedürftiger Entscheidungsverlauf realistisch zu „bewältigen" ist. Diese Einsicht bietet eine grundsätzlich neuartige Ausgangslage für die Suche nach angemessenen Problemlösungen: Sie haben sich nicht auf die Abwehr von konkreten Notlagen, sondern auf die *Steigerung von Teilhabemöglichkeiten* zu beziehen. Dies ist gerade im Zuge des Strukturwandels der „Arbeitsgesellschaft" und der systematischen Exklusion breiter Bevölkerungskreise aus Erwerbsmöglichkeiten von entscheidender Bedeutung für die weitere gesellschaftliche Entwicklung.

Im Gegensatz zu bisherigen geschichtsphilosophischen Begründungen von Erwachsenenlernen bietet diese Situationseinschätzung eine prinzipiell andere Funktionsbestimmung von Weiterbildung, als sie z. B. für die Notzeiten der 1930er oder auch der 1950er Jahre gültig war. Weiterbildung wird zum Medium für Optionen innerhalb einer noch

ungeklärten Zukunftsperspektive. Wurde im Historismus der ersten Moderne die Vergangenheit temporalisiert, so in der Transformationsgesellschaft der zweiten Moderne die Zukunft. Sie fächert sich auf in ein Spannungsverhältnis zwischen „gegenwärtiger Zukunft", „vergangener Zukunft" und „zukünftiger Zukunft". In der Spätmoderne kann man aufgrund gewachsener, vor allem aber reflektierter Erfahrungen mit Umbruchsituationen inzwischen wissen, was aus den Zukunftsorientierungen vergangener Epochen werden konnte. Nichts erscheint daher musealer als der moderne Futurismus von gestern oder der Zukunftsroman der Väter. Skeptisch registriert man vor diesem Erfahrungshintergrund die sich bereits abzeichnenden Optionsverschiebungen in der gegenwärtig bestimmbaren Zukunft und fragt sich, wie die zukünftige Zukunft wohl beschaffen sein könnte. Zukunft wird zu einem Produkt, das in einem engen Verhältnis zu Wissen und Lernen steht. Zukunftsforscher und Leitbild-Entwickler bilden aus solcher „Visionsarbeit" ihre futuristische Profession.

Die expansiven Entwicklungsperspektiven in unterschiedlichen, aber unverbundenen Teilbereichen der Weiterbildung seit den 1960er Jahren werden in diesem Zusammenhang als eine Phase des Übergangs zwischen linearer und reflexiver Zukunft erkennbar; sie erhalten aus der heutigen Sicht die Bedeutung einer Inkubationszeit. Die vergangene Gegenwart dieser Zeit mit ihrem obsessiven Eintreten für lineare, thematisch systematisierte Planung erscheint heute als eine sich in vielen Einzelveränderungen auf einen Strukturwandel hin bewegende Zwischenepoche, die zwar noch alten Deutungsmustern folgte, gleichzeitig aber bereits in den verschiedenen „Wenden" die Voraussetzungen für den nun erkennbaren qualitativen Umschlag hervorgebracht hat. Grundsätzlich gesprochen geht es nun um eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen individuellem Lernen und gesellschaftlich hervorgerufenen, neuartigen Entwicklungsmöglichkeiten. Erwachsenenlernen wird über biographische Erfordernisse für den Einzelnen hinaus zunehmend zu einer *öffentlich relevanten Orientierungsleistung*: Es wird zu einem strukturellen Erfordernis im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Transformation. So unterscheidet sich Weiterbildung immer dort von inhaltlich-curricularen Prinzipien antizipatorischen Lernens, wo sie im Zusammenhang mit langfristigen Transformationsprozessen eine reflexive *Entwicklungsbegleitung* zu übernehmen hat, ohne selbst bereits über bestimmte Zukunft verfügen zu müssen.

Modelle gesellschaftlicher Transformation im Umgang mit Unbestimmtheit

Die Bewältigung und Mitgestaltung von strukturellen Veränderungsprozessen erweist sich somit in hohem Maße abhängig von der Fähigkeit, Unbestimmtheit in ambivalenten und offenen Situationen auszuhalten oder produktiv zu nutzen. Die Bewältigung von Transformationsprozessen erfordert neben Engagement und zupackender Aktivität auch die Fähigkeit zum Disengagement, zur subjektiven kontemplativen Verarbeitung und zur produktiven Distanzierung – also das, was traditionell Bildung genannt wurde. In Umbruchsituationen werden somit Kompetenzen erforderlich, die man in der Regel nicht hinreichend in den herkömmlichen „arbeitsförmigen" Lernstrukturen von Schule und Berufsausbildung erwerben kann. – Aber wo lernt man, gelassen mit Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten umzugehen? Zeichnet sich hier eine zeitgemäße Variante von „Selbst-Bildung" ab, für die Erwachsenenbildung jenseits der bisherigen Institutionalformen von „Weiterbildung" einen lernförderlichen Rahmen bieten kann? Nicht zu übersehen ist, dass viele der üblichen Angebote institutionalisierten Lernens insbesondere bei der „Qualifizierung" für orientierungsarme Problemlagen an ihre Grenzen stoßen und als Antwort darauf „beratungsnahe Settings" entwickeln.

Um den beschriebenen Wandel der dominanten Funktion von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft genauer fassen und daraus Konsequenzen für die didaktische Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, die Veränderung von „Temporalstrukturen" und die neue Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren (vgl. Schäffter 1993). Nicht jede Veränderung und auch keine noch so lange Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation. Man kann in solchem Fall stattdessen von einer Vielzahl von „Veränderungen erster Ordnung" sprechen. Ihre produktive Bewältigung erweist sich in der Lebenspraxis als schwierig genug; dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und letztlich auch vertrauten Phänomen geworden. Fortlaufende Veränderung allein trifft daher noch nicht den entscheidenden Punkt. Die hohe Unbestimmtheit in der „Transformationsgesellschaft" besteht vielmehr darin, dass sich auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert; es lässt sich daher von einer irritierenden „Veränderung der Verände-

rung“ also von „Veränderungen höherer Ordnung“ sprechen. Dies klingt so kompliziert und schwierig, wie es in seinen Auswirkungen auch als verwirrend erlebt wird. Gleichzeitig ist diese zunächst noch abstrakte Einsicht von hohem bildungspraktischem Nutzen. Mit ihr lässt sich berücksichtigen, dass man es in der Transformationsgesellschaft mit neuartigen „Transformationsmustern“ zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen lebensbegleitenden Lernens wirksam sind und auf die mit je besonderer Lernorganisation geantwortet werden muss.

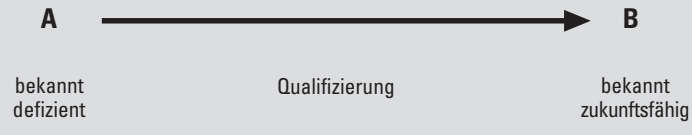
Strukturtheoretisch lassen sich gesellschaftliche Transformationsmuster als Variationen von Intransparenz und Unbestimmtheit fassen, für die unterschiedliche Formen von „Didaktisierung“ notwendig werden. Hierbei ist das Vorliegen „vollständiger Transparenz“ bei Ausgangslage und Zielwert das eine Extrem und „vollständige Intransparenz“ das andere. Im Folgenden werden auf diesem Kontinuum vier *Modelle der Transformation* unterschieden:

- Qualifizierungsmodell: „Lineare Transformation“ mit Lernorganisation als Prozess der Konversion
- Aufklärungsmodell: „Zielbestimmte Transformation“ mit Lernorganisation als Prozess der Orientierung an einem Vorbild
- Suchbewegungsmodell: „Zielgenerierende Transformation“ mit Lernorganisation als Zielfindungsprozess
- Selbstvergewisserungsmodell: „Reflexive Transformation“ mit Lernorganisation als Prozess permanenter Selbstvergewisserung.

Ausgangslage	Zielwert	Didaktisches Modell	
bekannt	bekannt	Qualifizierungs-Modell	zielbestimmte Transformation
unbekannt	bekannt	Aufklärungs-Modell	
bekannt	unbekannt	Suchbewegungs-Modell	zieloffene Transformation
unbekannt	unbekannt	Selbstvergewisserungs-Modell	

Im Weiteren werden die vier Strukturmodelle gesellschaftlicher Transformationsmuster genauer erläutert und auf institutionalisiertes Lernen in der Transformationsgesellschaft bezogen.

Modell I: Lineare Transformation
Lernen als Prozess der Konversion: Zielspannungslage der Qualifizierung



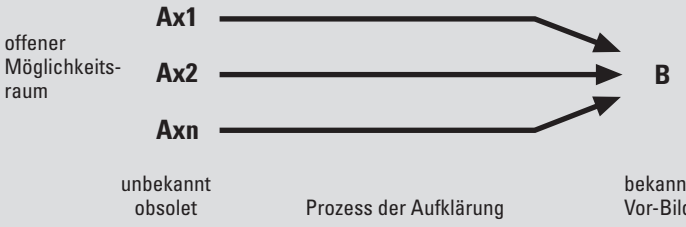
Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer linearen Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem bekannten „Zustand A" zu einem ebenfalls bekannten „Zustand B". Der Zustand A hat sich als defizitär erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von „Rückständigkeit" erkannt. Zustand B hingegen wird als die zeitgemäße Form von Problemlösung angesehen und gilt im Sinne eines aktualisierten Zustands als erstrebenswert. Bei dem so beschriebenen Transformationsmuster handelt es sich somit um die mittlerweile „klassische" Auffassung von gesellschaftlichem Fortschritt, bei der es als wünschenswert gilt, „auf der Höhe der Zeit" zu bleiben und den jeweiligen Modernisierungsschub aktiv mitzuvollziehen. Lebensbegleitendes Lernen übernimmt hier die Aufgabe einer „Weiter-Bildung" in Richtung auf den jeweils erkennbaren „modernisierten" Zustand B, der sich in gewissen Abständen auf die jeweils antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der Konversionsprozess nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen, was zunächst die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage und somit *Prozesse des Verlernens* verlangt. Daran anschließend erfolgt der Erwerb von Kompetenzen für den jeweiligen neuen Zustand B. Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die Aufgabe, die jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozess für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozess ist allerdings, dass Weiterbildungsexperten *beide* Zustände ermitteln können:

- einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzungen* der Bildungsadressaten, die ver-lernt werden müssen,
- andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektiven *Weiterbildungsbedarf*.

Erst aus dem Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als hilfreich, kräftesparend und risikomindernd. Institutionalisierung bezieht sich dabei auf Bedarfsermittlung, Curriculum-Konstruktion und Angebots-Entwicklung, auf den Aufbau von übergreifenden Baukastensystemen und auf eine Systematisierung der vielfältigen Qualifizierungswege. Im Rahmen beruflicher Weiterbildung erscheint dies unmittelbar plausibel; das Modell linearer Transformation wurde jedoch auch auf andere Lernbereiche wie z. B. Maßnahmen zum „Übergang ins Rentenalter" und sogar auf Konzepte sozial-kultureller Bildungsarbeit oder Familienbildung übertragen. Noch bis in die 1980er Jahre hinein ging man davon aus, dass es sich bei dieser Struktur um die „Normalform" von Weiterbildung handele, ein Muster also, an dem sich das gesamte Weiterbildungssystem orientieren und auf dessen Grundlage letztlich ein quartärer Bildungssektor flächendeckend und inhaltlich-curricular ausdifferenziert werden könnte. Dies jedoch hat sich als unzulässige Vereinfachung erwiesen. Es wurde dabei nicht hinreichend bedacht, dass das Qualifizierungsmodell mit seiner Instruktionslogik sehr spezifische Kontextbedingungen in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Ist einer der beiden Eckpunkte nicht bekannt, so gerät Lernorganisation als Qualifizierungsprozess in prinzipielle Schwierigkeiten:

- Ist der defiziente Zustand A unbekannt und nur der Sollzustand B für Pädagogen bestimmbar, so können keine Verlernprozesse organisiert werden, so dass Weiterbildungsorganisation ohne Rücksicht auf die diffuse Betroffenheitslage ihrer Adressatenbereiche ausschließlich von Zielprojektionen her konzipiert werden muss. Das verändert ihren Charakter im Sinne des nachfolgend dargestellten Modell II.
- Von weiterreichender Bedeutung ist allerdings, wenn im Zuge gesellschaftlicher Transformation der Zustand B nicht mehr eindeutig bestimmbar ist. Auf dieses Transformationsmuster einer „zieloffenen Transformation" geht das Modell III ein.

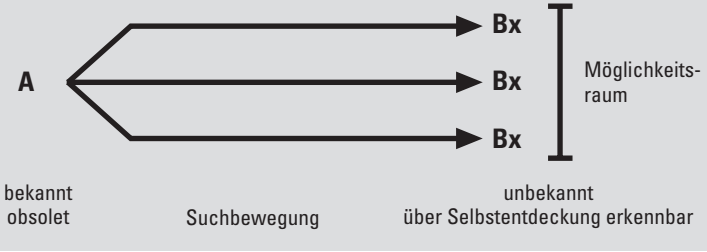
Modell II: Zielbestimmte Transformation
Lernen als Prozess der Aufklärung: Orientierung an einem Vorbild



Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielbestimmten Transformation bezieht sich auf den Emanzipations- oder Befreiungsprozess aus einer unbegriffenen defizitären Ausgangslage Ax, die von den Bildungsadressaten als diffuse Betroffenheit erlebt wird, die aber für pädagogische Experten aus externer Perspektive unbestimmbar bleibt. Der Lernprozess organisiert die Überwindung dieses nicht mehr tragbaren Zustandes durch deutliche Präsentation des erstrebenswerten bekannten Zustands B. In dem Transformationsmuster gesellschaftlichen Wandels finden wir daher eine Variante projektiver Zukunftsorientierung, in dem es nicht mehr so sehr um Konversionsprozesse des Verlernens und Um-Lernens geht, sondern um die Aneignung und Übernahme eines Leitbildes als Vor-Bild, das an die Stelle von Orientierungsnot und Unwissen gesetzt wird. In diesem Sinne geht es um Fragen der Sinnstiftung in einem umfassenden Verständnis. Die Dynamik dieser Prozessstruktur erwächst nicht wie im Modell I aus einer produktiven Spannungslage zwischen einem erkannten Defizit und dem ihm komplementär entsprechenden Gegen-Bild, sondern aus der soghaften Strukturierungswirkung, die ein klar erkennbares Erklärungsmuster in anomischen Situationen auf Orientierungssuchende auszuüben vermag. Die Wirksamkeitschancen für Lernkonzepte erhöhen sich in dieser Veränderungsstruktur erheblich, je genauer man in der Lage ist, den angestrebten Sollzustand B als attraktives Ziel zu beschreiben und Schritte zur Übernahme des Vorbilds im Sinne eines „Lernens am Modell" zu operationalisieren. Hier liegen die Chancen, aber auch die Verführungskünste aller Spielarten einer „Avantgarde". Ihnen gehört die (meist bessere) Zukunft und sie sind in ihrer Person bereits Herausforderung und Gewährsleute, dass auch ihre Bildungsadres-

saten einmal dazu gehören können – sofern sie die „Botschaft" wahrnehmen. Zu beachten ist daher, dass trotz aller externen Vorgabe des Zustands B die Wirkung eines Vorbildes niemals voluntaristisch von außen her „erzeugt" werden kann, sondern letztlich immer auf Selbstwahl der Orientierungssuchenden beruht (vgl. Mader 1992). Vor-Bilder benötigen das Zusammenspiel von deutlicher Erkennbarkeit und subjektiver Bedeutung für die jeweilige Lebenslage oder Lebenssituation.

Modell III: Zielgenerierende Transformation
Lernen als Suchbewegung: Zielfindungsprozesse



Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zieloffenen Transformation lässt sich charakterisieren als ein offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der noch unbekannt ist, aber als „diffuse Zielgerichtetheit" (Kade 1985) erfahrbar wird. Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber, wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Bildungsanbieter die Unbestimmtheit des Zustands B analog zu den Modellen I und II als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertenrolle heraus den Soll-Zustand stellvertretend für die Teilnehmer definieren. So meint man z. B. den Soll-Zustand B auf der Grundlage einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs objektiv bestimmen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Typische Folgeprobleme, wie etwa, dass auch nach einem Kurs „Selbstständigwerden statt Erwerbslosigkeit: Existenzgründung in der nachberuflichen Lebensphase" die Berufschan-

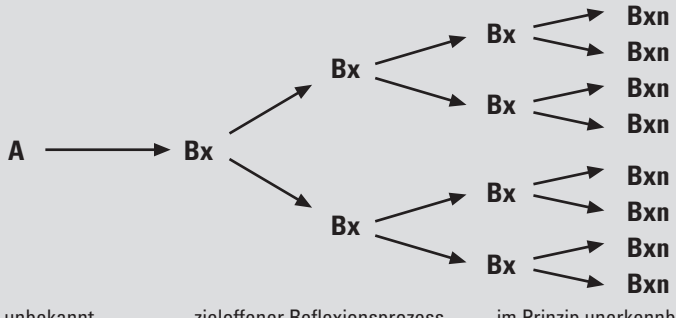
cen eher schlechter statt besser geworden sind, gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der Soll-Zustand B unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine prinzipielle Fehleinschätzung in Bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der Zustand B im dritten Modell zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines persönlichen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und Fremdem, und dies z. B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft, bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufe und Lebensstile. Nicht zuletzt stellt sich diese Aufgabe gegenwärtig bei den weitgehend offenen Übergängen von Erwerbstätigkeiten in eine meist unerwartete oder unerwünschte nachberufliche Lebenslage. Hier finden sich die empirischen Beispiele, wo Lernorganisation nicht mehr oder nur im Ausnahmefall nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern wo bereits heute pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden. „Erwachsenenbildung als Suchbewegung" gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis (vgl. Tietgens 1986) und kommt in einer Vielzahl von erwachsenenpädagogischen Konzeptionen zum Ausdruck. Gemeinsam ist diesem Verständnis von Lernorganisation, dass in einem zieloffenen Entwicklungsprozess das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot vorweggenommen werden darf, zum einen, weil es die Bildungsanbieter aus ihrer externen Position heraus nicht wissen können, und zum anderen, weil selbst durch gut gemeinte curriculare Vorgaben die Lernenden geradezu daran gehindert werden zu tun, was als Problembewältigung eigentlich ansteht: sich auf die subjektzentrierte Bewegung eines suchenden Klärungsprozesses einzulassen. Qualifizierungsmaßnahmen bewirken in diesem Fall das Gegenteil dessen, was beabsichtigt ist: Sie verhindern Lernen. Dies kann als strukturelle „Wirkungsumkehr" bezeichnet werden.

Trotz aller Offenheit des Zustands B geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbstentdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i. S. eines „anything goes", sondern den Zwang zur individuellen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen in-

nerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen „freigesetzt" hat. Die Organisation von Erwachsenenbildung als „Suchbewegung" reagiert hier auf eine Entwicklung, die von dem Soziologen Peter Gross als „Multioptionsgesellschaft" charakterisiert wurde (vgl. Gross 1994). Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegenseitigen Ufers", das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann erreicht werden und schließlich festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann.

Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft zunehmend weniger selbstverständlich zu sein. Problematisch wird es immer dann, wenn der Übergang zu einem Zustand B hin erfolgt, der sich selbst bereits im Strukturwandel befindet oder der sich gerade dadurch verändert, dass er durch lernende Aneignung eine neue Qualität erhält. Diese zusätzliche Dynamisierung des Zustands B wird im Modell IV der „reflexiven Transformation" berücksichtigt.

Modell IV: Reflexive Transformation
Lernen als permantente Selbstvergewisserung: Selbstreflexive Orientierung



Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer reflexiven Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten Zustand A zu einem prinzipiell unerkenn-

baren Zustand B. Zustand A erweist sich als defizitär, wobei z. B. bei ökonomisch verursachten Freisetzungsprozessen im Übergang in die Erwerbslosigkeit keineswegs geklärt ist, worin eigentlich die spezifische „Mangellage" besteht. So sind Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie „Rückständigkeit" oder „unzeitgemäß" nicht mehr unbedingt konsensfähig, vor allem wenn es sich um Anpassung an Billiglöhne oder um ein Leben als fünfzigjähriger Frühpensionär handelt. Möglicherweise sollte bei der Analyse von Freisetzungsprozessen und dem daraus abgeleiteten Lernbedarf deutlicher zwischen „Problemverursachern" und „Problemträgern" unterschieden werden (vgl. KAW 1995). Zustand B hingegen wird ähnlich wie im Modell III als „diffuse Zielgerichtetheit" erlebt, bei deren endgültiger Bestimmung jedoch die bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: Der Zustand B verändert sich durch seine reflexive Klärung und gerät hierdurch in eine unabschließbare Transformation.

Der im Modell IV rekonstruierbare Transformationsprozess unterliegt daher einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, das „verlernt" werden kann, beginnt der Veränderungsprozess bereits mit reflexiven Bemühungen um Situationsklärung. Aus der (persönlichen) Standortbestimmung erschließt sich ein sozialer Möglichkeitsraum, innerhalb dessen (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) die Suchbewegung in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer Selbstvergewisserung geklärt werden können, um so besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines „Abstoß-Effekts" nutzen. An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell III. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt nun in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: Jedes Mal, wenn ein Zustand Bx im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderungen in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das Anthony Giddens als „reflexive Moderne" bezeichnet: Die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, verändert ihn aber dadurch zugleich, der Prozess seiner Aneignung löst

selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in Bezug auf die Zielgröße aus (vgl. Giddens 1996). Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert.

Lernorganisation im Modell IV gerät in eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen, an denen sie selbst aktiv beteiligt ist und auf die sie wiederum nur durch Organisation von reflexiver Selbstvergewisserung reagieren kann. Erwachsenenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisheriger Fixierung auf „gesellschaftliche Modernisierung". Will sie sich nicht der blind verlaufenden Kette eines durch eigene Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks nur reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier Möglichkeiten der Distanzierung von dem permanenten Veränderungsdruck konzeptionell zu sichern, sie hat zum Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen und beispielsweise Menschen zu befähigen, sich einer zweiten, dritten oder vierten Umschulungsmaßnahme zu verweigern und sich stattdessen mit einem Leben ohne klassische Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinander zu setzen. Hierfür hat Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen entlastende Rahmenbedingungen bereitzustellen und dadurch zur gesellschaftlichen „Entschleunigung" beizutragen. Es geht dabei um Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart.

Didaktische Strukturierungen

Je nach Transformationsmuster wird ein besonderes didaktisches Arrangement erforderlich, in dem die Frage von „Zielbestimmtheit" bzw. „Zieloffenheit" ihren konzeptionellen Ausdruck findet. Die Zielbestimmung in didaktischen Settings verschiebt sich hierbei zunehmend auf eine übergeordnete methodische Ebene der Kontextsteuerung, mit denen „tiefere" inhaltliche Entscheidungen als Optionen zur „Zielgenerierung" offen gehalten oder dadurch erst erschlossen werden.

Transformations-muster	Zielwert	Didaktische Strukturierung und Methodenkonzeptionen
lineare Transformation	bekannt	*Qualifikations-Modell*: Curricularisierung – Curricular strukturierte Maßnahmen – Trainingsverfahren – Instruktionsverfahren
zielbestimmte Transformation	bekannt	*Aufklärungs-Modell:* Leitbild – Modell-Lernen (Modell-Versuche) – Leitbild-Konzepte der Selbststeuerung – sozialtherapeutische, kurative Ansätze
zieloffene Transformation	unbekannt	*Suchbewegungs-Modell:* Zielfindung – Zukunftswerkstatt – Zielfindungsseminare – Lebenslauf- und Karriereplanung – biographisches Lernen
reflexive Transformation	unbekannt	*Selbstvergewisserungs-Modell:* Institutionalisierung von Dauerreflexion – Supervision – kollegiale Praxisberatung – Qualitätszirkel – Selbsthilfegruppen – lernförderliche Entwicklungsbegleitung

4. Reflexive Institutionalisierung von Erwachsenenlernen

Die Probleme, mit denen es Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft zu tun bekommt, entstehen nun nicht allein dadurch, dass sie auf neuartige Strukturmuster von Veränderungsprozessen zu achten und sich sozusagen auf diese neuen Funktionen umzustellen hat. Zunächst ist dies sicher eine der wichtigen bildungspolitischen Herausforderungen, an denen sich die Qualität von Weiterbildungsprogrammen messen lassen muss. Die gegenwärtigen bildungspolitischen Programme in Richtung auf selbstverantwortetes und selbstgesteuertes Lernen im Lebenslauf verfolgen diese Intention. Es wäre allerdings ein Missverständnis, wenn der strukturelle Wandel in der Erwachsenenbildung nur als schrittweiser Übergang vom Modell I über Modell II zu Modell III und IV gedeutet würde – wenn also Modell IV nur als „ultimative Innovation" im Wettlauf um Modernität aufzugreifen wäre. Stattdessen ist zu bedenken, dass alle vier Transformationsmuster nebeneinander wirksam sind – dass man also mit einer „Gleichzeitigkeit

von Ungleichzeitigkeit“ bei den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen zu rechnen hat.

Grenzen institutionalisierten Lernens in der Transformationsgesellschaft stellen daher nicht allein deshalb eine bildungspolitische Herausforderung dar, weil sie zur Erarbeitung „innovativer“ Bildungskonzeptionen für neuartige Strukturmuster gesellschaftlichen Wandels zwingen. Notwendig wird darüber hinaus eine verstärkte *Unterscheidungsfähigkeit zwischen den Transformationsmustern* und dem hierbei jeweils gemäßen Aufgabenverständnis von Weiterbildung.

Aus dem strukturellen Zwang zu selbstgesteuertem Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er vor allem aus der offenen Entwicklungslogik des dritten und vierten Modells hervorgeht (vgl. genauer Schäffter 2001, Kap. 1.4), leitet sich ein Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ab, das nicht mehr curriculare Verantwortung übernehmen kann für die persönlichen Lernziele und Inhaltsbereiche der Teilnehmer, sondern das sich als Förderung von Selbstlernprozessen und als Kontext für *„entwicklungsbegleitendes Lernen“* versteht (vgl. Schäffter/Weber/Becher 1998). Es reicht nicht mehr aus, Lernorganisation ausschließlich nach der „Instruktionslogik“ von Qualifizierungsprozessen („Wie kommt man effizient von A nach B?“) zu arrangieren oder als Orientierung an vorbildhaften Problemlösungen („Schau genau zu: So macht man es richtig!“) zu strukturieren. Stattdessen geht es zunehmend um die Gewährleistung von Kontexten, in denen systematisch die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass ein *Initiieren, Aufbauen, Ausgestalten und Unterstützen von offenen, selbstgesteuerten Entwicklungsverläufen* wirksam werden kann. Dies wird in Anschluss an Gerhard Gamm als „Positivierung des Unbestimmten“ bezeichnet (Gamm 1994).

Positivierung des Unbestimmten als Orientierungslernen

Lernen in der Transformationsgesellschaft steht somit in enger Beziehung zum Umgang mit Unbestimmtheit, wenn nicht sogar mit der pädagogischen Unbestimmbarkeit einer zukünftigen Entwicklung. Es besteht daher hoher Bedarf an didaktischen Settings, die sich der temporalisierten Zukunft in methodisch bewusster Weise stellen. Dies meint einerseits, dass nicht mehr kontrafaktisch von Bestimmbarkeit ausgegangen wird, insbesondere wenn sich dies bereits als illusionäre Vereinfa-

chung herausgestellt hat. Hier geht es z. B. im Zusammenhang mit Qualifizierungsmaßnahmen um vorbeugende Qualitätssicherung im Sinne von Konsumentenschutz. Als Alternative und als Antwort auf die beschriebenen Limitationen (vgl. Schäffter 2001, Kap. 9) sind Formen einer „reflexiven Institutionalisierung" zu entwickeln, die in Funktion, Zielen und didaktischen Arrangements eine „Positivierung des Unbestimmten" ermöglichen. Der Philosoph Gerhard Gamm hat diese Bezeichnung zur Charakterisierung der gegenwärtigen Situation „als Ausgang aus der Moderne" gewählt. Es geht dabei um die Einsicht, dass „die Kategorie als (differentielle) Einheit, worin Sein und Selbst, Begriff und Sache usf. übereinkommen, ... ihre Bindungskraft (verliert): Begriffe und Zeichen, Bilder und Symbole sind auf der Flucht aus der Kategorie" (ebd., S. 67). Wenn Sein nicht von der Faktizität, sondern vom Unbestimmt-Sein her ausgelegt wird, liegt der Schwerpunkt der Orientierungsbemühung auf der noch nicht erschlossenen Option, auf dem potenziellen Werden, auf den basalen Voraussetzungen von Wirklichkeit. Handlungsleitend – z. B. für pädagogische Arrangements – sind weniger bestimmungslogische Prämissen und die Fakten einer „ableitenden Vernunft", sondern die ontologische Schicht eines „Magmas an Bedeutungen" (Castoriades), die aller rationalen Strukturierung „unvordenklich vorausliegt" (ebd., S. 85).

Was lässt sich nun unter „Positivierung des Unbestimmten" als konkrete und pädagogisch folgenreiche Handlungsstrategie verstehen? Es geht zum einen um den bewussten Verzicht auf Eindeutigkeit überall dort, wo der Gegenstand oder der Prozess nicht bestimmungslogisch erfasst werden kann. Insofern kann die Einsicht in Unbestimmtheit einer gesellschaftlichen Situation eine professionelle Selbstbeschränkung darstellen, die realitätsnäher ist als eine zurichtende Subsumption unter ein pädagogisches Deutungsschema der Bestimmung von Lernbedarf. Unbestimmte gesellschaftliche Umwelt wird durch pedantische Präzisierung nicht klarer, sondern lässt sich nun nicht einmal mehr in ihrer Intransparenz beobachten. Zum anderen bezieht sich „Positivierung" auf die Bemühung, das Unbestimmte eines Gegenstands in seiner offenen Qualität zu berücksichtigen und für den produktiven Umgang mit Offenheit eine adäquate Konzeption zu entwickeln. Es liegen hierzu bereits Erfahrungen vor, die es allerdings noch unter transformationstheoretischer Sicht auszuwerten gilt. Dabei handelt es sich um Konzeptionen einer ermöglichungsdidaktischen „Bestimmung von Unbestimmtheit", wie z. B.

- die Umschreibung des „Horizontcharakters“ eines Phänomens,
- die Eingrenzung eines „Möglichkeitsraums“,
- die Begleitung eines „zielgenerierenden Prozessverlaufs“,
- den erschließenden Zugang über „Kontextbestimmung“,
- die Beschreibung eines gesellschaftlichen Zusammenhangs als „Kultur“ bzw. als „lebensweltliches Milieu“
- die Entwicklung von Methoden einer „metaphorischen Erschließung“ sozialer Wirklichkeit.

Gemeinsam ist diesen Zugangsweisen, dass sie aus einer systemischen Handlungsperspektive heraus eine „Rahmenanalyse“ betreiben, in der die „Bedingungen der Möglichkeit“ als „Rand“ formuliert werden, ohne dass die konkreten Entwicklungen und Prozesse im Einzelnen inhaltlich antizipiert, gesteuert oder gar hergestellt werden sollen.

5. Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Überlegungen lassen sich die oben skizzierten Transformationsmuster danach unterscheiden, inwieweit sie das Unbestimmte zukünftiger Entwicklungen nicht als überwindbaren Mangel missverstehen, sondern temporale Unbestimmtheit zur Grundlage ihrer Methodenkonzeption machen und damit als Lernarrangement produktiv werden lassen:

- Das Qualifizierungsmodell geht von einer prinzipiellen pädagogischen Bestimmbarkeit aus und ist daher für das Problem der Unbestimmbarkeit blind. Es arbeitet unter den Bedingungen einer Situation, die in der Transformationsgesellschaft nicht mehr als Normalform gelten kann. Benötigt wird hier im empirischen Fall eine Reflexion auf die je vorhandenen Kontextbedingungen, vor allem wenn überraschender Wirkungsverlust zu verzeichnen ist.
- Das Aufklärungsmodell setzt für die Unbestimmtheit seiner Zieldimension das metaphorische Konstrukt des „Vorbildes“ im Sinne eines pädagogisch repräsentierten Leitbildes ein. Der konstruktive Charakter dieser pädagogischen Leitbild-Vorgabe bleibt jedoch in der Latenz und erscheint so als faktische Wirklichkeit. Hierdurch erhält das Modell missionarischen Charakter, bei dem schwer zwischen falschen und richtigen Propheten zu unterscheiden ist, falls man Lernen überhaupt der Prophetie an-

vertrauen möchte.

– Das Suchbewegungsmodell operationalisiert Bestimmung als pädagogisch begleiteten Entscheidungsprozess im Horizont subjektiver Selbstentdeckung, bei dem sich Bestimmbarkeit auf einen empirischen Kontext positionsabhängiger Zielfindung beschränkt. Sie operationalisiert die offene „Bestimmung des Unbestimmten" daher als reflexiv gesteuerten Prozessverlauf, der den Horizontcharakter des zu erschließenden Möglichkeitsraums methodisch als „systemische Handlungsperspektive" übernimmt.
– Das Selbstvergewisserungsmodell „institutionalisiert Dauerreflexion" (Schelsky 1957), es bietet eine Positivierung des Unbestimmten ausschließlich als temporäre, kontextabhängige, d.h. als insulare Lösung.

Literatur

Gamm, G. (1994): Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt/M.

Giddens, A. (1996): Konseqenzen der Moderne. Frankfurt/M.

Gieseke, W. (2001): Programme zur Weiterbildung. In: Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, H. 47 (Schwerpunktthema Weiterbildungspolitik), S. 17-26

Gieseke, W. u. a. (2001): Volkshochschule Dresden von 1945 bis 1997. Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin

Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M.

Günther, G. (1976): Cybernetic Ontology and Transjunctional Operations. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik, Bd. 1. Hamburg 1976, S. 249-328

Kade, J. (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim, S. 124-140

KAW – Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.) (1995): Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes – Anforderungen an Rahmenbedingungen, Konzepte und Multiplikatoren in der Weiterbildung. Bonn: BMBF

Koselleck, R. (1984): „Neuzeit". Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe. In: ders.: Vergangene Zukunft. Frankfurt/M., S. 300-348

Mader, W. (1992): Bildung und Vorbild. Anmerkungen zu einem ärgerlichen Zusammenhang. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Person und Sache. Zum siebzigsten Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn, S. 148-170

Nohl, H. ([3]1994): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M.

Pongs, A. (1999): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München

Schäffter, O. (1984): Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft, H. 1,

S. 249-271; Wiederabdruck in: Tietgens, H. (Hrsg.) (1992): Studienbibliothek Erwachsenenbildung, Bd. 3: Kommunikation in Lehr-Lernprozessen. Bonn, Frankfurt/M., S. 70–93
Schäffter, O. (1989): „Wenn man Neues machen will, muss man Altes vernichten". Die Berliner Volkshochschulen in den Selbstbeschreibungen ihrer Mitarbeiter/innen. In: Dieckmann, B. (Hrsg.): Zwischen Qualifizierungsoffensive und Armutsgrenze. Berlin: TU, S. 99-163
Schäffter, O. (1993): Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 443-462
Schäffter, O. (1998): Erwachsenenpädagogik – systemisch betrachtet. Zur Differenz zwischen systemtheoretischer Rekonstruktion von Weiterbildung und systemischer Bildungspraxis. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfur/M., S. 103-112
Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. = Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 25. Baltmannsweiler
Schäffter, O./Weber, Chr./Becher, M. (1998): Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: Klein, R./ Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 204-218
Schelsky, H. (1957): Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? In: Zeitschrift für evangelische Ethik, H. 1, S. 153-174
Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Waldenfels, B. (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M.

Rudolf Tippelt/Manuela Pietraß

Erwachsenenbildung in der „Erlebnisgesellschaft“

Was meint „Erlebnisgesellschaft“?

Das Konzept der Erlebnisgesellschaft geht auf die soziokulturellen Studien der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft von Gerhard Schulze zurück, wobei er insbesondere in seinem 1992 erschienenen Buch „Die Erlebnisgesellschaft“ eine kultursoziologische Analyse der Gegenwart entfaltet. Zu den Grundannahmen dieser empirisch gestützten Studie gehört, dass dann, wenn ein Großteil der Menschen über mehr Mittel verfügt, als zur Existenzsicherung notwendig sind, die Suche nach Glück vorrangig wird, dagegen die Sorge um das materielle Überleben zurücktritt. Trotz bestehender Einkommens- und Besitzunterschiede werde das Leben für immer mehr Menschen zunehmend zu einem Erlebnisprojekt. In das Zentrum der Lebensziele rücke das Bestreben, etwas Schönes, etwas Interessantes, auch etwas Außeralltägliches zu erleben. Die zentrale Handlungsorientierung in der Erlebnisgesellschaft heiße daher „Erlebe dein Leben“. Die wachsende Erlebnisorientierung der Gesellschaft ist nach Schulze also eine Konsequenz des Übergangs zur Wohlstands- oder auch Überflussgesellschaft. Er integriert das Individualisierungstheorem Becks und geht davon aus, dass die Mehrheit der Menschen nicht mehr um die Bewältigung äußerer Lebensumstände unter den Bedingungen knapper Mittel kämpft, sondern in der Lage ist, über Lebenslauf und Lebensstil relativ frei zu entscheiden. In der Erlebnisgesellschaft werde die Dominanz zweckrationalen Handelns durch den Wunsch nach Befriedigung eines inneren Lebensgefühls abgelöst. Nicht Zweckrationalität, sondern Erlebnisrationalität bestimme das Alltagsleben. Im Alltag mache sich diese Orientierung beispielsweise beim Konsum bemerkbar, wenn nicht mehr in erster Linie der Gebrauchswert eines Gegenstandes, sondern der Erlebniswert darüber entscheide, ob ein Produkt, z. B. ein Autotyp, ein Genussmittel, ein Urlaubsdomizil oder auch eine Kleidermarke, präferiert werde. Entscheidungen würden nicht mehr aufgrund von Erwägungen der Notwendigkeit gefällt, denn

nicht die Nützlichkeit oder Haltbarkeit eines Produkts, sondern die Kriterien des Erlebnisses, des Geschmacks, der Steigerung des Komforts seien handlungsrelevant. Es komme zum Prozess der Ästhetisierung des Alltagslebens, wobei paradoxerweise jeder einzelne Mensch versucht, auf dem Massenmarkt der Möglichkeiten seinen persönlichen ästhetischen Stil zu entwickeln und ihm gegenüber anderen Ausdruck zu verleihen. Was leistet das Konzept von der Erlebnisgesellschaft genauer?

Auf der Basis einer in Nürnberg durchgeführten repräsentativen Untersuchung mit 1.014 Personen formuliert Schulze die These, dass der Mensch trotz fortschreitender Individualisierung nicht in der Lage sei, unabhängig von anderen zu existieren. Es komme vielmehr zu einem Prozess der Gruppenbildung, zu einer neuen Orientierung an anderen, und zwar an jenen, die eine ähnliche Vorstellung vom guten, schönen und richtigen Leben haben. Die prinzipiell nach innen gerichtete Lebenseinstellung der Erlebnisorientierung und die damit verbundene Gestaltungsidee eines interessanten, schönen, subjektiv als lohnend empfundenen Lebens führe also keineswegs zur Vereinzelung oder zu einer vollkommenen Unübersichtlichkeit und Unüberschaubarkeit der Lebensweisen, sondern zu einer grundlegenden Veränderung sozialer Strukturen in der Gesellschaft. Es konstituieren sich nämlich neue soziale Milieus, die sich abseits früherer Schichtzugehörigkeiten durch die subjektive Auswahl von Beziehungen und nicht durch die Beziehungsvorgaben tradierter familialer Rahmenbedingungen ergäben. Die Ähnlichkeit von Stil, Alter und Bildung sei für die Individuen wichtig, um angemessen kommunizieren zu können, um Beziehungspartner zu finden und sich schließlich in ein soziales Milieu einzubinden. Die Kategorien Alter und Bildung sind bei Schulze von besonderer Bedeutung, denn es komme zu ästhetischen Spannungen einerseits zwischen Altersgruppen – wobei die Schnittstelle das 40. Lebensjahr ist – und andererseits zwischen Bildungsgruppen, also Gruppen mit längerer und höherer Bildung und solchen mit kurzen Bildungszeiten und niedrigerem Bildungsniveau. Die in anderen Konzepten zur Sozialstruktur wichtigen Einflussgrößen wie Einkommen, Geburts- und Wohnort oder Beruf spielen bei Schulze zur Gliederung sozialer Milieus eine untergeordnete Rolle.

Konkret unterscheidet Schulze fünf soziale Milieus, die aufgrund ihrer gruppenspezifischen Existenzformen eine erhöhte Binnenkommunikation haben. Dabei löst sich Schulze von dem Modell einer vertikal

gegliederten Gesellschaft und zeigt insbesondere an seinen Erlebnismilieus, dass das vorrangig wichtige Ziel des Erlebnisaustauschs gleichzeitig zu einer spezifisch horizontalen Ausrichtung der Gesellschaftsgruppen führe.

- Das *Niveaumilieu* setzt sich nach Schulze aus über 40-jährigen Personen zusammen, die über einen relativ hohen Bildungsgrad verfügen und beruflich gehobene Positionen innehaben. Geschmacklich sind sie konservativ-gehoben orientiert, Tradition, Qualität, Zurückhaltung, das Echte sind Leitlinien. Die hierarchische Strukturierung von oben nach unten dominiert das subjektive Gesellschaftsbild, die Orientierung an Wahrheit, die notfalls durch Expertentum abgesichert wird, leitet das ästhetische Empfinden, das am Hochkulturschema ausgerichtet ist. Distinktion erfolgt vom Barbarischen, vom körperlich betonten Genuss; typisch zeige sich das Erlebnisparadigma z. B. in der „Nobelpreisverleihung", womit Schulze die Orientierung an Wahrheitsfindung unter Rückstellung der eigenen Person und ihrer Bedürfnisse umschreibt.
- Das *Integrationsmilieu* umfasst ebenfalls Personen, die über 40 sind. Sie weisen eine mittlere Bildung auf und bekleiden beruflich mittlere Positionen. Nicht oben und unten, sondern Konformität und Abweichung sind Dichotomien ihrer Ordnung. Insofern sind eine hohe Anpassungsbereitschaft, die Angst anzuecken und die skeptische Haltung gegenüber Neuem, Andersartigem und Fremdem auffällig. Seinen Namen bezieht dieses Milieu aus der Verbindung von Elementen, die aus Sicht anderer Milieus als ambivalent erscheinen, z. B. Opernbesuch und das Lesen von Kleinanzeigen. Geschmacklich findet eine Orientierung am Niveaumilieu statt, Erlebnisparadigma ist die „nette Runde", in der man gemeinsam auftritt, gemeinsam lacht.
- Auch das *Harmoniemilieu* gehört zu den älteren Milieus, hier finden sich viele Rentner/innen, gegenüber den anderen Milieus ist der Bildungsgrad vergleichsweise gering. Das Streben nach Geborgenheit, der Rückzug in eine heile Welt, die vor allem zu Hause gefunden wird, sind nach Schulze hier charakteristisch. Dies erklärt sich aus der Angst vor dem Ungewohnten, der „Vorstellung einer tendenziell gefährlichen Wirklichkeit" (Schulze 1992, S. 295). In der Kleidung unauffällig, ist der Geschmacksstil in der Wohnungseinrichtung auf Fülle, Anhäu-

fung, Geborgenheit gerichtet; kulturell wird Fernsehen gegenüber Veranstaltungen außer Haus präferiert. Erlebnisparadigma ist die „Hochzeit", ein Bild, das ein aus Harmonie und geordneten Lebensverhältnissen entspringendes Glück repräsentiert.

– Aus jüngeren Menschen, also unter 40-Jährigen mit mittlerem bis hohem Bildungsgrad – ein Drittel befindet sich noch in der Ausbildung –, setzt sich das *Selbstverwirklichungsmilieu* zusammen. Entgegen den oben genannten älteren Milieus, die ihre Lebensgestaltung an ihrem Bild von der Welt orientieren, ist der Organisationspunkt der Lebensplanung das eigene Ich: „So bin ich, wie kann die Welt für mich passend gemacht werden?" (ebd., S. 313). Im Geschmacksstil experimentierfreudig, gehen Vertreter des Selbstverwirklichungsmilieus in Distanz zum Konventionellen, ihr Erlebnisparadigma ist der „Künstler", der hart an sich arbeitet, aber irgendwann zu Erfolg gelangt. In diesem Bild drückt sich aus, dass die Angehörigen dieses Milieus sich noch auf dem Weg (zum Erfolg) befinden, wobei eine bestehende Nähe zum Hochkulturschema (Kontemplation) festgestellt werden kann. In der selbstorientierten Perspektive erklärt sich die Freude am actiongeladenen Genuss (Kino, Rockkonzert).
– Das andere Milieu, das die eher jüngere Bevölkerung unter 40 beschreiben soll, ist das *Unterhaltungsmilieu*, im Gegensatz zum Selbstverwirklichungsmilieu mit niedrigerem Bildungsstand (aufgrund der gesellschaftlichen Bildungsexpansion aber mit höherer Bildung als die Älteren im Harmoniemilieu) und Berufen, die vor allem den körperlichen Einsatz fordern. Die Suche nach spannungsgeladenen Erlebnissen steht im Zentrum ihrer Lebensgestaltung. Die Konzentration auf das eigene Ich fasst Schulze mit der Formel „Ich bin das, was ich gerade will" zusammen. Nicht die Reflexion der eigenen Person in Relation zur Welt, sondern die eigene Reaktion auf die Gegebenheiten der Umwelt steht im Zentrum der Selbstwahrnehmung. Die „Welt als Ressource der Befriedigung" (ebd., S. 324) strukturiert den Konsum von Medien und Freizeitangeboten (Diskotheken, Spielautomaten), das Erlebnisparadigma „Miami Vice" prägt die Alltagsästhetik.

Es handelt sich bei solchen Typenbildungen offensichtlich um Idealtypen im Weber'schen Sinne, d. h., es geht um Begriffe gestei-

gerter Eindeutigkeit. „Je schärfer und eindeutiger konstruiert die Idealtypen sind: je *weltfremder* sie also, in diesem Sinne, sind, desto besser leisten sie ihren Dienst, terminologisch und klassifikatorisch sowohl wie heuristisch“ (Weber 1921, S. 563). Die Arrangements der Erlebnismilieus und Gruppen führen daher zu einer Überkonturierung, und es wäre falsch und nicht im Sinne des Ansatzes der verstehenden Sozial- und Erziehungswissenschaft, die Erlebnismilieus als *Real*typen zu nehmen.

Und noch etwas anderes zeichnet Erlebnismilieus aus: Das Handeln in der großen Masse seiner Fälle verläuft eher unbewusst oder halbbewusst (z. B. durch Distinktion), denn dieses soziale Handeln innerhalb von Milieus vollzieht sich gewohnheitsmäßig und habituell, nicht aber immer entsprechend dem „gemeinten Sinn“, der in den konstruierten idealtypischen Termini der wissenschaftlichen Analyse den Erlebnismilieus zugeschrieben wird.

Seine Gliederung bezieht das Konzept der Erlebnisgesellschaft aus der Formierung ästhetischer Typen, die den Stil einer Person und damit ihre vermutbare Milieuzugehörigkeit anzeigen. In der Wiederholungstendenz alltagsästhetischer Entscheidungen bildet sich der Stil. Er modelliert Alltagsästhetik „als ein Verhältnis von Zeichen und Bedeutung“ (Schulze 1992, S. 96) und stellt ein stabiles, situationsübergreifendes Muster von (erlebnisorientierten) Handlungen dar (vgl. ebd., S. 103). In der von Schulze gewählten kultursoziologischen Perspektive ist die Bedeutungsvermittlung in der Interaktion zentral, d. h., die Interaktionspartner orientieren sich an alltagsästhetischen Merkmalen, die ihnen sagen, wie sie den anderen einzuordnen haben. Alltagsästhetik fungiert als Zeichenvorrat, mit Hilfe dessen Zuordnungen symbolisiert werden können – „man gibt zu erkennen, wer man ist und mit wem man nichts zu tun haben will“ (ebd., S. 94). Neben der allmählich stattfindenden Ausprägung des Stils, die dem Subjekt Erlebnistiefe sichert, besitzt er eine Entlastungsfunktion. Nach innen wirkt er als „Konkretisierung von Identität“ (ebd., S. 104), nach außen „als Anhaltspunkt alltagssoziologischer Typisierungen“. Durch die Wahl bestimmter Konsum- und Kulturgüter sagt man etwas über das aus, was einem gefällt, was man schätzt, welche Haltung man einnimmt. In ihrer kommunikativen Dimension ist Alltagsästhetik also semantisch angelegt, wobei die Wahlmöglichkeit Voraussetzung für die Entstehung einer Semantik ist.

Genuss, Distinktion und Lebensphilosophie nennt Schulze als die drei Dimensionen der Alltagsästhetik, die wiederum in unterschiedlicher Ausprägung vorkommen; wenn alle gleichzeitig auftreten, seien dies ganz besondere Erlebnisse (ebd., S. 114). Umfasst der Genuss als „psychophysischer Zustand positiver Valenz" eine sowohl körperliche wie kognitive Komponente, so beschreibt *Lebensphilosophie* die Bedeutungsebene „persönlichen Stils, auf der grundlegende Wertvorstellungen, zentrale Problemdefinitionen, handlungsleitende Wissensmuster über Natur und Jenseits, Mensch und Gesellschaft angesiedelt sind" (ebd., S. 112). Distinktion wird über den Stil ausgedrückt, wobei sich Schulze von drei Einschränkungen der Ungleichheitsforschung löst: 1) Der Stil ist nicht nur ökonomisch begriffene Ungleichheit, sondern umfasst auch andere mögliche Bezugssysteme wie Generation, körperliche Merkmale, religiöse Überzeugungen; 2) Stil muss sich nicht nur auf große Teilkulturen beziehen, sondern kann auch eine Abgrenzung „gegen den Rest der Welt" sein (ebd.); 3) Stil ist nicht nur als vertikale, sondern auch als horizontale Kategorie der Strukturierung denkbar.

Ist der Stil in seiner nach außen gerichteten Seite eine Form der Selbstdarstellung, so stellt er nach innen gerichtet eine spezifische Form der im Erleben sich realisierenden Form der Selbstvergewisserung dar. Genuss ist also nicht nur innenorientiert, sondern „eine ästhetisch relevante Tatsache", indem er in einen Rahmen sozialer Bewertung gestellt wird: Danach müssen sich die Bedeutungsfelder der eigenen Bewertung des Genusses mit jenen, die die Interaktionspartner diesem Genuss zuschreiben, decken, um im Stil eine Verbindung zu erfahren, die sowohl für den Träger wie für die Interaktionspartner gültig ist.

Insbesondere der Markt der Konsumgüter nutzt die Möglichkeit, Objekten Bedeutungen einzuschreiben, so dass die zugeschriebene Bedeutung zur Qualität des Produkts an sich wird und nicht sein ursprünglicher funktionaler Wert. Es ist dies der Prozess der Ästhetisierung, wonach Objekte, Verhaltensweisen, Ereignisse zu Trägern von Wahrnehmungen und Empfindungen werden, die nicht ihrer ursprünglichen Funktion zuzuschreiben sind, sondern einer an ihnen hervorgehobenen Qualität. Nicht über die aísthesis, die Wahrnehmung, ist der Prozess der Ästhetisierung zu verstehen, sondern über die der Wahrnehmung zugeschriebene Bedeutungsfunktion (vgl. Pietraß 1997). Weiterhin kann man die Frage nach den Konstituentien der Ästhetisierung stellen,

wobei der Einfluss der Medien hervorzuheben ist. Schulze stellt ihren Einfluss nicht explizit heraus, die Medien erscheinen bei ihm vor allem als Anbieter im Erlebnismarkt, sein Begriff der alltagsästhetischen Schemata ermöglicht aber den Einbezug der Medien als Produzenten und Verbreiter solcher Schemata. Schulze benötigt den Begriff der alltagsästhetischen Schemata, um die Kollektivität der Bedeutung von Erlebnissen, mit anderen Worten: ihre Semantik zu beschreiben. Erlebnisse sind ja, wie oben ausgeführt, nicht nur durch den Genuss, den sie dem Erlebenden bereiten, zu beschreiben, sondern sie tragen Bewertungsmuster, die soziale Distinktion ermöglichen. Insofern enthalten die Schemata eine „theoretische Ordnungsvorstellung“: „Der eine sucht das Schema, der andere meidet es“ (Schulze 1992, S. 129). Die Schematisierung der Angebote wird gemeinsam durch die Anbieter und Nachfrager erreicht. Die Anbieter offerieren ihre Produkte bereits mit deren Einbindung in bestimmte Milieus, die Kenntnis von Stilen (z. B. im Bereich von Programmgenres wie „Heimatfilm“ oder „Vorabendserie“) lässt auf der anderen Seite die Nachfrager sofort einordnen, ob ein Angebot für sie passend ist oder nicht.

Als Foren kollektiver Kommunikation verbreiten Medien kulturelle Symbole und kreieren neue, die Frage der Wirkung wird in der Erlebnisgesellschaft zu einer der Akzeptanz des Erlebnisangebots: Seine Akzeptanz oder eventuell auch Neubestimmung konstituiert die Ordnungsform alltagsästhetischer Schemata. Die Ästhetisierung von Gütern, Ereignissen und Themen wird durch die Medien gefördert, sie schaffen Wahrnehmungsmuster, zeigen Verhaltensoptionen auf und bieten Leitbilder an, die in ihrem Kampf um Aufmerksamkeit bei Zielgruppen der Gesetzlichkeit des Erlebnismarktes unterliegen. Insofern nehmen sie einen eigenen Platz bei der Konstitution der Kollektivität alltagsästhetischer Schemata ein, die nur durch die Optionenvielfalt als Voraussetzung für die Erzeugung von Lebensstilen entstehen können. Die durch den Stil praktizierte Selbstdarstellung und Selbstsuche orientiert sich an den medialen Inszenierungen von Durchsetzungsfähigkeit und Leistung, von Reichtum und Lebensstil, von Lockerheit und Coolness, von körperlicher Attraktivität und erotischer Ausstrahlung. Es kommt zur Ästhetisierung avantgardistischer Verhaltens- und Kommunikationspraxis. Doch nicht nur die Medieninhalte geben Leitbilder für erfolgreiche Selbstdarstellung vor, sondern auch die eingesetzten Technologien beeinflussen die Wahrnehmung. Vor allem das Bildmedium eignet sich

hervorragend, Objekte zu ästhetisieren. „Durch die Möglichkeit, mit dem Kameraobjektiv Ausschnitte und Details übermäßig zu vergrößern, Bewegungsformen zu zeigen, die mit dem bloßen Auge nicht sichtbar sind usw. können Blickwinkel dargestellt werden, die das bloße Auge im normalen sozialen Umgang nicht einnimmt bzw. einnehmen kann, wodurch der Blick in eine ästhetische Distanz gebracht wird. Damit treten wiederum bestimmt Qualitäten als schöne hervor, während andere unsichtbar bleiben" (Pietraß 1997, S. 244). Ästhetisierung unterliegt der Mediatisierung, d. h., sie wird durch die Medien mitbestimmt. Die nach Vorgaben von Telegenität ausgerichtete Selbstinszenierung, wie sie in Talkshows, Spielshows, Talentwettbewerben oder Real Life Soaps wie „Big Brother" vorgeführt und erprobt wird, stellt ein Beispiel dafür dar, dass Muster für schönes Aussehen oder günstige Selbstdarstellung existieren, die von Publikum und Protagonisten geteilt werden. Das Erlebnisparadigma ist schon deshalb – dies sei an dieser Stelle nur angedeutet – auch eine Herausforderung für medienpädagogische Analysen, deren Bezugnahme auf milieuspezifische Akzeptanz noch aussteht.

Zwischenfazit: Ein wichtiges Anliegen des Konzepts der Erlebnisgesellschaft ist es, aufzuzeigen, dass weiterhin, trotz der fortschreitenden Individualisierung und Atomisierung, kollektive Lebensformen gesellschaftlicher Großgruppen existieren, wenngleich diese Großgruppen, also soziale Milieus, heute nicht als bewusste kollektive Subjekte agieren. Großgruppen entstehen durch neue Formen der Vergesellschaftung und sind nicht mehr in erster Linie vertikal nach Klassen gegliedert, sondern haben ihren jeweiligen Platz in einem horizontalen Aufbau der Sozialstruktur. Lebensstil und Alltagsästhetik werden zu wichtigen Kategorien der Gesellschaftsanalyse.

Wie wurde der Ansatz der „Erlebnisgesellschaft" in Weiterbildungsforschung und Erwachsenenbildung rezipiert?

Offensichtlich sind in der Sozialstrukturanalyse der Erlebnisgesellschaft die vertikale Schichtung und die stratifikatorische Differenzierung nicht mehr das dominante und entwicklungsleitende Ordnungsprinzip moderner Gesellschaften. So zu denken ist legitim, und dennoch ergeben sich besondere Schwächen dieses Ansatzes. Die Probleme der Sicherung der ökonomischen Existenz, der materiellen Beschränkung

vieler Bevölkerungsgruppen, der teilweisen Verelendungstendenzen in manchen sozialen Milieus werden in der Erlebnisgesellschaft nicht analysiert. Dadurch rücken beim Transfer der Ergebnisse in den Arbeitsbereich der Weiterbildung nur einzelne Aspekte der erwachsenenpädagogischen Aktivitäten in den Blick. Die Erwachsenenbildung in der Erlebnisgesellschaft ist vor allem im Kontext der individuellen sozialen Mobilität als Möglichkeit zur Reflexion von individuell biographischen Entscheidungen oder aber auch als Mittel der Ästhetisierung der Lebenswelt zu thematisieren. In den Hintergrund rücken alle ökonomisch motivierten Weiterbildungsmaßnahmen, seien es solche, die aus beruflicher Not oder solche, die aus fixierten Karrieren und Erfolgsstreben besucht werden. Schulze thematisiert die Lebenswirklichkeit in Wohlstandsgesellschaften, wobei es auch nach seiner eigenen Analyse unwahrscheinlich ist, dass in naher Zukunft die gesamte Gesellschaft und nicht nur einzelne Milieus entsprechende Bedingungen vorfinden.

Diese Kritik wurde in der erwachsenenpädagogischen Rezeption vielfach vorgetragen (vgl. insbesondere Weinberg/Faulstich/Hufer 1994). So wurde z. B. darauf hingewiesen, dass die über 70-Jährigen, die Ausländer und Emigranten und vor allem auch die Menschen in Ostdeutschland – die Analyse stammt aus den 1980er Jahren und wurde in den frühen 1990er Jahren publiziert – nicht thematisiert werden. Es wurde mit Recht gefragt, ob nach der Vereinigung und der mit ihr verbundenen zunehmenden sozialen Zuspitzung die gesellschaftliche Wirklichkeit in der BRD noch angemessen widergespiegelt wird. Es wurde kritisch hervorgehoben, dass diese für Nürnberg repräsentative Stichprobe und die einmalige Querschnittsanalyse eine relativ schmale empirische Datenbasis darstellen. Dies weiß auch der Verfasser der „Erlebnisgesellschaft". Schulze sieht die empirischen Ergebnisse lediglich als Basis für Bausteine einer zu formulierenden Theorie der Erlebnisgesellschaft. Die erwachsenenpädagogische Rezeption hat zutreffend und kritisch darauf hingewiesen, dass das Informationspotenzial empirischer Methoden zwar genutzt wird und als unverzichtbar gilt, dass auf der Basis der vorgelegten empirischen Daten aber auch große Irrtumsrisiken und eine gewisse Freiheit der Interpretation in Anspruch genommen wurden.

Kritisch und gleichsam anerkennend wurde Schulzes produktiver Eklektizismus von Schulze angesprochen, der Elemente des Konstruktivismus im Sinne von Maturana und Luhmann nutzt, der sozialen

Wandel in kultursoziologischer Tradition von Elias oder Foucault diskutiert, der Individualisierung im Sinne von Giddens oder Beck thematisiert, der bei der Konstruktion von Milieus die Konzeption der Idealtypen und generell die Methoden der verstehenden Soziologie Max Webers (1929) heranzieht, der gesellschaftstheoretisch Affinitäten zur Konzeption der Wohlstandsgesellschaft von Galbraith aufnimmt, der Wertewandel und soziale Milieuforschung von Geiger bis zu den modernen Milieukonzeptionen (vgl. Hradil 1992) diskutiert, der kommunikationstheoretische Aspekte und soziale Semiotik, die schon im Zentrum der cultural studies in Birmingham eine Rolle spielten, nutzt. Dieser theoretische Eklektizismus wird gesehen und dennoch nachvollziehbar als produktiv erlebt, vielleicht auch weil erwachsenenpädagogische Theoriebildung selbst in vielen Fällen ausgehend von eklektischen Deutungen zu synthetisierenden Theoriebildungen vordringt.

Die Vertreter der politischen Bildung haben hervorgehoben, dass viele Aussagen in der „Erlebnisgesellschaft" in einem Widerspruch zum klassischen Auftrag politischer Bildung stünden. So steht z. B. die Fokussierung der sozialen Wahrnehmung auf das Subjekt im Widerspruch zur wichtigen Aufgabe der politischen Bildung, Empathie zu vermitteln, die sich immer auf den anderen richtet und die Raum für Betroffenheit und Sensibilitäten für soziale Randständigkeiten und Verwerfungen der eigenen Gesellschaft enthalten muss. Die These von der Überflussgesellschaft, die kombiniert ist mit der These des explosionsartigen Wachstums von Begehrlichkeiten, stehe in einem Widerspruch zur besorgniserregenden Veränderung in Natur und Umwelt und zu ökologisch verantwortungsvollem Handeln. Die Botschaft vom wichtiger werdenden innersubjektiven Erlebnis steht in deutlichem Widerspruch zu den Vorstellungen einer demokratisierten Bürgergesellschaft, die beispielsweise auch in der Spielart der Verantwortungsgesellschaft hohe Anforderungen an die Mitwirkungsbereitschaft, teilweise auch asketische Bereitschaft zum ehrenamtlichen Tun voraussetzt. Man kann dies allerdings auch so deuten, dass der Imperativ „Erlebe dein Leben" mit Politik dann in Widerspruch gerät, wenn diese nicht mehr als Feld kollektiver Selbsterfahrung oder spannender gemeinsamer Wirksamkeit wahrgenommen, sondern wenn sie lediglich als Spektakel eingeordnet wird, das andere veranstalten und das man vielleicht nur langweilig findet. So betrachtet, enthält das Konzept der Erlebnisgesellschaft sogar einen Erklärungsansatz für das teilweise Abrücken verschiedener Milieus vom politischen Engagement oder für

die Affinität jugendlicher Milieus zu actionorientierten politischen Handlungsstilen. Man kann also vielleicht doch sagen, dass in der Tat das Lamento vieler, die professionell politische Bildung organisieren oder sich privat in ihr engagieren, einen Grund in einer gesellschaftlichen Realität hat, die so ist, wie Schulze sie in der „Erlebnisgesellschaft" beschreibt. Es ist nachzuvollziehen, dass ein Grundkurs zur „Geschichte und Struktur der BRD", angeboten im vormodernen Klassenzimmer eines örtlichen Gymnasiums, der Herausforderung des bestehenden Erlebnismarktes nicht mehr standhält und daher als wenig teilnehmerorientiert im Sinne der Imperative der Erlebnisgesellschaft eingeschätzt werden muss. Man kann folgern: Eine politische Bildung und eine Erwachsenenbildung generell, die mit Leidenschaft und Augenmaß auch weiterhin „harte Bretter bohren" will, ist dann auf verlorenem Posten, wenn es ihr nicht gelingt, an die Lebensstile und die damit verbundenen ästhetischen, sozialen und emotionalen Bedürfnisse sozialer Milieus anzuknüpfen. Es ist naheliegend, dass der Anspruch der Teilnehmerorientierung mit intensiven Überlegungen zum Weiterbildungsmarketing verbunden wird.

Beispielhaft ist hier die SINUS-Studie (vgl. Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1994) zur politischen Bildung zu nennen, in der ausgehend von den Wertorientierungen der Befragten ebenfalls ein Milieumodell entwickelt wird. Mit Hilfe des „Milieu-Indikators" werden unter einem lebensweltlich orientierten Ansatz die Wertorientierungen als Grundlage der ‚strategischen Lebensplanung' eines Individuums gemessen, ein auf qualitativen Erhebungen basierendes Instrument, das auf Lebensziel, soziale Lage, Arbeit/Leistung, Gesellschaftsbild, Familie/Partnerschaft, Freizeit, Wunsch-/Leitbilder und Lebensstil gerichtet ist (ebd., S. 69f.). Weiterhin werden die Wertorientierungen mit alltagsästhetischen Präferenzen verknüpft und zu „ästhetischen Repertoires" der Milieus zusammengefasst (S. 89). Ästhetisierung der Lebenswelt wird vergleichbar zu Schulze als expressive Form sozialer Segmentierung aufgefasst, die horizontal verläuft, aber nichtsdestoweniger der Distinktion dient. Im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung wurde das Interesse an Veranstaltungen zu politischer Bildung in Zusammenhang mit der Milieustruktur untersucht und es wurden die Konsequenzen der Ästhetisierung „der Lebenswelt, der Politik, der individuellen Lebensentwürfe und der sozialen Segmentierung" (S. 212) für die Weiterbildung formuliert. Nicht nur hinsichtlich der Angebotsstruktur, sondern auch in inhaltlicher Hinsicht können die Auto-

ren Ergebnisse vorweisen. Die Untersuchung milieuspezifischer ästhetischer Orientierungen zeigt, auf welche Weise Teilnehmer/innen an politischer Bildung angesprochen werden wollen, in welchem Ambiente sie sich wohlfühlen, welchen Stellenwert politische Bildung in ihrer Freizeitgestaltung besitzt. So bringt das Untersuchungsmittel der Collage zutage, dass Teilnehmer aus dem „traditionellen Arbeitermilieu" konkrete Ansprüche besitzen und diese auch formulieren, dass sie ein „gemütlich-wohnliches Ambiente" bevorzugen, während sich z. B. die „neuen Alten" des technokratisch-liberalen Milieus in Senioren-Veranstaltungen nicht wohlfühlen, sondern in ihren Ansprüchen und Aktivitäten eher zur jungen Generation tendieren (vgl. S. 197f.). Auch in inhaltlicher Hinsicht sehen die Autoren in den ästhetisierenden Tendenzen eine wichtige Herausforderung für politische Bildung:

„Die sozialästhetische Segmentierung zerreißt soziale und politische Kommunikationszusammenhänge und verringert durch die ihr eigentümlichen Formen der Entfremdung zwischen den Sozialmilieus die Chancen für einen offenen sozialen Raum, in dem prinzipiell alle über alle sie gemeinsam betreffenden Fragen miteinander reden können" (S. 212).

Diese Barrieren zu thematisieren und Verständnis für andere Lebensstile zu fördern, sehen die Autoren neben der Aufdeckung der medialen Inszenierungsformen des Politischen als zentrale Aufgaben politischer Bildung an. Insofern geht es hier nicht um das Aufspüren sozialer Benachteiligung, sondern unter dem soziokulturellen Ansatz der Ästhetisierung wird die Integration aller gesellschaftlichen Gruppen in der Weiterbildung zu einer sozialpolitischen Aufgabe der Weiterbildung.

Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung haben im Kontext des Konzepts der Erlebnisgesellschaft nicht mehr ausschließlich die besonderen Gruppen der sozial Benachteiligten im Blick, sondern zielen in erheblichem Maße auf die großen Gruppen der gesellschaftlichen Mitte. Marketing setzt eine differenzierte Kenntnis über die Teilnehmer voraus, denn wer in einer komplexer werdenden Weiterbildungsszene alte Teilnehmergruppen halten und vielleicht auch in neue soziale Segmente eindringen will, muss über Bildungsbarrieren ebenso informiert sein, wie er Distinktionsansprüche in Rechnung stellen muss.

Die Forderung der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung nach einer Abkehr vom zu groben Raster der traditionellen schichtorientierten Sozialstrukturanalyse macht zunehmend ein interpretatives Vorgehen zur Rekonstruktion von Bildungsansprüchen und Bildungsverläufen erforderlich, das sich an Modellen der Lebensstilforschung orientiert (vgl. Barz 1999; Tippelt 1999). So ist, inspiriert durch das Konzept der Erlebnisgesellschaft, nach milieuspezifischen Bildungskarrieren und Bildungsaspirationen gefragt worden: „Wie stellen sich die verschiedenen Lebensstilgruppierungen und sozialen Milieus auf die Strukturen des Bildungssystems und die Angebote der Weiterbildung inklusive des selbstorganisierten medialen Lernens ein?"

Mehr Wissen hierüber wäre offensichtlich praxisrelevant. Die begründeten Hypothesen, dass es milieuspezifische Ansprüche an das Ambiente und die Architektur der Weiterbildung, die Höhe der Gebühren, die Einbeziehung von kreativen, freizeitbezogenen und selbsterfahrungsbezogenen Elementen gibt, ist in der Weiterbildungspraxis – mittlerweile – kaum noch umstritten. Allerdings fehlt detailliertes empirisches Material, um die Programm- und Angebotsplanung in diesem Sinne wirklich nachfrageorientiert gestalten zu können. So kreiert man in manchen Einrichtungen spontan einen Erlebnismarkt, dessen Tempo womöglich als Hetze empfunden wird. Dabei ist es offenkundig, dass es der organisierten Weiterbildung kaum gelingen kann, im Wettlauf mit Freizeiteinrichtungen und Medien den Preis für maximale Erlebnisintensität zu gewinnen. Und selbst dort gibt es Grenzen des Wachstums, es gibt Grenzen des kommerziellen Erlebnismarkts, und Kultur- und Bildungspolitik können Elemente einer notwendigen Gegenmacht sein – darauf haben Vertreter des Erlebnisparadigmas explizit hingewiesen (z. B. auch Schulze 1992).

Dem Konzept der Erlebnisgesellschaft ist es gelungen, durch die Einbeziehung der Alltagsästhetik als Komponente der Sozialstruktur und durch die Berücksichtigung von kulturellen Erfahrungsformen verschiedene typische Erlebnismilieus in hochentwickelten (reichen) Gesellschaften herauszuarbeiten: Zu unterscheiden sind

- das Trivialschema (verstanden als Wunscherfüllung durch Harmonie und Gemütlichkeit, Ablehnung von stilistischer Exzentrik),
- das Spannungsschema (Erlebnis durch action, Distinktion vom Konventionellem, Esoterik),

– das Schema der Hochkultur (Genuss als Kontemplation, Abgrenzung von Rohheit und Barbarischem, Idee der lebensgeschichtlichen Perfektion).

Diese Differenzierung schließt implizit an amerikanische kultursoziologische Studien der 1960er und 1970er Jahre im Umfeld von David Riesman und Herbert Gans an. Dort wurden bereits Massenkultur, populäre Teilkulturen und Geschmackskulturen analysiert. Im Kontext des Erlebnisparadigmas und für die Weiterbildungsforschung besonders interessant sind die Geschmackskulturen:

„Taste cultures, as I define them, consist of values, the cultural forms which express these values: music, art, design, literature, drama, comedy, poetry, criticism, news and the media in which these are expressed – books, magazines, newspapers, records, films and television programs, paintings and sculpture, architecture, and, insofar as ordinary consumer goods also express aesthetic values or functions, furnishings, clothes, appliances and automobiles as well. In addition, taste cultures include the values, forms, and media of the natural and social sciences and philosophy – including their commercial popularizations and even ‚folk wisdom'. Finally, taste cultures have political values ... they frequently have political implications" (Gans 1974, S. 11).

Anders als Pierre Bourdieu, der in seinem Buch „Die feinen Unterschiede" (1982) die Überzeugung vertritt, dass unterschiedliche Lebensstile, Geschmacksurteile und -werte sozialer Gruppen nicht nur ein plurales buntes Bild in der Massengesellschaft erzeugen, sondern letztlich den Konkurrenzkampf gegensätzlicher Gruppen um Macht und Einfluss ausdrücken, geht das Erlebnisparadigma im Einklang mit dieser amerikanischen kulturtheoretischen Schule davon aus, dass alle Lebensstile und „taste cultures" von gleichem Wert und daher gleichrangig sind. Bourdieu hat dagegen hervorgehoben, dass unter Berücksichtigung des kulturellen, des sozialen und des ökonomischen Kapitals die horizontale Differenzierung der Sozialstruktur auch in vertikaler Richtung von den herrschenden bis zu den unteren einflusslosen sozialen Gruppen zu verfolgen sei.

In modernen Gesellschaften treten die Differenzierungskriterien Abstammung, Alter und Geschlecht „zurück hinter Prinzipien der

wirtschaftlichen und sozialen Arbeitsteilung und damit ökonomischen, beruflichen und bildungsspezifischen Differenzierungslinien" (Müller 1997, S. 261). Die Verteilungsstruktur der genannten Kapitalarten bestimmt die soziale Position, wobei nicht nur die Anhäufung von verschiedenen Kapitalarten, sondern auch deren Verflechtung die gesellschaftliche Position erhöht. Das ökonomische Kapital ermöglicht in allen seinen Erscheinungsformen den Zugang zu den anderen Kapitalsorten. Die Anhäufung und Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen erfordert finanziellen Aufwand, aber auch Zeit, und wird begünstigt durch das Vorhandensein kulturellen Kapitals. Soziales Kapital ermöglicht den Zutritt und sichert die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppierungen, wobei der Ertrag, der aus solchen Beziehungen resultiert, wiederum umso höher ist, je höher der Einsatz ist. Das Kulturkapital stellt einerseits „im Prozess der Sozialisation in Familie und Schule verinnerlichtes, körpergebundenes und dispositionell verkörpertes Potential einer Person" (Müller 1997, S. 277) dar und weiterhin Kulturgüter und Bildung, die alle wiederum durch den Besitz von Geld – und damit auch Zeit – angehäuft werden können. Distinktion wird durch den mit den Kapitalarten ermöglichten Lebensstil realisiert, wobei Bourdieu aufzeigt, wie die strukturellen Zusammenhänge zwischen Aneignung und Besitz der drei Kapitalarten Spielräume für ihren Einsatz bereitstellen. So neigt der über ausreichendes Bildungskapital, aber geringes ökonomisches Kapital verfügende Lehrer einem Lebensstil zu, der der Avantgarde aufgeschlossen und eher experimentierfreudig ist. Was bei Bourdieu im Gegensatz zu Schulze deutlich wird, ist, dass Erwerb und Ausdruck von Geschmack und ästhetischer Kompetenz biographisch bedingt sind, dass der Herkunftsfamilie bei Bildungs- und Sozialisationsprozessen, die die Entwicklung von subjektiv bedeutsamen Kriterien der Distinktion (und den Habitus) betreffen, also nach wie vor große Bedeutung zukommt.

In jedem Fall aber kann die Erforschung der Erlebnismilieus als eine Diagnose bewertet werden, die der These von der vollkommen entschichteten und restlos biographisch individualisierten Gesellschaft entgegentritt. Dieser Vorteil der Analyse wird in der erwachsenenpädagogischen Rezeption aber gleichzeitig als Schwäche bezeichnet, denn – und dies ist in der Tat für Milieuanalysen zutreffend – die „Hermeneutik von Massendaten" führt nicht zu individuellen Auslegungsspezifizierungen (vgl. Weinberg u. a. 1994), Milieuanalysen sind kein Ersatz für bio-

graphische Analysen und insbesondere kein Ersatz für Kohortenanalysen. Die Veränderung der Milieustruktur in einer Gesellschaft – erfassbar durch Kohortenanalysen – und die dynamische und in Grenzen wechselnde Partizipation von Individuen in verschiedenen Milieus – beschreibbar durch biographische Analysen – sind zwar problematisiert, aber bislang wenig systematisch erforscht.

Dennoch kann festgehalten werden, dass die eher hilflose Formel von der neuen Unübersichtlichkeit sozialstruktureller Entwicklungen und individueller Lebensweisen im Konzept der Erlebnisgesellschaft durch die Milieubildung überwunden wurde.

Kann die erwachsenenpädagogische Forschung an das Konzept der „Erlebnisgesellschaft" anschließen? Und wie kann erwachsenenpädagogische Forschung profitieren?

Soziale Milieuforschung und Lebensstilforschung haben sich in den 1990er Jahren weiterentwickelt. Die folgenden Begriffe der modernen Sozialstrukturanalyse (vgl. Hradil 1992) haben bei künftigen Analysen der Adressaten und Zielgruppen in der Weiterbildungsforschung größere Bedeutung:

- *Lebensbedingungen:* Die äußeren Voraussetzungen alltäglichen Handelns, Wohnbedingungen, Arbeitsbedingungen, Freizeitbedingungen, Umweltbedingungen, finanzielle Ressourcen, Bildungsressourcen, Status etc. könnten stärker in Analysen eingehen.
- *Lebensformen:* Die Struktur des unmittelbaren Zusammenlebens mit anderen Menschen (in einer Familie, als Single, in einer nicht ehelichen Lebensgemeinschaft) auch unter Berücksichtigung des Geschlechts könnten stärker gewichtet werden.
- *Milieu:* Die gruppentypisch prägende Art der Wahrnehmung, Interpretation und Nutzung der jeweiligen sozialen Umwelt und der menschlichen Mitwelt ist in der Erlebnisgesellschaft mit entdeckt und mit eingeführt worden.
- *Lebensstil* als ein mehr oder minder frei gewähltes, gesellschaftlich typisches Muster des Alltagsverhalten und der Selbstdarstellung (Kleidung, Konsumgewohnheiten, kulturelle Partizipation), oft auch in besonderer Absetzung von anderen Stilen, ist in der Erlebnisgesellschaft hinreichend berücksichtigt.

– *Lebensführung* als die typische Gestaltung des Alltags nach bestimmten Werten und Normen, besonders im Hinblick auf den künftigen Lebensweg (planend, spontan, situativ), könnte unter Berücksichtigung der wichtigen Ausführungen von Berger/Luckmann (1969) in ihrem Buch über „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit" sehr viel deutlicher herausgearbeitet werden.
– *Subkulturen* als gruppentypische Syndrome von Werten und Normen, die sich von dominierenden Kulturen deutlich, aber auch konflikthaft unterscheiden, könnten in die Milieukonzeptionen mit eingehen.

Seit Mitte der 1990er Jahre – teilweise in Fortsetzung des Paradigmas von der Erlebnisgesellschaft, teilweise aber auch in kritischer Auseinandersetzung – haben sich neuere Ansätze der Sozialstrukturanalyse weiter entwickeln können. Jedenfalls erscheinen Arbeiten, die Sozialisations- und Ausbildungseffekte beispielsweise der Weiterbildung, aber auch der Schule beschreiben. Bildungssoziologische Befunde, wonach die Chancen für Arbeiterkinder, an einer Universität zu studieren, trotz der Bildungsexpansion gegenüber den 1980er Jahren relativ gleich geblieben sind, während sich für die anderen Statusgruppen wie Beamte, Angestellte oder Selbstständige deutliche Verbesserungen ergaben, sind im Kontext von Sozialstrukturanalysen nach wie vor interessant. Entsprechende Indikatoren wirken sich in der Weiterbildung ähnlich aus. Das Berichtssystem Weiterbildung informiert als Replikationsstudie im 3-Jahres-Rhythmus seit 1979 über den hier langsam stattfindenden sozialen Wandel.

Weil sich allerdings heute auch innerhalb solcher Statusgruppen Binnendifferenzierungen immer stärker abzeichnen und sich entlang biographischer Wahlentscheidungen subjektiv präferierte Lebensstile ergeben, wird ein interpretatives Vorgehen zur Rekonstruktion von Bildungsansprüchen und Bildungsverläufen insbesondere in der Erwachsenenbildung durch differenziertere Milieuanalysen immer wichtiger. Wir brauchen also eine empirische Forschung, die nach milieuspezifischen Bildungskarrieren und Bildungsaspirationen in Teilbereichen der Weiterbildung fragt: Wie stellen sich die verschiedenen Lebensstilgruppen und sozialen Milieus nicht nur auf die Weiterbildung, sondern – genauer – auf die Gesundheitsbildung, die Teilbereiche der beruflichen Weiter-

bildung, die kulturelle Bildung, die politische Bildung, die informelle selbstorganisierte Bildung etc. ein?

Es gibt eine fast vergessene Tradition dieser differenzierenden Adressatenforschung bereits Anfang des vergangenen Jahrhunderts und insbesondere in den 1920er Jahren (Ludo Moritz Hartmann, Viktor Engelhardt, Walter Hoffmann, Lotte Radermacher u. a.), die das soziale Profil der Hörerschaft von Volksbildungseinrichtungen analysierte und eine beachtliche Differenziertheit und auch eine kreative Typenbildung erreichte (vgl. Barz 1999). Freilich spielten dabei mehr die Kategorien einer Kulturgemeinschaft als die der Erlebnisgesellschaft eine Rolle.

Dies trifft auch für die berühmte Göttinger Studie (Strzelewicz u. a. 1966) und die Oldenburger Studie (Schulenberg u. a. 1978) zu, die nicht nur die größere Nähe unterer sozialer Schichten zum sozial-differenzierenden Syndrom und eine höhere Affinität der gehobenen Schichten zum personal-differenzierenden Syndrom der Bildung nachwiesen, sondern auch das Bild von der Weiterbildungsschere prägten. Je höher das formale Bildungsniveau, desto größer die Neigung und Eignung zum Weiterlernen im Erwachsenenalter. Beim sozial-differenzierenden Syndrom lagen die Akzente der Wünsche bei Merkmalen wie höhere Schulbildung, hohe soziale Position, gutes Benehmen und Wissensumfang, beim personal-differenzierenden Syndrom bei Schwerpunkten im Sozialverhalten, bei der Ausbildung von Toleranz und einer „Gruppengesinnung". Das Erlebnisparadigma der Weiterbildungsforschung zielt offenkundig nicht auf diese Aspekte, aber ein Bezug von Milieuanalysen auch auf diese Bildungsmerkmale scheint ausgesprochen sinnvoll.

Methodologisch und theoretisch ist eine Rückbesinnung auf die als klassisch zu bezeichnenden Analysen von Berger/Luckmann „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit" (1969) unabdingbar: Die menschliche Wirklichkeit ist als eine gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit zu sehen. Die Analysen der Institutionalisierung und Legitimation sozialen Handelns werden ergänzt durch die Analysen der Gesellschaft als subjektiver Wirklichkeit.

Konsequenz ist, dass „die Beziehung zwischen dem Menschen als dem Hervorbringer und der gesellschaftlichen Welt als seiner Hervorbringung" als „dialektisch" verstanden wird (vgl. ebd., S. 65). Ob-

jektivation, die Erfahrung der Wirklichkeit in einer Ordnung, die bereits vorgegeben ist (vgl. S. 24), Externalisierung, die Entäußerung subjektiv gemeinten Sinns (vgl. S. 53) und Internalisierung des objektiven Wissens einer Gesellschaft im Lauf der Sozialisation (vgl. S. 71) sind die drei grundlegenden Vorgänge in diesem Prozess. Sie sind nicht als aufeinanderfolgend zu verstehen, sondern gelten zugleich sowohl für die Gesellschaft wie auch für jedes einzelne Individuum in ihr (vgl. S. 139). Hierzu ist es notwendig, das Alltagswissen der Mitglieder einer Gesellschaft, also die für selbstverständlich erachteten Kenntnisse, Erfahrungen, Werte und Kulturtechniken zu verstehen. Der Einzelne und die Interaktionspartner in sozialen Milieus entnehmen dem gesellschaftlichen Wissensvorrat im Zuge ihrer Sozialisation jeweils spezifische konstitutive Elemente.

Berger/Luckmann unterscheiden zwischen Prozessen der primären und der sekundären Sozialisation. Internalisierung ist allen Sozialisationsprozessen zugrundeliegend. Wichtig hervorzuheben ist, dass hier nicht nur die Basis für das Verstehen der Mitmenschen gelegt wird, sondern „für das Erfassen der Welt als einer sinnhaften und gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (ebd.). Da die signifikanten Anderen nicht ausgesucht, sondern vorgegeben sind, wird die Welt durch sie nicht als eine mögliche, sondern als „die Welt schlechthin“ internalisiert (S. 145): „Darum ist, was an Welt in der primären Sozialisation internalisiert wird, so viel fester im Bewusstsein verschanzt als Welten, die auf dem Wege sekundärer Sozialisation internalisiert werden“ (S. 145). Sekundäre Sozialisation vermittelt ebenfalls „mehr oder weniger kohärente Wirklichkeiten mit normativen, kognitiven und affektiven Komponenten“ (S. 149), wobei diese aber als zusätzliche Welten weder die Ausschließlichkeit der primären besitzen, noch mit jener gefühlsgeladenen Identifikation mit signifikanten Anderen vermittelt werden, sondern durch prinzipiell austauschbare Rollenträger. Beides hat zur Konsequenz, dass die subjektive Bedeutung des in der sekundären Sozialisation erworbenen Wissens und damit zusammenhängender Einstellungen und Werte „viel leichter verwischt“ werden kann (S. 153). Neue Inhalte werden in die Relevanzstrukturen des bereits erworbenen Wissens eingebaut, so dass das Neue, z. B. eine Sprache, in Rückbindung an die bereits bestehende Wirklichkeit und Ausgliederung aus ihr angeeignet wird. Die „Nachhaltigkeit“ sekundärer Sozialisation ist weiterhin geringer, weil die affektive Bindung zu den sozialisierenden Rollenträgern erheblich schwä-

cher ist und weil die sozialisationswirksame Umwelt in der sekundären Sozialisation der Erwachsenen im Normalfall deutlich verzweigter und pluraler, also weniger ausschließlich ist als in der durch signifikante Andere (Eltern, Geschwister, Freunde ...) geprägten primären Sozialisation. Sekundäre Sozialisationsprozesse verlaufen auf einer Umdeutung des Vergangenen, das erfordert permanente Sicherungen des subjektiven Wirklichkeitssinnes. Nicht nur die signifikanten Anderen spielen eine wenn auch unerlässliche Rolle hinsichtlich der Vergewisserung der eigenen Identität, auch sonstige Andere können durch bestimmte Routinen bestätigend wirken. Ähnlich verhält es sich bezüglich der Vergewisserung der alltäglichen Lebenswelt, wobei dem Gespräch eine ausgezeichnete Stellung in seiner „wirklichkeitsstiftenden Macht" zukommt (vgl. S. 164). Sollte die subjektive Wirklichkeit eines Menschen vollständig verändert werden, so wäre eine Resozialisation notwendig, die dem Prozess der primären Sozialisation vergleichbar wird. Neue signifikante Andere träten an die Stelle bisheriger, das neue Weltverständnis müsste umfassend plausibel sein, beides verlangte eine umfassende Hinwendung zu der neuen Wirklichkeit, wobei Vergangenes zwar nicht ausgelöscht, wenigstens aber neu interpretiert werden würde. Soziale Mobilitätsprozesse, der Wechsel von einem Milieu in ein anderes, machen solche gesellschaftlich akzeptierten Resozialisationen notwendig und bewirken, dass die Ergebnisse der primären Sozialisationen ihr Gewicht verlieren, dass durch Bildungs- und Reflexionsprozesse Distanz möglich wird.

Diese Bezugnahme auf den Ansatz von Berger und Luckmann soll in Erinnerung rufen, dass die für die Erwachsenenbildung und die mit ihr verbundenen oder von ihr vorausgesetzten Prozesse sekundärer Sozialisation in einer Abhängigkeit zur primären Sozialisation stehen. Die Milieuforschung kann Ansatzpunkte hinsichtlich der ästhetischen Differenzierung sozialer Milieus geben, kann im Kontext des Erlebnisparadigmas Aussagen über die typische Verteilung des Wissensvorrats und darüber hinaus bedeutsamer Einstellungen zur Weiterbildung formulieren. Doch die alten Fragen, wie in der primären Sozialisation Sinnprovinzen koordiniert werden, wie in der primären Sozialisation Wirklichkeit internalisiert wird oder wie neue Internalisierungen in der sekundären Sozialisation, also im späteren Lebensverlauf, anschließen, können von den Analysen zur Erlebnisgesellschaft und auch von der empirischen Milieuforschung bis jetzt nicht beantwortet werden.

Eine der Schwächen der Milieuforschungen zum Erlebnisparadigma liegen u. E. also in der sozialisationstheoretischen Lücke dieser Analysen. Bis heute wissen wir empirisch beispielsweise wenig darüber, inwieweit die in der primären Sozialisation aufgebauten individuellen und milieuspezifischen „Grundwelten" durch institutionalisierte und selbstorganisierte Weiterbildung im späteren Lebensalter beeinflussbar sind. Veränderungen und individuelle Übergänge von einem Milieu in ein anderes, von einer Sinn- und Erlebniswelt in eine andere können zwar konstatiert, aber nicht erklärt werden.

Allerdings spricht einiges dafür, zwischen Weiterbildungsforschung und sozialisationsbezogener Lebenslauf- oder Biographieforschung gut zu unterscheiden. Während die These von Berger/Luckmann (1969, S. 149) vom hauptsächlich rollenspezifischen Wissens- und Kompetenzerwerb im Erwachsenenalter für die organisierte Weiterbildung vermutlich zutreffend ist, gilt der Lebenslauf in der pluralen Erlebnisgesellschaft als kontingent. Die „Subwelten", die man sich im Erwachsenenalter neu aneignen kann und die man internalisiert, haben normative, kognitive und affektive Komponenten, sind also Basis für ein neues Erleben und neue Lebensstile. Diskontinuitäten der individuell bedeutsamen Subwelten im Lebenslauf sind möglich, eine gewisse Kontinuität der primären kindlichen Sozialisation und der sekundären Erwachsenensozialisation ist aber auch in der Erlebnisgesellschaft wahrscheinlich.

Literatur

Barz, H. (1999): Soziale Milieus und Erwachsenenbildung. Theorie und Empirie sozialer Differenzierung für die Weiterbildungspraxis. Habilitationsschrift. Freiburg

Barz, H./Tippelt, R. (1994): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 123-146

Berger, P. L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie (amerik. 1966). Frankfurt/M.

Bolte, Karl M./Hradil, St. (1984): Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.

Flaig, B. B./Meyer, Th./Ueltzhöffer, J. (^{2}1994): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn

Gans, H. J. (1974): Popular Culture and High Culture. An Analysis and Evaluation of Taste. New York

Hradil, St. (1992): Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In: Hradil, S. (Hrsg.): Zwischen Bewusstsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver" Lebensbedingungen und „subjektiver" Lebensweisen. Opladen

Müller, H.-P. (1997): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuer theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt/M.

Pietraß, M. (1997): Der Körper als Zeichen. Medien und die Ästhetisierung der Identität. In: Biewer, G./Reinhartz, P. (Hrsg.): Pädagogik des Ästhetischen. Bad Heilbrunn, S. 240-254

Pongs, A. (1999): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. München

Schulenberg, W. u. a. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart

Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M.

Strzelewicz, W./Raapcke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Braunschweig

Tippelt, R. (1999): Bildung und soziale Milieus, Oldenburger Universitätsreden

Weber, M. (1921, ^{4}1973): Soziologische Grundbegriffe. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen

Weinberg, J./Faulstich, P./Hufer, K.-P./Tietgens, H. (1994): Das Buch in der Diskussion. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 33, S. 173-181

Sigrid Nolda

Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung

Einleitung

Die Faszination, die gegenwärtig Gesellschaftskonzeptionen ausüben, die sich – durchaus marktgängig – mit einem Kompositum präsentieren, dessen erster Begriffsbestandteil mit dem Anspruch auftritt, Ursache und/oder Merkmal für eine Vielzahl heterogener Erscheinungen der modernen Gesellschaft zu sein, hat auch die Erwachsenenbildung ergriffen. Es liegt nahe, hier wohlmeinend den Versuch zu sehen, die Unübersichtlichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse in einem (vorgegebenen, wissenschaftlich legitimierten) Terminus zu bannen, oder aber – weniger wohlmeinend – den Verdacht zu äußern, die solchermaßen Faszinierten wollten mit der Begriffsverwendung lediglich anzeigen, dass sie auf der Höhe der Zeit seien. Eine solche Klage greift aber zu kurz, weil sie generell die diskursive Eingebundenheit der Erwachsenenbildung als eines Bereichs übersieht, der nur zum Teil aus einer – dazu noch Praxisrelevanz beanspruchenden – Wissenschaftsdisziplin besteht. Erwachsenenbildung verfügt – auch als akademische Disziplin – nicht über eine eigene Fachsprache mit definierten Termini und ist notwendig auf Theorie- und Begriffsimporte aus anderen Disziplinen angewiesen. Dass die Soziologie in diesem Zusammenhang eine dominante Stellung eingenommen hat, ist durch den Gegenstand der Erwachsenenbildung, die Geschichte des Fachs und den gesamtgesellschaftlichen Aufstieg der Sozialwissenschaften in den letzten Jahrzehnten begründet. Es geht also nicht darum, begriffliche Übernahmen in Frage zu stellen. Diese sind nicht nur nicht zu verhindern, sie sind notwendig, um – angeregt durch eine externe Sichtweise – die eigenen Probleme neu zu sehen und vielleicht auch besser zu verstehen. Was auf die Rezeption aller Bindestrich-Gesellschaftskonzepte in der Erwachsenenbildung zutrifft, erfährt im Fall des Konzepts der ‚Wissensgesellschaft' eine besondere Brisanz.

Der Begriff ‚Wissen' und der Bereich der ‚Wissenschaft' sind nämlich für die Erwachsenenbildung keineswegs unproblematisch, sondern im Gegenteil hochbelastet und erschweren das nüchterne Zur-Kenntnis-Nehmen der mit diesem Konzept verbundenen Annahmen und Vorstellungen, so dass hier eher das Problem der Anregungsmöglichkeiten verspielenden Reserviertheit als das der unbedenklichen Übernahme besteht. Bevor auf diese Wahrnehmungsschwierigkeiten eingegangen wird, soll deshalb in aller Knappheit versucht werden, die Theorie der Wissensgesellschaft darzustellen, um abschließend Vorschläge für eine mögliche Rezeption durch die Erwachsenenbildung zu machen, die sich zwar auch auf den Umgang mit dem Begriff Wissen, vor allem aber auf den Bereich der Profession und den der Forschung beziehen.

Theorie der Wissensgesellschaft: Ursprünge und neuere Entwicklungen

Der Begriff Wissensgesellschaft ist 1973 mit dem inzwischen zum Klassiker aufgestiegenen Buch von Daniel Bell „The Coming of Post Industrial Society" in die Diskussion eingeführt worden. Bell hatte ausdrücklich den prognostischen Charakter des Begriffs der durch einen veränderten Stellenwert von Wissen gekennzeichneten ‚postindustriellen Gesellschaft" hervorgehoben. Dies ist in der Rezeption weitgehend unterschlagen worden, und es ist kein Zufall, dass in der deutschen Übersetzung der Titel in „Die nachindustrielle Gesellschaft" verändert und der Untertitel „A Venture in Social Forecasting" weggefallen ist. Bell wollte auf eine in den Vereinigten Staaten bereits erkennbare Verschiebung von Wirtschafts- und Sozialstruktur aufmerksam machen, die eine Voraussage auch für andere entwickelte Gesellschaften zulasse und den Begriff Industriegesellschaft obsolet mache: Während die Industriegesellschaft um Produktion und Maschinen zum Zweck der Güterherstellung organisiert sei, bilde in der nachindustriellen Gesellschaft die zentrale Stellung des theoretischen Wissens die Achse, um die sich die neue Technologie, das Wirtschaftswachstum und die Schichtung der Gesellschaft organisieren werden (vgl. Bell 1996, S. 112ff.). Die güterproduzierende Industriegesellschaft werde von der auf Dienstleistungen beruhenden nachindustriellen Gesellschaft abgelöst: „In ihr zählt weniger Muskelkraft oder Energie als Information. Die wichtigste Figur ist der Akademiker, der auf Grund seiner Ausbildung und Schulung die zunehmend benötigten Fähigkeiten mitbringt. Bemisst sich der Lebensstandard der Industriegesell-

schaft nach der Quantität der Güter, so bemisst sich die Lebensqualität der nachindustriellen Gesellschaft nach den Dienstleistungen und Annehmlichkeiten – Gesundheits- und Bildungswesen, Erholung und Künste –, die nun jedem wünschenswert und erreichbar scheinen" (ebd., S. 134f.). Damit ist ein Wandel der Arbeits- und Beschäftigungsbereiche verbunden, die das „Bild einer von Kopfarbeitern geprägten Gesellschaft" (ebd., S. 140) entstehen lassen.

Bell konnte dabei auf statistische Untersuchungen und Einschätzungen von Fritz Machlup zurückgreifen, der bereits 1962 eine Zunahme von Berufen in den USA konstatiert hatte, die mit der Produktion und Übermittlung von Wissen befasst sind und deren Inhaber er mit dem Begriff ‚knowledge workers' bezeichnet hatte (vgl. Machlup 1962).

Damit ist das Konzept der nachindustriellen oder Wissensgesellschaft (Bell benutzt den Ausdruck ‚knowledge' oder auch ‚intellectual society' gleichbedeutend mit ‚postindustrial society') zum einen auf die sogenannten ‚entwickelten' Gesellschaften – im Gegensatz zu den sogenannten ‚unterentwickelten' – begrenzt, zum anderen von der axialen Bedeutung wissenschaftlichen Wissens bestimmt.

Die genannten drei Einschränkungen, d. h.

- den Prognosecharakter,
- die geographische Eingrenzung,
- den besonderen Stellenwert des wissenschaftlichen Wissens

gilt es im Blick zu haben, um ein Konzept zu würdigen, dessen Erfolg die Verdunklung seines Entstehungskontexts bewirkt hat. Innerhalb dieses Kontexts spielt der Aufstieg einer neuen Tätigkeitsgruppe mit verschiedenen Typen von wissensbasierter Arbeit eine besondere Rolle. Darauf haben generell Nico Stehr in seiner Studie „Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften" (1994) und speziell, nämlich bezogen auf die Gruppe der Manager, Peter Drucker in mehreren Büchern Bezug genommen. Bei Stehr, der den Begriff Wissensgesellschaft am konsequentesten verwendet, ist dieser Gesellschaftstyp, dessen Konturen bereits deutlich erkennbar sind, durch die prominente Rolle von Experten, Beratern, Ratgebern – im Englischen ‚Experts, Counsellors and Advisers' (Stehr 1992) – geprägt, die zwar über ein immer mehr nachgefragtes, aber keinesfalls unumstrittenes Wissen verfügen. Eine solche wissensbasierte Arbeit findet sich in allen ökonomischen Sekto-

ren, also nicht nur im tertiären Sektor, und auf allen sozioökonomischen Niveaus. Im Gegensatz zu Gesellschaftskonzeptionen, die die Beziehungen zwischen Experten und Laien als Machtbeziehung verstehen, betont Stehr die mit der Zunahme wissensbasierter Berufe einhergehende Demokratisierung: Diese beruhe vor allem auf der wachsenden Anzahl der in diesen Berufen Tätigen, die den Ratsuchenden weniger zum Objekt, sondern zum Subjekt macht, das aus dem Angebot an Beratern und deren Leistungen auswählt.

Die gestiegene Bedeutung von Wissenschaft und Technik in modernen Gesellschaften ist also nicht gleichbedeutend mit einer unbeschränkten Macht wissenschaftlichen Wissens. Dessen Verbreitung, also sein Erfolg, bedingt nämlich auch die Wahrscheinlichkeit intelligenten Widerstands. Stehr wird nicht müde, in seiner zeitgleich in englischer und deutscher Sprache erschienenen Studie zur Theorie von – erkennbaren, aber immer noch zukünftigen – Wissensgesellschaften (Stehr 1994) die erhöhte Kontingenz und Fragilität sozialen Handelns in den modernen Gesellschaften zu beschreiben. Diese Gesellschaften sind zwar, wie Peter Drucker und Daniel Bell schon zwanzig Jahren vorher beschrieben haben, durch eine Wirtschaft geprägt, in der Produktion und Distribution weniger durch materielle und mehr durch symbolische oder wissensfundierte Faktoren bestimmt werden, sie sind aber auch stärker als frühere oder weniger entwickelte Gesellschaften durch eine weitverbreitete Skepsis gegenüber Wissenschaft und Technik geprägt. Auch wenn Stehr ausschließlich von modernen und nicht von postmodernen Gesellschaften spricht und den mit dem Postmodernismus verbundenen Positionen eher skeptisch gegenübersteht, so greift er doch Jean-François Lyotards These vom Widerstreit, von der in sich strittigen Kultur auf und betont die zweifache Kontingenz von Wissensgesellschaften: einmal bezogen auf das Wissen selbst, zum anderen – als Folge der wachsenden Durchdringung der Gesellschaft mit Wissen – auf die Kontingenz der sozialen Beziehungen.

Stehr hat den Gedanken der mit Wissen verbundenen Unsicherheit in einer neueren Publikation weiter zugespitzt, indem er auf die gesteigerten Steuerungs-, Planungs- und Prognostizierungsprobleme moderner Gesellschaften hingewiesen hat (vgl. Stehr 2000). Statt von einer Herrschaft der Wissenden über die Unwissenden auszugehen, sieht Stehr in der Gruppe der knowledge workers Übermittler von Experten-

wissen an Laien, die aber mit der Übermittlung eine Veränderung von Wissen bewirken und dabei auch neues Wissen produzieren. Diese Mediatoren zwischen Wissensproduzenten und -anwendern organisieren und kommunizieren Wissen über Wissen, tragen im Idealfall zur Lösung von Konflikten, zur Formierung und Transformierung von Identitäten und zur Bewältigung von Alltagsproblemen wie etwa der privaten Vermögensbildung oder der Gesundheitsvorsorge bei.

So wie diese Experten sich einer selbstbewussten Klientel stellen müssen, so sind auch die in- und externen Berater von Unternehmen, die deren Vermögen auf der Basis von Kreativität und Wissen bilden, der Kritik ihrer Auftraggeber einerseits und der Öffentlichkeit andererseits ausgesetzt. Die eminente Rolle dieser Gruppe von Experten für die Wirtschaft lässt sich an der 1993 von Peter Drucker vertretenen These ablesen, dass bis jetzt noch keine Wissensgesellschaft, wohl aber eine Wissenswirtschaft, eine ‚knowledge economy' existiere (vgl. Drucker o. J., S. 36). Noch einmal muss daran erinnert werden, dass es sich hier um eine Beschreibung entwickelter Gesellschaften handelt, so dass der World Development Report 1998/99 der World Bank dazu aufgerufen hat, die Wissensklüfte der Entwicklungsländer durch Programme zu schließen, die die Aneignung, die Absorbierung und die Kommunikation von Wissen in diesen Ländern ermöglichen.

Solche Vorschläge machen deutlich, wie weit entfernt das Konzept der zunehmenden Durchdringung wissenschaftlichen Wissens vom Modell einer eingleisigen Übermittlung, eines unidirektionalen Transfers, entfernt ist. So wie die Menge an Wissen nicht an der Spitze einer Hierarchie versammelt, sondern auf zahllose Zentren verteilt ist, so gleicht die soziale Struktur der Wissensgesellschaft auch nicht einer Pyramide, sondern einem Mosaik. Trotzdem sieht Stehr, dass durch Wissen auch die soziale Stratifikation fundiert und bewahrt, dass den mächtigen Gruppen einer Gesellschaft der Zugang zu und der Umgang mit Wissen leichter gemacht wird. Er setzt dagegen die Erhöhung der Zahl derjenigen, die am Wissen partizipieren und damit ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern.

Wissen stellt nämlich nach Stehr eine Handlungsressource dar, umschließt Wissenschaft- und Alltagswissen sowie deklaratives und prozedurales Wissen und befähigt potenziell den Einzelnen, in seinem eigenen Interesse zu handeln. Wenn Wissen – so Stehr – nötig ist, um

– Ermessensspielräume auszunutzen
– sich Gehör zu verschaffen
– Schutz zu organisieren
– Widerstand zu mobilisieren
(vgl. Stehr 1994, S. 197f.), so wird deutlich, dass Wissen durchaus die Struktur sozialer Ungleichheit beeinflusst.

Die Verbreitung von Wissen lässt die Risiken, aber auch die Chancen individuellen und kollektiven Handelns anwachsen, erhöht den demokratischen Charakter liberaler Demokratien und vermindert die Durchsetzungsfähigkeit des Staats. Es vermindert auch die Chance, dass sich ein Muster gegen alle anderen durchsetzt, so dass die mit der Globalisierungsthese verbundenen Befürchtungen der Hegemonie nach der Auffassung von Stehr die Wissensaneignung durch Individuen und Gruppen mit ihrem aktiven, kontextbezogenen Veränderungspotenzial unterschätzen. Wissen ist – laut Stehr (1994) – „eine Handlungskapazität. Es gibt dem Handelnden in Verbindung mit der Kontrolle über die Eventualitäten des Handelns die Möglichkeit, etwas in Gang zu setzen. Wissen ist eine notwendige, aber keine ausreichende Fähigkeit zum Handeln" (S. 242).[1]

Die Verbreitung von wissenschaftlichem Wissen hat mit den neuen Informations- und Kommunikationstechniken einen Schub erhalten, der sich auf die Produktion wissenschaftlichen Wissens und damit auf die Entwicklung von volkswirtschaftlich relevanten Innovationen in einer Weise auswirkt, die die Vorhersagen von Daniel Bell zugleich bestätigen und modifizieren.[2] Es sind jetzt zunehmend Akteure in netzwerkartigen transdisziplinären Kooperationsbeziehungen, die Wissen in zirkulären und rekursiven Interaktionsprozessen mit komplexen Rückkoppelungen und lateralen Verzweigungen erzeugen. Für diese neuartige Form der Produktion wissenschaftlichen Wissens hat Michael Gibbons den Terminus ‚Modus 2' (‚mode 2') geprägt (vgl. Gibbons u. a. 1994) und damit einen qualitativen Umschlag bezeichnet, der im Konzept der Wissensgesellschaft theoretisch angelegt ist, der sich aber erst mit der modernen Kommunikationstechnologie wirkmächtig realisieren konnte. Es hat sich deshalb in letzter Zeit eingebürgert, von Wissens- und Informationsgesellschaften zu sprechen. Das hat seinen Sinn, wenn der Begriff auch semantisch als zweigliedriger und nicht als Zusammenfügung von Synonymen benutzt wird.

Die mit den modernen Technologien ermöglichten Zugänge zu und Verfügbarkeiten von Informationen haben die systematische Produktion von wissensbasierten Innovationen zugleich erleichtert und als Modell verbindlich gemacht.[3] Gleichzeitig ist es zur Herausbildung einer selbstreferenziellen Wissenschaftsforschung, einer Verschränkung und Integration von inner- und außerwissenschaftlichen Zielen und Erwartungen und einer Verdichtung der Interaktion zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit, Medien gekommen (vgl. Müller, K. H., 1999, S. 116f.). In diesem Zusammenhang ist dann auch häufig von Wissens- und Kommunikationsgesellschaften die Rede. Auch diese Begriffsverbindung ist nur sinnvoll als und- und nicht als oder-Kombination.

Generell liegt das Problem der Bindestrich-Gesellschaftstheorien in der Suggestion, mit dem jeweiligen Begriff oder Begriffspaar den Schlüssel zum Verständnis der gegenwärtigen Gesellschaft zu besitzen. Diese Vorstellung – ob nun utopisch gefärbt oder aus Gründen der schnellen Verständigung gewählt – führt in der Regel zu einer emphatischen oder auch nur ratlosen Abgrenzung von der systemtheoretischen These der Ausdifferenzierung und Selbstbezüglichkeit von gesellschaftlichen Bereichen (vgl. Wagner 1996). Eine systemtheoretisch inspirierte Definition des Begriffs Wissensgesellschaft findet sich dagegen bei Helmut Willke (1997). Demnach sind in Wissensgesellschaften „die Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion (...) so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen (...), dass Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden" (ebd., S. 12f.).[4] Eindeutig kompatibel erscheint die Theorie der Wissensgesellschaft dagegen mit der These der reflexiven Modernisierung, der Individualisierung und der Pluralisierung, und es verwundert nicht, dass der Begriff von Ulrich Beck und seinen Anhängern wie selbstverständlich verwendet wird. Beck konstatiert einen Gestaltwandel moderner Gesellschaften von einer erwerbszentrierten Arbeitsgesellschaft hin zu einer erwerbszentrierten Wissensgesellschaft und definiert Wissensarbeit, die zentrale Quelle der Produktivität, als Selbstanwendung des Wissens auf Wissen (vgl. Beck 1999). Der Begriff Wissensgesellschaft erweist sich aus dieser Sicht als undramatische Variante des Begriffs ‚Risikogesellschaft'.

Eine Neuakzentuierung der Theorie der Wissensgesellschaft ist kürzlich von Karin Knorr-Cetina vorgeschlagen worden, die – in ihrer

bisher nur in englischer Sprache vorliegenden Studie über epistemische Kulturen – wissensgesellschaftliche Transformationen nicht unbedingt zentral auf den Produktionssektor bezieht, sondern als allgemeines Prinzip moderner Gesellschaften wirken sieht, in denen Prozesse vorherrschen, „bei denen ein Stück Welthorizont verschoben wird" (Pongs 2000, S. 164). Knorr-Cetina kritisiert an den Gesellschaftstheorien, die die veränderte Bedeutung von Wissen in der Moderne hervorheben, dass sie einen deutlich produktorientierten Begriff des Wissens haben:

„Modernization theorists tend not to address the question of how the knowledge processes they incorporate into their arguments work, which structures or principles adequately describe this working, or how the notion of knowledge dealt within these systems ought to be specified. What they are interested in, on the whole, are the transformative effects of these systems' outcomes on other social spheres, on personal life, industrial organization, market expansion, etc."(Knorr-Cetina 1999, S. 7). Sie hält dagegen: „Not only does the expansion of expert systems result in a massive increase in the technological and informational products of knowledge processes. It also amplifies the processes themselves, and knowledge-related contexts and structures. A knowledge society is not simply a society of more experts, more technological gadgets, more specialist interpretation. It is a society permeated with knowledge cultures, the whole set of structures and mechanisms that serve knowledge and unfold with its articulation" (ebd., S. 7f.).

Die von der Autorin untersuchten epistemischen Kulturen sind demnach keine isolierten Bezirke, deren Produkte die Gesellschaft verändern, sondern Prototypen eines veränderten Umgangs mit einem als schöpferische Potenz begriffenen Wissen.

Mit diesem kreativen Wissensbegriff wird die von Bell und Drucker nahegelegte Engführung auf Wissenschaft und Ökonomie überwunden und das von Stehr betonte allgemein aktionale Moment noch stärker akzentuiert.

Was die verschiedenen Ansätze vereint, ist die These der prinzipiellen und umgreifenden Wissensbasierung aller Teilbereiche moderner Gesellschaften. Dabei tritt deutlich das wissenschaftliche Verständnis von Wissen als ambivalent, kontingent oder zumindest permanent

revidierbar hervor, das im Gegensatz zum alltagsweltlichen Verständnis von Wissen als fraglos und sicher steht. Dieses Verständnis wird nun aber in der Rezeption vom alltagsweltlichen überdeckt – ein Vorgang, der die Karriere des Begriffs in einigen Bereichen verhindert, in anderen befördert hat.

Reale Begriffs-Rezeption in der Erwachsenenbildung: Rezeptionshemmnisse und -muster

Zu den Bereichen, in denen die Karriere des Begriffs Wissensgesellschaft bisher eher verhindert wurde, gehört – wie ich meine – die Erwachsenenbildung. Dort finden sich nämlich kaum fundierte Auseinandersetzungen mit diesem Konzept, sondern – wenn überhaupt – nur beiläufige Erwähnungen. Neben der mangelnden Selbsterklärungsfähigkeit dürfte die Reserviertheit der Erwachsenenbildung aber auch mit dem Erfolg zu tun haben, den der Begriff in anderen Bereichen gehabt hat und weiter hat und der wiederum ein Verständnis von Wissen impliziert, von dem sich Erwachsenenbildung, speziell die allgemeine Erwachsenenbildung im Gegensatz zur beruflichen Weiterbildung, mit gutem Grund – wenn auch manchmal ohne Begründung – distanziert.

Im ökonomischen und bildungspolitischen Diskurs ist nämlich der Begriff Wissensgesellschaft zusammen mit dem Begriff Wissen zum Schlagwort geworden, das in zahllosen Reden benutzt und zum Thema von Tagungen und Programmen erhoben wird. Wissen gilt in diesem Zusammenhang als entscheidende Ressource und Wertschöpfungsquelle fortgeschrittener Gesellschaften, das Zusammenwirken verschiedener Wissensgebiete als Garant fundamentaler Innovationen, im Rahmen von Wissensmanagement wird von Wissenscontrolling und Wissensmarketing gesprochen. Die Karriere (oder sollte man sagen: der Niedergang) des Begriffs lässt sich etwa daran ablesen, dass bei der Tagung eines Thermogeräteherstellers von einem Trendforscher ohne Angabe von Quellen der Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft beschworen wird und die entsprechende Verbandszeitung HLH („Heizung – Lüftung/Klima – Haustechnik") diese These als Überschrift für den Tagungsbericht wählt (vgl. HLH 1999, H. 12).[5] Während sich die Theorie der Wissensgesellschaft zwischen Prognose und Beschreibung bewegt und die Auswirkungen der Bedeutung wissenschaftlichen Wissens auf Beschäftigungs- und Sozialstruktur beobachtet, wird im öko-

nomischen, mittlerweile stark pädagogisierten Diskurs die Wissensgesellschaft meist als fait accompli dargestellt, an die es sich durch besondere Lernanstrengungen anzupassen gelte, wenn man denn seine Marktposition behaupten oder auch verbessern will.

Ähnlich wird in bildungspolitischen Statements argumentiert: Die Wissensgesellschaft, in der – in mehr oder weniger starker Anlehnung an die ursprünglich mit diesem Namen verbundene Theorie – Wissen als wichtigste Ressource, als Standort- oder als Produktionsfaktor fungiert, ist dann eine Aufgabe, der es sich zu stellen gilt: zum Beispiel durch die Popularisierung von Wissenschaft mit Hilfe von Aktionsprogrammen vom Typ PUSH (Public Understanding of Science and Humanities), durch Verbesserung der beruflichen Ausbildung (vgl. Clement 1998), durch Eliteförderung, durch die Vermittlung von Medienkompetenz („Schulen ans Netz") oder eben generell durch die Reform des Bildungs- und Wissenschaftssystems. Was einst der Beschreibung und Prognose gesellschaftlicher und ökonomischer Prozesse in Gesellschaften mit hoher Einkommensstruktur diente, ist in dieser Verwendung zum Appell und zur Legitimierung von bildungspolitischen Interventionen und forschungspolitischen Steuerungen geworden. In der Regel ist es die schlagwortartige Verwendung, die den bildungspolitischen Diskurs beherrscht. Es ist daher fast eine Ausnahme, dass der ehemalige Bundesminister für Bildung und Forschung diesen Begriff explizit argumentativ benutzt hat (vgl. Rüttgers 1999): Die Attraktivität des Begriffs liegt für ihn zweifellos darin, dass die darin implizierte Zeitdiagnose im Gegensatz zu anderen Handlungsspielräume, und zwar vor allem nationalpolitische, öffnet: „Die Globalisierung als weltumspannender Prozess entzieht sich weitgehend der politischen Gestaltung. Sie zwingt Gesellschaften und Nationen, sich anzupassen. Der Aufbau einer Wissensgesellschaft ist dagegen ein Prozess, der politisch gesteuert werden kann" (ebd., S. 13). Auch wenn dann davon die Rede ist, dass mit der Wissensgesellschaft der Mensch „mit der Fülle seiner Fähigkeiten und Talente, seiner Begabungen und Berufungen" (ebd.) ins Zentrum des Geschehens rücke (wobei zu fragen ist, welche Menschen damit ausgeschlossen werden), so läuft die Diagnose einer von Wissen geprägten Gesellschaft darauf hinaus, dass – man beachte die Reihenfolge – „der Staat, die Gesellschaft und der einzelne intelligente Wege finden, vorhandenes Wissen besser aufzunehmen, zu verwerten und in Handeln umzusetzen" (ebd.).

Von einer strengen, d. h. definierten Verwendung des Begriffs „Wissensgesellschaft" kann in Wirtschaft und Politik kaum die Rede sein. Man scheint vielmehr ein positiv konnotiertes Reizwort benutzen zu wollen, das Modernität und Differenziertheit suggeriert. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang das Statement eines Fachmanns für Wirtschafts- und Politikberatung: „Der Begriff ‚Wissensgesellschaft' wird heute zunehmend benutzt, um die Veränderungen in der spätindustriellen Gesellschaft unserer Tage auf einen neuen, vielleicht aussagefähigen Begriff zu bringen. Er hat dabei den Begriff der Informationsgesellschaft vielfach verdrängt. Immer deutlicher wird, dass Informationen vielleicht geronnenes Wissen oder auch Voraussetzungen für die Entwicklung von Wissen sind, Wissen selber aber eine sehr viel komplexere Struktur hat, als sie der Informationstechniker mit Bits und Bytes zu messen vermag" (Wolff 1999, S. 11).

Der ansonsten im ökonomischen und bildungspolitischen Diskurs vorherrschende naive utilitaristische Wissensbegriff, der sich in der Wiederholung der Formel „Wissen ist Macht" und der Formulierung von Varianten, wie „Wissen ist Kapital", „Wissen ist unsere Zukunft" offenbart, wird von der allgemeinen Erwachsenenbildung in der Regel nicht verwendet. Während Konzepte der beruflich-betrieblichen Weiterbildung Wissenskommunikation als innovationsermöglichende Managementaufgabe definieren, ist der Blick der allgemeinen Erwachsenenbildung auf das Wissen eher von Sorge geprägt. Eine typische die Bacon'sche bzw. Lasalle'sche Formel kritisierende Argumentation lautet: „Erstens ersetzt die Nutzbarkeit von Wissen nicht die ethische Entscheidung über die Art der Verwendung und darüber, welche Wirkungen angestrebt oder in Kauf genommen werden. Zweitens kann die Betonung des Nützlichkeitscharakters auch eine Abwertung von Wissensgebieten beinhalten, die nicht dem unmittelbaren wirtschaftlichen oder politischen Erfolg, sondern vielleicht einer Klärung von Entscheidungen dienen. Drittens schafft die gleiche Zugänglichkeit des Wissens allein noch nicht von selbst soziale Gerechtigkeit – entsprechende politische Bemühungen werden dadurch nicht überflüssig. Schließlich bedarf es auch hier der Auswahl, die sich an Entscheidungen über die grundlegenden Ziele der gesellschaftlichen Entwicklung und an den Lebensbedingungen und Interessen der Lernenden orientieren sollte" (Klingler 1986, S. 3). Diese allgemeine Position wird auch heute noch vertreten. Speziell auf die Didaktik bezogen, lauten die aktuellen Gegenbegriffe zur Wissensvermittlung ‚Ermöglichungs-

didaktik' oder ‚Lernvermitteln' – und zwar nicht nur als Programmatik, sondern auch als Realitätsbeschreibung: „Die Wirklichkeit ist dagegen gekennzeichnet durch ein Zurücktreten von Wissensübertragung gegenüber Lernvermitteln. Lehre in der Erwachsenenbildung darf aber eben nicht nur als Unterrichten in Veranstaltungen betrachtet werden. Lernvermitteln umfasst sowohl Unterrichten, als auch Planen und Beraten" (Faulstich/Zeuner 1999, S. 48).

Der Emphase, mit der der Begriff Wissen mittlerweile auch in der Öffentlichkeit und der Werbung für Bücher (C.H. Beck Reihe „Wissen") und Internetseiten (Wissensportale) benutzt wird, steht in der Erwachsenenbildung eine rezeptionshemmende Tradition der Skepsis entgegen, die gleich mehrfach begründet ist, nämlich durch die Geschichte der Erwachsenenbildung, durch ihre Programmatik und auch durch ihre Akademisierung (vgl. Nolda 2001): Mit der Abgrenzung vom Vortragswesen der sogenannten extensiven Volksbildung ist es zu einem Popularisierungsverdikt gekommen, das sich durch die Wissenschaftsdistanz führender Theoretiker der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit (Flitner: Laienbildung) noch verstärkt und bis heute durchgehalten hat. Die in dieser Zeit vorbereiteten und dann durch entsprechende sozialwissenschaftliche Theorien fundierten teilnehmerorientierten Ansätze, die um die Begriffe Lebenswelt, Erfahrung, Deutungsmuster gruppiert sind und die nichtwissenschaftliche, vor allem biographische Wissensformen (vgl. Kade/Seitter 1998, S. 175) aufgewertet haben, haben die angeblich ‚pure' Vermittlung vorgegebenen Wissens zusätzlich diskreditiert – zumindest auf der Ebene der Theorie. Sich der (ausschließlichen) Aufgabe der Wissensvermittlung zu entziehen, kann aber auch bedeuten, sich der unkritischen Weitergabe von Wissen zu verweigern. Im Rahmen der emanzipatorischen Erwachsenenbildung wird bzw. wurde deshalb eine (ideologie-)kritische Vermittlung von Wissen propagiert. Dass auch dies mit einem Herrschaftsgestus verbunden sein kann, hat die Geschichte gezeigt. Zumindest ist aber festzustellen, dass mit dem Niedergang der in diesem Rahmen genährten Hoffnungen und mit dem – auch von außen wahrgenommenen (vgl. Nassehi 2000) – Aufkommen von Angeboten der Sinnsuche oder gar der Therapie auch dieses Argument für die Befassung mit Wissensvermittlung geschwächt, wenn nicht gar weggefallen ist. Hinzu kommt, dass diese Tendenz dann von der betrieblichen Weiterbildung unterstützt wird, wenn sie den Hiat zwischen explizitem Wissen und konkreter Anwendung entdeckt und sich dementsprechend vom Mythos einer allein auf explizite

Wissensvermittlung ausgerichteten Weiterbildung verabschiedet (vgl. Staudt/Kriegesmann 2000).

Das Desinteresse an Fragen des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung hat zweifellos auch dazu beigetragen, dass die einst als neben der Soziologie tragende Bezugswissenschaft Psychologie in ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung rapide verloren hat und die entsprechende psychologische Literatur von der Erwachsenenbildung kaum zur Kenntnis genommen wird.[6] Stattdessen ist es zu einer Rezeption soziologischer Wissenskonzeptionen gekommen, die sich – trotz der wiederholten Anstrengungen von Autoren wie Dewe und Tietgens (zuletzt in Heft 45 des „Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung" vom Juni 2000) kaum auf den Diskurs der Praxis ausgewirkt hat. Dass sich die theoretische Diskussion zusätzlich immer mehr auf generelle und immer weniger auf fachspezifische Fragen der Wissensaneignung konzentriert hat, muss auch im Zusammenhang der disziplinären Verankerung des Studienfachs gesehen werden, das als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft organisiert und in der Regel keiner Fachdidaktik zugeordnet ist.[7] Dies wird auch von Hof (2001) als eine mögliche Erklärung für ein in der Erwachsenenbildung verbreitetes Kursleiterselbstverständnis angesehen, das „zunehmend vor allem den sozialen Aspekt ihrer pädagogischen Tätigkeit" (ebd., S. 124) fokussiert. Es ist jedenfalls bemerkenswert, dass die Relativierung der Aufgabe der Wissensvermittlung nicht nur auf den Bereich von Theorie und Programmatik begrenzt, sondern auch – so Hof – in den Alltagstheorien von Praktikern nachweisbar ist.

Eng verbunden mit der Skepsis gegenüber dem Begriff Wissen ist die Skepsis gegenüber einer seiner Spezialformen, nämlich dem wissenschaftlichen Wissen. Die Geschichte der Beziehungen zwischen Wissenschaft und Erwachsenenbildung ist einerseits eine Geschichte der Annäherungen, der Enttäuschungen und der Missverständnisse (vgl. Krüger 1982). Sie ist andererseits aber auch eine Geschichte der wechselseitigen Unterstellungen innerhalb der Erwachsenenbildung selbst, wo man sich wahlweise der rückschrittlichen Wissenschaftsfeindlichkeit oder der naiven Wissenschaftshörigkeit geziehen hat. Die Einteilung in wissenschaftsnahe Richtungen wie das außerakademische Vortragswesen im 19. Jahrhundert oder wissenschaftsferne wie die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit vergröbert die reale Komplexität der tatsächlichen Angebote. Sie übersieht aber auch das jeweils dahinterstehende Wissen-

schaftsverständnis, das allerdings auch selten expliziert wird. In der Literatur zur Erwachsenenbildung immer noch vorbildhaft ist daher die Begründung für das sogenannte ‚Göttinger Modell' der Seminarkurse, in der – unter Berufung auf das von Max Weber bestimmte Wissenschaftsverständnis der ‚intellektuellen Rechtschaffenheit' – eine Vermittlung wissenschaftlichen Wissens für Erwachsene begründet wurde, „ohne die methodisch-didaktischen Fehler der früheren deutschen Versuche in dieser Richtung zu wiederholen und ohne dem früheren Wissenschafts- und Fortschrittsglauben zu huldigen" (Strzelewicz 1986, S. 29).

Die Hemmungen der Erwachsenenbildung gegenüber der naiven Verwendung eines von der Aneignung durch Individuen abgelösten, per se Fortschrittlichkeit (heute sagt man wohl: Zukunftsfähigkeit) suggerierenden Wissensbegriffs sind also verständlich. Sie sind aber nicht offensiv als Begriffskritik zum Thema gemacht, sondern in eine Formel gegossen worden, mit der Wissen und seine Vermittlung nicht ausgeschlossen, aber immer nur im Zusammenhang mit anderen Zielen wie Erfahrungsaustausch, gemeinsame Diskussion, Entwerfen von Handlungsmöglichkeiten genannt werden. Mit der „nicht nur, sondern auch"-Formel oder auch mit dem Versuch, den Wissenserwerb als Teil einer umfassenderen Kompetenzentwicklung in seiner Bedeutung zu minimieren (vgl. Arnold 1998), hat sich die Erwachsenenbildung den Weg zu dem von den Theoretikern der Wissensgesellschaft verwendeten erweiterten Wissensbegriff versperrt. Auch die von der Erwachsenenbildung durchaus zur Kenntnis genommenen Aktivitäten und Verlautbarungen des Bundesministeriums für Bildung, Forschung und Technologie, die unter ausdrücklichem Bezug auf die „Wissensgesellschaft" präsentiert wurden (vgl. bmb+f 1998a, b), haben daran nur wenig ändern können. Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn auch der Begriff Wissensgesellschaft im Vergleich zu anderen soziologischen Gesellschafts-Komposita in der Theorie und Programmatik der Erwachsenenbildung vergleichsweise selten auftaucht oder wenn pädagogische Begriffe wie ‚Lern-', ‚Bildungs-' oder gar ‚Umsetzungsgesellschaft' (vgl. Dohmen 1999) vorgezogen werden.

Wenn der Begriff in der Erwachsenenbildung auftaucht, scheinen drei Muster seine Verwendung zu beherrschen:

1. die beliebige Synonymisierung, die dazu führt, dass Begriffe wie ‚Informationsgesellschaft' oder ‚Moderne' ersetzt werden (vgl. z. B. Dewe 1999),

2. das kritische Zitat, versehen mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der Ersetzung von Wissen durch ‚Bildung' oder ‚Lernen' (vgl. z. B. Ehses/Zech 1998) bzw. der Ergänzung von explizitem vermitteltem durch implizites informelles Wissen (vgl. z. B. Alheit 2000),
3. die Übernahme des Begriffs, verbunden mit der Zustimmung zur These vom exponentiellen Zuwachs des Wissens und seiner Verfügbarkeit durch die neuen Kommunikationstechniken (vgl. z. B. Faulstich 1999) oder aber verbunden mit der Absetzung vom Bewertungen ausschließenden Begriff Informationsgesellschaft (vgl. z. B. Erpenbeck 2000).

Mit dem ersten Muster gleicht sich die Erwachsenenbildung einer tagtäglich in den Medien geübten Praxis der laschen, aber auf Effekt bedachten Begriffsverwendung an, die verzeihlich und vielleicht sogar geschickt ist – wenn damit die Förderungswürdigkeit von Institutionen, Projekten, Einrichtungen suggeriert werden soll. Das dritte Muster schließt in der zweiten Variante an gängige Unterscheidungen zwischen Information und Wissen an und muss sich – wie alle anderen hier aufgeführten Muster auch – den Vorwurf gefallen lassen, den Begriff „Wissensgesellschaft" als selbsterklärendes Kompositum und nicht als spezifische, mehr oder weniger ausgearbeitete prognostische Gesellschaftstheorie zu verwenden. Die erste Variante des dritten Musters verbindet sich mit dem ersten Muster in der Synonymisierung von Informations- und Wissensgesellschaft – ein Vorgang, den Dietrich Schwanitz (2000) in Form eines Märchens beschreibt: „Dann brach über die Welt die Revolution der Kommunikationsmedien herein, alles sprach plötzlich von der ‚Wissensgesellschaft'". Richtig ist, dass sich erst mit der Verbreitung der modernen Kommunikationstechnologie der davor entwickelte Begriff Wissensgesellschaft durchzusetzen begann, und plausibel ist auch die Interpretation, dass die allseitige Verwendung des Begriffs wohl eher eine bannende als eine erklärende Funktion hat, dass es eher um die Markierung einer Zugehörigkeit als um eine Definition geht (zur Schibboleth-Funktion von Begriffen in der Erwachsenenbildung vgl. Nolda 1996a, S. 617).

Im Zentrum der klassischen erwachsenenpädagogischen Argumentation steht das zweite Muster – vielleicht am vehementesten von Dohmen (1999) vertreten, der seinerseits – nicht ohne Grund – die bildungspolitische Verwendung des Begriffs im Zusammenhang mit dem

Wissens- und Bildungs-Delphi (bmb+f 1998a) als falsche oder bestenfalls unglückliche Wahl kritisiert. Man könnte nun seinem „Kritischen Kommentar" vorwerfen, dass das Konzept der Wissensgesellschaft ohne Rückgriff auf die Originalliteratur und die dort entwickelte Argumentation in Frage gestellt wird, muss aber dabei einräumen, dass dies im Delphi-Untersuchungsbericht selbst nur knapp und im Buch von Rüttgers so gut wie gar nicht geschieht.

Es sind eher Ausnahmen, wenn eingehender auf das Konzept eingegangen (vgl. Dewe 2000) und explizit zwischen der Bildungspolitik, die diesen Begriff verwendet, und der ursprünglichen These unterschieden wird. Das tut beispielsweise Brödel (1999), der darüber hinaus das Konzept der Wissensgesellschaft für anschlussfähig an das Theorem der ‚Entgrenzung des Pädagogischen' oder an das Konzept des ‚selbstgesteuerten Lernens' hält (vgl. ebd., S. 186). Zunehmend wird übrigens eher an Helmut Willke, der zur Verbreitung des Begriffs in Deutschland beigetragen hat, als an Stehr angeknüpft (vgl. Dröll 1999, Dewe 2000). Das ist verständlich, da Willkes Arbeiten aktueller sind und an den deutschen sozialwissenschaftlichen Diskurs anschließen. Vielleicht ist auch die Ersetzung des amerikanischen Zukunftsoptimismus von Autoren wie Bell und Drucker durch eine scharfe systemtheoretische Analytik attraktiv. Immerhin nimmt Willke deutlich die Verlierer der gesellschaftlichen Entwicklungen in den Blick. So sieht er ein oberes Segment von 20 Prozent von hochqualifizierten Wissensarbeitern als Gewinner und ein unteres von ebenfalls 20 Prozent als Personen, die „für diese Gesellschaft verloren" sind und „keine Chancen" haben (Willke 1999, S. 272).

Mögliche Konzept-Rezeption in der Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildung als knowledge work, Wissen als produktive Verunsicherung, Wissensforschung

Von einer wirklich fundierten oder gar breiten Rezeption des Konzepts der Wissensgesellschaft in der Erwachsenenbildung kann demnach (noch) nicht die Rede sein, und dies ist auch der Grund dafür, dass einmal die Kompatibilität von Wissens- und Informationsgesellschaft, einmal ihre Inkompatibilität behauptet oder dass das selbstgesteuerte Lernen einmal als an das Konzept der Wissensgesellschaft anschlussfähig, einmal als damit unvereinbar bezeichnet wird.

Solche ‚Vorwürfe' muss sich aber nicht nur die Erwachsenenbildung gefallen lassen: Sowohl in der Medienöffentlichkeit als auch in vergleichbaren erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen findet sich neben der erwähnten beliebigen Verwendung auch die Konstatierung der eigenen oder fremden Ratlosigkeit. So wird aus Sicht der Sozialpädagogik der „leise Verdacht" geäußert, „dass wir die gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung des Wissens für das Funktionieren moderner Gesellschaften zwar erahnen, zugleich das gesicherte Wissen über das Wissen und die Wissensgesellschaft jedoch noch eher bescheiden ist" (Rauschenbach 2000, S. 80). Ähnlich skeptisch, wenn auch eher belustigt, äußert sich der Berichterstatter über die Veranstaltung einer Bankengruppe zum Thema: „Nein, so ganz genau wusste auch beim Wirtschaftstag der Volksbanken niemand, was man sich unter der ‚Wissensgesellschaft' vorzustellen hatte" (Siedenbiel 2000). Statt eine solche achselzuckende Haltung einzunehmen und die Rede von der Wissensgesellschaft als vorübergehende Mode zu behandeln (vgl. auch Müller, B., 2000, S. 325), könnte sich die Beschäftigung mit dem in diesem Begriff kulminierenden Konzept für die Erwachsenenbildung durchaus lohnen.

Voraussetzung dafür ist zunächst einmal der Rückgriff auf die Originalliteratur, erweitert durch die Kenntnis der aktuellen hiesigen soziologischen Diskussion über die Wissensgesellschaft, die etwa auf eigenständige europäische Wege in die Wissensgesellschaft hingewiesen (vgl. Heidenreich 1999) oder die These von der Tertiarisierung bekräftigt (vgl. Heidenreich/Töpsch 1998) oder auch problematisiert (vgl. Wingens 1998) bzw. um die These der Heraufkunft eines vierten auf Information bzw. Informationszugang bezogenen Bereichs (vgl. indirekt Spinner 1994 und direkt Rifkin 2000) ergänzt hat. Es wäre aber auch an die in den 1980er Jahren geführte Debatte über die Krise der Arbeitsgesellschaft zu erinnern, in der im wachsenden Dienstleistungssektor nicht nur ein neues erfolgversprechendes Beschäftigungsfeld, sondern ein Symptom für das Ansteigen von Folgeproblemen einer Erwerbsgesellschaft gesehen wurde, die eine „Bewältigung durch Arbeiten vom Typus der pädagogischen, therapeutischen, polizeilichen Kommunikationszusammenhänge sichernden und vermittelnden Dienstleistungsarbeit erfordern" (Offe 1983, S. 48). Vor allem aber ist zu bedenken, dass es sich weder um eine Bildungs- noch um eine Lerntheorie handelt und dass die frühzeitige Ersetzung des soziologischen Begriffs ‚Wissen' durch pädagogische, philoso-

phische oder psychologische Definitionen den Zugang zur Theorie der Wissensgesellschaft versperrt.

‚Wissensgesellschaf' ist originär und primär ein arbeitsmarktprognostischer bzw. arbeitsmarktdeskriptiver Terminus und kein programmatischer Begriff, für oder gegen den es zu kämpfen gilt.[8] Ihn auf die Erwachsenenbildung anzuwenden, würde bedeuten, diese als knowledge work, darunter auch: als knowledge work für knowledge worker, zu konzipieren und ihr damit einen gesellschaftlich notwendigen und akzeptierten, aber nicht mehr exklusiven Ort zuzuweisen. Mit der Anerkennung der Normalität und Alltäglichkeit der iterativen und kommunikativen Prozessierung von Wissen durch Experten und Berater dürften die Elemente des Pathetischen in der Selbstbeschreibung von Erwachsenenbildung schwinden, die sich jeweils zeit- und weltanschauungsabhängig präsentiert haben und präsentieren: z. B. als Fürsorge, als Emanzipationsgarant oder als Orientierungsgewähr. Erwachsene Lernende in der Wissensgesellschaft sind von Lehrenden nicht durch ein prinzipielles ‚epistemisches Gefälle', sondern durch ein wechselndes und situatives getrennt. Was von der Programmatik der Erwachsenenbildung unter Stichworten wie ‚Teilnehmerorientierung' oder ‚partnerschaftliches Lernen' als Ziel verkündet wurde und wird, entwickelt sich in der Wissensgesellschaft zu einer unspektakulären Ausgangsbasis von ‚Lehr-Lern-Kontrakten' (vgl. Meueler 1998). Das Konzept der Wissensgesellschaft legt ein Berufsverständnis nahe, das von der gesellschaftlichen Notwendigkeit der ausgeübten Tätigkeit überzeugt ist, diese aber weder überhöht noch als lediglich vorgegebenes Wissen vermittelnde unterschätzt. Wenn eine Lehr-, Beratungs-, Moderationstätigkeit in der Erwachsenenbildung ein Beruf wie viele andere ist, entfallen so manche Legitimationsverrenkungen, wie sie in der Professions- und Professionalisierungsdiskussion der letzten Jahrzehnte zu beobachten waren (vgl. Nittel 2000). Es entfällt aber auch der ethische Schutzraum, in dem sich Erwachsenenbildung sicher zu fühlen glaubte. Erwachsenenbildung wird damit normaler und sichtbarer, setzt sich damit aber auch einer vermehrten Kritik aus. Die gesellschaftliche Verbreitung des Wissens und der Wissen verbreitenden Experten und Berater zwingt der Erwachsenenbildung eine nüchterne Betrachtung ihrer realen und möglichen Leistungen in Konkurrenz zu oder in Kooperation mit anderen Anbietern auf. Zu ihrer Professionalität gehört dann auch der Umgang mit Nicht-Wissen – etwa in der ökologischen Bildung (vgl. Franz-Balsen 1996) – bzw. das sie vom pädagogi-

schen Laien unterscheidende wissende Nicht-Wissen, das „nicht nur eine kritische, sondern eine skeptische, dekompositorische und dekonstruktive Haltung zur vorgeblichen Sicherheit des (pädagogischen) Wissens impliziert“ (Wimmer 1996, S. 431).

In diesem Zusammenhang der Erwachsenenbildung schlicht zu empfehlen, den von ihr vernachlässigten Begriff Wissen wieder zu rehabilitieren bzw. ihn – mit größeren Erfolgsaussichten als bisher – offensiv in seiner Komplexität und Ambivalenz zu vertreten, heißt die Problematik zu übersehen, die darin besteht, theoretische in programmatische Aussagen bzw. wissenschaftliche in praktische Definitionen (vgl. Scheffler 1960, S. 34) zu überführen. Aber: Gerade der Begriffsvorbehalt der Erwachsenenbildung prädestiniert sie zur Verwendung des Reflexivität, Kontingenz und nicht zuletzt Anwendungskontext betonenden Wissensbegriffs der Theoretiker der Wissensgesellschaft. 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 geradezu an, und es wäre wünschenswert, wenn diese Einsicht nicht nur auf ihren theoretischen Diskurs (vgl. etwa die Beiträge zum Thema „Wissenstheoretische[9] Aspekte der Erwachsenenbildung“ in Heft 45 des Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung vom Juni 2000) beschränkt bliebe.

Indem sie sich auf allen Ebenen einem solchen Wissensbegriff gegenüber öffnet und seiner Verkürzung durchaus offensiv gegenübertritt, könnte Erwachsenenbildung dazu beitragen, die in der Wissensgesellschaft angelegten Demokratisierungschancen zu vergrößern und auch die nach wie vor bestehenden Ungleichheiten in den Zugangsmöglichkeiten zum Wissen auszugleichen. Es geht also nicht um eine Anpassung an Marktgängiges und politisch Opportunes, sondern um die praktische Einlösung programmatischer Ideen auf der Basis von Entwicklungstendenzen entwickelter Gesellschaften der Gegenwart.

Die Übernahme des von Komplexität und Kontingenz gekennzeichneten Wissensbegriffs gebietet es, sich von der Idee der Vermittlung von Sicherheiten und Orientierung zu verabschieden und stattdessen auf das Bildungsziel des Umgangs mit unabdingbarem, aber prinzipiell strittigem Expertenwissen und der Bewusstmachung und Beförde-

rung von damit verbundenen Handlungschancen zu setzen (vgl. auch Beck 1999). Dass damit weder eine Rückkehr zur Emanzipationspädagogik der 1970er Jahre noch die Renaissance einer fortschrittsgläubigen Wissenschaftspopularisierung gemeint ist, dürfte aus dem bisher Gesagten klar geworden sein. Die Rolle als Aufdeckerin von ‚Verblendungszusammenhängen' (vgl. Horkheimer/Adorno 1947) hat ebenso ausgedient wie die als Mittlerin zwischen den als voreinander abgegrenzt gedachten Bereichen der Wissenschaft und der nicht wissenschaftlich vorgebildeten Laien. Vielmehr ist davon auszugehen, dass

1. Wissenschaft nicht mehr von Anwendern und Öffentlichkeit nach davon unbeeinflussten Gesetzen produziert wird, sondern bereits im Entstehungsprozess außerwissenschaftliche Ziele kommunikativ berücksichtigt, dabei aber auch einer zunehmenden Tendenz zur Kommerzialisierung, Finalisierung, Technisierung und Politisierung (vgl. Spinner 1994, S. 99) unterliegt,
2. Adressaten und Teilnehmer von Erwachsenenbildungsveranstaltungen in vielfältiger Weise mit unterschiedlichstem, darunter auch wissenschaftlichem Wissen in Alltag und Beruf in Berührung kommen und dabei nicht nur als Rezipierende, sondern auch als Vermittelnde (‚knowledge worker') agieren,
3. Erwachsenenbildung Teil der Gesellschaft ist, d. h. einerseits ihren Auswirkungen ausgesetzt ist und andererseits aktiv zu diesen beiträgt. Institutionen der Erwachsenenbildung sind einem Veränderungs- und Konkurrenzdruck durch die Zunahme von Wissen, die Notwendigkeit von Wissensbasierung (auch ihrer eigenen Organisation) und das Anwachsen eines Marktes von Wissensanbietern ausgesetzt. Erwachsenenbildner wenden aber das Prinzip der Wissensbasierung auch aktiv auf die Konzeptionierung immer neuer Bildungsangebote an, indem sie versuchen, „durch Auswahl und Kombination Wissen gleichsam neu zu schaffen und (...) damit faktisch zu Produzenten von Wissen" (Kiener/Schanne 1999, S. 452) werden.

Statt wie bisher vom Modell einer Passung zwischen mehr oder weniger starren, aus den jeweils zuständigen Disziplinen übernommenen Wissensinhalten mit den aktuellen Bedürfnissen unterschiedlicher Teilnehmergruppen wäre von der prinzipiellen Fragilität und Durchmischung sowohl des angebotenen als auch des bei den Teilnehmern bereits vorhandenen Wissens auszugehen. Es wäre also generell zu fragen,

– in welchen Kontexten
– mit Hilfe welcher Medien
– welches wissenschaftlich geprägte Wissen
– in welcher Form und Intensität

heute verbreitet wird (Vorarbeiten dazu in Nolda 1996b). Und es wäre speziell zu erforschen,

– über welches Vorwissen Teilnehmer in Veranstaltungen der organisierten Erwachsenenbildung verfügen,
– welche Rezeptionsgewohnheiten von und welche Umgangsmuster mit Wissen sie erworben haben,
– welche neuen Wissensformen und -inhalte in Erwachsenenbildungsveranstaltungen interaktiv erzeugt werden.

Schließlich wäre aufgrund von Programmuntersuchungen und Unterrichtsprotokollen zu analysieren, in welcher spezifischen Mischung mit anderen Wissensformen wissenschaftliches bzw. wissenschaftlich geprägtes Wissen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf welche Weise thematisiert wird.[10]

Angesichts der schwindenden Prägung durch ein einmal erworbenes Schul-, Ausbildungs-, Berufs-, aber auch Alltagswissen kommt der Frage nach den multiplen Inhalten und Formen eines dynamisierten, fragmentarischen und hybriden Wissens als Ausgangs-, aber auch als Lernziel organisierter Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung zu. Kurz: Die bisherige Adressaten-, Teilnehmer- und Unterrichtsforschung wäre zu ergänzen durch eine Wissensforschung, die nicht nur Formen, sondern auch Inhalte des zu Bildungszwecken vermittelten Wissens berücksichtigt. Wie die gegenwärtige Erwachsenenbildung mit ihrem Vorbehalt gegenüber Wissen und Inhalten dieser Zumutung begegnet, bleibt abzuwarten.

Schluss

Im Verlauf der Arbeit an diesem Beitrag haben sich die Zeichen gemehrt, dass die konstatierte Reserviertheit der Erwachsenenbildung gegenüber der Verwendung der Begriffe Wissen und Wissensgesellschaft eher ab- als zunimmt: Zum einen ist es kaum länger möglich, dem Gerede von der Wissensgesellschaft auszuweichen, so dass es notwendig erscheint, sich explizit davon abzuheben, zum anderen ist – wahrschein-

lich als Ergebnis der Vormachtstellung der beruflich-betrieblichen Weiterbildung – eine Renaissance der Begriffe Lernen und Wissen zu beobachten, die von der allgemeinen Erwachsenenbildung lange problematisiert oder aber auch vernachlässigt wurden.

Als Beispiel für die erste Tendenz mögen die von den Kirchen formulierten zehn Thesen dienen, in denen die Entwicklung zu einer Bildungsgesellschaft statt zu einer Wissensgesellschaft gefordert wird und die von der Einschätzung ausgehen, dass Wissen zunehmend als ökonomische Ressource der ‚New Economy' betrachtet werde und es demzufolge notwendig sei, „ein Gegengewicht und Zeiträume für unterschiedliche Lernwege" zu schaffen (vgl. Endres 2000). Als Beispiel für die zweite Tendenz kann das im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verfasste „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung" herangezogen werden, in dem an erster Stelle als aktuelle Forschungsfelder und Forschungsfragen die Bereiche „Lernen Erwachsener" und „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe" genannt werden – Letzteres unter Berufung auf den Begriff Wissensgesellschaft, in dem etablierende und zugleich dynamisierende Wissensstrukturen enthalten seien, so dass Weiterbildung selbst als deren Teil erscheine (vgl. Arnold u. a. 2000, S. 11).

Das eigentliche Problem im Umgang mit Begriff und Konzept der Wissensgesellschaft wird somit als Problem der Vermittlung zwischen Wissenschaft auf der einen Seite und Programmatik, Praxis und Öffentlichkeit auf der anderen Seite erkennbar. Eine Lösung des Problems im Sinn eines einfachen Transfers wissenschaftlicher Begriffsskrupulosität in die Praxis ist nicht nur wenig wahrscheinlich, sondern widerspricht auch den Macht- und Aushandlungsverhältnissen in modernen Gesellschaftsformationen, die sich auf dem Weg zur Wissensgesellschaft befinden.

Anmerkungen

1 Die mit dem Wissen verbundene Fähigkeit zum Handeln, einschließlich der Gewinnung neuen Wissens, hebt den Typ des ‚inkrementalen' wissenschaftlichen Wissens vom Typ des wissenschaftlichen Wissens als Deutungswissen einerseits und vom Typ des wissenschaftlichen Wissens als Produktivwissen andererseits ab. Deutungs- und Produktivwissen sind allerdings nicht verschwunden, sie existieren weiterhin, werden aber in ihrer Bedeutung vom Handlungswissen eingeschränkt.

2 Bell selbst hat sich kürzlich zu der Richtigkeit seiner wesentlichen Voraussagen (speziell zum Anwachsen des Dienstleistungssektors) geäußert, aber auch eingeräumt, die Rolle der Frauen im Erwerbsleben vernachlässigt zu haben (vgl. Pongs 1999, S. 79-85)

3 Was mit der Ausdifferenzierung eines universitären Bereichs Lehre und Forschung und der Verkürzung der ‚Wissenszyklen' begann, hat sich mit der Etablierung von Forschungs- und Entwicklungsabteilungen in Unternehmen, der Wandlung von ‚little science' zu ‚big science', der Internationalisierung von Wissensproduktion und -transfer, der zunehmenden Einheit von Entdeckung und Anwendung, dem informationstechnisch unterstützten Globalisierungsschub, der Zunahme wissenschaftsintegrativer Programme und heterogener wissenschaftlicher Teams fortgesetzt.

4 Gegen die Annahme Willkes, dass die Wissensgesellschaft einen Prozess der Entdifferenzierung der modernen Gesellschaft eingeleitet hat, der wiederum den Anhaltspunkt für indirekte politische Intervention i. S. von Kontextsteuerung und Supervision bildet, ist übrigens aus systemtheoretischer Sicht, die auf der funktionalen Differenzierung besteht, Kritik geäußert worden (vgl. Vesting 1998, S. 495).

5 Eine Steigerung der Verwendung liegt dann vor, wenn der Begriff als ironische Metapher in anderen Kontexten auftaucht – etwa in der Kritik an einem Ausstellungskonzept, in dem die einschlägige Literatur zum Thema nicht berücksichtigt wurde: „Dass hier die Vernetzung zwischen den Sektoren der Wissensgesellschaft nicht funktioniert, ist schwer erklärbar" (Seibt 2000).

6 Anders verhält sich dies bei der beruflichen (Weiter-)Bildung, wo es auch zu Kooperationsprojekten zwischen Pädagogen und Psychologen kommt. Als neueres Beispiel sei auf das Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft zum Thema „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung" mit einer thematischen Hauptgruppe von sechs Projekten zur Frage der „Mikrostrukturen beruflichen Wissenserwerbs" verwiesen.

7 Die Aneignung des gegenstandsbezogenen Vermittlungswissens ist somit ins Belieben der Lehrenden gestellt – im Studium (vgl. Nittel 2000, S. 231) und in der praktischen Ausübung des Berufs.

8 Vgl. z. B. Dohmen 2000, S. 69, Fn. 2: „(...) die Bezeichnung ‚Wissensgesellschaft' trifft noch nicht den Kern des Neuen. Denn das Entscheidende oder das Rettende wird in Zukunft nicht das in der Welt bereits verfügbare Wissen sein – das gibt es ja in Hülle und Fülle –, sondern ein elementares Orientierungswissen und die Kompetenz für die Unterscheidung, gezielte Erschließung und konstruktive Zuspitzung und Weiterentwicklung des jeweils für akute Aufgaben und humane Problemlösungen relevanten Wissens durch entsprechendes ‚Lernen'."

9 Bei dem auf Umschlag und Innentitel abgedruckten Titel „Wissen*schaft*stheoretische Aspekte der Erwachsenenbildung" handelt es sich offensichtlich um einen Erfassungsfehler.

10 Vorarbeiten dazu liegen in der Studie zum Weiterbildungsangebot im Lande Bremen vor, in der bekanntlich der „Rückgang anspruchsvoller Veranstaltungen zur kulturellen, zur mathematisch-naturwissenschaftlichen und ökologischen, zur sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen, juristischen und historischen Weiterbildung" konstatiert, erklärt, aber auch als bedenklich eingeschätzt wurden (vgl. Körber u. a. 1995, S. 350f.). Zu ergänzen wären derartige Untersuchungen durch

Unterrichtsanalysen, die die Thematisierung und Prozessierung von Wissen erfassen könnten, das in den Ankündigungen nicht erwähnt wird (vgl. Nolda 1996c).

Literatur

Alheit, P. (2000): „Ziviles Wissen": Fragile Hintergrundstrukturen der Zivilität. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 45, S. 10-23

Arnold, R. (1998): Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4, S. 496-504

Arnold, R. u. a. (Red.) (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt/M. (Sonderbeilage zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung)

Beck, U. (1999): Die Zukunft der Arbeit oder Die politische Ökonomie der Unsicherheit. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 4, S. 476-478

Bell, D (1996): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M.

Brödel, R. (1999): Wissenschaftspopularisierung als erwachsenenpädagogisches Problem. In: Drerup, H./Keiner, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim, S. 181-192

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) (Hrsg.) (1998a): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Bonn

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) (Hrsg.) (1998b): Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft. Tagungsband Kongress 16. Februar 1998 in Bonn. Bonn

Clement, W. (1998): Berufsausbildung auf Wissensgesellschaft ausrichten. In: REFA-Nachrichten, H. 1, S. 4f.

Dewe, B. (1999): Lernen in der Wissensgesellschaft. Rationalität und Pragmatik in lebensbegleitenden Bildungsprozessen. In: ders.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 49-63

Dewe, B (2000): Wissenstransformationen und Lernen in der reflexiven Modernisierung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 45, S. 38-54

Dohmen, G. (1999): Leitbegriffe für das Nachdenken über die Zukunft – Kritischer Kommentar zum „Wissens- und Bildungs-Delphi". In: Rosenbladt 1999, S. 45-54

Dohmen, G. (2000): Das Übergreifende denken, das Praktische erkunden, das Vernünftige tun. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 45, S. 55-72

Dröll, Hajo (1998): Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum quartären Bildungssektor. Ms. Frankfurt/M.

Dröll, H. (1999): Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum vierten Bildungssektor. Bad Heilbrunn

Drucker, P. F. (o. J.): Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf

Ehses, Ch./Zech, R. (1998): Nicht Information, sondern Bildung! Zum Verhältnis von Zweck-, Norm- und Subjektrationalität im Modernisierungsprozess von Volkshochschulen in der Wissensgesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 19-27

Endres, G. (2000): Lebensdienliches Lernen. Die Kirchen und die Bildungspolitik. In: Frankfurter Rundschau vom 7.12., S. 10
Erpenbeck, J. (2000): Erwachsenenlernen als Wissens- und Kompetenzmanagement. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 45, S. 84-97
Faulstich, P. (1999): Rezension von: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 120-122
Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim
Franz-Balsen, A. (1996): Informationsvermittlung in der Umweltbildung oder: Über den Umgang mit Nichtwissen. In: Nolda 1996b, S. 140-170
Gibbons, M. u. a. (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London
Heidenreich, M. (1999): Gibt es einen europäischen Weg in die Wissensgesellschaft? In: Soziale Welt. Sonderband 13 (Schmidt, G./Trinczek, R. (Hrsg.): Globalisierung). Baden-Baden, S. 293-321
Heidenreich, M./Töpsch, K. (1998): Die Organisation von Arbeit in der Wissensgesellschaft. In: Industrielle Beziehungen, H. 1, S. 13-44
HLH – Heizung, Lüftung/Klima, Haustechnik 1999, H. 12: Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft (S. 20-22)
Hof, Ch. (2000): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld
Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2000): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim
Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam
Kade, J./Seitter, W. (1998): Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen, S. 167-182
Kiener, U./Schanne, M. (1999): Wissensinszenierung – Folge und Antrieb der Wissensexplosion. In: Honegger, C./Hradil, St./Traxler, F. (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft? Opladen, S. 447-458
Klingler, J. (1986): Wissen und Bildung. In: Die Österreichische Volkshochschule, H. 141, S. 1-12
Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
Knorr-Cetina, K. (1999): Epistemic Cultures. How the sciences make knowledge. Cambridge
Krüger, W. (Zus.) (1982): Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung. Braunschweig
Machlup, F. (1962): The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, N. J.
Meueler, E. (1998): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart

Müller, B. (2000): Lebendiges Wissen und totes Wissen. Anmerkungen zu Disziplinbildung, Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit. In: Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000, S. 325-338
Müller, K. H. (1999): Marktentfaltung und Wissensintegration. Doppel-Bewegungen in der Moderne. Frankfurt/M.
Nassehi, A. (2000): Bildung: Wissensvermittlung, Sinnsuche oder Therapie? In: das forum, H. 2, S. 35-37
Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
Nolda, S. (1996a): Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 605-622
Nolda, S. (Hrsg.) (1996b): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
Nolda, S. (1996c): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 101-120
Offe, C. (1983): Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In: Matthes, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt/M., S. 38-65
Pongs, A. (Hrsg.) (1999): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Bd. 1. München
Pongs, A. (2000) (Hrsg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Bd. 2. München
Rauschenbach, Th. (2000): Soziale Arbeit im Übergang von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft? Irritationen und Klärungen des Verhältnisses von Wissenschaftswissen und Praxiswissen in Studium, Lehre, Forschung und Profession. In: Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000, S. 79-98
Rifkin, J. (2000): Access – das Verschwinden des Eigentums. Wenn alles im Leben zur bezahlten Ware wird. Frankfurt/M.
Rosenbladt, B. von (Hrsg.) (1999): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster
Rüttgers, J. (1999): Zeitenwende – Wendezeiten. Das Jahr-2000-Projekt: Die Wissensgesellschaft. Berlin
Scheffler, I. (1960): The Language of Education. Springfield/Ill.
Schwanitz, D. (2000): Stichwort Zukunft. In: DIE ZEIT vom 19.10., S. 5
Seibt, G. (2000): Antlitz ohne Zweifel. Mehr Revival als Erkenntnis: Eine Berliner Ausstellung zeigt das „Gesicht der Weimarer Republik". In: DIE ZEIT vom 27.7.
Siedenbiel, Ch. (2000): Bald jeder „user" oder „loser"? Volksbanken-Wirtschaftstag über die Wissensgesellschaft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26.1.
Spinner, H. F. (1994): Die Wissensordnung. Ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Opladen 1994
Staudt, E./Kriegesmann, B. (2000): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: GdW-Z, H. 4, S. 174-177
Stehr, N. (1992): Experts, Counsellors and Advisers. In: Stehr, N./Ericson, R. V. (Hrsg.): The Culture and The Power of Knowledge. Inquiries into Contemporary Societies. Berlin, New York, S. 107-155

Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.
Stehr, N. (2000): Die Zerbrechlichkeit der modernen Gesellschaft. Weilerswist
Strzelewicz, W. (1986): Popularisierung in der Erwachsenenbildung als soziokulturelles Problem. In: Ruprecht, H./Sitzmann, G.-H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Band 14. Weltenburger Akademie, S. 20-41
Tietgens, H. (2000): Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 45, S. 109-115
Vesting, Th. (1998): Der Staat als Serviceunternehmen. Politik im Zeitalter der Wissensgesellschaft. In: Staatswissenschaften und Staatspraxis, H. 4, S. 473-505
Wagner, G. (1996): Signaturen der Wissensgesellschaften – ein Konferenzbericht In: Soziale Welt, H. 4, S. 480-484
Willke, H. (1997): Supervision des Staates. Frankfurt/M.
Willke, H. (1999): Die Wissensgesellschaft. In: Pongs 1999, S. 259-280
Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. in: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 404-447
Wingens, M. (1998): Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. Wiesbaden
Wolff, H. (1999): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Ergebnisse aus dem „Wissens-Delphi". In: Rosenbladt 1999, S. 11-18
World Bank (Hrsg.) (1999): World Development Report 1998/99. Knowledge for Development. Washington, D. C.

Peter Faulstich

„Arbeitsgesellschaft" als Zeitdiagnose – „Arbeitsorientierung" als Bildungsprinzip?

Es ist hochgradig riskant, sich auf ein Thema einzulassen, das unter der Last der Tradition zusammenbricht und mit aktuellen Diskussionen überladen ist. Es ist wie die Frage nach dem Leben, dem Universum und dem ganzen Rest. Die Kenner von Douglas Adams wissen: Die Antwort ist 42. Oder man outet sich als workoholic, was auch schon zum Thema gehört.

Um es vorab zu sagen: Von den vielen „Ein-Wort-Gesellschaften", welche die Soziologieliteratur produziert hat (vgl. Pongs 2000, Schimank/Volkmann 2000) und die wir nur z. T. diskutieren, erscheint mir – hartnäckigerweise – „Arbeitsgesellschaft" nach wie vor – trotz aller Irritationen, Paradoxien und Erosionstendenzen – tatsächlich auch perspektivisch noch tragfähig. Mir ist durchaus bewusst, dass eine solche Position Gefahr läuft, als orthodox, bestenfalls als naiv, schlimmstenfalls als unwissenschaftlich ausgegrenzt zu werden. Wenn man sich überhaupt einlässt auf eine solche Debatte, hat man schon einige Prämissen und wissenschaftstheoretisch wuchtige Annahmen akzeptiert, nämlich

- die Verstehbarkeit von Welt,
- die Beschreibbarkeit sozialer Kontexte als „Gesellschaft",
- die Entwickelbarkeit eines differenzierten Repertoires von Kategorien, an dessen Spitze ein Signalwort steht, das begriffspolitisch wirksam wird.

Diese Voraussetzungen bedürften selbst einer intensiven Diskussion. Es ist daran zu erinnern, dass Adorno bereits in der berühmten Debatte des 1968er Soziologentages über „Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft?" angemerkt hat: „Denkbar, dass die gegenwärtige Gesellschaft einer in sich kohärenten Theorie sich entwindet" (Adorno 1969, S. 17). Gleichzeitig hat er aber festgehalten: „Die Kontroverse ist wesentlich eine über die Deutung – es sei denn, man verbanne das Verlangen eben danach selber in die Vorhölle des Außerwissenschaftlichen.

Eine dialektische Theorie der Gesellschaft geht auf Strukturgesetze, welche die Fakten bedingen, in ihnen sich manifestieren und von ihnen modifiziert werden" (ebd., S. 13).

Solche Begriffe wie „Arbeitsgesellschaft" haben orientierende Funktionen in Wissenschaft und rezipierender Öffentlichkeit, obwohl sie sich unmittelbarem empirischem Zugriff entziehen (vgl. Mayer 2000, S. 385). Gleichzeitig ist zu fragen, welche theoriefundierende und -zentrierende Potenz sie entfalten können.

Im Kern der von mir zu betrachtenden Theoriestruktur als möglicher Interpretationsvariante steht der Arbeitsbegriff. Claus Offe ging auf dem Soziologentag 1982 davon aus: „Die klassischen Traditionen der bürgerlichen wie der marxistischen Soziologie teilen die Ansicht, dass Arbeit *der* zentrale gesellschaftliche Tatbestand sei" (Offe 1983, S. 338). Damals allerdings wurden schon deutliche Fragezeichen angebracht hinsichtlich der Vielgestaltigkeit des Arbeitens, ihrer bewusstseinsprägenden Zentralität und im Übergang zu dem Paradigma „Lebensweise" (ebd. S. 44–60). Offes Referat folgte auf Dahrendorf, der 1980 in der Zeitschrift „Merkur" die Debatte um das „Ende der Arbeitsgesellschaft" angestoßen hatte, die sich bis zu Beck (1999) und Gorz (2000) wiederholt.

Ich will aber nicht auf eine metatheoretische Ebene ausweichen, sondern prüfen, welchen Stellenwert der Begriff „Arbeit" als zentrale Kategorie zum Verständnis gegenwärtiger Gesellschaft (noch) hat und welche Konsequenzen dies für die Erwachsenenbildung haben kann. Diesen Begriff ins Zentrum von Überlegungen über Lernaufgaben zu stellen oder in diesem Kontext gar von Bildung zu reden, erscheint hoffnungslos antiquiert. „Arbeit" war zentrale Kategorie der Gesellschaftsmodelle des 19. Jahrhundert; im 21. Jahrhundert wird allseits die „Wissensgesellschaft" verkündet, oder zumindest ist von Risiko oder Multioptionalität als Kennzeichen gegenwärtiger Zustände die Rede. Schon zu Ausgang des letzten Jahrtausends ist das Ende der Arbeitsgesellschaft behauptet worden. Welchen Sinn macht es also, den aktuellen sozialen Kontext unter dem Blickwinkel des Stellenwerts von Arbeit als Basiskategorie für Bildung zu betrachten?

Dem Begriff „Bildung" geht es nicht besser. Auch hier werden tiefbohrende Fragezeichen angebracht, welche die Tragfähigkeit als ori-

entierende Kategorie für Intentionen, Themen und Methoden des Lernens bezweifeln. Zwar werden Probleme der Zukunft der Arbeit in der konkreten Entwicklung immer wieder zu Lernaufgaben. Wenn z. B. etwa im Verhältnis von Arbeits- und Lernzeiten eine neue Etappe propagiert wird (vgl. Faulstich/Schmidt-Lauff 2000), kann eine solche Strategie nur umgesetzt werden, wenn dafür zur Gestaltung in den Betrieben und zur Sicherung und Schaffung von Arbeitsplätzen entsprechende Fähigkeiten erlernt werden. „Kompetenz" wird zur Leitlinie personalorientierter Managementstrategien (vgl. Faulstich 1998). Spätestens hier – in der betrieblichen Weiterbildung, wo erstaunlicherweise von „-bildung" geredet wird, obwohl doch gerade hier umfassende Aneignung und Entfaltung von Persönlichkeit fraglich sind – wird Arbeitskompetenz immer wieder zu einem Lernproblem. Welche Reichweite hat Arbeitsorientierung also für Bildungsperspektiven insgesamt?

Als Leitlinien habe ich – vor langer Zeit – Arbeitsbezug und Interessenorientierung (vgl. Faulstich 1981) identifiziert. Beide Prinzipien sind zunehmend problematisch geworden. Wie kann man angesichts der laut verkündeten Individualisierungsprozesse überhaupt noch auf kollektive Interessen Bezug nehmen? Wie kann man, wo doch die These, der Arbeitsgesellschaft gehe die Arbeit aus, schon längst ins Alltagsbewusstsein abgesunken ist, noch an einem so belasteten Schlüsselbegriff festhalten, ohne sich lächerlich zu machen?

Gesellschaft ohne Arbeit?

Die Wirklichkeit allerdings ist den modischen soziologischen Konstruktionen nicht gefolgt: Es gibt „eine starke Diskrepanz zwischen Papierproduktion und Praxis" (Kohli 2000, S. 382). Auch wenn u. a. Ulrich Beck seit Jahren immer wieder das Ende der Erwerbsgesellschaft einläutet, gilt: Allen Diskussionen um das Ende der Arbeitsgesellschaft, wie sie – wie erwähnt wieder auf einem Soziologentag, diesmal 1982 in Bamberg von Ralf Dahrendorf – explizit im Rekurs auf das 1958 erschienene Buch „Human Condition" von Hannah Arendt artikuliert worden sind (vgl. Dahrendorf 1983), allen diesen Diskussionen zum Trotz ist eine sinkende Relevanz von Arbeitstätigkeit in ihrer Form als Erwerbstätigkeit für die gesellschaftliche Produktion und Distribution und die Entwicklung der Individuen kaum festzustellen – im Gegenteil: Je problematischer die Situation in der Erwerbsarbeit wird, desto deutlicher tritt

ihr Stellenwert für Persönlichkeitsentfaltung hervor. Man kann sogar – zynisch formuliert – behaupten, dass die psychischen Desaster vieler Erwerbsloser ein Beleg dafür sind, welche Bedeutung nach wie vor der Einbezug in die immer noch dominant als Erwerbsarbeit organisierte gesellschaftliche Arbeitsteilung hat (vgl. Faulstich 1985). Nahezu alle empirischen Untersuchungen über die Auswirkungen des Verlusts von Erwerbsarbeit zeigen deren hohen Rang für die soziale Situation und die psychische Identität der Betroffenen. Nicht zufällig war Erwerbslosigkeit als Massenerfahrung ein Hauptauslöser der Debatte.

Die Diskussion um das „Ende der Arbeitsgesellschaft", die Anfang der 1980er Jahre entbrannte, wurde entfacht durch vier Problemkomplexe:

1. die andauernde Massenarbeitslosigkeit: Seit 1981 ist die registrierte Arbeitslosenquote nicht mehr unter 5% gesunken und lag zeitweise über 10% (Statistisches Bundesamt 1999, S. 95),
2. den sinkenden Anteil der Erwerbszeit an der steigenden Lebenszeit: Die durchschnittliche Dauer der effektiven Arbeitszeit hat kontinuierlich abgenommen. Während die Erwerbstätigen 1987 durchschnittlich 39,6 Std./Woche arbeiteten, waren es 1998 nur noch 38,2 Std.,
3. die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses: Bei den Vertragsverhältnissen der Erwerbstätigen dominiert zwar noch die Zahl abhängiger, unbefristeter Vollzeitstellen (1995: 68%). Neben den „Normalarbeitsverhältnissen" wächst aber die Zahl neuer, flexibler Arbeitsformen,
4. die Wahrnehmung von Arbeitsformen außerhalb der Erwerbsarbeit – wie Haus-, Familien- oder Eigenarbeit.

Für alle diese Tendenzen gibt es Indikatoren und Daten. Dabei werden aber vielfältige, teils gegenläufige Entwicklungslinien und Ambivalenzen sichtbar. Es lassen sich zahlreiche empirische Belege aktivieren, welche eher eine Kontinuität traditioneller Beschäftigungsformen dokumentieren. Es könnte auch sein, dass marginale Phänomene, wie z. B. das Auftreten der „free-lancer" als Typ von Arbeitskraft, „grass-roots" epochaler Umbrüche andeuten. Entscheidend für die Interpretation im Spektrum von Diskontinuität und Stabilität der Gesellschaftsformation bleibt das kategoriale Begreifen der Strukturen, welche die Fakten bedingen (s. o. Adorno). Die weitgehende Empirieferne der Arbeit-Ende-

These hat theoretische Gegenschläge provoziert. Zwanzig Jahre später stellt eine Autorengruppe des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung fest: „Der Zugang zu Erwerbsarbeit und die Ausgestaltung der Arbeit sind nach wie vor die zentralen Quellen von Lebensqualität gegenwärtiger und künftiger Generationen im Sinne der Einkommenserzielung, Identität, sozialer Integration und Qualität der Umwelt" (WZB 2000, S. 26). Und um dem noch eins draufzusetzen: „Die reichlich skurrile Frage, ob uns denn in Zukunft die Arbeit ausgehen könnte, ist klar zu verneinen. Intellektuelle Querdenker haben uns mit dieser Frage dazu verleitet, Verschleiß an intellektuellen Ressourcen zu betreiben und Handlungsoptionen zu erfinden, die im Grunde genommen gar kein sind" (Siegenthaler in: Kocka/Offe 2000, S. 107).

Zur Historizität des Begriffs „Arbeit"

Der Begriffsinhalt von „Arbeit" ist keine feststehende Größe, sondern selber historischen wie perspektivischen Interpretationslinien unterworfen. „Arbeit" als historische Kategorie hat von der Lohnsklaverei zur Erwerbsarbeit, von der Handarbeit zu Informationsaktivitäten, von der Fabrikarbeit zur Telearbeit vielfältige Metamorphosen erfahren. In der griechischen Antike wie in der jüdisch-christlichen Tradition war „Arbeit" gleichbedeutend mit Mühe und Pein (vgl. Negt 2000, S. 8). Erst mit dem Beginn der Neuzeit wird Arbeit eine gesellschaftliche Tugend und verleiht menschliche Würde. Es geht also, wenn eine solche Inhaltsumkehr möglich war, darum, den Begriff angesichts der gegenwärtigen geschichtlichen Lage angemessen zu fassen.

Die „Tradition" gesellschaftswissenschaftlicher Theorie, die selbst eingebunden ist in den Prozess der Moderne, teilte weitestgehend die Ansicht, dass Arbeit der zentrale gesellschaftliche Tatbestand sei. Wenn es richtig wäre, dass die als Arbeit bezeichneten Tätigkeiten nunmehr kaum noch übereinstimmende empirische Merkmale aufweisen und sich daher auch nicht auf ein zugrunde liegendes Theoriekonzept beziehen lassen, wenn also Arbeit damit gesellschaftlich bedeutungslos und auch individuell peripher geworden wäre, dann wäre mit dem realen „Ende der Arbeitsgesellschaft" auch die theoretische Brauchbarkeit des Begriffs verloren.

Fatal wäre es, sich dann in einer „Arbeitsmetaphysik" zu verfangen, welche den Realitätsbezug verloren hat. Es lässt sich nicht leug-

nen, dass in einigen Entwürfen der Begriff „Arbeit“ ontologische, manchmal religiöse Züge angenommen hat. Er wird dann oft so expandiert, dass alle Tätigkeiten sich in ihm konzentrieren: Bewegungsarbeit, Erziehungsarbeit, Beziehungsarbeit, Erinnerungsarbeit, Trauerarbeit usw. Als catch-all-Kategorie wäre der Arbeitsbegriff wertlos.

Allerdings kann auch das stete Bemühen nicht übersehen werden, gleichzeitig mit dem Arbeitsbegriff jegliche Kapitalismuskritik zu den Akten zu legen. Die Faszination des Begriffs macht dagegen gerade aus, dass er die Chancen von Emanzipation innerweltlich fundiert. Eine Rekonstruktion der neuzeitlichen Bestimmungen von „Arbeit“ kann zeigen, dass sie letztlich in einem Verständnis von „Humanität“ durch Arbeit als Selbstverwirklichung und Gestaltung von Gesellschaft und Natur einmünden (vgl. Müller 1992). In der Tradition der Aufklärung bei Kant ging es darum, sich aus Unmündigkeit herauszuarbeiten. Dies wird bei Marx in den „Pariser Manuskripten“ mit dem Entfremdungstheorem auf die Kritik der kapitalistischen Gesellschaftsformation bezogen. Die Produktionsweise blockiert demgemäß durch die Entwicklungslogik der Kapitalverwertung die Selbstbestimmung des Menschen durch eine dreifache Entfremdung: vom Produkt, vom Produktionsprozess und von der Kultur der Gattung. Diese Beschränkungen können überwunden werden durch zu gestaltende Möglichkeiten der Entfaltung. Der Begriff „humane Möglichkeiten“ ist logische Prämisse einer Kritik bestehender entfremdeter, unmenschlicher Zustände. Leitbild ist dann „der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch“ (Bloch 1967, S. 1628). Will man aber quasi-religiöse Konnotationen vermeiden, muss man sich den Ambivalenzen des Arbeitsbegriffs stellen und ihn immer wieder neu an die Realität rückbinden.

Es lässt sich ebenfalls nicht leugnen, dass auch in der marxistischen Tradition lange Zeit die Diskussion um „Arbeit“ identifiziert wurde mit der Kritik an ihrer marktvermittelten Form als Erwerbsarbeit. Dies entspricht deren Dominanz in einer Periode von 1850 bis heute – ein menschheitsgeschichtlich knapper Zeitabschnitt. Demgegenüber hat am eindrücklichsten in letzter Zeit Jürgen Kocka auf die historische Konstruktivität des Begriffs „Arbeit“ hingewiesen.

„Im antiken Athen wäre es sinnlos erschienen, die Handarbeit des Sklaven, das Werk des Schriftstellers und die Tätigkeit des Politikers

mit ein und demselben Begriff zu belegen. ... Erst im 18. Jahrhundert setzte sich im Westen der heute selbstverständliche allgemeine Arbeitsbegriff durch, der körperliche und geistige, ungelernte und hochqualifizierte, abhängige und selbstständige, monotone und schöpferische Tätigkeiten zusammenband. Danach hat Arbeit einen Zweck außerhalb ihrer selbst: den Zweck etwas herzustellen, zu leisten, zu erreichen" (Kocka in: Frankfurter Rundschau vom 9.5.2000, S. 24).

Es kommt also darauf an, einen jeweils geschichtlich angemessenen Begriff von Arbeit zu entfalten. Ich verfolge dazu eine begriffspolitische Doppelstrategie: auf der einen Seite die Beschränktheit auf Erwerbsarbeit aufzubrechen, auf der andern Seite an einer Differenz gegenüber anderen Arbeits- und dann auch Tätigkeitsformen festzuhalten. Erwerbsarbeit in ihrem heutigen Begriff ist zu fassen als Resultat einer Interpretation gegenwärtiger Gesellschaft als informationell-industrieller Kapitalismus. Arbeit erhält in diesem Kontext ihre aktuell dominante Form – zunehmend als Wissensarbeit. „Wissensgesellschaft" wäre demgemäß eine Variante der „Arbeitsgesellschaft". In der Diskussion um den Stellenwert von Erwerbsarbeit für zukünftige gesellschaftliche Entwicklung und die Leistungsfähigkeit dieser Kategorie für deren Interpretation, ist deutlich geworden, dass es darum geht, ein Verständnis auch anderer Tätigkeitsformen zu entfalten, um Spezifika und Differenzen zu begreifen und Perspektiven zu bestimmen.

Über traditionelle Arbeitsbegriffe

Die Grundzüge eines Theoriekonzepts, das Arbeit für die Konstitution von Gesellschaft zentral annimmt, gehen davon aus, dass Menschheitsentwicklung und damit verbundene Entwicklung von Gesellschaft auf der Grundlage menschlicher Tätigkeiten in Form von Arbeit erfolgt. Werkzeuggebrauch und -herstellung einerseits sowie Kommunikation bei der Koordination von Tätigkeiten der gesellschaftlichen Arbeitsteilung andererseits waren phylogenetisch die Grundbedingungen dafür, dass die Gattungsgeschichte nicht weiterhin nur als Anpassung des Menschen an die Natur verlief, sondern dass Menschen zur Regelung ihrer Lebensumstände fähig wurden.

Als grundlegendes Konzept, die Beziehung zwischen Natur und Kultur theoretisch zu fassen, meint „Arbeit", abstrahiert von den Forma-

tionsspezifika, den Stoffwechsel zwischen Mensch und Umwelt. Dies steht in der guten alten Tradition von Marx, der die Notwendigkeit von Arbeit als gebrauchswertschaffendem Prozess hervorhebt. „Die Arbeit ist zunächst ein Prozess zwischen Mensch und Natur, ein Prozess, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert" (MEW 1971, S. 192). Indem sich die Menschen als Lebewesen im Stoffwechsel mit der übrigen Natur reproduzieren, arbeiten sie. Arbeit ist diejenige Tätigkeit, welche die Voraussetzungen menschlicher Existenz schafft und mit der gleichzeitig gesellschaftliche Institutionen entstehen. Dies gilt auf diesem hohen Abstraktionsniveau in einer „Agrargesellschaft" wie in einer „Informationsgesellschaft". Als von allen Gesellschaftsformationen unabhängige Existenzbedingung menschlichen Lebens wäre demnach gesellschaftliche Arbeit sowohl notwendige Aneignung der Natur als auch Möglichkeitsbedingung individueller Selbstverwirklichung.

Ein solcher Arbeitsbegriff fasst vielfältige Traditionslinien neuzeitlicher Philosophie und Ökonomie zusammen (zur Begriffsgeschichte vgl. z. B. Riedel 1973). Die zentrale Rolle der Arbeit konnte theoretisch erst deutlich werden, als auch ein bestimmter Stand gesellschaftlicher Entwicklung erreicht war, bei dem ihre zentrale Relevanz sichtbar wurde. Die moderne Fassung des Arbeitsbegriffs ist durch die frühbürgerlichen Ökonomen und Philosophen begründet worden und begann mit der Aufwertung von Arbeit gegenüber politischen und meditativen Tätigkeiten. Bei Kant tritt der Arbeitsbegriff in den Kontext einer Teleologie der Vernunft im Prozess der Aufklärung. „Aber die Menschen arbeiten sich von selbst nach und nach aus der Rohigkeit heraus, wenn man nur nicht absichtlich künstelt, um sie darin zu erhalten" (Kant 1964, S. 60).

In das Zentrum eines idealistischen Systems gerät dies bei Hegel, der vor diesem Hintergrund in seiner spekulativen Philosophie ein emanzipationstheoretisches Konzept aufbaut, in welchem die gegenstandsbezogene Tätigkeit als Prozess der Entäußerung und Vergegenständlichung bei der Entwicklung gesellschaftlichen Bewusstseins interpretiert wird. Die Bedeutung der Arbeit für die Anthropogenese erhält einen ebenso emphatischen Begriff bei Karl Marx. „Die Arbeit ist die Quelle allen Reichtums ... aber sie ist noch unendlich mehr als dies. Sie ist die erste Grundbedingung des menschlichen Lebens, und zwar in einem

solchen Maße, dass wir in gewissem Sinne sagen müssen, sie hat den Menschen selbst geschaffen“ (Marx o. J., S. 505).

Marx folgt der Hegelschen Dialektik in der allgemeinen Bestimmung von Arbeit und der dabei verwendeten Denkfigur einer Entäußerung. Das handlungsphilosophische Grundparadigma der Arbeit wird allerdings von Marx umgekehrt, indem er davon ausgeht, dass der „wirkliche, leibliche, auf der festen wohlgerundeten Erde stehende, alle Naturkräfte aus- und einatmende Mensch seine wirklichen, gegenständlichen Wesenskräfte durch seine Entäußerung als fremde Gegenstände setzt, sein gegenständliches Produkt bestätigt nur seine gegenständliche Tätigkeit“ (MEW 1968, S. 577).

Die allgemeine Bestimmung des Begriffs „Arbeit“ lautet dann in der lapidaren Formel des ersten Bandes des „Kapital“: „Der Arbeitsprozess ... ist zweckmäßige Tätigkeit zur Herstellung von Gebrauchswerten, Aneignung des Natürlichen für menschliche Bedürfnisse, allgemeine Bedingung des Stoffwechsels zwischen Mensch und Natur, ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens daher unabhängig von jeder Form dieses Lebens, vielmehr allen seinen Gesellschaftsformen gemeinsam“ (MEW 1971, S. 198).

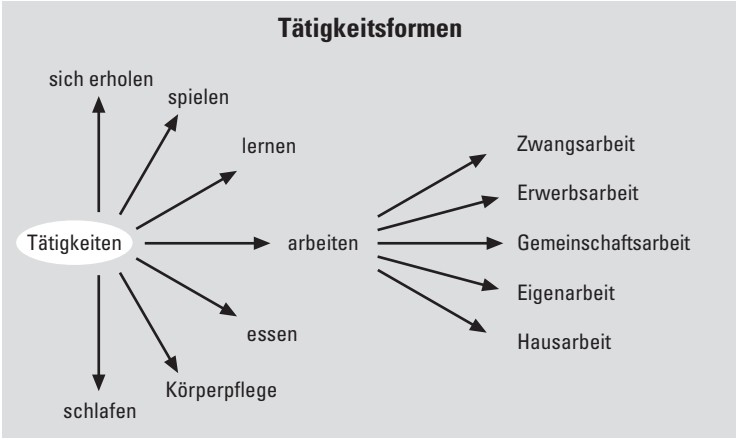
Schon mit dem Aufstieg des Arbeitsbegriffs ist dieser aber auch von einem fundamentalen Widerspruch und hoher Ambivalenz gekennzeichnet. Arbeit wird einerseits allgemein begriffen als „Quelle des Reichtums“, in ihren besonderen Formen aber bewirkt sie andererseits „Entfremdung“ als eine Trennung der Arbeitenden von ihren Produkten, vom Produktionsprozess und von der Gattungsentwicklung, sie bewirkt also die Reduktion des Menschen zu einem dumpfen, geistlosen Anhängsel der Maschinerie: „Das Detailgeschick des individuellen, entleerten Maschinenarbeiters verschwindet als ein winzig Nebending vor der Wissenschaft, den ungeheuren Naturkräften und der gesellschaftlichen Massenarbeit, die im Maschinensystem verkörpert sind“ (ebd., S. 446). Der Arbeiter wird auf ein Rädchen in der Maschinerie reduziert und degradiert. Sein Erfahrungswissen wird durch technische Informationen ersetzt. Die arbeitenden Menschen „bedienen“ die Maschinen. Wenn die Automaten menschliche Funktionen übernehmen, werden die „Lückenbüßer“ der Automation überflügelt und „freigesetzt“.

Mit fortschreitender Entwicklung der industriellen Produktion ist die Marx'sche Vision von den Ermöglichungsbedingungen politischer und persönlicher Emanzipationsprozesse durch die Arbeit zunehmend problematisch geworden. Dem entspricht industriesoziologisch und sozialphilosophisch eine Entleerung der Arbeitskategorie. Zwei reale Effekte technisch-industrieller Erwerbsarbeit – potenziert in ihrer automatisiert-informationellen Form – begründen diesen Prozess: die Entfremdung in der Arbeit sowie die Freisetzung von der Arbeit.

Zur Erweiterung des Arbeitsbegriffs

Die Entfremdungs-Freisetzungs-Argumentation vereinseitigt und verschleiert die Dialektik realer Prozesse; so ist das Gerede vom „Ende der Arbeitsgesellschaft" gekennzeichnet durch seine Pauschalität. Sicherlich gibt es eine Wertekrise und eine Interpretationswende bezogen auf den Stellenwert gesellschaftlicher Arbeit für das Individuum. Aber nicht die Arbeit wird knapp, sondern die Möglichkeit, sie als Erwerbstätigkeit zu bezahlen, ist begrenzt. Das Gerede von der „Knappheit der Arbeit" lässt nicht nur die geschichtliche Besonderheit ihrer Organisation als Erwerbsarbeit, die in dieser Form gerade einmal zweihundert Jahre alt ist, außer Acht, sondern verdeckt auch eine ganze Reihe von Arbeiten, die eben nicht als Erwerbsarbeiten als Tauschform abgespalten sind. Es gibt große Bereiche, die der Kapitalakkumulation nicht unterworfen sind und sich ihr entziehen: ein Großteil der Hausarbeit, ehrenamtliche Arbeit, Eigenarbeit. Die Wiederentdeckung der „Eigenarbeit" und der „öffentlichen Arbeit" hat für die Diskussion um die Zukunft der Arbeit herausragende qualitative Bedeutung, indem sie auf Alternativen zur Erwerbsarbeit hinweist.

Man kann Arbeit dann einbeziehen in eine Systematik von Tätigkeiten (dies war schon der Ansatz bei Hannah Arendt). Unterschiedliche Tätigkeitsformen sind zunächst in ihrer Typik zu differenzieren. So kann Arbeit abstrakt begriffen werden als eine Tätigkeit, bei der materielle oder informationelle Gegenstände bezogen auf eine Zweck-Mittel-Rationalität des Gebrauchs oder des Tauschs verändert werden. Lernen intendiert demgegenüber primär eine Erhöhung der Kompetenz des handelnden Individuums selbst. Spielen ist gekennzeichnet durch seine Zweckfreiheit. In konkreten Handlungen vermischen sich oft solche Perspektiven.



Arbeit ist demgemäß eine spezifische Form der Tätigkeit und Erwerbsarbeit eine spezielle Art und Weise von Arbeit. Diese begründet aber immer noch die Kernstruktur der gegenwärtigen Gesellschaftsformation. Sie wird – so stellten Kern/Schumann bereits 1984 (S. 326) zu Recht fest – auch für die nächste Generation mit Sicherheit mehr als eine Randsituation und ein Übergangsphänomen sein. Erwerbsarbeit bleibt weiter Existenzgrundlage und Identitätskern des überwiegenden Teils der Bevölkerung. Sie wird aber in ihrer Besonderheit gegenüber anderen Arbeitsformen deutlich. „Erwerbsarbeit" wird relativiert und „Arbeit" wird generalisiert.

„Arbeit" in einem umfassenden Sinn meint die Gesamtheit der nützlichen Tätigkeiten von Menschen, die für die Entwicklung der Persönlichkeit und die Bindung in sozialen Strukturen relevante Aspekte umfasst (vgl. auch Frese 1985). Arbeit hat auch im informationell-industriell basierten Kapitalismus drei Gesichter (vgl. auch Senge/Scharmer 1998, S. 3):

- Arbeitstätigkeit schafft konkrete Ergebnisse in Gebrauchswerten.
- Erwerbsarbeit konstituiert soziale Strukturen über Tauschbeziehungen.
- Arbeit bindet die Entfaltungsmöglichkeiten der Personen.

Persönlichkeitsrelevanz von Arbeitstätigkeit

- Teilnahme an der gesellschaftlichen Form in der Auseinandersetzung mit der Natur
- aktive Teilnahme an der Produktion gesellschaftlich nützlicher Güter
- Entfaltung der Kompetenzen einer Person in der Arbeitstätigkeit
- Inanspruchnahme eines großen Teils der Lebenszeit
- Vorgabe der Strukturen der Lebenszeit in Tagen, Wochen, Jahren
- Zuweisung von Einkommensmöglichkeiten
- Einschätzung des Prestiges und des sozialen Status einer Person
- Ermöglichung von sozialen Interaktionen in der Arbeitssituation
- Entstehung eines Systems von Normen und Werten innerhalb der Arbeit

Nur so ist „Arbeit" adäquat zu begreifen angesichts der Umbrüche der Erwerbsarbeit durch Virtualisierung, Flexibilisierung, Diversifizierung und Entgrenzung. Belegt werden kann Veränderung von Arbeit, nicht deren Abschaffung:

- *Virtualisierung* findet statt, indem immer größere Anteile konkreter Arbeit ihre physischen Grenzen verlieren und zu Wissensarbeit werden. Es geht um das Auswählen, Aufbereiten und Weitergeben von Daten, um Strukturen, Kohärenz und Relevanz von Informationen. Die größten Zuwächse werden den TIME-Branchen vorausgesagt: Telekommunikation, Informationstechnik, Medien und Entertainment (vgl. Bullinger 1998).
- *Flexibilisierung* findet statt, indem die Standards des „Normalarbeitsverhältnisses" örtlich, zeitlich, inhaltlich und arbeitsrechtlich zumindest ansatzweise erodieren und teilweise relativiert werden. Bei den Arbeitsverhältnissen der abhängig Beschäftigten dominiert zwar noch die Zahl der unbefristeten Vollzeitstellen (1995: 68%). Es wächst aber die Zahl neuer, flexibler Erwerbsformen. Dabei entstehen neue Kontrakt-Formen in Honoraren und Werkverträgen.
- *Diversifizierung* findet statt, indem ein Spektrum unterschiedlicher Arbeitsverhältnisse und Übergangsfelder entsteht und individuell in verschiedenen Phasen kombiniert wird. Abhängige und selbstständige Erwerbsarbeit greifen ineinander.

– *Entgrenzung* findet statt, indem Erwerbsarbeit in andere Tätigkeitsschwerpunkte diffundiert. Erwerbszeiten, Erholzeiten, Lernzeiten usw. schieben sich ineinander. Die Grenzen zwischen Wohn- und Arbeitsort werden unscharf.

Neben solchen verändernden Tendenzen gibt es auch fortwirkende Kontinuitäten (vgl. Schmidt 1999, S. 21):

– Zunehmende Bedeutung von Wissensaspekten und des Dienstleistungscharakters von Erwerbsarbeit beseitigt nicht die Bedeutung von Industrieproduktion.
– Neben qualifizierter „Wissensarbeit" bleibt „Jedermannsarbeit" als Flexibilitätspotenzial bestehen.
– „Mit Blick auf in jüngster Zeit fleißig fachlich und feuilletonistisch formulierte Visionen zu nachindustriellen und postmodernen neuen Arbeitswelten ist freilich vorsichtige Vorsicht geboten" (ebd. S. 23). „Bürgerarbeit" und „Eigenarbeit" heben nicht internationale ökonomische Strukturen auf.

Ein Ende der Erwerbsarbeit ist nicht in Sicht. In der neuesten einschlägigen Veröffentlichung des Forschungsvorhabens „AGORA – Arbeit, Wissen, Bildung" stellen Jürgen Kocka und Claus Offe gemeinsam fest: „Als Norm und als Realität ist Erwerbsarbeit zentral für die Kultur und den Zusammenhalt unserer Gesellschaft" (Kocka/Offe 2000, S. 11).

Arbeitsorientierung in der Bildungskonzeption

Dies hat, wenn es richtig ist, erhebliche Bedeutung für die Diskussion um Bildung – womit wir bei einem Begriff sind, der fast genau so oft für obsolet erklärt worden ist wie der Arbeitsbegriff. Beide haben eine gemeinsame Vergangenheit. Die Karriere der „Arbeit" war zunächst verbunden mit der Idee von Bildung als Selbstbildung des Menschen – bis zum Idealismus bei Hegel, wo Arbeit des Geistes und Bildung zusammengehörige Momente des geschichtlichen Gesamtzusammenhangs sind. Nach dieser Apotheose folgt aber auch schnell die Trennung ins „Allgemeine" und ins „Berufliche" durch den Neuhumanismus. Dabei wird Denken des Allgemeinen nicht mehr in den Kontext von Arbeit gestellt und Lernen für konkrete Arbeit nur noch zum Gegenstand „besonderer", niedriger – eben beruflicher – Bildung. Statt der Sprengkraft von „Arbeit"

wird die Enge von „Beruf“ gedacht. Beruf erscheint als das Besondere, das Sachliche, das Private, während das „Allgemeine“ sich auf das Bürgerliche, das Öffentliche, das Politische bezieht. An dieser Trennung leidet die Erwachsenenbildung heute noch.

Zwar war und blieb im Kontext von Arbeiterbildung ein „Arbeiterbewegungsbegriff“ von Arbeit immer unterstellt – schon bei Weitling, sicher bei Liebknecht und am klarsten bei Rosa Luxemburg in ihrer Arbeit in der Parteischule der SPD. Soziales und politisches Engagement und Arbeitsbezug trafen hier zusammen (vgl. Faulstich/Zeuner 2001). Dies hat auch in der Bildungsarbeit der Rätebewegung, des Deutschen Metallarbeiterverbandes, des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes und der Akademie der Arbeit in Frankfurt/Main weitergetragen. Die „Neue Richtung“ hat sich dagegen aber in Eigentlichkeit geflüchtet, „das Enthaltensein eines geistigen Lebens, das Ernst hat, Tiefe, metaphysischen Gehalt“ – wie es in Wilhelm Flitners „Laienbildung“ (1921) heißt.

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg blieb Arbeitsbezug in der Form von Beruflichkeit in der Erwachsenenbildung, obwohl dies real immer schon betrieben wurde, mit schlechtem Gewissen verbunden. Erst Mitte der 1960er Jahre bekannte man sich mit der „realistischen Wende“ zu dem tatsächlich lange schon vollzogenen Sündenfall. Es geht um Arbeitsbezug in seiner Form als Beruflichkeit. Ein Dokument, in dem diese Rückbesinnung als Neubestimmung deutlich wird, ist der Band „Bildung für den Beruf“ (Riese/Nieder/Müllges u. a. 1969). Im Einleitungskapitel „Berufsbezogene Bildung im Aufgabenverständnis der Volkshochschule“ schreibt Hans Tietgens: „Es steht außer Frage, dass der beschleunigte Wandel der Anforderungen, der für die Arbeitswelt kennzeichnend ist, ein erneutes Nachdenken darüber erfordert, wie am besten auf diese Arbeitswelt vorbereitet werden kann“ (ebd., S. 9). Tietgens sieht damals eine reale Integration.

„Diese Wechselwirkungen sollten erkennen lassen, worin Erwachsenenbildung eine ihrer spezifischen Aufgaben sehen muss. Und sie machen deutlich, dass sich der Bildungsprozess nicht vollziehen kann, ohne einen wie immer gearteten Bezug zur Existenzbedingung der Berufstätigkeit, für die das erfolgt, was wir Ausbildung nennen. Dieser kommt aber auch etwas zugute, was wir gewöhnlich mit Allgemeinbildung bezeichnen“ (ebd., S. 13).

Die Diskussion um Arbeits- als Berufsbezug wurde in den Konflikten der Reformdebatte in den 1960er Jahren härter und grundsätzlicher. Erinnert sei – das klingt schon fast nostalgisch – an die Beiträge von Dirk Axmacher, Hans-Jochen Gamm, Gero Lenhardt und Werner Markert und die „Integrationsdiskussion" zum Verhältnis von „allgemeiner" und „beruflicher" Bildung (zum Überblick vgl. Faulstich 1991, Weick 1991). In diesem Kontext haben Edwin Klein und Edgar Weick ausgehend von einem „Interesse an der Aufhebung von Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen" (Klein/Weick 1970, S. 345) teils formelhaft zugespitzte „Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung" gemacht. Darin tauchen sicherlich dogmatisch anmutende Postulate auf: „Erwachsenbildung ist zur Parteinahme für jene verpflichtet, deren Emanzipation durch die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse verhindert wurde" (ebd., S. 343).

„Kollektive Emanzipation kann nur als revolutionäre Veränderung der Gesellschaft begriffen werden. Nur durch eine grundlegende Veränderung der die Gesellschaft bestimmenden Produktions- und Herrschaftsverhältnisse kann der Klassenantagonismus beseitigt werden, der eine Befreiung der Gesellschaft verhindert" (ebd., S. 345).

Solche Positionen mussten aus der Stimmungslage von 1970 als ungeheuerliche Provokation aufgenommen werden. Entsprechend war die Reaktion z. B. im Hessischen Volkshochschulverband. Rückblickend konstatiert Edgar Weick, dass Diskussionen provoziert wurden, „die unbeabsichtigt zu einer Polarisierung schon vorhandener unterschiedlicher Auffassungen über Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung führten" (Weick 1991, S. 214).

Hinter den Stichworten „Integration allgemeiner und beruflicher Bildung", „Schlüsselqualifikationen" und „Ganzheitlichkeit" stehen die unbewältigten Probleme der deutschen Bildungstradition, die weiter wirken und neu aufbrechen. Die Diskussion über das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung widerspiegelt einen realen Aspekt der bürgerlichen Gesellschaft. Die Individuen stehen in unterschiedlichen Bezügen, je nachdem, ob es um den Einsatz des möglichen Arbeitsvermögens geht oder um das Herstellen gesellschaftlicher Zusammenhänge. Nach wie vor ist Arbeitstätigkeit in der kapitalistischen Wirtschaft geprägt durch Ein- und Unterordnung. Gleichzeitig ist es Grund-

lage der bürgerlichen Gesellschaft, ausgehend von demokratischen Postulaten nach Gleichheit und Freiheit, die Entfaltung aller zu ermöglichen. Diesen Widerspruch spiegelt die Bildungstheorie in ihren verschiedenen Ausformungen. Die gegensätzlichen Anforderungen haben in der theoretischen Diskussion, weil die Ursachen nicht aufgedeckt oder nicht aufhebbar waren, zu vielfältig verkehrten und verzerrten Argumentationen geführt. So vermischen sich aufgrund begrifflicher Unklarheiten oft die verschiedenen Dimensionen der „Desintegration": das Verhältnis von Identität und Funktionalität; die Frage nach grundlegenden und aufbauenden Inhalten; der Zusammenhang von universellen und speziellen Kompetenzen sowie das Problem der allgemeinen, d. h. für alle notwendigen, und der beruflichen, d. h. der besonderen Bildung. Dies wird in verschiedensten Varianten immer wieder neu durchgespielt. In der Orientierung von Bildung auf Arbeit gilt „Beruf als prekärer Bezugspunkt" (Gonon 1999).

Beruflichkeit als historisch spezifische Form vo Erwerbsarbeit ist jeweils Resultat technischer Anforderungen, kultureller Traditionen und betriebs- und arbeitsmarktpolitischer Aushandlungsprozesse. Sie öffnet ein flexibles Spannungsfeld von Funktionalität und Identität der Arbeitenden. Dies ist eben nicht deterministisch festgelegt, sondern interessenbezogen. Seit hundert Jahren wogt deshalb die Debatte um Ent- und Verberuflichung. Einzuordnen ist dies nur, wenn eine allgemeinere kategoriale Folie – nämlich Arbeitsbezug – aufgespannt wird.

Wir – Michael Ehrke, Jochen Dikau und ich – haben dann 1978 schon in der Endphase der „Integrationsdiskussion" z. B. in einem Sonderband der Zeitschrift „Das Argument" das Prinzip der „Arbeitsorientierung" hochgehalten, obwohl sich die „Lebenswelt" als Modewelle schon ausbreitete (vgl. auch Faulstich 1981). Den Abgesang hat dann – eigentlich verspätet – Jochen Kade angestimmt mit der Frage: „Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden?" (Kade 1993). „Emanzipatorische Ansätze", sowohl „in der radikalen – vor allem auf die Marxsche Theorie zurückgreifenden und an der Tradition der Arbeiterbildung orientierten Variante ... oder in der bürgerlichen demokratiebezogenen Variante" seien auf dem Rückzug (ebd., S. 233). „Ansätze, die am gesellschaftspolitischen Kern von Emanzipation festhalten, der Erwachsenenbildung auf die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse verpflichtet, werden an den Rand des Theoriediskurses ge-

drängt“ (ebd. S. 233). Kade schlussfolgert die zunehmende Bedeutungslosigkeit einer „emanzipatorischen Erwachsenbildungstheorie“, in deren Zentrum der Arbeitsbegriff gestanden hat. „Die zentralen theoretischen Fragen der Zeit laufen in ihr nicht mehr zusammen“ (ebd., S. 234). Dem hat Ludwig Pongratz mit dem Vorwurf des „Zeitgeistsurfers“ vehement widersprochen. Er fragt: „Was also wäre aktueller als emanzipatorische Theorie?“ (Pongratz 1994, S. 124).

Neue Impulse hat die Rezeption des Arbeitsbegriffs erstaunlicherweise gerade durch die Diskussion um die „personalorientierten Managementkonzepte“ (Faulstich 1998) erhalten. Dem korrespondiert, dass es bei Konflikten in der Arbeitswelt schon lange nicht mehr nur um die Verteilung von Gewinnen geht, sondern immer mehr um die Gestaltung der Arbeit selbst. Wenn sich die arbeitsinhaltlichen Tendenzen der Erwerbstätigkeit zusammenfassend beschreiben lassen als eine mögliche Abnahme tayloristisch organisierter Formen und eine gleichzeitige Zunahme neuer personalorientierter Produktions- und Managementkonzepte, verändern sich auch die Auseinandersetzungslinien (ebd.). Damit verbinden sich Anforderungen und Notwendigkeiten des Lernens bezogen auf politische und technische Handlungsfähigkeit. Allerdings ist dies auch genau die Konfliktlinie, wenn es darum geht, die Reichweite „arbeitsbezogenen Lernens“ zu bestimmen. „Lernen im Prozess der Arbeit“ (Bergmann 1996) ist zu einem Signal auf einem umstrittenen Feld und gleichzeitig zum Modethema geworden.

Interessenorientierung des Lernens und Arbeitsbezug

Ausgangspunkt für eine inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs sind demnach Interessenstrukturen im Rahmen vorfindlicher Verhältnisse. Hier steht Erwerbsarbeit immer noch im Zentrum gesellschaftlicher Strukturen, als grundlegend nicht nur für Konsum-, sondern auch für Identitätschancen (vgl. Faulstich 1981).

Insofern richten sich Interessen dominant auf den Gegenstand Arbeit und dessen Gestaltung. Es geht um die Klärung von Interessenpositionen und um die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten und Kontrollchancen am Arbeitsplatz, im Unternehmen und durch Politik. Es wurde aber spätestens seit der Diskussion um den Einsatz der Informationstechniken deutlich, dass die Handlungsspielräume im Verhältnis von Tech-

nik, Organisation und Personal erheblich sind. Damit wird auch offensichtlich, dass Gestaltungsmöglichkeiten bestehen, die erst in konkreten Interessen- und Machtkonstellationen geschlossen werden. So wird Politik unmittelbar sichtbar in der Arbeitswelt. Der Begriff „Arbeitspolitik" macht dies deutlich. Er verweist auf Konflikte, in denen Interessen in Aushandlungs-, Entscheidungs- und Durchsetzungsprozessen realisiert werden. Dies war schon klar bei der alten Diskussion um Mitbestimmung. Angesichts vergrößerter bzw. deutlicher gewordener Handlungsspielräume in den Unternehmen stellt sich nun noch entschiedener die Frage, ob solche Prozesse demokratische Formen finden können. Arbeitspolitik wird zum zentralen Thema von Bildungskonzepten, wenn sie der Frage nachgehen, welches die Intentionen und Themen des Lernens sein sollen. Zu überprüfen ist also die Frage, ob angesichts der sich abzeichnenden gesellschaftlichen Tendenzen das lange diskutierte Postulat einer Integration beruflicher und politischer Bildung mittlerweile neue Wirksamkeit erhält und damit auch der Stellenwert von Erwachsenenbildung neu bestimmt werden muss. In diesem Kontext macht es Sinn, von arbeitsorientierter politikbezogener Bildung zu sprechen (vgl. Faulstich 1997).

Damit generalisiert sich die Diskussion und bezieht sich auf die Frage nach der Tragfähigkeit des Begriffs „Bildung" überhaupt. Zwar ist auch der Bildungsbegriff in den letzten Jahren – zuletzt in der Konstruktivismusdebatte – immer wieder in Zweifel gezogen worden mit der Begründung,

- es handele sich um ein überhöhtes Postulat, welches die Lernwirklichkeit nicht erfasse;
- es handele sich um ein historisch überholtes Persönlichkeitsideal, das angesichts aktueller gesellschaftlicher Strukturen obsolet sei,

doch obwohl diese Kritik bedenkenswerte Momente enthält, rechtfertigt sie m. E. nicht den Verzicht auf den Bildungsbegriff als einer zentralen Kategorie, um sich angesichts der anstehenden Zukunftsaufgaben zu orientieren. Insofern halte ich es weiter mit Klafki: „Bildung muss in diesem Sinn zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden" (Klafki 1985, S. 17).

Die Inhalte einer solchen Bildung bestimmen sich nicht aus einem zeitlosen Kanon, sondern historisch-konkret angesichts der sich

gegenwärtig stellenden Probleme. Man kann – wie Klafki es tut – die sich stellenden Perspektivfragen auch als „Schlüsselprobleme" von Bildung aufgliedern. Bildung heißt demnach, diejenige Kompetenz zu erwerben, die nötig ist, um die Ursachen solcher für die weitere gesellschaftliche Entwicklung zentralen Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen treffen zu können und handelnd einwirken zu können.

Nun ist allerdings nicht zu leugnen, dass trotz gewachsener Entfaltungsmöglichkeiten ein zunehmender Verlust von Identitätschancen droht. Es ist deshalb, wenn man nach den Möglichkeiten von Bildung fragt, entscheidend, welche Tendenzen die zukünftige Entwicklung der Arbeit kennzeichnen und wie sie gestaltet und geöffnet werden. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit, ist gebunden an die Gewinnung zunehmender Souveränität in der Arbeit für das eigene Leben.

Literatur

Adams, D. (1981): Per Anhalter durch die Galaxis. Frankfurt/M.

Adorno, T. W. (Hrsg.) (1969): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Stuttgart

Arendt, H. (1981): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. München (engl.: The Human Condition, Chicago 1958)

Axmacher, D. (1974): Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt/M.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt/M.

Beck, U. (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Frankfurt/M.

Bergmann, B. (1996): Lernen im Prozess der Arbeit. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Münster, S. 153-262

Bullinger, H.-J. (1998): Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit. Im Internet: http://www.randstad.de/ueber_randstad/einsichten1.htm

Bloch, E. (1967): Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/M.

Conze, W. (1972): „Arbeit". In: Brunner, O. u. a. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Bd.1. Stuttgart

Dahrendorf, R. (1980): Im Entschwinden der Arbeitsgesellschaft. In: Merkur, H. 24, S. 749760

Dahrendorf, R. (1983): Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. In: Matthes, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Frankfurt/M., S. 25-37

Dikau, J. (1978): Berufliche Weiterbildung als arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Das Argument, Sonderband 21, S. 212-231

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

Faulstich, P. (Hrsg.) (1985): Erwachsenenbildung und Arbeitslosigkeit. München

Faulstich, P. (Hrsg.) (1990): LernKultur 2006. München

Faulstich, P. (1991): Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikationen und das Bedürfnis nach Ganzheit. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 193-198
Faulstich, P. (1997): Arbeitsorientierte – politikbezogene Erwachsenenbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 1/2, S. 19-22
Faulstich, P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. München
Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S. (2000): Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, S. 18-22
Faulstich, P./Zeuner, Chr. (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge. Bielefeld
Flitner, W. (1921): Laienbildung. Leipzig
Frese, M. (1985): Arbeit. In: Herrmann, T./Lantermann, E. D. (Hrsg.): Persönlichkeitspsychologie. München, S. 139-146
Gamm, H.-J. (1970): Emanzipation als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 91-102
Gonon, Ph. (1999): Der Beruf als prekärer Bezugspunkt der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1, S. 7-9
Gorz, A. (2000): Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt/M.
Holzkamp, K. (1993): Lernen. Frankfurt/M.
Hondrich, K. O. (2000): Vom Wert der Arbeit – und der Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 493-500
Hund, W. D. (1990): Stichwort: Arbeit. Marburg
Kade, J. (1993): Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 233-236
Kant, I. (1964): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Werke in zwölf Bänden, Bd. XI, Frankfurt/M., S. 51-61
Kern, H./Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? München
Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
Klein, E./Weick, E. (1970): Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 342-351
Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.) (2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/M.
Kohli, M. (2000): Arbeit im Lebenslauf: Alte und neue Paradoxien. In: Kocka/Offe 2000, S. 362-382
Lenhardt, G. (1974): Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt/M.
Markert, W. (1973): Erwachsenenbildung als Ideologie. München
Marx, K. (o. J.): Grundrisse zur Kritik der politischen Ökonomie. Frankfurt/M.
Mayer, K. U. (2000): Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Bildung und Beruf. In: Kocka/Offe 2000, S. 383-409
MEW – Marx-Engels-Werke (1968). Ergänzungsband I. Berlin
MEW – Marx-Engels-Werke (1971). Band 23: Karl Marx: Das Kapital, Band 1. Berlin
Münch, J. (1970): Berufsbildung Erwachsener. Braunschweig
Negt, O. (2000): Was den Menschen ausmacht – Arbeit und Identität. In: Schüler 2000 – Arbeit, S. 6-11 (Hrsg. vom Erhard Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett)
Offe, C. (1983): Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In: Matthes, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Frankfurt/M., S. 38-65

Pongratz, L. (1994): Zeitgeistsurfer, oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 122-124
Pongs, A. (1999/2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 1+2. München
Riedel, M. (1973): Arbeit. In: Krings, H. J.: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München, S. 125-141
Riese, H./Nieder, H.L./Müllges, U. (1969): Bildung für den Beruf. Braunschweig
Sackmann, R. (1998): Stichwort: Wandel der Arbeitsgesellschaft – Folgen für Erziehung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 485-491
Schimank, U./Volkmann, U. (2000): Soziologische Gegenwartsdiagnosen. Stuttgart
Schmidt, G. (Hrsg.) (1999): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft. Berlin
Senge, P./Scharmer, C. (1998): Jenseits von Hierarchien: Drei Gesichter der Arbeit. In: BMBF: Prospekt ,H. 2, S. 3-5
Senghaas-Knobloch, E. (1998): Von der Arbeits- zur Tätigkeitsgesellschaft? In: Feministische Studien, H. 2, S. 9-30
Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1999): Datenreport 1999. Bonn
Thommsen, W. (1990): Arbeit, Bewusstsein, Subjektivität. Zur Destruktion einiger Kategorien der Soziologie. In: Leviathan, Sonderheft 11, S. 301-321
Weick, E. (1991): Die Synthese beruflicher und politischer Bildung vor neuen Herausforderungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 212-219
Willke, G. (1998): Die Zukunft unserer Arbeit. Bonn

Jürgen Wittpoth

Reflexive Moderne

Zum (Anregungs-)Gehalt einer mehrdeutigen Perspektive

Nach einigen kurzen Vorbemerkungen werde ich folgendermaßen verfahren: Zunächst versuche ich unter Rückgriff auf drei Autoren (Beck, Giddens und Lash) zu klären, was mit reflexiver Moderne gemeint ist. Der Einfachheit halber beziehe ich mich dabei auf eine Publikation, die die drei Autoren gemeinsam unter dem Titel „Reflexive Modernisierung" vorgelegt haben (Beck u. a. 1996).[1] Jeweils im Anschluss an die Skizze der einzelnen Position gebe ich dann knappe Hinweise darauf, welches Anregungspotenzial für den erwachsenenpädagogischen Diskurs (aus meiner Sicht) in der Diagnose steckt und – soweit ich dies überblicke – wie sie rezipiert wird. Abschließend werde ich ein Resümee im Blick auf die übergreifende Fragestellung des Symposiums formulieren.

Vorbemerkungen

Auf einer sehr allgemeinen Ebene treffen sich die drei Autoren in ihren Zeitdiagnosen; für diese Gemeinsamkeit steht der Begriff „reflexive Modernisierung". Er richtet sich gleichermaßen gegen diejenigen, die von der (durchgesetzten) Moderne sprechen, wie gegen die Postmoderne-Debatte. Mit „reflexive Moderne" – oder wie Giddens auch sagt: „Hochmoderne" – wird eine Situation bezeichnet, in der die Moderne gewissermaßen erst zu sich selbst kommt. Auflösungsprozesse, die in der letzten Zeit beobachtet (und gelegentlich auch beklagt) werden, betreffen also nicht die Moderne selbst, sondern in ihr bislang überdauernde traditionale Restbestände und überkommene Gewissheiten.

Gemeinsam ist den Autoren außerdem, dass sie eine *kritische* Theorie der Gesellschaft zu formulieren versuchen; d. h., sie zeigen mehr oder weniger explizit (politische) Handlungsoptionen auf, die den immer auch gegebenen Tendenzen einer ‚Gegenmoderne' zu widerstehen helfen sollen. Um es vorwegzunehmen: Gerade dieser Doppelcharakter,

die Verknüpfung von Diagnose und Programm, macht ihre Argumentation für (Erwachsenen-)Pädagogen so attraktiv; er birgt zugleich die Versuchung in sich, ohne weitere Umstände direkt auf die Programmatik zuzugreifen.

Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es aber auch relevante Unterschiede, und auf diese werde ich mich konzentrieren. Ich greife nicht ihre Kontroverse untereinander auf (also ihre wechselseitigen (Miss-) Verständnisse, Erläuterungen, Begründungen etc.), sondern versuche eine eigene Lesart. Angesichts des begrenzten Raumes und im Interesse einer gewissen Zuspitzung habe ich nach einem (oder *dem*) zentralen Begriff für jede Position gesucht, mit dem sich Aufhänger und Verlauf der Argumentation sinnvoll etikettieren lassen. Es sind dies: *Nebenfolge* für Beck, *Tradition* für Giddens und ästhetische Reflexivität, damit die Begriffe nicht alle durcheinander geraten: *Mimesis* für Lash. Die Unterschiedlichkeit der Perspektiven geht dabei so weit, dass ich denke, meine allgemeine Frage nach den Problemen des Anschlusses an Zeitdiagnosen gewissermaßen ‚im Kleinen' bearbeiten zu können.

1. Ulrich Beck: Folgenreiche Nebenfolgen

Mindestens in einer Hinsicht bleibt der Begriff „reflexive Modernisierung" bei Ulrich Beck schillernd – er bezeichnet sowohl einen Befund als auch ein Programm:

- Einmal ist reflexive Modernisierung „Selbsttransformation der Industriegesellschaft (...) Das heißt: Die großen Strukturen und Semantiken nationalstaatlicher Industriegesellschaften werden (...) transformiert, verschoben, umgearbeitet, und zwar in einem radikalen Sinne" (S. 27);
- ein andermal ist reflexive Modernisierung „das Bemühen, Sprache und damit Handlungsfähigkeit, Wirklichkeit wiederzugewinnen – angesichts von Entwicklungen, die einerseits die Folgen von Modernisierungsfolgen sind, andererseits die Begriffe und Rezepte der klassischen Industriegesellschaft von innen her fundamental in Frage stellen" (S. 26).

Der zentrale Begriff, von dem die Analyse ausgeht und um den sich letztlich alles dreht, ist der Begriff *Nebenfolge*, dem im Grunde ein Gegenüber fehlt (man könnte sagen: Nebenfolgen hat es immer schon

gegeben, sie blieben allerdings gewissermaßen folgenlos, wohingegen sie nun registriert und damit in verschiedenen Hinsichten wirksam werden). Insofern sind mit den Nebenfolgen weniger die Ereignisse gemeint, die im ersten Schritt gewissermaßen objektiv aus industriegesellschaftlichen Verhältnissen hervorgehen. Worum es geht, sind vielmehr ‚interne Nebenfolgen der Nebenfolgen'. An der Tatsache, dass es solche gibt, kann nicht mehr vorbeigesehen werden; sie wird thematisiert, auf sie wird reagiert – nicht unbedingt reflektiert, sondern vielfach reflexartig. Am Beispiel: Es geht nicht in erster Linie darum, dass es Rinderwahnsinn (als Folge moderner Formen der Fleischproduktion) gibt und was er mit den Menschen anrichtet, die verdorbenes Fleisch verzehren, sondern darum, welche Reaktionen dieses Ereignis bei den verschiedensten Akteuren im politischen System, auf Märkten etc. auslöst, wie also gesellschaftlich mit dem Problem umgegangen wird.

Versucht man, zentrale Merkmale nach dem Gesichtspunkt zu sortieren, was die bisherige Situation, die ‚einfache' Modernisierung (oder: erste Moderne) sowie ihr entsprechende Theorien, gekennzeichnet hat und was demgegenüber die ‚reflexive' Modernisierung (oder: zweite Moderne) ausmacht, so ergibt sich folgendes Bild:

- Die Industriegesellschaft orientierte sich an Linearitätsmodellen, an Planbarkeits- und Kontrollphantasien, die die handlungsleitende Idee einer Immer-weiter-so-Modernisierung begründeten (vgl. Lutz 1989). Modernisierungs*probleme* verwiesen lediglich darauf, dass die Modernisierung noch nicht weit genug fortgeschritten war. Risiken und Nebenfolgen erschienen als externalisierbar und begrenzbar. Der Motor sozialen Wandels wurde in Kategorien der Zweckrationalität verortet; zentral war dabei ein einfaches Verständnis von Verwissenschaftlichung, der man zutraute, immer neue Problemlagen alsbald einzuholen und adäquate Lösungsinstrumentarien zu liefern. Es war so nur konsequent, Verwissenschaftlichung mit Modernisierung gleichzusetzen.
- Diese Grundorientierung hat sich in verschiedenen Hinsichten als illusionär erwiesen. Die ‚Nebenfolgen' sind globaler Natur und nicht kontrollierbar. Sie kehren gewissermaßen zurück: materialiter im Sinn der globalen Naturzerstörung, aber ebenso vermittelt über die Subjekte, die in ihrem gewandelten Bewusstsein die von den Institutionen erzeugten Folgeprobleme in sie

zurücktragen. Die Externalisierbarkeitsannahme ist durch „zirkuläre Summen- und Bumerang-Effekte“ (S. 54) nachhaltig in Frage gestellt. Verwissenschaftlichung untergräbt sich selbst: Indem Probleme gelöst werden, treten neue auf. Gewissheit ist nicht zu haben, vielmehr wachsen Begründungszwänge und Unsicherheit. Die Industriegesellschaft ist also nicht *die* moderne Gesellschaft, sondern eine „widerspruchsvolle historische Symbiose zwischen Moderne, Vormoderne und Gegenmoderne, die (...) auf- und abgelöst wird durch andersartige ‚moderne' oder ‚gegenmoderne' Gesellschaftsformen“ (S. 66). Die Unentschiedenheit rührt nicht zuletzt daher, dass der Aufbruch in die Moderne immer nur exklusiv erfolgt ist: „Die Bürger haben ‚Menschheit' gesagt, aber – bestenfalls – ‚Nation' gemeint“ (S. 59).

Unter Gegenmoderne fasst Beck alle Bestrebungen, die Fragen, die die Moderne aufwirft, zu „verteufeln, vom Tisch zu fegen“ oder auch „Fraglosigkeit herzustellen“ (S. 59). Die Dialektik von Modernisierung und Gegenmodernisierung vollzieht sich nicht lediglich hinter dem Rücken der Akteure, sondern ist im Bereich des Politischen auszutragen und auszuhandeln. Damit ergibt sich aus der und in der reflexiven Modernisierung eine zentrale gesellschaftliche/gesellschaftspolitische Aufgabe:

„Das *Denken* muss verändert werden, damit die Welt der Moderne an ihren eigenen Ursprüngen und Ansprüchen erneuert werden kann. Der Raum für politische Reformen (...) muss überhaupt erst mit der Macht des Begriffs gewonnen, geöffnet werden. Wir müssen *sehen* lernen, dass die Fatalismen, die unser Denken beherrschen, antiquiert sind, dem Test einer entschiedenen Selbstkonfrontation der Moderne nicht standhalten“ (S. 26).

Dabei schließt Beck mehrfach explizit an die Tradition der Aufklärung an. Neu gefunden und geschaffen werden müssen vor allem Organisationsformen, in denen jenseits von Arbeit und Kapital die Demokratisierung der halbierten Demokratie vorangetrieben werden kann.

Es geht in dem hier nachgezeichneten Strang der Argumentation also vor allem um gesamtgesellschaftliche (besser: weltgesellschaftli-

che) Probleme und die Notwendigkeiten/Möglichkeiten. mit diesen umzugehen. Die Schwierigkeiten des Subjekts, seine Risiko- bzw. Gefahrenbiographie zu gestalten und gewachsene Ansprüche auf ein eigenes Leben durchzusetzen, blende ich hier aus, weil sie (auch von Beck) vor allem im Kontext der Argumentation über die Risikogesellschaft abgehandelt werden, mit der nichts vollständig anderes bezeichnet wird, aber andere Akzente gesetzt werden.

Anschluss(-möglichkeiten) des erwachsenenpädagogischen Diskurses

Geht man von der zentralen Unterscheidung ‚intendierte Handlungsergebnisse/(unbeabsichtigte) Nebenfolgen' aus (wobei die Einschränkung ‚Neben' im Einzelfall auch zu sehr verharmlosen mag), drängt sich für Theoriebildung und mit ihr verbundene empirische Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung geradezu die Frage auf: Sind Weiterbildungsinstitutionen Statthalter der Industriegesellschaft oder agieren sie den Bedingungen der reflexiven Moderne gemäß? Anders formuliert: Sind sie wie viele andere von Problembewältigungs- zu problemerzeugenden Institutionen geworden, schaffen also, *indem* sie sich an ihren traditionellen (industriegesellschaftlichen) Aufgaben abarbeiten, gewissermaßen Probleme zweiter Ordnung?

In dieser Weise wird – wenn ich recht sehe – allenfalls selten an die Beck'sche Argumentation angeschlossen. Ein wenig davon hatten wir bereits: Der Entschulungsdebatte liegt die Figur wesentlich zugrunde. Anderes findet man heute etwa in Karl Heinz Geißlers bisweilen ironischen Kommentaren zur Situation der Weiterbildung (vgl. Wittpoth 1997, S. 18ff.). Die Entschulungsdebatte ging aufs Ganze (und bezieht ihre Visionen aus der Vormoderne), Geißler hat auch selten weniger als die berufliche Weiterbildung im Blick (und knüpft immer dort, wo Alternativen kurz aufscheinen, an einen sehr traditionellen Bildungsbegriff an). Kleiner gearbeitet könnte man die Frage etwa auf ausgewählte Teile der Qualifizierungs-Maßnahmen für Arbeitslose beziehen. Schärfer formuliert: Wenn man sich Becks Zeitdiagnose zu eigen macht, dann *muss* man die Frage der Nebenfolgen institutionalisierter Weiterbildung, gesellschaftlich durchgesetzter Programmatiken lebenslangen Lernens u. Ä. aufgreifen.

Was man eher findet, ist ein Anschluss im programmatischen Sinne; hier treffen sich manifeste Interessen im Feld mit dem Beck'schen

Argumentationsgestus, in dem Befund und Programm gelegentlich ineinander übergehen. Die naheliegende Parole ist: Wir brauchen (politische) Weiterbildung ohne Ende, um über die Neuartigkeit der Verhältnisse aufzuklären, um ‚gegenmoderne' Tendenzen zurückzudrängen, um die gemeinsame Suche nach neuen politischen Organisations- und Aktionsformen zu unterstützen. Diese Art des halbierten Anschlusses ist allerdings brisant: Es bleibt ungeklärt, welche Nebenfolgen mit dieser Art der Bearbeitung von Nebenfolgen verbunden sind.

2. Anthony Giddens: Von formelhaften Wahrheiten zum Expertenwissen

Anthony Giddens setzt in seiner Zeitdiagnose, die sich an vielen Stellen mit der Beck'schen überschneidet, anders an. Der zentrale Begriff ist „Tradition". Den gesellschaftlichen Wandel, dessen Zeugen wir sind, beschreibt er vor allem als eine Ablösung der mit Traditionen verbundenen formelhaften Wahrheiten durch Expertenwissen. Das ‚noch-nicht-moderne' Element der Phase, die vielfach als Moderne lediglich *miss*verstanden wird, sieht Giddens darin, dass Traditionen – und sei es auch im entleerten, verkümmerten Zustand – dem wirtschaftlichen und industriellen Modernisierungsprozess lange standgehalten haben; erst jetzt werden sie bedrängt und aufgelöst.

Für Giddens ist Tradition „eng mit dem Gedächtnis verknüpft (...); sie enthält das Element des Rituals; sie hat mit dem zu tun, was ich einen *formelhaften Wahrheitsbegriff* nennen möchte; sie hat ihre ‚Hüter'; und sie besitzt, anders als bloße Gewohnheit, eine bindende moralische wie emotionale Kraft" (S. 124).

In diesem kurzen Zitat sind bereits alle wichtigen Aspekte benannt. *Gedächtnis* meint mehr als bloßes Sich-in-Erinnerung-Rufen; es ist ein *aktiver* und kollektiver Prozess, in dem das Vergangene nicht lediglich bewahrt, sondern nach Maßgabe gegenwärtiger Erfahrungen umgestaltet wird. Insofern ist Tradition „ein Medium für die Organisation kollektiven Gedächtnisses" (S. 125). Das *Ritual* ist dann eine Form, ein praktisches Instrument, in der bzw. mit dem die ständige Rekonstruktion der Vergangenheit zur Darstellung gelangt. Es ist deutlich vom Alltagshandeln und dessen pragmatischen Zielen zu unterscheiden und gerade deshalb relativ autonom in der Zeit. Sprache und Handlung sind

im Ritual vielfach symbiotisch verknüpft; dabei müssen Sprecher und Zuhörer keineswegs alles verstehen, was gesagt und getan wird (ein von vielen noch selbst erlebtes Beispiel dürfte der rituelle Dialog in katholischen Messen sein, die in lateinischer Sprache gelesen wurden). Die Formelhaftigkeit der rituellen Rede ist ihrer Wahrheit nicht abträglich, sondern entspricht ihr. Es geht nicht um den propositionalen Inhalt von Aussagen, sondern um ihre Stellung im Ritual. Die *Hüter* der Tradition sind einerseits für deren Interpretation zuständig und fungieren andererseits als Mittler der Wirkkräfte des Rituals. Sie sind weniger durch irgendeine Kompetenz als durch ihren Status innerhalb der traditionalen Ordnung charakterisiert (S. 127). Schließlich haben Traditionen einen normativen Gehalt, der ihnen Verbindlichkeit verleiht. Sie stehen nicht nur dafür, wie in einer Gesellschaft gehandelt *wird*, sondern ebenso dafür, wie gehandelt *werden soll*. Dieser moralische Charakter von Traditionen gibt ihren Anhängern ein gewisses Maß an Sicherheit.

Der Bedeutungswandel und schließlich -verlust der Traditionen vollzieht sich in zwei Schritten: Beim Übergang in die Moderne (die von Giddens hier mit dem Kapitalismus gleichgesetzt wird) löst sich die traditionale Koppelung von ökonomischer Zweckrationalität und übergreifenden, historisch verbürgten und/oder religiös begründeten Werten auf. „Dass jemand zum Zweck seiner Lebensarbeit ausschließlich den Gedanken haben könne, dereinst mit hohem Gewicht an Geld und Gut belastet ins Grab zu sinken, scheint ihm [gemeint ist Max Weber; J. W.] nur als Produkt perverser Triebe (...) erklärlich“ (S. 133). Insofern sieht Giddens den Kern des kapitalistischen Geistes in seiner *zwanghaften Motiviertheit*. Die Akteure mühen sich redlich, wissen aber nicht länger, warum sie dies tun. „Das Vergangene lebt weiter, aber statt dass es in der Form der Tradition aktiv erneuert würde, bestimmt es das Handeln in fast kausaler Weise. Ein Zwangshandeln, das eine ganze Gesellschaft charakterisiert, ist tatsächlich so etwas wie *Tradition ohne Traditionalismus*: Wiederholung, die die Autonomie des Einzelnen eher behindert als fördert“ (S. 135).

Dies ändert sich nun im folgenden Schritt, beim Übergang von der Moderne in die Hochmoderne (wie Giddens die reflexive Moderne auch bezeichnet). Neu ist, dass die Menschen in posttraditionalen Kontexten keine andere Wahl haben, als zu wählen, wer sie sind und wie sie handeln wollen (S. 142) – dies ist einer der Punkte, an denen er Beck

sehr nahe ist. Wählen, besser: Entscheiden ist auf tendenziell allen Gebieten des sozialen Lebens obligatorisch geworden. Neu ist außerdem, dass solche Entscheidungen zwar nicht in jedem Fall, aber sehr oft unter Berufung auf Expertenwissen getroffen werden. Die formelhaften Wahrheiten der Tradition schließen eine große Fülle von Handlungsmöglichkeiten aus, über die es in der reflexiven Moderne immer wieder neu zu entscheiden gilt.

Nicht nur der Tatbestand der obligatorischen Wahl markiert wesentliche Unterschiede, sondern ebenso die – im Vergleich mit den Hütern der Tradition – *besondere Art* des Expertenwissens. Zunächst bindet Giddens Expertentum nicht an besondere Berufsrollen (etwa im Sinne der Professionals), vielmehr kann jeder Experte sein, der über spezielle Fähigkeiten oder Kenntnisse verfügt, die der Laie nicht besitzt (S. 157). Solches Expertentum ist grundsätzlich ortlos und dezentral; es ist nicht an formelhafte Wahrheiten gebunden, sondern beruht auf dem Glauben an die Korrigierbarkeit des Wissens. Nicht Gewissheiten darüber, wie die Welt wirklich ist, werden gefördert, sondern der Zweifel. Vertrauen in Expertise und ihre Repräsentanten lässt sich nicht mit Hilfe esoterischen Wissens erzeugen, und es ist widerrufbar.

Für die Subjekte bedeutet dies, dass sie zu aktivem Engagement genötigt sind. Vertrauen, das unter den Bedingungen der Zwanghaftigkeit erstarrt, ist nun – im Lichte von Alternativen – immer wieder neu zu schenken oder zu entziehen. „Die Wiederaneignung des Expertenwissens durch die Individuen, ohne den Rückfall in zwanghafte Verhaltensmuster, ist die Bedingung der Möglichkeit von ‚Authentizität' im täglichen Leben. Gewohnheiten und Erwartungen werden mehr oder weniger automatisch unter dem Einfluss dieses Informationsflusses immer wieder neu geformt" (S. 168).

Giddens beschließt seine Überlegungen – nicht ohne Pathos – mit einigen Hinweisen auf die „dialogische Demokratie" (S. 193f.). Mit dem Ende der traditionalen Gesellschaft sieht er ein gänzlich neues Universum des sozialen Handelns heraufziehen. Die (erst jetzt wirklich) globale Gesellschaft ist eine Gesellschaft des unbegrenzten Raumes, in dem die Subjekte gezwungen sind, soziale Bindungen aktiv einzugehen. Verhaltensweisen müssen diskursiv gerechtfertigt, Gründe bis in die zwischenmenschlichen Beziehungen hinein geliefert werden. Dies ist ein

schwieriges, von allerlei Ängsten begleitetes Unterfangen. Aber es lohnt die Anstrengung, denn jenseits „von Verhaltenszwängen gibt es die Möglichkeit, authentische Formen menschlichen Lebens zu entwickeln, die nur noch wenig mit den formelhaften Wahrheiten der Tradition gemein haben“ (S. 194).

Anschluss(-möglichkeiten) des erwachsenenpädagogischen Diskurses

Im Zusammenhang von Theoriebildung und empirischer Forschung legen die zentralen Unterscheidungen und die Argumentation von Giddens folgende Fragen nahe (in denen allerdings bereits eine gewisse Skepsis gegenüber der von Giddens suggerierten Eindeutigkeit der Entwicklung zum Ausdruck kommt): Wie stellt sich das Verhältnis von Tradition (Hütern der formelhaften Wahrheiten), Zwangshandeln und Entscheiden unter Bezug auf Expertentum in Kontexten dar, die sich als weiterbildende beschreiben? Gibt es funktionale Äquivalente zu den Hütern im alten Sinne (etwa Managementkurse, Motivationsseminare etc.), konkreter: Wie ist es um die Möglichkeit bestellt, Vertrauen in Experten durch esoterisches Wissen herzustellen? Oder (gewissermaßen andersherum): Wie gehen Menschen und Institutionen mit Zweifel, Unsicherheit (und deren Unhintergehbarkeit) um? Und mit Blick auf die Wissensgesellschaft etwa im Sinne Willkes: Wird das Wissen, das dort als unproblematisch erscheint, nur angeeignet und gemanagt werden muss (vgl. exempl. Willke 1997), nicht zum Problem?

Ähnlich wie bei Beck denke ich, dass diese Art des Anschlusses bestenfalls selten vorkommt. Näherliegend ist wiederum der programmatische ‚Kurz-Schluss’: Subjekten muss bei der Wiederaneignung des Expertenwissens (Bedingung der Möglichkeit von Authentizität) geholfen, Kompetenz für das Leben in unhintergehbarer Unsicherheit vermittelt werden. ‚Dialogische Demokratie’ ist zu ermöglichen (zumal auch Giddens die Möglichkeit des Rückfalls in vormoderne Verhaltensweisen sieht). So sehr sich dies angesichts des Selbstverständnisses organisierter Erwachsenenbildung auch anbietet, die interessanten und – auch gemessen an den eigenen Ansprüchen – wichtigen Fragen werden übersprungen.

3. Scott Lash: Eine neue Ökonomie der Zeichen im Raum

Scott Lash reiht seine Überlegungen zu einer „kritischen Theorie der heutigen Informationsgesellschaft" zunächst in die „Theorien der reflexiven Modernisierung" ein (S. 195), macht dann aber sofort eine überraschende Kehrtwende. Denn er geht davon aus, dass man vorliegende Ansätze dieser Art – gemeint sind Beck und Giddens – „radikal gegen den Strich bürsten" bzw. im Sinne „ihres eigenen unartikulierten Anderen verstehen" muss (ebd.). Gängige Annahmen, denen zufolge

- der soziale Akteur gegenüber den gesellschaftlichen Strukturen Terrain gewinnt,
- Reflexivität wesentlich kognitiver Natur ist,
- das Ich sich immer weiter von Gemeinschaftsbindungen befreit,

konfrontiert er mit der Überzeugung,

- die Bedeutungsabnahme *sozialer* Strukturen werde begleitet durch den Aufbau neuer *Informations-* und *Kommunikations*strukturen (d. h., die Rahmungen verändern lediglich ihre Gestalt),
- die *ästhetische* Dimension von Reflexivität sei wichtig,
- eine Rückkehr des verdrängten ‚Wir' sei zu beobachten (vgl. S. 196f.).

Es soll im Folgenden nicht entschieden werden, ob es sinnvoll ist, die von Lash entwickelte Perspektive im Sinne eines ‚stattdessen' gegen Beck und Giddens in Anschlag zu bringen. Ich werde mich vielmehr auf eine Skizze der Argumentation zur ästhetischen Dimension von Reflexivität (oder auch Mimesis) – den meines Erachtens zentralen Aspekt – beschränken, und es reicht dabei völlig aus, wenn die Relevanz dieser Dimension *neben* denen, die Beck und Giddens stark machen, plausibel wird.

Lash geht von der These aus, dass „eine völlig neue Ökonomie der Zeichen im Raum" entsteht, und dass diese „neue semiotische Ökonomie", die nicht aus begrifflichen, sondern aus mimetischen Symbolen besteht, weniger „die Möglichkeiten für eine kognitive als vielmehr für eine ästhetische Reflexivität" bereitstellt (S. 234).

Klassisch wird Reflexivität, also der (Rück-)Bezug des Subjektes auf sich selbst sowie auf andere, auf Objekte, auf das ‚System' oder die

Gesellschaft, als ein *kognitiver*, gedanklicher, nachdenkender Bezug verstanden. Konstitutiv ist dabei die (bewusste) Distanz – oder besser: Distanzierung – zwischen Subjekt und Objekt, die vor allem durch die Sprache als Vermittelndes gewährleistet wird. Zur Kennzeichnung *ästhetischer* Reflexivität, bei der diese Distanz schwindet, greift Lash auf die in der Linguistik verwandte Unterscheidung zwischen Semiosis und Mimesis zurück: In der Semiosis beruht Bedeutung auf Unterschieden, in der Mimesis entsteht sie ‚ikonisch', durch Ähnlichkeit. Am Beispiel aus dem Bereich der Sprache: während das deutsche Wort Zug oder Eisenbahn auf den mit ihm bezeichneten Gegenstand über die Differenz zu Auto, Fahrrad usw. verweist, ist das Wort Tschou-Tschou-Train seinem Signifikaten – eine mit Dampfloks betriebene Bahnlinie an der südafrikanischen Gardens-Route – nachgebildet, ihm ähnlich. Ästhetische Wahrnehmung oder ästhetischer Bezug meint dann vor allem: Wahrnehmung der umgebenden Welt im mimetischen Sinne, also ohne Vermittlung durch Begriffe, unmittelbar im Sinne des Ge- bzw. Missfallens, Anrührens, Erfreuens, Bedrohens etc. Objekte, auf die sich diese Art der Reflexivität richtet, stellt vor allem die Popularkultur bereit. Ihren den Raum beherrschenden Zeichen schreibt Lash den Charakter von Hieroglyphen zu, die Bedeutung nicht abstrakt durch Semiosis, sondern unmittelbar durch Mimesis vermitteln (vgl. S. 241).

Ästhetische Reflexivität in diesem Sinne ist nicht allein für die *individuelle* Orientierung in sozialen Welten, sondern ebenso im Blick auf die Entstehung kollektiver Bedeutung in kulturellen Gemeinschaften maßgeblich. Hier bedient sich Lash einer Heidegger entlehnten Unterscheidung zweier Modi des ‚In-der-Welt-Seins':

- Solange die ‚Werkstatt' (im Sinne einer Gemeinschaft) funktioniert, agieren die Menschen ohne ausdrückliche Subjekt-Objekt-Differenz, also ohne Distanz. Die Aufmerksamkeit gilt nicht dem Zeichen oder Signifikanten *als solchem*, vielmehr werden Zeichen *unmittelbar* als Bedeutung gesehen.
- Sobald – oder: erst wenn – die ‚Werkstatt' zusammenbricht, also das gemeinschaftliche Handeln ins Stocken kommt, nicht mehr funktioniert, erfolgt eine Hinwendung zur Subjekt-Objekt-Denkform.

Zur Veranschaulichung kann man an den reibungslosen oder gestörten Ablauf von Spielen und Ritualen, aber auch an sprachliche

und gestische Zeichen denken, auf die wir entweder präreflexiv, unmittelbar reagieren oder die wir ausdrücklich zu deuten versuchen; etwa: ‚Wie hat sie das gemeint?', ‚Ist die Freude echt?' etc.

Probiert man diese Perspektive aus, zeigt sich rasch, dass sie zu mindestens erweiterten Verständnissen führen kann. So könnte man etwa die sogenannte 68er-Bewegung, die in ihren Selbstbeschreibungen stark auf Reflexivität im klassischen Sinne abhebt, als im Kern mimetisch konstituiertes Geschehen begreifen. Nicht *was* Rudi Dutschke gesagt hat, wäre demnach von Belang, sondern sein Gestus, sein Habitus, *in dem* er etwas gesagt hat; wobei gerade dieser Teil der Botschaft allein über Bild- und Ton-Medien (also die geschmähte ‚Kulturindustrie') vermittelt werden konnte (vgl. auch Holert 1999). Nicht die befreiende Lebensform der Kommune, sondern das Bild, auf dem eine Reihe nackter Menschen, die uns an die Wand gestützt und breitbeinig ihre Gesäße präsentieren, wäre Kristallisationspunkt kollektiver Bedeutung. Nicht die antikapitalistischen Ziele der Berliner Demonstrationen, sondern die im Laufschritt skandierten „Ho-Ho-Ho-Tschi-Min"-Rufe wären entscheidend für die Identifikation.[2] In einer ähnlichen Perspektive hat Soeffner die soziale (Protest-)Bewegung des Punk analysiert (vgl. Soeffner 1992).

Anschluss(-möglichkeiten) des erwachsenenpädagogischen Diskurses

Greift man Lashs Überlegungen auf, dann ginge es zunächst im Blick auf die Art und Weise, in der Subjekte und Kollektive Orientierung und Sinn finden, vor allem darum, die Ökonomie der Zeichen im Raum und die Formen, in denen Menschen Bezug auf sie nehmen, zu ergründen. Das hätte unter anderem zur Folge, dass die Auseinandersetzung mit den verschiedensten Produkten der Kulturindustrie nicht länger an eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin (die Medienpädagogik) verwiesen wird, sondern ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Zunft insgesamt rücken würde (vgl. auch Wittpoth 2001). Im Blick auf die (Angebots-)Praxis der Weiterbildungsinstitutionen ginge es um Inszenierungsformen, also einerseits um die Frage, wie die Zeichen der Weiterbildung im kulturindustriellen Raum situiert sind (wahrgenommen werden), und andererseits um die mimetische Komponente dessen, was in den Einrichtungen und Veranstaltungen geschieht. Dies erschöpft sich nicht in dem, was im Anschluss an Milieustudien etwa Schulzes oder des SINUS-Instituts bereits geschieht. Dort werden Geschmacksvorlieben und

die Erlebnisorientierung als zwar wesentliche, aber doch Rand- oder Begleiterscheinungen der Erwachsenen*bildung* behandelt. Lashs Perspektive steht so im wörtlichen Sinne ‚auf dem Kopf', denn sie legt nahe, dass das, was wir gemeinhin als wesentliches Moment von Erwachsenenbildung betrachten (die *kognitive* Dimension), eher marginal ist.

Gerade wenn man den Gegner der Argumentation Lashs, die Betonung der kognitiven Reflexivität, an die uns vertraute pädagogische Konzepte umstandslos anschließen können, bedenkt, ergibt sich programmatisch ein Perspektivwechsel. Folgt man Lash, dann geht es weniger um Aufklärung über das, was vernünftig ist, als vielmehr um ‚reflexive Anthropologie' im Sinne Bourdieus (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996), also um den Versuch, Formen und Effekte mimetischer Orientierungen transparenter oder vorbewusst verankerte Strukturierungen unseres Handelns zugänglicher zu machen (vgl. Wittpoth 1994, S. 101ff.).

4. Resümee: Drei in einem

Wir haben es mit *einem* Label und *drei* verschiedenen Ansätzen zu tun.[3] Einfach nur von reflexiver Moderne zu sprechen, ohne eine Spezifikation hinzuzufügen, ergibt daher strenggenommen keinen Sinn (abgesehen von der Markiererfunktion, die solche Begriffe als Schlagworte übernehmen).

– Beck und Giddens haben, was die von ihrer Argumentation nahegelegten *programmatischen* Schlussfolgerungen angeht, einige Gemeinsamkeiten. In der Tradition der Aufklärung plädieren sie (relativ ungebrochen) dafür, den Subjekten Hilfestellung zu geben, die neue Unsicherheit kognitiv und ‚politisch' zu bewältigen. Beck orientiert dabei stärker auf teilweise neu zu erfindende Organisationsformen, Giddens fokussiert auf die um Authentizität bemühten Subjekte. Suchte man allerdings im Zusammenhang von *Theoriebildung und/oder empirischer Forschung* Anschluss an ihre Diagnosen, würde man zu mehr als nur unterschiedlichen Akzentuierungen kommen. Denn ausgehend von der grundlegenden Unterscheidung ‚Nebenfolgen ignorierend/Nebenfolgen bearbeitend' stellt sich Weiterbildung anders dar als ausgehend von der Unterscheidung ‚sicherheitverbürgende Tradition (Glaube)/Unsicherheit bescherende Expertise (Zweifel)'.

– Lash weicht stärker ab; im Grunde greift er die Zeitdiagnosen seiner Mitstreiter nur in dem Sinne auf, dass er ihre ‚Rückseite' ausleuchtet, ihr ‚unartikuliertes Anderes'. Indem er dabei ästhetische gegen kognitive Reflexivität stark macht, ergibt sich eine andere Perspektive auf Weiterbildung. Deren Einrichtungen sind dann zunächst einmal Institutionen beliebiger Art, eingereiht in das gesamte Spektrum dessen, was in der Kulturindustrie bzw. im Kulturbetrieb inszeniert wird. Nach welchen Gesichtspunkten Individuen sich dem einen zu- und vom anderen abwenden, ist dann eine offene Frage. Mit Lash wäre es allerdings wahrscheinlich, dass die Entscheidung für den Ort Volkshochschule nach ähnlichen Gesichtspunkten getroffen wird, wie die für das Bodybuilding-Studio, den Karnevalsverein oder den Lauftreff: Es gefällt eben – oder auch nicht. Hier gibt es Anknüpfungspunkte an die Überlegungen von Giddens, soweit man sie skeptisch aufnimmt: also an die Frage, wie sich Glaube und Zweifel im Alltag der Weiterbildung zueinander verhalten.

Allen drei Ansätzen gemeinsam ist, dass sie eine kritische Betrachtung der Weiterbildung ermöglichen, mehr noch: nahe legen. Bei Giddens ergibt sich die Nachfrage aus einer Distanz zu seinem Optimismus: Tritt die Gewissheit, dass jede Wissensbehauptung widerlegbar geworden ist, tatsächlich an die Stelle formelhafter Wahrheiten? Gerade in den verschiedenen Abteilungen der Weiterbildung ließe sich diese Frage gut studieren; meine These: Wir werden auf sehr viel Katechese und ‚Glauben' stoßen (gerade in der beruflichen Weiterbildung). Bei Beck kann man kaum anders, als die Weiterbildungsinstitutionen daraufhin zu prüfen, ob sie eher Statthalter der Industriegesellschaft sind oder eher im Bewusstsein der reflexiven Modernisierung (und das heißt der Nebenfolgen) agieren. Mit Lash muss man danach fragen, in welchem Verhältnis die auf kognitive Reflexivität abhebenden Intentionen von Weiterbildungseinrichtungen und in ihnen beschäftigten Akteuren zur ästhetischen Reflexivität stehen, mittels derer Subjekte und Kollektive Orientierung finden.

Allerdings trifft man diese verschiedenen Varianten einer *kritischen* Perspektive in unserem Diskurs kaum an; das nicht unerhebliche Anregungspotenzial für *Beobachtungen* wird nicht annähernd ausgenutzt. Eher wird die Weiterbildung (implizit) als exterritorialer Ort behandelt.

Das, was mit reflexiver Modernisierung bezeichnet wird, spielt sich in der Gesellschaft (aber nicht in der Weiterbildung) ab. Betroffene Subjekte suchen dann die Weiterbildung lediglich auf, um die Folgen sozialen Wandels (im Sinne kognitiver Reflexivität) zu bearbeiten, und selbstverständlich wird ihnen geholfen. Die wichtigsten Anregungen und Einsichten, die man aus den drei skizzierten Zeitdiagnosen gewinnen kann, werden somit übersprungen.

Ein anderes Problem scheint mir (im hier thematisierten Zusammenhang) allerdings wichtiger zu sein, wenngleich es angesichts des gerade erörterten Befundes im Falle der reflexiven Moderne eher fiktiv bleibt. Je nachdem, für welche Zeitdiagnose man sich entscheidet, weil sie überzeugt oder – diese Möglichkeit muss man nun mit Lash ebenfalls in Betracht ziehen – weil sie gefällt, wird das weitere Nachdenken einen je besonderen Weg nehmen. Dabei geht es nicht um Petitessen, vielmehr werden die grundlegenden Fragen, was Weiterbildung ist und welche Rolle sie in der Gesellschaft sowie für die Subjekte spielt, ganz unterschiedlich beantwortet. Zwei gängige Lösungswege sind m. E. nicht begehbar:

- Es ist – bei aller denkbaren Kritik im Detail – kaum möglich, eine oder zwei der Diagnosen zu verwerfen, weil sie etwa völlig abwegig oder für Weiterbildungsfragen ohne Belang wäre(n). Im Gegenteil, es sollte unter anderem deutlich geworden sein, dass sie interessante Perspektiven auf unser Feld eröffnen (können).
- Integrieren – im Sinne eines facettenreicheren neuen Ganzen – lassen sie sich auch kaum. Zwar gesteht Beck vorbehaltlos zu, die ästhetische Dimension von Reflexivität nicht hinreichend beachtet zu haben. Dieser Aspekt wird sich aber nicht als neues Unterkapitel in seine Betrachtungen einreihen lassen; vielmehr würde die gesamte Architektur der Argumentation durcheinander geraten. Schließlich würden Integrations-Versuche zur Nivellierung beitragen, jede einzelne Perspektive also ihrer Produktivität berauben.

Bleibt dann eine andere Möglichkeit, als gewissermaßen spielerisch mit den Diagnosen umzugehen, ihr Anregungspotenzial zu prüfen (was voraussetzt, es wirklich aufzugreifen), ohne sie beim Wort zu nehmen?[4] Denn sie treten ja mit dem Anspruch auf, über *die* gültige

Diagnose *der* zentralen Merkmale unserer Gegenwart zu verfügen, was sich bereits bei genauerer Betrachtung einer einzigen Zeitdiagnose nicht bestätigt.

Anmerkungen

1 Soweit sich Quellenverweise im folgenden Text auf die Angabe einer Seitenzahl beschränken, ist das Buch von Beck u. a. (1996) gemeint. Dass mir wegen dieser Vereinfachung unter Umständen weitere Facetten des Verständnisses reflexiver Modernisierung in (zumindest bei Beck und Giddens zahlreichen) anderen Schriften entgehen, nehme ich billigend in Kauf, weil es mir nicht um die möglichst umfassende Darstellung der Positionen, sondern um deren möglichen Anregungsgehalt für erwachsenenpädagogische Reflexionen geht.

2 Näherte man sich der ‚Bewegung' auf diese Weise, dann würde nicht zuletzt die im Generationenvergleich häufig anzutreffende Sorge (mindestens) relativiert, junge Leute, die sich bei der Love-Parade lediglich amüsieren, seien entpolitisiert.

3 Damit liegt zumindest die *Vermutung* nahe, dass sich dieses Problem bei allen Zeitdiagnosen wiederholt, deren Label von mehr als einem Autor in Anspruch genommen wird.

4 Würde Lash nicht gelegentlich den Eindruck erwecken, *die Alternative* zu Beck und Giddens vorzulegen, käme seine (respektlose) Art des Umgangs mit Zeitdiagnosen dieser Form schon recht nahe.

Literatur

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt/M.

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

Holert, T. (1999): Abgrenzen und Durchkreuzen – Jugendkultur und Popmusik im Zeichen des Zeichens. In: Kemper, P. (Hrsg.): „Alles so schön bunt hier": Die Geschichte der Popkultur von den Fünfzigern bis heute. Stuttgart, S. 21-33

Lutz, B. (1989): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Frankfurt/M., New York

Soeffner, H.-G. (1992): Stil und Stilisierung. Punk oder die Überhöhung des Alltags. In: Ders.: Die Ordnung der Rituale. Frankfurt/M., S. 76-101

Willke, H. (1997): Supervision des Staates. Frankfurt/M.

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

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

Wittpoth, J. (2001): Fotografische Bilder und ästhetische Reflexivität. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Opladen (i. E.)

Jürgen Wittpoth

Zeitdiagnose: nur im Plural

Geben Sie einem kleinen Jungen einen Hammer, und Sie werden sehen, dass ihm alles einen Hammerschlag wert erscheint

(A. Kaplan)

Der folgende Kommentar zu den vorherigen Beiträgen erfolgt von einem Standpunkt aus, den man wohl zu Recht als den der ‚Beobachtung zweiter Ordnung' bezeichnen kann.[1] Es geht mir nicht in erster Linie darum, den Anregungsgehalt oder die Brauchbarkeit jeder einzelnen der vorgestellten Zeitdiagnosen auszuloten, auch wenn die Frage, was man mit ihrer Hilfe sieht (und was nicht), immer wieder eine Rolle spielen wird.[2] Hier interessiert vielmehr, was es bedeutet oder welche Konsequenzen es hat, wenn Erwachsenenpädagog/innen sich in ihrem Blick auf die Bildung Erwachsener von *einer* Zeitdiagnose leiten lassen. Im Alltag des Theoretisierens über Erwachsenenbildung ist dies in einer Reinform selten anzutreffen; eher bedient man sich mal hier, mal dort. Allerdings ist die Koppelung zwischen den Autor/innen und der von ihnen bearbeiteten Perspektive auch nicht willkürlich. Vielmehr zeigt sich in ihren Arbeiten eine gewisse Affinität zu, mindestens aber ein besonderes Interesse an der Diagnose, für die sie hier stehen. Allein dieser Umstand ist bemerkenswert, verweist er doch auf relativ stabile Beziehungen, die sich nicht von selbst verstehen.

Gegenüber dem Alltag des zeitdiagnostisch inspirierten Nachdenkens über Erwachsenenbildung gibt es eine weitere Besonderheit: Alle hier versammelten Autor/innen waren gewissermaßen vorgewarnt. Die besondere Art des Reflektierens wird also nicht einfach ausgeübt, nicht ‚intuitiv gelebt', sondern vielmehr selbst wieder reflektiert. Dieser Bezug zu Zeitdiagnosen unterscheidet sich deutlich von den Formen, denen wir im Schrifttum immer wieder begegnen, wenn von Erwachsenenbildung in der X-Gesellschaft, der Moderne (der reflexiven Moderne, der Postmoderne etc.) die Rede ist, ohne dass dabei klar würde, was jeweils gemeint ist.

1. Risiko(-gesellschaft) – Generalschlüssel für die Deutung aller Lebensprozesse?

Jochen Kade klärt eingangs, *in welcher Weise* er an die Zeitdiagnose der „Risikogesellschaft" anzuschließen gedenkt: Er will sie nicht im Sinne einer Entfaltung von Forschungsfragen oder von Programmatiken aufgreifen, sondern „theoretische Muster der tatsächlichen forschungspraktischen Nutzung rekonstruieren" (Beitrag Kade, S. 10). Dazu unterscheidet er zunächst – mit Bezug auf Nassehi (1997) – verschiedene Versionen der Rede von Risiko und Risikogesellschaft:

1. eine vor allem durch Ulrich Beck inspirierte ‚substantialistische' Version, derzufolge ‚objektiv gegebene' Gefährdungspotenziale eine historisch neue Qualität gewonnen haben;
2. eine ‚sozial-konstruktivistische' Version, bei der es – im Anschluss an Luhmann – vor allem darum geht, wie Gefährdungspotenziale individuell und gesellschaftlich wahrgenommen und kommuniziert werden (eine „Risikogesellschaft" zeichnet sich hier dadurch aus, dass sie ihre Probleme wesentlich in der Risiko-Semantik beschreibt);
3. schließlich eine ‚gesellschaftsstrukturelle' Version, die den Zusammenhang zwischen funktionaler Differenzierung und wachsender Unsicherheit betont.

Die anschließende grobe Sichtung des erwachsenenpädagogischen Diskurses führt dann eher zu einer Zweiteilung, die auch für die folgende Argumentation maßgeblich bleibt: In das eher substantialistische auf der einen und das eher sozial-konstruktivistische bzw. sozialstrukturelle Verständnis auf der anderen Seite. Um Verwechslungen (mit der Konstruktivismus-Debatte) zu vermeiden und um die Differenz – gewissermaßen zwischen zwei *Grund*verständnissen – noch deutlicher zu markieren, würde ich hier – ebenfalls Nassehi folgend – lieber eine ontologisierende, die *Existenz* von Risiken betonende Variante von der eigentlich soziologischen unterscheiden, der es um die Frage geht, unter welchen Bedingungen *etwas als Risiko behandelt wird* und unter welchen nicht (vgl. Nassehi 1997, S. 255). Erwachsenenpädagog/innen knüpfen also entweder an das eine oder an das andere Verständnis an, was exemplarisch anhand einiger Schriften von Günter Dohmen und Horst Siebert (für die erste) bzw. Jochen Kade und Wolfgang Seitter (für die zweite Variante) veranschaulicht wird.

Zumindest an den konkreten Beispielen, die für unterschiedliche ‚Diskurssegmente' stehen, kann Kade zeigen, dass auch das *Verhältnis* von Risiko(-gesellschaft) und Erwachsenenbildung unterschiedlich gedacht wird. Im einen Fall – Anschluss an das ontologisierende Verständnis – wird das Risiko mehr oder weniger entschieden außerhalb der Erwachsenenbildung angesiedelt. Sie erscheint dann als ein Ort oder als ein Instrument, der oder das dem Einzelnen und der Gesellschaft dabei behilflich sein kann (und muss), Risiken erfolgreich zu bearbeiten. Im anderen Fall – soziologisches Verständnis – macht das Risiko vor der Erwachsenenbildung nicht halt, sie ist selbst ein riskantes Unternehmen (geworden). Diese unterschiedlichen Orientierungen werden dann zwei verschiedenen Wissensordnungen zugewiesen: der pädagogischen und der erziehungswissenschaftlichen. Im einen Fall wird der Risikodiskurs genutzt, um die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung zu begründen und ihr allgemeine Aufgaben zuzuweisen, im anderen wird das Risikokonzept zur Analyse der Erwachsenenbildung selbst verwandt. Allerdings sieht Kade diese beiden Orientierungen in den analysierten Fällen nicht durchweg in der gleichen Weise gegeben. Vielmehr gibt es neben eindeutig zuzuordnenden Arbeiten an den Rändern der Wissensordnungen wechselseitige Irritationen, Infizierungen, die sie insgesamt zu ‚unreinen' machen.

Diese Befunde werden schließlich zum Anlass genommen, heutige Erziehungswissenschaft selbst als uneindeutig und riskant zu beschreiben. Als wesentlich wird dafür der Umstand angesehen, dass das Denken über Erwachsenenbildung zwischen Wissenschafts- und Professionssystem changiert (u. a. mit den Folgen der ‚Verunreinigung'). Es kann „keine einheitliche Antwort mehr darüber geben", an welcher Wissensordnung es sich zu orientieren hat. „Die Antwort muss vielmehr unterschiedlich ausfallen, und zwar je nachdem, an welches Bezugssystem sie primär adressiert ist" (Beitrag Kade, S. 34). Eine solche Pluralität von Wissensordnungen wird nicht mehr als Mangel angesehen, sondern als notwendige, vor allem aber chancenreiche Folge dessen, dass traditionelle Ordnungsgewissheiten schlechthin in die Krise geraten sind.

Jochen Kade zeigt somit, dass die Perspektive „Risiko(-gesellschaft)" für die Erwachsenenbildung auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Hinsichten produktiv gemacht werden kann. Wo liegen nun Probleme im Sinne meiner Ausgangsfrage nach der Bedeutung

des Anschlusses an *eine* Zeitdiagnose? Im Blick auf den vorliegenden Text müssen dazu erst einmal zwei Ebenen unterschieden werden, was dadurch verkompliziert wird, dass der Autor zweimal darin vorkommt: einmal als den Diskurs Sortierender und einmal als am sortierten Diskurs Teilnehmender.

Im Blick auf den *sortierten* Diskurs wird deutlich, dass die auf Risiken fixierte Betrachtungsweise in beiden rekonstruierten Mustern mit einer Reihe von ‚Kurz-Schlüssen' und Engführungen verbunden ist. Selbst wenn man der Beck'schen Analyse zu folgen bereit ist, dass Risiken das zentrale Merkmal unserer Zeit sind, lassen sich daraus noch keine Aufgaben für Erwachsenenbildung ableiten. Vielmehr müsste in einem weiteren Schritt geklärt werden, ob sich dieser Umstand in den Selbstbeschreibungen und -verständnissen der Menschen niederschlägt und – wenn das der Fall sein sollte – in welcher Weise dies geschieht. Ansonsten überspringt der erwachsenenpädagogische Diskurs seine Adressaten und zielt *unmittelbar* auf Welt(-verbesserung). Insofern ist ein ontologisierendes Verständnis von Risiko generell problematisch. Es gibt aber auch gute Gründe für Skepsis gegenüber der Annahme allgegenwärtiger Gefährdungen, Unsicherheit, Uneindeutigkeit. Eine Schlüsselstellung in der Argumentation nimmt die Behauptung ein, Menschen in der „Risikogesellschaft" seien permanent genötigt, Entscheidungen zu treffen (im Text beschrieben mit „riskanten Biographien"). Vergewissert man sich auf Seiten von Theorie, so lässt sich diese Annahme immer nur in Grenzen nachvollziehen. Biographieforschung verweist uns auf Verlaufskurven, Sozialisationstheorie auf soziale Laufbahnen, Kultursoziologie auf normierte Selbstinszenierungen, d. h., den Spielräumen des Verhaltens korrespondieren stets spezifische Rahmungen, die in der Tendenz ausgeblendet werden. Selbst Alltagserfahrungen können Anlass geben, an dem bunten Bild unglaublicher Vielfalt und Unentschiedenheit zu zweifeln: Wir sind nicht selten von bedrückender Eintönigkeit und Gleichförmigkeit umgeben. Und schließlich: Es wäre nach sozialen Unterschieden gerade bei den Entscheidungsmöglichkeiten/-zumutungen zu fragen.

Auf der Ebene des *Sortierens* wird anfangs noch konstatiert, Erwachsenenbildung baue vorfindbare Konzepte stets nach Maßgabe eigener theoretischer Präferenzen in ihren Diskurs ein. Auch ist von Pluralität, von überholten Einheitsvorstellungen und von selektivem Bezug auf Theorie die Rede. Gleichwohl lässt sich der Autor dazu hinreißen,

Risiken „als eine Art Generalschlüssel für die Deutung aller individuellen und institutionell strukturierten Lebensprozesse“ (Beitrag Kade, S. 32) zu bezeichnen. Die im Bewusstsein je spezifischer und eigensinniger Anverwandlung vorfindbarer Konzepte sowie im Blick auf Pluralität gebotene Bescheidenheit verfliegt: Es geht aufs Ganze.

Die Unterscheidung der Wissensordnungen in der vorliegenden Form ist nur der erste Schritt. In gewisser Weise reproduziert sie noch einmal die Einsicht, dass der (erwachsenen-)pädagogische Diskurs zwei Fraktionen hat: den eher programmatisch und den eher theorieorientierten. Dabei hat die Art, in der die Differenz vorgeführt wird, schon fast wieder etwas Beruhigendes, weil alles so gut zueinander passt: sie ist Zeichen der Zeit (im Sinne der präferierten Diagnose) und Fundament für einen wissenschaftlichen Diskurs, der „offen ist für differente theoretische Optionen (...) und Uneindeutigkeit als Theorieimpuls zu nutzen vermag“ (ebd., S. 35).

Erst wenn man den Tatbestand der Uneindeutigkeit gewissermaßen weitertreibt, ergeben sich neue (und m. E. notwendige) Fragen. Denn beide beschriebenen Wissensordnungen sind in sich noch einmal durch Uneindeutigkeit gekennzeichnet, sobald man den Horizont *einer* Zeitdiagnose verlässt. Risiko ist nicht der ‚Generalschlüssel', sondern öffnet – um im Bild zu bleiben – lediglich eng definierte Bereiche eines Gebäudes, das über ein Schließsystem verfügt (den Chef, der überall hineinkommt, gibt es allerdings in unserem Falle nicht!).

2. Transformationsgesellschaft – verändert sich die Veränderung?

Mit seinem in diesem Band vorgelegten Text repräsentiert Ortfried Schäffter in mehreren Hinsichten einen (verglichen mit Jochen Kade) anderen *Typus der Bezugnahme* auf Zeitdiagnosen. Zunächst schafft er sich seine Zeitdiagnose gewissermaßen selbst, schließt also nicht an eine bestimmte an, sondern integriert verschiedene.[3] Der Weg, auf dem er seine eigene Konzeption gewinnt, ist bemerkenswert: Zunächst greift er die Vielzahl aktueller Zeitdiagnosen kurz auf und gewinnt nicht zuletzt aus ihrer Divergenz die Einsicht, dass es eine allgemein gültige Deutung nicht geben könne. Vielmehr bleibe die *gegenwärtige (!)* Gesellschaft unbestimmbar. Genau dies – Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit –

wird dann zu dem entscheidenden – in gewisser Weise durchaus übergreifenden, allgemeinen – Charakteristikum dessen, was er „Transformationsgesellschaft" nennt. Das beiläufige Attribut „gegenwärtig" ist daher zentral für die gesamte folgende Argumentation; würde man davon ausgehen, dass Gesellschaft in ihrer Totalität *generell* unbestimmbar bleibt (eine diesseits von Zeitdiagnosen weithin geteilte Auffassung), ließe sich die Argumentation, die sich ja auf neue, gegenwärtige Phänomene bezieht, so nicht mehr aufrecht erhalten: Der Transformationsgesellschaft wäre ihr Kennzeichen abhanden gekommen. Es mag an diesem besonderen Verhältnis zu den anderen Deutungsangeboten liegen (die alle miteinander eingeschlossen werden), dass zumindest mir unklar bleibt, ob die Diagnose „Transformationsgesellschaft" eingereiht wird oder doch die anderen umgreifen soll.

Zum Zweiten handelt es sich bei dem vorliegenden Text um eine engagierte Reflexion, also nicht um distanzierte Beobachtung im Interesse der *Rekonstruktion* von Mustern o. Ä., sondern um den Versuch, aus veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Aufgaben für Erwachsenenbildung abzuleiten. Insofern der Blick auf Erwachsenenbildung gelegentlich auch beobachtenden Charakter hat, könnte es sich hier um ein weiteres Beispiel für die ‚unreine Wissensordnung' im Sinne Kades handeln. Es unterbleibt jedoch der Versuch, Unbestimmtheit in der Weiterbildung selbst aufzusuchen. Vielmehr wird Erwachsenenbildung hier explizit als Möglichkeit gesehen, aus den mit Unbestimmtheit verbundenen Problemen herauszukommen.

Von Transformation ist zunächst vor allem im Blick auf die mittel-osteuropäischen Staaten seit der sogenannten Wende, darüber hinaus aber auch im Blick auf durch sie ausgelöste oder sichtbar gewordene tiefgreifende Wandlungsprozesse andernorts die Rede. Es geht um eine Überlagerung vielfältiger gegenläufiger, unkontrollierbarer und in ihrem Ergebnis unvorhersehbarer Veränderungsprozesse in relevanten Bereichen der Gesellschaft. Als eine pädagogische Kategorie versteht Schäffter den Begriff in dem Sinne, dass im Zuge der Transformation (hier speziell in den neuen Bundesländern) die Grenzen institutionalisierten Lernens „in einer öffentlich finanzierten Maßnahmekultur" erkennbar wurden. Das „gestörte Passungsverhältnis" (Beitrag Schäffter, S. 47) zwischen der entwickelten Gestalt der Weiterbildung und dem Strukturwandel macht also eine Neubestimmung der Funktion beruflicher und allgemei-

ner Erwachsenenbildung notwendig.[4] Zentral ist dabei die Veränderung der Zukunftsorientierung; die tradierte Vorstellung eines Steigerungsverhältnisses zwischen Vergangenheit und Zukunft ist obsolet geworden, Zukunft ist nun auch in dem Sinne offen, dass sich die Verhältnisse verschlechtern können. Insofern geht es nicht länger um (historisch eingeübte) Veränderung an sich, sondern um veränderte Veränderungen, um neue Transformationsmuster. Wesentlich wird damit die Fähigkeit, Unbestimmtheit in ambivalenten und offenen Situationen auszuhalten oder gar produktiv zu nutzen.

Diese Veränderungen werden dann auf organisierte Lehr-/Lernprozesse und didaktische Settings mit Hilfe von vier Transformationsmodellen übertragen, die sich nach Feldern und Graden der Ungewissheit unterscheiden. In deren Beschreibung kommt es immer wieder zu einem Changieren der Perspektive. Bisweilen geht es um Lernen als sich vollziehendes Ereignis, häufiger jedoch um dem jeweiligen Modell gemäße Formen der Didaktisierung, wobei das Zutrauen in die Planbarkeit von Lehr-/Lernprozessen erstaunlich stark ausgeprägt ist. Einmal wird darauf hingewiesen, dass alle vier Formen nebeneinander bestehen, letztlich erscheint dann doch die vierte als höchste Form, insofern sie den zentralen Kennzeichen der „Transformationsgesellschaft" in besonderem Maße entspricht.

Es kommt in der Argumentation zu einer Überlagerung von Effekten, die sich aus den Vorabannahmen – nicht zwingend, aber naheliegend – ergeben. Wenn es um eine Neubestimmung der *Aufgaben* von Weiterbildung im Horizont *genereller* Unbestimmtheit geht, dann sind die Aufmerksamkeitsrichtung und der argumentative Weg vorgespurt.

Wollte man Weiterbildung in der Transformation eher *beobachten* als neu *gestalten*, dann würde man stringenter zwischen Erwartungen an und Funktionen von Weiterbildung unterscheiden. Wollte man Transformation als *ein* Deutungsangebot neben anderen ausprobieren, dann würde man behutsamer sein im Blick auf die mehr oder weniger explizit unterstellte Neuartigkeit der Situation und auch nach Stabilität im Wandel fragen.

Trennt man bei der Betrachtung der vier Modelle stärker zwischen dem, was sich in Weiterbildungszusammenhängen ereignet, und

dem, was die Akteure planen bzw. erwarten (und bedenkt dabei auch noch, dass sich beides selten deckt), dann stehen die Modelle nicht nur neben-, sondern durcheinander. Im Sinne eines der Modelle geplante Veranstaltungen können sich für die Teilnehmenden im Sinne anderer Modelle entwickeln. Die – im Horizont von Transformation – als problematisch bezeichneten „zielvorwegnehmenden Bildungsangebote" wie diejenigen, die Gewissheit suggerieren, können sich als hochgradig funktional erweisen, wenn man ein weiteres Verständnis der Funktionen von Weiterbildung zugrundelegt. Um ein Beispiel zu nennen: Viele Weiterbildungs-Angebote im betrieblich/beruflichen Kontext, die (naive) Sozialtechnologien – von der Führung bis zum Wissensmanagement – zum Gegenstand haben, fallen durch das Raster der Betrachtung. Sie sind in der von Ortfried Schäffter entfalteten Perspektive unzureichend, müssten also unter Berücksichtigung der Unbestimmtheit neu gestaltet werden. Sie erfüllen aber in ihrer bewährten Form eine wichtige Funktion, denn sie geben Zuversicht in Gestaltbarkeit, die – nach Umbau der Maßnahmen im Sinne Schäffters – auf anderen Wegen gewonnen werden müsste. Oder noch allgemeiner: Wie wollen wir entscheiden, ob die (beklagte) Verweigerung der Weiterbildung gegenüber den Imperativen des Wandels nicht eine adäquate Reaktion darstellt?

Betrachtet man die Argumentation Ortfried Schäffters mit einem gegenüber der Gültigkeit von Zeitdiagnosen skeptischen Blick, dann verlieren seine Ausführungen keineswegs ihren Wert – der Akzent verschiebt sich und vor allem: Die Aussagen geraten weniger spektakulär. Die Modelle können Beobachtungen und Selbstreflexion von Praxis etwa in dem Sinne anleiten, dass man sich gründlicher mit den jeweiligen Ausgangslagen und Zielwerten beschäftigt, dass man für unterschiedliche und teilweise sehr weitreichende Grade von Unbestimmtheit sensibel bleibt etc. Erst die besondere Art der zugrundegelegten Zeitdiagnose und ihres argumentativen Einsatzes erzeugt einen (problematischen) Sog hin zum Unbestimmten.

3. Erlebnisgesellschaft – Impulse für Adressatenforschung

Die Art und Weise, in der Rudolf Tippelt und Manuela Pietraß an das Konzept „Erlebnisgesellschaft" anschließen, ist in mancherlei Hinsicht unentschieden. Gelegentlich signalisieren sie hohe Übereinstimmung mit dem ‚Erfinder' Gerhard Schulze, über weite Strecken wird

aber auch Kritik geübt. An wichtigen Punkten verweisen sie schließlich auf soziologische Klassiker, deren Arbeiten unbedingt zu berücksichtigen seien. Letztlich offen bleibt für mich auch, inwieweit sie an diese besondere Zeitdiagnose *als Zeitdiagnose* anschließen.

In der „Erlebnisgesellschaft" haben nicht alle, aber die meisten Menschen ein Niveau der materiellen Existenzsicherung erreicht, das ihnen die Orientierung auf ‚Höheres' ermöglicht und schließlich auch abverlangt. Im Zentrum ihres Tuns und Strebens steht nicht mehr die Sorge um das Überleben, sondern um das Erleben. Der zentrale Handlungsimperativ lautet „Erlebe dein Leben!" (in manchen angelsächsischen Regionen auch penetrant-stereotyp in den alltäglichen Sprachgebrauch eingebettet: „Enjoy it!"), und man geht ihm in allen Lebensbereichen nach, bei der Wahl von Produkten, Dienstleistungen, Formen der kulturellen Alltagspraxis etc. Die Kreation eines persönlichen Lebensstils oder auch die ‚Ästhetisierung des Alltags' absorbieren die Aufmerksamkeit der Menschen. Hinzu kommt – und das ist wichtig im Vergleich mit den Unsicherheits-/Unbestimmtheits-Diagnosen –, dass dieses individuelle Bemühen Halt oder einen Rahmen in alltagsästhetischen *Schemata* bekommt, die milieuspezifisch sind. Individualisierung (diesen Befund übernimmt Schulze von Beck) findet also *in Großgruppen* statt, womit auch die Entscheidungs-Nöte gemildert sind. Eine weitere Besonderheit der Erwägungen Schulzes besteht schließlich darin, dass er bei der Identifizierung von insgesamt fünf Milieus in der (alten) Bundesrepublik den Indikatoren Alter und Bildung einen sehr hohen Stellenwert einräumt.

Im Blick auf die Rezeption dieser Zeitdiagnose in der Erwachsenenbildung verweisen Rudolf Tippelt und Manuela Pietraß vor allem auf *Probleme* des Ansatzes. Moniert werden etwa die Geringschätzung der ökonomischen Basis, Passungsprobleme mit Aufklärungsintentionen etc. Gleichwohl resümieren sie, dass Weiterbildung letztlich auf verlorenem Posten steht, wenn es ihr nicht gelingt, an Lebensstile und mit ihnen verbundene ästhetische Bedürfnisse anzuschließen.

Im Folgenden geht es dann im Wesentlichen um *einen* Aspekt der Analyse oder besser um dessen spezifische Nutzung bei der Adressaten- und Teilnehmerforschung. Denn sobald es gelingt, die Milieus zu identifizieren, aus denen sich die Adressaten bzw. Teilnehmer einer Einrichtung rekrutieren, kann man – so die verbreitete Hoffnung[5] – deren

Bedürfnissen gemäß agieren. Folgerichtig wird dann recht bald auf die Arbeiten des SINUS-Instituts verwiesen, die zwar Schulzes Überlegungen aufgreifen, aber doch wohl anders gelagert sind. Es handelt sich hier nicht um Zeitdiagnose, sondern um ein differenziertes Instrumentarium der Marktforschung im weiteren Sinne, das auch in der Weiterbildung Einsatz gefunden hat. Unter Bezug auf Bourdieu wird die biographische Dimension des Lebensstils betont, die bei Schulze unterbelichtet bleibt (und man kann hier auch auf die Arbeiten der Gruppe um Michael Vester hinweisen, die die Milieutheorien Schulzes und des SINUS-Instituts mit Bourdieu zu fundieren versuchen; vgl. exemplarisch Vester u. a. 1993 und neuerdings – speziell zum Bildungsurlaub – Bremer 1999). Auch die abschließend aufgeworfene Frage, welchen Nutzen Erwachsenenbildungsforschung aus einem Anschluss an die „Erlebnisgesellschaft" ziehen könnte, wird im Wesentlichen auf dem Terrain der Adressatenforschung bearbeitet. Hier gibt es eine Reihe von Verweisen auf soziologische Klassiker, deren Arbeiten im Sinne der Ergänzung des Konzepts „Erlebnisgesellschaft" als wesentlich angesehen werden.

Diese besondere Art des partiellen (Nicht-)Anschlusses erschwert es, meine übergreifende Fragestellung weiter zu verfolgen. Insofern beschränke ich mich auf wenige Anmerkungen, die sich teilweise auf das beziehen, was nicht gesagt wurde. Festzuhalten ist auf jeden Fall die entschiedene Milieubindung alltagsästhetischer (und nicht nur dieser) Entscheidungen. Allgemein prozessbezogen gedacht, haben wir es hier gewissermaßen mit einem zweiten Blick zu tun. Während der eine Typus von Zeitdiagnose sich auf die Auflösung von (und man wird nun sagen: tradierten) Bindungen konzentriert und so den Eindruck gewinnen, bisweilen aber auch nur erwecken kann, Subjekte seien nun mehr oder weniger auf sich selbst gestellt, blickt der andere Typus darauf, welche (neuen) Orientierungsrahmen an die Stelle der aufgelösten treten.

Bemerkenswert ist an der *Zeitdiagnose* „Erlebnisgesellschaft" weiterhin, dass sie als ‚Kultursoziologie der Gegenwart' antritt, aber wohl lediglich eine Freizeitsoziologie repräsentiert (vgl. Funke 1997). Von Sighard Neckel übernehme ich die treffende Formulierung: Schulze „entwirft eine Kultursoziologie über Leute, die Geld ausgeben, aber keines verdienen müssen. Deshalb dürfen sie Erlebnisse wählen, brauchen aber keine zu ertragen" (nach Funke 1997, S. 324). Es ist diese spezifische

Blindheit, die zu allerlei Kontroversen mit konkurrierenden Zeitdiagnosen Anlass gibt (man denke etwa an „Erlebnis"- und „Arbeitsgesellschaft"). Sie mag aber auch dafür maßgeblich sein, dass ein Anschluss der Erwachsenenbildung lediglich partiell erfolgt.

Schließlich fällt auf, dass auch hier die Analyse nicht auf Erwachsenenbildung in ihrer ganzen Breite Anwendung findet. In der Adressatenforschung geht es ja eher um das, was ihr vorausgeht. Hier werden meines Erachtens Möglichkeiten verschenkt. Denn in der Schulze'schen Perspektive gedacht, kann es ja nicht nur um das Ambiente einer Bildungsstätte, die ästhetische Gestalt einer Veranstaltungsankündigung oder die Erlebnisqualität des Rahmenprogramms gehen; weiter gedacht könnte man danach fragen, ob Erwachsenenbildung *als Form* im Sinne der Ästhetisierung des Alltags genutzt wird.

4. Wissensgesellschaft – Normalisierung der Erwachsenenbildung?

Sigrid Nolda sortiert zunächst unterschiedliche Ansätze, die sich mit dem Begriff Wissensgesellschaft verbinden lassen, teilweise aber auch (nur) auf eine veränderte – und das heißt meist gewachsene – Bedeutung des Wissens abheben. Im Blick auf frühe einschlägige Arbeiten (etwa Bells) betont sie den – in der Rezeption oft übersehenen – prognostischen Charakter der Überlegungen. Außerdem hebt sie hervor, dass das Konzept der zunehmenden Durchdringung der Gesellschaft mit wissenschaftlichem Wissen nicht im Sinne einer eingleisigen Vermittlung – des sogenannten Transfers – gedacht wird. Vielmehr geht mit der Ausdehnung des Expertentums auch eine Art Ermächtigung der Laien einher, die sich zunehmend der Expertise im Sinne einer Dienstleistung bedienen.[6]

Wie immer die Aussagen auch im Einzelnen akzentuiert werden, gemeinsam ist den Positionen die These einer ausgreifenden Wissensbasierung aller Bereiche moderner Gesellschaften. Im Gegensatz zum Alltagsverständnis wird Wissen dabei nicht als fraglos und sicher, sondern als ambivalent und permanent revidierbar angesehen. Dass dies nicht ausreichend bedacht wurde und wird, sieht Sigrid Nolda als Grund dafür an, dass die Haltung der (allgemeinen) Erwachsenenbildung gegenüber dem Konzept Wissensgesellschaft eher zögerlich ist. Bildungs*politisch* als Floskel weit verbreitet, im (pädagogisierten) ökonomischen

Diskurs als Bezugspunkt für Wissensmanagement etabliert, bereitet das Wissen der Wissensgesellschaft in der allgemeinen Erwachsenenbildung eher Sorge. Dies äußert sich etwa in der Betonung des lebensweltlichen, des Erfahrungs-Wissens, in der Gegenüberstellung von Wissensvermittlung und ‚Ermöglichungsdidaktik' oder im eher diffusen Verständnis Lehrender als Lernberater oder Lernvermittler. Unter den drei Mustern der Bezugnahme

- eher lockere Verwendung des Schlagwortes Wissensgesellschaft mit dem Ziel, die Wichtigkeit von Weiterbildung zu betonen,
- affirmierende Übernahme des Begriffs mit Verweis auf das exponentielle Wachstum des verfügbaren Wissens,
- kritischer Kommentar mit Erweiterung der Perspektive um Aspekte der Bildung und des Lernens

dominiert dementsprechend – in der klassischen erwachsenenpädagogischen Argumentation – das Letztgenannte.

Demgegenüber sieht Sigrid Nolda eine intensivere, die Originalliteratur berücksichtigende Auseinandersetzung mit dem Konzept Wissensgesellschaft für die Erwachsenenbildung als lohnend an. Erwachsenenbildung könne so als ‚knowledge work' (u. a. für knowledge worker) konzipiert und als gesellschaftlich notwendiger und akzeptierter Ort ausgezeichnet werden. „Mit der Anerkennung der Normalität und Alltäglichkeit der iterativen und kommunikativen Prozessierung von Wissen durch Experten und Berater dürften die Elemente des Pathetischen in der Selbstbeschreibung von Erwachsenenbildung schwinden, die sich jeweils zeit- und weltanschauungsabhängig präsentiert haben und präsentieren: z. B. als Fürsorge, als Emanzipationsgarant oder als Orientierungsgewähr" (Beitrag Nolda, S. 108). Dem entspreche dann auch ein Wandel des Berufsverständnisses: weg von überhöhten Vorstellungen hin zur nüchternen Einsicht in die gesellschaftliche Notwendigkeit erwachsenenbildnerischer Tätigkeit. Gewissermaßen die Kehrseite wäre dann der Verlust des ‚ethischen Schutzraumes', in dem Erwachsenenbildung sich zu vollziehen wähnte. Mit ihrer Veralltäglichung wird Erwachsenenbildung also auch sichtbarer und damit der Kritik zugänglicher. So wird sie genötigt, ihre Leistungsmöglichkeiten und -grenzen in Konkurrenz oder Kooperation mit anderen nüchtern zu kalkulieren.

Einer in diesem Sinne bescheideneren Erwachsenenbildung wird dann – unter Bezug auf diejenigen Stränge der Debatte über Wissensge-

sellschaft, die die Kontingenz des Wissensbegriffs betonen – eine neue Aufgabe zugewiesen. Statt Sicherheit und Orientierung vermitteln zu wollen, müsse sie nun auf den Umgang mit gleichermaßen unabdingbarem wie prinzipiell strittigem Expertenwissen setzen und die damit verbundenen Handlungschancen bewusst machen.[7] Dabei geht Sigrid Nolda davon aus, dass

- der Produktionsprozess wissenschaftlichen Wissens heute von Verwendungsgesichtspunkten durchdrungen ist,
- Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung Wissen nicht mehr nur aufnehmen, sondern auch vermitteln,
- Institutionen der Erwachsenenbildung selbst, indem sie Wissen auswählen und kombinieren, an der Produktion von Wissen beteiligt sind.

Ehedem getrennte Systeme öffnen sich also gegeneinander, die Grenzen werden porös, so dass auch traditionelle Rollen und deren Verhältnis zueinander in Bewegung geraten.

Aber das ist in diesem zeitdiagnostisch inspirierten Kontext (von mir) schon wieder zu behutsam formuliert. Sigrid Nolda ist entschiedener, wenn sie konstatiert, die Rolle der Erwachsenenbildung als „Aufdeckerin von Verblendungszusammenhängen" habe ebenso ausgedient, wie die als „Mittlerin zwischen als von einander getrennt gedachten Bereichen der Wissenschaft und der wissenschaftlich nicht vorgebildeten Laien" (ebd., S. 110). Es ist diese ‚Abschiedsfigur', die wir der Zeitdiagnose verdanken, und sie ist problematisch, weil sie auf beiden Seiten nicht stimmt. Was als gegenwärtig relevant diagnostiziert wird, erhält seine Qualität und Gestalt wesentlich durch das Überwundene, welches aber nicht expliziert wird. Sobald man mit dessen Explikation beginnt, gerät die Figur unweigerlich ins Schlingern. Auch *vor der „Wissensgesellschaft"* hat Erwachsenenbildung (außer in der Phantasie ihrer Protagonisten) nicht als Aufdeckerin von Verblendungszusammenhängen gedient. Ebenso wenig hat – ein gewandeltes Verständnis von – Aufklärung *in der „Wissensgesellschaft"* an Bedeutung verloren (etwa im Sinne ‚reflexiver Anthropologie', vgl. Bourdieu/Wacquant 1996). Wissenschaft wurde vorher so wenig von außerwissenschaftlichen Zwecken abgeschirmt, wie sie heute ohne Grenzen zum Laien betrieben wird. Allein die Tatsache einer ausgreifenden Wissensbasierung hat nicht zur Einebnung von Unterschieden und Grenzen geführt, sondern zu deren Relati-

vierung. Wenn man aber den gesellschaftlichen Wandel weniger radikal denkt, dann kann vielleicht auch in der Erwachsenenbildung das eine oder andere (ohne Pathos und ein wenig angepasst) noch eine Weile überdauern.

Nach der ‚Neuvermessung' der Erwachsenenbildung – und diese Reihenfolge wird für meine resümierenden Bemerkungen noch einmal wichtig sein – werden dann allgemeine Fragen und Forschungsaufgaben skizziert, die sich aus dem gewandelten Verständnis von Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft ergeben. Sie beziehen sich auf verschiedene Aspekte der Verbreitung und des Erwerbs von Wissen insbesondere im Kontext von Erwachsenenbildungsveranstaltungen. Entsprechende Forschung wird als Wissensforschung bezeichnet, um die die bisherige Adressaten-, Teilnehmer- und Unterrichtsforschung zu ergänzen wäre.

5. Arbeitsgesellschaft – eine *Zeitdiagnose*?

Peter Faulstich setzt mit seiner Argumentation zunächst sehr zögerlich, geradezu defensiv ein, indem er die Möglichkeit von Zeitdiagnosen generell und des Festhaltens an der „Arbeitsgesellschaft" im Besonderen in Frage stellt. Um so entschiedener fährt er dann allerdings fort, wenn es ihm um die „theoriefundierende und -zentrierende Potenz" (Beitrag Faulstich, S. 119) des Begriffes Arbeitsgesellschaft geht. Um diese zu klären, will er prüfen,

- „welchen Stellenwert der Begriff Arbeit als zentrale Kategorie zum Verständnis gegenwärtiger Gesellschaft (noch) hat" und
- inwieweit es sinnvoll ist, den „Stellenwert von Arbeit als Basiskategorie für Bildung" zu betrachten (ebd.).

Die erste Frage bearbeitet er dann in besonderer Weise; er knüpft an all die Positionen an, die ein *Ende* der Erwerbs- oder Arbeitsgesellschaft verkünden bzw. verkündet haben. Damit verschiebt sich der Fokus: Es geht nicht mehr in erster Linie um das Problem, Arbeit als *die* Kategorie zu begründen, mit der man den Zustand unserer Gesellschaft auf den (adäquaten) Begriff bringen kann (wie Offe, auf den Peter Faulstich sich u. a. bezieht, dies – seines Erachtens vergebens (vgl. Offe 1983) – versucht hat), sondern allgemeiner um die Bedeutung von Arbeit (schwerpunktmäßig für den einzelnen Menschen). Zeitdiagnose wird hier

weniger aufgegriffen als vielmehr bestritten: All die anderen hier vertretenen Ansätze trifft (mehr oder weniger hart) der Vorwurf, relativ oberflächliche Phänomene zu Lasten der überdauernden Bedeutung oder der fundierenden Qualität von Arbeit zu stilisieren. So wie die Frage sich damit verschoben hat, kommt die Argumentation dann an ein erfolgreiches Ende, wenn nachgewiesen ist, dass Arbeit weder gesellschaftlich bedeutungslos noch individuell peripher geworden ist.

Diesen Nachweis versucht Peter Faulstich in drei Schritten zu führen:

- Er beginnt mit einem Abgleich von Wirklichkeit und „modischen soziologischen Konstrukten" und kommt zu dem Ergebnis, dass zwischen „Papierproduktion" (hier über das Ende der Arbeitsgesellschaft) und Praxis keine Entsprechung zu finden ist; also: Der Gesellschaft geht die Arbeit keineswegs aus. Die Zuspitzung, in der er dies tut, ist nicht unproblematisch, wird doch der Eindruck erweckt, dass ein ungefilterter Zugang zu der Wirklichkeit offen stände. Vorsichtiger – eingedenk der Tatsache, dass wir es immer mit Repräsentationen zu tun haben – formuliert, kann man aber auf Diskrepanzen zwischen empirischen Studien, die sich auf eingegrenzte Ausschnitte beziehen, und raumgreifender Zeitdiagnose hinweisen. Damit ist ein allgemeines Problem von Zeitdiagnosen, in gewisser Weise eines ihrer konstitutiven Merkmale angesprochen, auf die noch einzugehen sein wird.
- Im zweiten Schritt erinnert Peter Faulstich sehr grundsätzlich an die Bedeutung von Arbeit für die Konstitution von Gesellschaft und die Menschheitsentwicklung. Insbesondere in den auf Marx bezogenen Passagen wird deutlich, dass die Argumentation mit Zeitdiagnose wenig gemein hat. Wenn es um Arbeit als die Form geht, in der der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur regelt und kontrolliert, dann hat es keinen Sinn mehr, von „Arbeitsgesellschaft" zu sprechen (was wäre dann das andere?).
- Im Blick auf historisch jüngere Konstellationen wird schließlich auf Bedeutungsverschiebungen zwischen verschiedenen Formen von Arbeit und Tätigkeit verwiesen. Diese ändern jedoch nichts daran, dass Erwerbsarbeit „Existenzgrundlage und Identitätskern des überwiegenden Teils der Bevölkerung" bleibt (ebd., S. 128).

Insgesamt wird auf diese Weise Arbeit als ein Faktor argumentativ in Stellung gebracht, den man bei der Bestimmung von Bildungszielen kaum außer Acht lassen kann. Und genau darauf läuft die gesamte Argumentation letztlich hinaus: Arbeitsorientierung soll als wichtiges Prinzip von Bildung plausibilisiert werden.

Gerade in jüngerer Zeit sieht Peter Faulstich gute Chancen, „emanzipatorische Erwachsenenbildungstheorie" an den Arbeitsbegriff zu koppeln.[8] Denn bei Konflikten in der Arbeitswelt geht es immer mehr um die *Gestaltung* der Arbeit und nicht länger nur um die Verteilung von Gewinnen. Die Handlungsspielräume sind größer geworden, zumal den ‚human resources' im Arbeitsprozess mittlerweile eine viel anspruchsvollere Rolle zugewiesen wird, als dies bislang der Fall war. Um sowohl im Blick auf das Ringen um Gestaltung als auch im Blick auf erhöhte Anforderungen an das Arbeitsvermögen bestehen zu können, braucht es politische und berufliche Bildung, deren Integration in einer neuen Weise auf der Tagesordnung steht.

Zwei argumentative Kreise schließen sich (aneinander an):

Erwerbsarbeit ist und bleibt zentral für die Existenzsicherung wie zur Wahrung von Identitätschancen	*Bildung* zielt auf Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit
Arbeitspolitik bietet Spielräume für die Gestaltung der Erwerbsarbeit	Zentral ist dafür die Entfaltung der Persönlichkeit
‚Bildung' lässt sich also inhaltlich durch ‚Arbeitsorientierung und Politikbezug' füllen, geht es doch um die Gewinnung zunehmender Souveränität in der Arbeit für das eigene Leben.	

Was auf diese Weise gewonnen wird, ist offenkundig: (Erwerbs-)Arbeit bleibt als (eine) zentrale Größe für die Bestimmung von Bildungsprogrammen im Blick. Aber auch der Preis liegt auf der Hand: Die Argumentation ist unsensibel gegenüber Phänomenen, die jeweils den Angelpunkt der anderen Diagnosen bilden. Gängige Zeitdiagnosen (Peter Faulstich würde sie wohl zum größeren Teil ebenfalls als „modische soziologische Konstruktionen" bezeichnen) werden entweder als Variante

der Arbeitsgesellschaft integriert (z. B. Wissensgesellschaft) oder zurückgewiesen unter Bezug auf eine Zeitdiagnose, die keine ist. Bereits bei Claus Offe ergibt sich eine Eigentümlichkeit: Er wird für eine Zeitdiagnose in Anspruch genommen, die er gar nicht formuliert (hat). Nach einer sehr differenzierten und abwägenden Auseinandersetzung mit Veränderungen in Bedeutung und Gehalt von Arbeit kommt er zu dem Ergebnis, dass man (in Ländern wie der Bundesrepublik) von einer „Arbeitsgesellschaft" im Sinne von Zeitdiagnosen nicht mehr sinnvoll sprechen kann. Gleichwohl würde man bei und nach der Lektüre Offes nicht zu der Auffassung gelangen, Arbeit habe an Gewicht für den Einzelnen verloren. Wenn man so will, haben wir es in diesem besonderen Fall mit einem latenten, nicht explizierten Einspruch gegen all die Positionen zu tun, die in ihrer Begeisterung für Risiko, Erlebnis u. Ä. die konstitutive Bedeutung der Arbeit zu vergessen drohen. Genau darauf läuft auch Peter Faulstichs Argumentation hinaus, der letztlich nur plausibel machen kann, dass Arbeit nicht völlig bedeutungslos geworden ist.

Auch wenn er so keine Zeitdiagnose rettet, die Arbeit als das *zentrale* Kennzeichen unserer *gegenwärtigen* Gesellschaft (im Unterschied zu anderen!) ansieht, argumentiert er, als wäre genau dies der Fall. Kurz gesagt: Es geht um Arbeit – und um sonst nichts. Riskante Biographien, die Pflicht zum Genuss, Ungewissheit und Wissensabhängigkeit, um nur einige Dimensionen zu nennen, kommen nicht in den Blick, weil – und das liegt m. E. wesentlich an dem besonderen Argumentations-Typus Zeitdiagnose – sie die eigene Position unterspülen könnten.

6. Reflexive Moderne – *eine* Zeitdiagnose?

Meinen eigenen Beitrag möchte ich nun nicht noch einmal kommentieren, sondern lediglich einen Aspekt hervorheben, der bei den anderen Beiträgen weniger stark ausgeprägt ist. Die Gemeinsamkeiten derer, die als Diagnostiker unter dem Label „reflexive Moderne" antreten, sind eng begrenzt und beschränken sich auf einen allgemeinen, eher diffusen Aspekt. Es eint sie die Abwehr der sogenannten Postmoderne (also eines ebenfalls sehr diffusen Gebildes) in einem politisch-programmatischen Sinne. Dagegen stellen sie sich explizit in die Tradition der Aufklärung und gehen davon aus, dass die Moderne nicht etwa vorüber sei, sondern sich radikalisiert hat, indem sie sich selbst zum Problem geworden ist.

Gerade diese Figur dürfte dafür maßgeblich sein, dass (eher pauschale) Verweise auf die reflexive Moderne in der Erwachsenenpädagogik verbreitet sind. Ihrem Selbstverständnis als Aufklärungsagentur schmeichelt diese Diagnose in besonderem Maße.

Wenn es aber darum geht, in welcher Hinsicht und Weise die Moderne sich auf sich selbst bezieht, gehen die Auffassungen der Diagnostiker auseinander. Gleichwohl wird ‚reflexive Modernisierung' als diffuse Verständigungsformel verwandt, bei deren Gebrauch der Eindruck entsteht, man wisse, was gemeint sei, und man meine dasselbe. Dass sich hinter dem Schlagwort unterschiedliche Konzepte verbergen, dürfte vielfach gar nicht bekannt sein und braucht es wohl auch nicht, da Erwachsenenbildung sich kaum im Sinne dieser Perspektive *selbst* zum *Problem* wird.

7. Zeitdiagnose – lieber nicht?

Es dürfte deutlich geworden sein, dass wir in der Erwachsenenpädagogik unterschiedliche Arten der Bezugnahme auf Zeitdiagnosen antreffen. Zunächst *beobachten* alle Autor/innen mehr oder weniger intensiv Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung daraufhin, wie sie mit (Versatzstücken von) Zeitdiagnosen umgehen. Dabei fällt auf, dass solche Diagnosen je nach Brauchbarkeit (nicht) aufgegriffen werden; so hatte etwa der Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung Schwierigkeiten mit der „Wissensgesellschaft" (vgl. Beitrag Nolda), mit anderen hingegen nicht. Wird eine Zeitdiagnose als brauchbar angesehen, dann erfolgt die Rezeption in erwachsenenpädagogischen Praxiszusammenhängen aber ebenso in programmatisch akzentuierten Diskursen (also in der „pädagogischen Wissensordnung" im Sinne Kades) nach einem verbreiteten Muster: All das, was die Diagnostiker beschwören, wird letztlich als außerhalb der Erwachsenenbildung selbst liegend, ihr vorausgehend behandelt. Sie muss (und will) sich darauf einstellen, dass ihre Adressaten mit je bestimmten Orientierungsproblemen und Erwartungen zu ihr kommen und je angemessene Formen der Bearbeitung ersinnen und praktizieren. Dass sie selbst (als gesellschaftliche Praxis*form*) in den Strudel aktueller Entwicklungen und Wandlungsprozesse hineingeraten, unter Umständen eher problemverschärfend als -lösend wirksam werden, von den Imperativen etwa der „Erlebnisgesellschaft" bis ins Mark durchdrungen (und dann nur noch schwerlich mit tradierter Bildungsprogramma-

tik vereinbar) sein könnte, kommt nicht in den Blick. In diesem Sinne mit Zeitdiagnosen umzugehen – also den Umgang mit ihnen reflektierend – ist allein deshalb produktiv, weil Probleme der skizzierten Art sichtbar werden.

Die Autor/innen gehen aber auch selbst *unmittelbar* mit Zeitdiagnosen um und tun dies in zwei Hinsichten: Teilweise beziehen sie aus ihnen (neue) Aufgaben und Ziele für Erwachsenenbildung; auf jeden Fall aber wenden sie eine Zeitdiagnose auf Erwachsenenbildung im Sinne ihrer Bestimmung oder Charakterisierung an. In beiden Varianten ist die Wirkung von Zeitdiagnosen ambivalent. Zum einen eröffnen sie einen je speziellen Blick, zum anderen schlägt der eigentümliche Charakter dieses besonderen Reflexionstypus auch auf den ‚Anwendungsfall Erwachsenenbildung' durch.

Für Zeitdiagnosen ist der *Anspruch* konstitutiv, Charakteristisches über die je gegenwärtige Gesellschaft (als ganze) zu sagen. Da die Totalität von Gesellschaftszuständen aber nicht zu erfassen ist, können sie *tatsächlich* nur bestimmte Phänomene in den Blick nehmen. Um gleichwohl als Zeitdiagnose angesehen zu werden, überdehnen sie ihre Befunde bzw. Annahmen dann mit einer gewissen Zwangsläufigkeit. Außerdem sind sie auf Aspekte fixiert, die sich als neuartig behaupten bzw. verstehen lassen (eine Diagnose, die lediglich feststellen würde, dass sich kaum etwas ändert, würde keine Aufmerksamkeit wecken). Risiken unterliegen nicht etwa einem Gestalt- und Bedeutungswandel, Erlebnisorientierung gewinnt nicht in bestimmten sozialen Milieus an Gewicht, Wissen wird nicht bedeutsamer – nein, es müssen immer Zäsuren, Brüche sein, es geht stets um das ganz andere für alle (oder zumindest die meisten).[9] Schließt Erwachsenenbildung hier nun an, liegt es nahe, in den Sog dieser Setzungen zu geraten, das heißt, zunächst die Ganzheits- und die Neuartigkeitsannahme zu übernehmen. Hat man dies erst einmal getan, dann ist es zwar nicht zwingend, aber sehr naheliegend, aus der jeweiligen Diagnose neue Aufgaben abzuleiten,[10] denn eine Erwachsenenbildung, die auf das alle betreffende Neue nicht reagiert, würde sich selbst zum Problem.

Wie mitreißend diese in Zeitdiagnosen eingebaute Dynamik ist, zeigt sich in allen Beiträgen jeweils an dem Punkt, an dem der unmittelbare Anschluss erfolgt – so differenziert und abwägend die Argumentation im Vor- und Umfeld bzw. im Nachhinein auch ist.

- Jochen Kade macht auf allerlei „problematischen Gebrauch“ aufmerksam, *solange* er den Umgang mit Zeitdiagnose *beobachtet*. Wenn am Ende Erziehungswissenschaft selbst als riskant beschrieben wird, ist der Anschluss vollzogen; Risiko wird zum ‚Generalschlüssel', *eine* Zeitdiagnose ist zu *dem* Fundament erwachsenenpädagogischer Reflexion geworden.
- Ortfried Schäffters Reflexionen bewegen sich von Beginn an im Rahmen seiner (eigenen) Zeitdiagnose, die auf Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit abhebt. *Alles* erscheint so radikal der Transformation ausgesetzt, dass Bestimmtheit (kontrafaktisch) zur Restkategorie, zu einem ‚Noch-nicht-unbestimmt' oder auch zur bloßen Illusion wird.
- Rudolf Tippelt und Manuela Pietraß bleiben skeptisch gegenüber der „Erlebnisgesellschaft“ und vollziehen den Anschluss allenfalls teilweise. Ihre Einwände und Erweiterungsvorschläge gehen jedoch alle in *eine* Richtung: Es geht letztlich darum, die aufgegriffene Zeitdiagnose zu verbessern, Lücken zu schließen und weitere Theoriebezüge herzustellen (und nicht auf andere, konkurrierende Diagnosen Bezug zu nehmen). Auch ich habe mich in dieser Richtung (am Beispiel der „Risikogesellschaft“) versucht (vgl. Wittpoth 1994, S. 18ff.), denke allerdings heute, dass es sich dabei um ein Missverständnis handelt. Einmal unterstellt, die Diagnose „Erlebnisgesellschaft“ (oder andere) ließe sich im intendierten Sinne tatsächlich verbessern – sie wäre am Ende keine Zeitdiagnose mehr!
- Sigrid Nolda kritisiert zunächst den verbreiteten, eher laxen Umgang mit dem Schlagwort „Wissensgesellschaft“, in dem die Differenzierungen verschiedener Ansätze und damit folgerichtig deren Anregungsgehalt gar nicht zur Geltung kommen. Eine seriöse Rezeption dieser Konzepte sieht sie insofern als lohnend an, als sie die Anerkennung der Alltäglichkeit von Erwachsenenbildung ebenso wie deren fällige Neuorientierung auf den Umgang mit Unsicherheit befördern könne. Beiden Passagen des Textes sind starke Annahmen über die Neuartigkeit der Verhältnisse unterlegt, die (meines Erachtens) nicht in allen Punkten der Nachfrage standhalten würden. Insofern könnte auch der Abschied von alten Verständnissen und Orientierungen in der einen oder anderen Hinsicht ein wenig voreilig sein.
- Peter Faulstich demonstriert in seinem Text die Zwiespältigkeit

von Zeitdiagnosen, indem er im *Gestus* des Zeitdiagnostikers die Angemessenheit von Zeitdiagnosen bestreitet. Überzeugend fällt das Monitum aus, angesichts all der neuentdeckten Phänomene die Bedeutung der Arbeit nicht zu vergessen – allgemeiner formuliert: überdauernde Grundtatbestände nicht gering zu schätzen. Die Kehrseite ist allerdings, dass eine Zeitdiagnose, der zufolge das Neue das Alte ist, gegenüber relevanten gesellschaftlichen Veränderungen unsensibel bleibt (und insofern gar keine Zeitdiagnose ist).

Die Produktivität der Zuspitzung hat also ihren Preis, und das gilt für den Bereich der Erwachsenenbildung insgesamt. Mit der von Jochen Kade vorgeschlagenen Unterscheidung zweier Wissensordnungen – der pädagogischen und der erziehungswissenschaftlichen – wird Letztere die mit dem Anschluss an Zeitdiagnosen verbundenen Probleme nicht los. Sie ist von ihnen vielmehr zentral berührt und daher gehalten, Lösungen zu suchen, für die es kaum Vorbilder gibt.

In der Soziologie, aus deren Mitte Zeitdiagnosen formuliert werden, geht man eher distanziert-gelassen mit ihnen um. Man sieht einerseits die ‚Diagnosefähigkeit' der Disziplin als überfordert an und nimmt andererseits zur Kenntnis, dass es offensichtlich einen gesellschaftlichen Bedarf an Zeitdiagnosen gibt (vgl. etwa Friedrichs u. a. 1998). Erfolgreich sind einschlägige Arbeiten vor allem außerhalb des Faches, wo sie eher sinnstiftende Funktionen übernehmen, als zuverlässige Beschreibungen und technologisch umsetzbares Kausalwissen zu liefern. Kolleg/innen, die sich durch entsprechende große Würfe in die öffentliche Debatte einschalten, agieren in diesem Fall eher als Intellektuelle, denn als Fachwissenschaftler (vgl. ebd., S. 16). Letztere konterkarieren in Theoriebildung und empirischer Forschung permanent zeitdiagnostische Aussagen, die notwendig „den professionellen Kompetenzraum der Soziologie überschreiten" (ebd., S. 26f.).

Anders in unserem Fach: Wir gehören zu den ‚Abnehmern' dieser Diagnosen, nutzen sie in unterschiedlicher Weise (und tragen damit zu ihrem Erfolg bei). Weder können wir eigene Zeitdiagnosen erstellen, noch produzieren wir (hinreichend) eigenes Wissen, das die vorliegenden (über spezielle Probleme unseres Faches hinausgehend) konterkarieren könnte. Oft werden (auch im erziehungs*wissenschaftlichen* Dis-

kurs) solche Diagnosen gewählt, die relativ umstandslos passen, also unmittelbar anschlussfähig sind. Genau das ist aber problematisch, wie der bisherige Argumentationsgang gezeigt haben sollte. Wie kann die Alternative aussehen? Um adäquate *Komplexität herzustellen*, könnte man sich daran begeben, eine eigene Diagnose aus den vorliegenden (möglichst noch mit flächendeckendem Anspruch) zusammenzubasteln – das dürfte unrealistisch sein. Um inadäquate *Komplexitätsreduktion zu vermeiden*, könnte man sich Zeitdiagnosen betont skrupulös und abwägend nähern – damit würde man jedoch die Produktivität, die gerade in der (in manch anderer Hinsicht problematischen) Zuspitzung liegt, strangulieren.

Was meines Wissens keine Zeitdiagnose leistet (und leisten kann, weil sie sonst einen Differenzierungsprozess in Gang setzen würde, der in ihre eigene Unmöglichkeit mündete), ist: diejenigen Aspekte, auf die sie besonders abhebt, mit denen der anderen – zumindest einiger – zu relationieren; also etwa zu fragen, welchen Stellenwert *Wissen* für Erwerbs*arbeit* in einer *traditionslosen* Gesellschaft hat oder welche Rolle die *Mimesis* bei der *erlebnisversessenen* Gestaltung eines *riskanten* Alltags spielt. Genau solche Relationierungsarbeit können (und müssen) wir aber leisten, wenn und weil wir zeitdiagnostische Perspektiven auf *konkrete Problemlagen unseres Feldes* beziehen, deren Komplexität in der Regel den Horizont *einer* Zeitdiagnose übersteigt. Damit schlage ich zugleich eine gewissermaßen andere Reihenfolge vor als Sigrid Nolda: Forschungsfragen ergeben sich *in erster Linie* aus unserem besonderen Feld. Im Sinne einer Emanzipation von Zeitdiagnosen (und anderen Theorieimporten) können wir in einer Art Doppelbewegung verfahren: sie einmal als Quellen der Inspiration und zum anderen als *Deutungs-Angebote* verstehen, in deren Lichte wir unsere Befunde zur Bildung Erwachsener interpretieren *können*. So schreiten wir fort auf dem Wege der Konsolidierung einer eigenen Theorietradition, eines Forschungsprogramms, das kumulativ zu Ergebnissen führt, ohne dabei externe Impulse gering zu schätzen.

Erziehungswissenschaftliche Reflexion hätte also – sobald sie an Zeitdiagnosen anschließt (aber wohl nicht nur dann) – im Sinne einer *theoretischen Mehrsprachigkeit* zu erfolgen. Das bedeutet zumindest, dass jeder Versuch, das Anregungspotenzial einer einzelnen Perspektive auszuloten, von vornherein in dem Bewusstsein erfolgt, dass diese Pers-

pektive notwendig verkürzt ist. Es liegt auf der Hand, dass so andere Ergebnisse erzeugt werden, als wir sie vielfach heute antreffen; denn noch dominiert die Haltung, die Perspektive, der man sich im Moment, eine Weile oder bereits seit längerer Zeit besonders verpflichtet fühlt, als *die* eine, allen anderen überlegene auszuweisen.

Anmerkungen

1 Dirk Rustemeyer und Karl Weber verdanke ich wichtige Anregungen für diese Beobachtung.

2 Dabei hoffe ich, alles vermieden zu haben, was meine Kritik als beckmessernd erscheinen lassen könnte. Denn es geht allein um die Frage nach der ‚Weichenstellung', die sich – so meine These – mit einer gewissen Zwangsläufigkeit aus dem Anschluss an eine Zeitdiagnose ergibt.

3 Das ist in seinem Buch zur „Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft" noch deutlicher nachzuvollziehen (vgl. Schäffter 2001, S. 1ff.).

4 Der Begriff Funktion wird hier in einem intentionalen Sinne verwandt; es geht also immer darum, welche Funktion die Erwachsenenbildung übernehmen *soll*, und nicht um ein Verständnis, demzufolge sich Funktionen hinter dem Rücken der Akteure durchsetzen.

5 Allerdings steht man dann wieder vor neuen Problemen, weil man es mit hoher Wahrscheinlichkeit mit divergierenden Vorlieben zu tun bekommt (vgl. exemplarisch für die Bildungsarbeit der Friedrich-Ebert-Stiftung: Flaig u. a. 1993).

6 Hier ergeben sich deutliche Überschneidungen mit der Annahme einer ‚reflexiven Modernisierung', insbesondere in der Variante von Giddens.

7 Diese Konsequenz liegt recht nahe bei denen, die man aus den Diagnosen „Risikogesellschaft" und „Transformationsgesellschaft" sowie „reflexive Moderne" ziehen kann.

8 Der in diesem Zusammenhang kurz aufgegriffene Streit um die ‚emanzipatorische Erwachsenenbildung' beruht meines Erachtens auf einem Missverständnis. Es geht nicht darum, ob Erwachsenenbildung ihre weitreichenden Zielvorstellungen aufrecht erhalten *soll*, sondern vielmehr darum, ob sie es angesichts ihrer Funktionen und dessen, was in ihr tatsächlich geschieht, noch mit Fug und Recht tun *kann*.

9 Dagegen z. B. Peter Weingart: „Revolutionäre Umwälzungen sozialer Ordnungen (...) finden vor allem in den visionären Diskursen statt; Normalfall ist der allmähliche Wandel" (2001, S. 351).

10 Vor allem deshalb (und nicht um ihrer selbst willen) ist es wichtig, die Frage nach alt oder neu immer wieder zu stellen. Die Entscheidung für neu ist folgenreich!

Literatur

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

Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von ‚Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.'. Hannover

Flaig, B./Meyer, Th./Ueltzhöffer, J. (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Berlin
Friedrichs, J./Lepsius, M. R./Mayer, K. U. (1998): Diagnose und Prognose in der Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38, S. 9-31
Funke, H. (1997): Erlebnisgesellschaft. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hrsg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München, S. 305-331
Nassehi, A. (1997): Risikogesellschaft. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hrsg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München, S. 252-279
Offe, C. (1983): Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In: Matthes, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt/M., S. 38-65
Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler
Vester, M. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln
Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Weilerswist
Wittpoth, J. (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt/M.

Autorinnen und Autoren

Dr. Peter Faulstich ist Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Politik und Institutionen in der Weiterbildung, betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung, Theorie der Erwachsenenbildung.

Dr. Jochen Kade ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt/M. Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Umgang mit Wissen, Biographie- und Teilnehmerforschung, erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnose.

Dr. Sigrid Nolda ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Interaktions-, Programm- und Diskursanalyse.

PD Dr. Manuela Pietraß ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, Rezeptionsforschung, Sozialisation durch Medien, Prozesse der Wirklichkeitskonstitution.

Dr. Ortfried Schäffter ist Professor für Theorie der Weiterbildung am Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenbildung der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen und pädagogischer Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Entwicklung empirischer Instrumente erwachsenenpädagogischer Institutionsanalyse, kulturelle Differenz als Lernanlass, systemtheoretische Rekonstruktion von Lernprozessen.

Dr. Rudolf Tippelt ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung am Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung (insbesondere Bildungsprozesse über die Lebensspanne), Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wandel von Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen, Milieuforschung.

Dr. Jürgen Wittpoth ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: kulturwissenschaftliche Grundlagen der Bildung Erwachsener, Funktionen von Weiterbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel, Institutionen- und Organisationsentwicklung.