

REPORT 30

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
DEZEMBER 1992**

**THEMA:
FORTSETZUNG DER THEORIEDISKUSSION**

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
FORTSETZUNG DER THEORIEDISKUSSION	9
<i>Hermann Buschmeyer</i> Entwurf einer theoretischen Grundlegung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung	11
<i>Klaus Künzel</i> Objektkompetenz. Weiterbildungsforschung als pragmatischer Diskurs	23
<i>Jochen Kade</i> Innen und Außen. Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung	34
<i>Christiane Schiersmann</i> Zielgruppenarbeit - kritisch weitergedacht	40
<i>Wolfgang Jütte</i> Übersetzungsbezogene Terminologiearbeit als Herausforderung für die Weiterbildungsforschung	46
<i>Richard Merk</i> Bildung als investiver Faktor der Personal- und Bevölkerungsentwicklung	56
<i>Herbert Gerl</i> Weiterbildung und Meditation. Ein anderes Paradigma wird sichtbar	68
<i>Horst Siebert</i> Keine Zeit für Theorie?	77
SELBSTDARSTELLUNGEN AUS DER FORSCHUNG	83
<i>Ursula Sauer</i> Frauen in der Erwachsenenbildung - eine "Macht"-Frage	85

AUS DER DDR	97
<i>Manfred Gartz</i>	
Die URANIA im Bildungssystem der DDR 1980/90. Thesen zum Thema	99
NACHRICHTEN	109
ESREA (European Society für Research on the Education of Adults)	111
REZENSIONEN	114
DAS BUCH IN DER DISKUSSION	116
Peter Faulstich u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre (Karin Derichs-Kunstmann, Rolf Arnold, Detlef Kuhlenkamp)	
SAMMELBESPRECHUNGEN	133
Älterwerden und Bildung (Sylvia Kade) Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung (Erika Schuchardt)	
KURZINFORMATIONEN	139
AUTOREN/-INNEN	161

Editorial

Zu beginnen ist mit einer Richtigstellung. Zutreffend ist, wie auf S.9 des Report 29 mitgeteilt wurde, daß Hannelore Faulstich-Wieland ab Heft 30 zum Kreis der Herausgeber gehört. Versäumt wurde mitzuteilen, daß gleichzeitig Hans Tietgens als Herausgeber ausscheidet. Daraus ergab sich, daß er auch bei der Herausgabe dieses Heftes nicht mehr mithelfen konnte. Dennoch wird er auch in Zukunft beim Report mitarbeiten. Vorgesehen ist, daß das Heft 31 mit dem Rahmenthema „Geschichte“ von ihm als Gast-Herausgeber verantwortet wird.

Aufmerksamen Lesern wird vielleicht auffallen, daß der Rubriktitle „Aus den neuen Bundesländern“ in diesem Heft geändert wurde. Wir haben uns dazu entschlossen, weil der Beitrag von Manfred Gartz die Entwicklung der URANIA in den letzten zehn Jahren in der DDR (nicht der ‚ehemaligen‘) beschreibt.

Mit dem Thema diese Heftes „Fortsetzung der Theoriediskussion“ wird versucht, auf drei Sachverhalte aufmerksam zu machen.

Erstens scheint es notwendig zu sein, angesichts der wildwüchsig sich vervielfältigenden Weiterbildungslandschaft einige der Theorieansätze weiter zu verfolgen, in denen Möglichkeiten des erwachsenenpädagogischen Handelns ausgelotet werden. Zweitens ist zu überlegen, welche Konsequenzen sich aus dem Internationalisierungsschub für die Erwachsenenbildungsforschung ergeben. Es geht um die Klärung forschungstheoretischer und begrifflicher Fragen, wenn Strukturen, Problemlagen und Lösungswege der Erwachsenenbildung monographisch oder vergleichend, aber auf jeden Fall interkulturell aufklärend bearbeitet werden sollen.

Drittens sollte schließlich darauf aufmerksam gemacht werden, daß die einstmalig so wortgewaltig geführte allgemeine Theoriedebatte inzwischen fast völlig eingeschlafen ist. Es könnte sein, daß sie neuer Anstöße bedarf, aber in welcher Richtung und vielleicht mehr dialogisch und überlappend als – wie in der Vergangenheit – überwiegend monologisch und ausgrenzend?

In diesen Tagen wird allgemein sichtbar, wie nach der Auflösung der von den Großmächten dominierten konfrontatorischen Lager-Politik sich die Konfusionen der Weltinnenpolitik mit je spezifischen regionalen Ausprägungen formieren und ausbreiten. Auch dort, wo Gewaltmittel nicht eingesetzt werden, finden mehr oder weniger tiefgreifende Bewußtseinskrisen statt. Obwohl der Stellenwert, der angesichts dieser Lähmungen der vernünftigen Kommunikation Bildung und Erziehung zukommt, unklarer denn je ist, möchten wir dazu beitragen, daß Erwachsenenbildung und die ihr zuzuordnende Forschung ihre Handlungsfähigkeit weiter entwickeln und dies auch nach außen sichtbar machen.

H. Faulstich-Wieland
E. Nuissl
H. Siebert
J. Weinberg

Frankfurt/M., Oktober 1992

FORTSETZUNG DER THEORIEDISKUSSION

Entwurf einer theoretischen Grundlegung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung

Kernstück meiner Überlegungen sind weiterführende Gedanken zu einigen Thesen (im folgenden neu geordnet – und leicht überarbeitet – kursiv gedruckt), die ich im Zusammenhang der Jahrestagung 1987 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgetragen habe (vgl. Buschmeyer 1991 (¹1988)). Sie standen am (zumindest vorläufigen) Abschluß meiner Tätigkeit in der Ausbildung von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. Fragen der Professionalisierung und des professionellen pädagogischen Handelns haben mich immer wieder interessiert, und ich habe mich dazu auch mehrfach geäußert (vgl. z.B. Buschmeyer 1987a, 1989; in explizit theoretischer Absicht Buschmeyer 1987b).

Als ich gebeten wurde, für das vorliegende Heft des Reports Weiterbildung einen Beitrag zu schreiben, habe ich darauf hingewiesen, daß ich seit der Veröffentlichung des Beitrags, auf den die Herausgeber sich bezogen, nicht mehr an der Hochschule arbeite und also die theoretische Diskussion nicht mehr so stringent verfolgen könne wie in früheren Zeiten, so daß der theoretische Anspruch zu reduzieren sei. Die Herausgeber haben mich dennoch ermuntert, einen Beitrag zu schreiben, wobei zugestanden wurde, daß dabei die Perspektive meiner jetzigen Tätigkeit am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW Berücksichtigung finden könne. Der vorliegende Beitrag ist somit keine Auseinandersetzung mit dem aktuellen theoretischen Diskussionsstand (vgl. dazu z.B. folgende aktuelle Veröffentlichungen Brugger 1991, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, Fuhr 1991, Koring 1992a, b, Reschenberg 1992), sondern eine Weiterentwicklung eigener Gedanken. Dabei greife ich selbstverständlich auf theoretische Argumentationsfiguren zurück, aber eben nicht mit dem Anspruch, eine systematische Auseinandersetzung damit zu leisten. Dieses ist mir von meiner gegenwärtigen Arbeit her nicht möglich.

Trotz der Weiterentwicklung meiner Thesen von 1987 aus praktischer Perspektive bleiben die Überlegungen relativ abstrakt. Es wäre zwar möglich gewesen, an einzelnen Stellen konkreter zu werden, doch habe ich meine Aufgabe nicht so verstanden. Der Beitrag ist ein Verständigungsangebot über den theoretischen Rahmen professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung und (noch) keine Beschreibung konkreten professionellen Handelns in der Praxis selbst.

Erst in der Ausgestaltung des konkreten Handelns wird sich die Professionalität des pädagogischen Handelns erweisen. Allerdings scheint mir das pädagogische Handeln noch weit davon entfernt zu sein, auf der Ebene des konkreten Handelns aufzeigen zu können, wie seine Professionalität bestimmt ist. Am ehesten ist dieses noch bei entsprechenden Überlegungen im Zusammenhang didaktischen Handelns der Fall. Aber selbst hier ist die Diskussion zu sehr im Fluß, als daß man bereits von

einem professionstheoretisch grundgelegten didaktischen Handeln sprechen könnte.

Für die weitere Entwicklung einer Professionstheorie pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung wird es daher m. E. wichtig sein, eine konkretere Ebene pädagogischen Handelns zu erreichen. Ich werde dazu in einem Ausblick nur einige Hinweise am Beispiel der Fortbildungsangebote des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung NRW geben. Dort wird sich zeigen, welche enormen theoretischen und praktischen Probleme noch zu lösen sind, um substantielle Fortschritte in einer professionstheoretischen Grundlegung des pädagogischen Handelns zu erreichen.

So sind die folgenden Überlegungen auf dem Hintergrund meiner eigenen theoretischen Beschäftigung mit dem Gegenstand und der nun doch schon jahrelangen praktischen Erfahrungen mit Professionsfragen zu lesen. Sie sind ein Entwurf in rekonstruktiver theoretischer und praktischer Absicht.

1. Bewußte und handlungsleitende Selbsttranszendenz des professionellen pädagogischen Handelns

Für das professionelle pädagogische Handeln muß eine Zielsetzung bestimmt werden, die über den technischen Vollzug des Handelns hinausgeht. Diese Zielsetzung kann mit Emanzipation, Mündigkeit, Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit umschrieben werden. Nur das Handeln, das bewußt und handlungsleitend der Emanzipation dient, kann legitim als professionelles pädagogisches Handeln bezeichnet werden.

Die Charakterisierung des pädagogischen Handelns als professionelles pädagogisches Handeln soll als eine Formbestimmtheit des pädagogischen Handelns verstanden werden. Diese Formbestimmtheit besteht darin, daß die jedem pädagogischen Handeln innewohnende Transzendenz bewußt und für das Handeln leitend ist. Das heißt, die Einsicht wird zur bewußten und folgenreichen Leitlinie des Handelns, daß pädagogisches Handeln auf Transzendenz angelegt ist, daß es über sich selbst hinausweist, daß das Handeln sein Ziel nicht in sich selbst hat, sondern daß das Ziel außerhalb des pädagogischen Prozesses liegt, daß der sich Bildende darüber entscheidet, ob das Ziel des pädagogischen Prozesses erreicht worden ist, und nicht derjenige, der das Bildungsangebot gemacht hat. Folgenreich wird diese Leitlinie dann, wenn sie nicht nur die Zielsetzung des pädagogischen Handelns bestimmt, sondern auch das „Was“ und „Wie“ des pädagogischen Prozesses. Die Auswahl der Inhalte und das methodische Arrangement des pädagogischen Prozesses sind darauf auszurichten, daß das Bildungsziel des pädagogischen Handelns erreicht werden kann. Das Ziel ist die autonom handelnde Person, die sich informiert hat, die sich Wissen angeeignet hat, die zu urteilen in der Lage ist, die bereit ist zu handeln, die dieses gemeinsam mit anderen tut.

Professionelles pädagogisches Handeln verlangt nach einem solchen Leitbild, einer solchen regulativen Idee. Nur von hier aus lassen sich Maßstäbe für die Beurteilung des pädagogischen Handelns gewinnen. Die Qualität des pädagogischen Handelns ist letztendlich davon abhängig, inwieweit diesen Maßstäben entsprochen wird. Alle anderen pädagogischen Entscheidungen sind diesen Maßstäben untergeordnet und müssen sich davor bewähren. Die Maßstäbe sind die Leitlinien zur Optimierung der pädagogischen Entscheidungen.

Die Professionalität pädagogischen Handelns muß sich also darin bewähren, daß es die Hervorbringung autonom handelnder Personen fördert. Entscheidungen über die Bildungsinhalte wie über die Methoden der Vermittlung und Aneignung sind dieser Maßgabe untergeordnet.

Die Frage nach der Autonomieförderung ist immer auch eine Anfrage an die Entwicklung der eigenen Autonomie der Pädagogin/des Pädagogen: Wie selbstbestimmt handle und lerne ich? Entwickle ich ausreichende Fähigkeiten zur Balance zwischen eigenen Zielen und Kompetenzen und den mir gestellten Aufgaben? Kenne ich meine Stärken und Schwächen? Was tue ich zur Weiterentwicklung der Stärken und zum Abbau der Schwächen?

Es reicht nicht aus, nur das Ziel pädagogischen Handelns formulieren zu können, sondern man muß es auch in der praktischen Arbeit umsetzen können und wollen.

Es wird hier natürlich ein ideales Leitbild formuliert, welches eine Orientierungsfunktion wahrnehmen soll. Es wird immer nur mehr oder weniger eine Annäherung daran geben, man hat es nicht einmal erreicht und besitzt es dann für immer, sondern es wird immer – mal näher, mal weiter – von einem entfernt bleiben. Nur durch diese Entfernung kann es seine Orientierungsfunktion ausüben. Die Bestimmung eines solchen Leitbildes ist natürlich eine Aussage mit normativem Gehalt. Meines Erachtens kommt man aber um so eine normative Aussage nicht herum. Aus einer Beliebigkeit lassen sich keine Perspektiven für pädagogisches Handeln entwickeln, weil diese alles zuläßt, das Gute wie das Kritikwürdige, das Gerechte wie das Ungerechte usw. Wertentscheidungen sind daher notwendig. Diese selbst sind nicht problematisch, sie können es aber dadurch werden, daß sie nicht aufgrund von Zustimmungsprozessen zustande kommen, daß sie nicht begründet werden, daß sie ohne Berücksichtigung der je individuellen Befindlichkeiten durchgesetzt werden. Im Finden, dem Aushandeln und der Form der Durchsetzung des Geltungsanspruchs liegen die eigentlichen Probleme der Wertentscheidungen. Normative Aussagen können unter einem demokratischen Anspruch nicht mehr einfach durchgesetzt, sondern für sie muß Zustimmung erreicht werden. Wertentscheidungen müssen daher offen sein, sonst können sie ihre orientierende Funktion nicht ausüben.

Ziele wie Emanzipation, Mündigkeit, Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit weisen sich alle durch eine hohe Selbstbezüglichkeit aus: Aus einer Fremdbestimmung in die Selbstbestimmung übergehen, den Mut haben, sich seines eigenen Verstandes zu

bedienen, sich auf sich selbst berufen, sich dem eigenen Handeln gegenüber verantwortlich zeigen. Diese Selbstbezüglichkeit ist Voraussetzung und Ausdruck autonomen Handelns.

Wodurch entsteht diese Autonomie? Durch eigenes Tun und das eigene Nachdenken darüber, durch den Austausch mit anderen, durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden, mit Sachen, die man noch nicht kennt, aber kennenlernen will, durch die Auseinandersetzung mit sich selbst.

Der technische Vollzug des Handelns muß gekonnt werden. Man kann ihn einüben, kann ihn verbessern, doch aus ihm allein leitet sich keine Professionalität ab. Man kann auch mit einem technisch brillanten Vollzug das Ziel, den Zweck pädagogischen Handelns völlig verfehlen.

2. Professionelles pädagogisches Handeln als reflexives Handeln

Für das professionelle pädagogische Handeln sind Wissen, Können und Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit notwendig.

Wissen, Können, Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit sind kennzeichnende Merkmale professionellen pädagogischen Handelns, wobei der Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit die entscheidende Bedeutung zukommt. Jedes Handeln ist auf Wissen und Können angewiesen, doch muß es nicht immer ein reflexives sein. Erst ein Handeln, das seine eigenen Voraussetzungen und Folgen bedenkt und (soweit man davon wissen kann) begründet in Kauf nimmt bzw. anzielt, kann als professionelles Handeln bezeichnet werden. Ein solches Handeln weiß auch darum, daß es immer unbeabsichtigte Folgen des Handelns gibt. Handeln ist in den Voraussetzungen, dem Vollzug und den Wirkungen nicht vollständig bestimmbar, es bleibt ein unverfügbarer Rest. Es muß immer wieder situativ entschieden werden. Damit man das kann, ist die Ausarbeitung eigener Leitlinien notwendig, an denen man sich in solchen Situationen orientieren kann.

Das Handeln-Können in nicht vorherbestimmbaren Situationen, in noch unstrukturierten Situationen verlangt ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit und an Fähigkeit und Einsicht in die Notwendigkeit zur Selbstdefinition. Professionelles Handeln unterscheidet sich von anderen Formen des Handelns dadurch, daß einem nicht gesagt bzw. vorgeschrieben wird, was man zu tun hat, wie man zu handeln hat, sondern daß man selbstbestimmt und vor anderen potentiell begründen und rechtfertigen kann, warum man was wie tut bzw. getan hat. „Potentiell“ meint: Es muß die Möglichkeit vorhanden sein, daß man die Zustimmung dazu bekommen kann.

In der jeweiligen Situation selbst muß man entscheiden, wie man handeln will. Dieser Entscheidung kann nicht ausgewichen werden, das ginge nur um den Preis des Versagens innerhalb des professionellen Handelns. Professionelles Handeln ist

daher in höchstem Maße reflexives und eigenverantwortliches Handeln. Man muß die Leitlinien seines Handelns begründen, das Handeln verantwortungsvoll vollziehen und die Folgen/Wirkungen seines Handelns verantworten können.

Die Qualifikationsanforderung für ein solches Handeln ist bewußt hoch angesetzt. Nur dieses sichert autonomes Handeln, nach dem zu streben ist, und fördert die Autonomie auf seiten der Adressaten/Adressatinnen.

3. Situationsunabhängigkeit und Situationsangemessenheit als Merkmale professionellen pädagogischen Handelns

Professionelles pädagogisches Handeln verlangt ein situationsunabhängiges Relationsbewußtsein, das einen in den Stand setzt, in der jeweiligen Situation, im Umgang mit verschiedenen Menschen Notwendigkeiten und Möglichkeiten des Handelns wahrnehmen und begründbar umsetzen zu können.

Situationsunabhängigkeit und Situationsangemessenheit sind gleichzeitige Anforderungen an das professionelle pädagogische Handeln. Sie schließen einander nicht aus, sondern bedingen einander. Erst ihre Gleichzeitigkeit sichert professionelles pädagogisches Handeln. In den jeweiligen Situationen angemessen handeln zu können, verlangt, die jeweilige Situation schnell wahrnehmen und interpretieren zu können und so in der Lage zu sein, Entscheidungen bezüglich des Handelns zu treffen. Das geht nicht ohne situationsunabhängiges Wissen und Können. Dabei geht es nicht um Wissensbestände, die sich nur auf einen Bereich beziehen, sondern die verschiedenen Größen des pädagogischen Feldes (Personen, Sachen, Beziehungen, Institutionen, Rahmenbedingungen) müssen in ihren jeweiligen Interdependenzen gesehen werden. Daher wird hier von situationsunabhängigem Relationsbewußtsein gesprochen.

Aus der Art der Interdependenzen entstehen die Notwendigkeiten und Möglichkeiten des Handelns. Diese gilt es wahrzunehmen und in begründbares Handeln umzusetzen.

Letztlich ist man bei den Notwendigkeiten und Möglichkeiten professionellen pädagogischen Handelns wiederum bei den Ziel- und Zweckbestimmungen des pädagogischen Handelns. Für die Einlösung autonomen Handelns sind heute die Wahrnehmung ökologischer Verantwortung, die Entwicklung von Konflikt- und Friedensfähigkeit, das Bestehenkönnen auf dem Arbeitsmarkt, kulturelle Dialogfähigkeit verlangt – um nur einige Beispiele zu nennen. Daraus ergeben sich die Anforderungen, was im pädagogischen Prozeß zu vermitteln ist und wie dieses geschehen soll. Aus der Entfernung zu diesen Zielvorstellungen wie aus den Möglichkeiten, diese zu erreichen, ergeben sich die verschiedenen Notwendigkeiten und Grenzen und Möglichkeiten des pädagogischen Handelns.

4. Emotionale Anteilnahme als Merkmal professionellen pädagogischen Handelns

Professionelles Handeln muß fähig sein zur emotionalen Anteilnahme wie zur gleichzeitigen Beherrschung derselben. Professionelles Handeln verlangt das Sich-einlassen-Können/Wollen auf Fremdes, Unbekanntes. Damit ist nicht nur geistige Beweglichkeit gemeint, sondern auch emotionale Anteilnahme. Was neu und fremd ist, ist als Chance zur eigenen Persönlichkeitserweiterung anzusehen.

Professionelles Handeln ist kognitiv bestimmtes Handeln, aber nicht nur kognitiv bestimmt. Die bloße kognitive Durchdringung des Feldes reicht für professionelles pädagogisches Handeln nicht aus. Gleichermäßen wichtig ist die emotionale Seite des Handelns. Auch emotional verankertes Engagement für die Ziele der Erwachsenenbildung ist notwendig, um dieselben zu erreichen.

Für professionelles Handeln ist die Anforderung an die theoretische Durchdringung und kognitive Repräsentanz des Feldes hoch. Sie ist unhintergebar und notwendig für die Weiterentwicklung des Feldes, doch sie reicht für professionelles pädagogisches Handeln allein nicht aus. Die emotionale Seite ist ebenso unverzichtbar. Nur wer wirklich Anteil nimmt an der Entwicklung der Erwachsenen, kann als professioneller Pädagoge bezeichnet werden. Diese Motivation, dieses Engagement, das von pädagogischen Zielvorstellungen geprägt ist, kann als pädagogisches Ethos bezeichnet werden. Es ist für professionelles pädagogisches Handeln unverzichtbar und verlangt in der Ausübung der Profession das Engagement der ganzen Person.

Professionelles Handeln ist aber immer auch Handeln auf Zeit. Nicht immer und nicht gegenüber jedermann übt man seine Profession aus. Es gehört mit zur Kennzeichnung der Profession, daß man sich die Entscheidung darüber vorbehält, ob und wann man wie tätig wird oder nicht. Das schließt auch ein, daß man lernt, Tätigkeiten zu beenden, sich von einem Engagement zu distanzieren, seine Tätigkeit einzugrenzen.

Das Sich-einlassen-Können, das Anteilnehmen muß so begleitet werden von der Fähigkeit zur Distanz, zur Eingrenzung, zum Beenden-Können, zum Loslassen-Können, weil man sonst in einer Beziehung oder aber nur wenigen Beziehungen aufgehen würde, was sich mit dem beruflichen Auftrag im Bildungszusammenhang nicht verträgt.

Organisierte Bildungsangebote als Angebote auf Zeit verlangen also in dieser Zeit das vollständige Engagement des Pädagogen/der Pädagogin, aber nicht darüber hinaus. Als Pädagoge bleibt man zwar über die Dauer des Bildungsangebots hinaus mit den Adressaten/Adressatinnen verbunden, da diese über die Wirkung des pädagogischen Prozesses erst später entscheiden, doch ist die Möglichkeit des Einwirkens auf die Zeit des Bildungsangebots beschränkt. Pädagogische Prozesse als beendet zu betrachten, obwohl man weiß (oder wissen sollte), daß sie nicht

beendet sind, sowie der Umgang mit der Langsamkeit pädagogischer Prozesse stellen paradoxe Anforderungen an das professionelle pädagogische Handeln dar, mit denen umzugehen man lernen muß.

Das Sich-einlassen-Können/Wollen auf Fremdes, Unbekanntes ist eine wichtige Größe im pädagogischen Prozeß, insofern meine Gegenüber zunächst einmal die für mich Fremden sind, wie ich umgekehrt für sie der Fremde bin. Dieses ist nicht nur ein kognitiver Prozeß. Hier ist die emotionale Seite noch wichtiger. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden und die Bereitschaft und Fähigkeit dazu sind in hohem Maße emotional geprägt. Daher ist besonders in diesem Bereich emotionales Wachstum gefragt. Dabei spielt die Dialektik von Fremdem und Eigenem eine wichtige Rolle. Je mehr von dem Fremden ich zu meinem Eigenem mache, um so mehr Eigenes besitze ich und um so mehr Fremdes kann ich zulassen.

5. Professionelles pädagogisches Handeln als individuelles Handeln in Gesellschaft

Pädagogisches Handeln ist immer gesellschaftliches Tun. Die Legitimität pädagogischen Handelns ist daher immer auch gesellschaftlich einzuholen. Das verlangt die Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs und das Einbringen der pädagogischen Argumentation in denselben. Die Normsetzung für das eigene Handeln verlangt sowohl die individuelle Entscheidung als auch die Begründbarkeit und die Möglichkeit der Zustimmung zu dieser Entscheidung im öffentlichen Diskurs.

Professionelles pädagogisches Handeln zielt zwar letztlich immer auf den einzelnen, aber auf den einzelnen als Mitglied einer Gemeinschaft und Gesellschaft. Von daher kann die Begründung und Rechtfertigung für pädagogisches Handeln nicht nur von einzelnen Personen her gewonnen werden, sondern professionelles pädagogisches Handeln ist der öffentlichen Kritik auszusetzen.

Pädagogisches Handeln als gesellschaftliches Tun zeigt sich in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung u.a. darin, daß für sie gesetzliche Grundlagen bindend sind, daß an sie öffentliche Erwartungen und Rollenzuschreibungen gerichtet sind, zeigt sich in der rechtlichen Auseinandersetzung um Erwachsenenbildung insbesondere bei Fragen der Freistellung für Bildungszwecke u.v.a.m. Es ist Kennzeichen eines professionellen pädagogischen Handelns, daß es um diese Bedingungen und z.T. Zumutungen usw. weiß, daß es diese weder einfach kritisiert noch einfach erfüllt, sondern sich aus eigener pädagogischer Profession heraus selbstbewußt, offensiv und öffentlich damit auseinandersetzt.

Professionelles pädagogisches Handeln muß auch um die öffentliche Definition des pädagogischen Handelns kämpfen, muß seinen Anspruch auf die Selbstdefinitions-kompetenz deutlich machen und sich dafür einsetzen. Die eigene Rolle der Pädago-

gik im gesellschaftlichen Diskurs ist immer wieder selbstkritisch zu beleuchten. Die Pädagogik hat auch hier eine Bringschuld als eine gesellschaftliche Veranstaltung. Sie muß plausibel machen (können), warum gesellschaftliche Ausgaben für ihre Gestaltung getätigt werden sollen, warum es auch gesellschaftlich wichtig ist, sie finanziell zu fördern. Erwachsenenbildung ist keine beliebige Privatsache mehr, sondern Teil des gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozesses und Qualifizierung für die notwendige gesellschaftliche Teilhabe, ohne die eine demokratische Gestaltung der Gesellschaft unmöglich geworden ist.

In der selbstbewußten Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Erwartungen usw. können diese auch eine Veränderung erfahren, wenn es die Notwendigkeit zu Änderungen gibt, um die angezielten Zielsetzungen zu erreichen.

6. Vom Vollzug getrennte Qualifizierung für das professionelle pädagogische Handeln

Für das professionelle pädagogische Handeln sind eine vorausgehende Ausbildung wie berufsbegleitende Fortbildung unerläßlich. Die Qualifizierung kann nicht im Vollzug der Tätigkeit selbst erworben werden, sondern notwendig ist ein vom Vollzug getrennter, wenn auch darauf bezogener Kompetenzerwerb.

Die beschriebenen Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln sind hoch und verlangen eine vom Handeln getrennte vorbereitende und begleitende Reflexion. Die thematische Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen, den Strukturen, den Folgen des Handelns ist notwendig, und dieses kann nicht im Handeln selbst realisiert werden. Zweifellos werden im Handeln wichtige und vielleicht auch notwendige Erfahrungen gesammelt, doch reicht das für professionelles Handeln nicht aus. Notwendig ist vielmehr, daß man bewußt und handlungsleitend über diese Erfahrungen verfügt.

Die Aneignung von Wissen, die Verbesserung des Handelns und insbesondere die Ausbildung reflexiver Kompetenz sind unabschließbare Prozesse. Es wäre ein Widerspruch in sich, glaubte man, solche Prozesse abschließen zu können. Daher ist für professionelles Handeln zwingend, daß die Qualifizierung dafür nicht mit einer wie auch immer gearteten Ausbildung abgeschlossen sein kann. Notwendig ist eine ständige berufsbegleitende Reflexion. Das muß nicht zwangsläufig zu einer systematischen Zusatzausbildung bzw. systematisierten Fortbildung führen, entscheidend ist eher die Einsicht in die Notwendigkeit, daß eine berufsbegleitende Reflexion unverzichtbar ist. Daraus können sich dann auch systematische Fortbildungsbedarfe ergeben, das ist aber nicht zwingend. Diese Bedarfe können in ganz verschiedenen Bereichen und auf ganz verschiedenen Ebenen liegen, je nach den vorhandenen Kompetenzen und den Aufgabenerfordernissen.

Professionelles Arbeiten ist eine Form des Arbeitens, die vom Vollzug getrennte Reflexion verlangt. Eine noch so lange Ausbildung könnte daher die entsprechende Qualifikation gar nicht vermitteln. Die Ausbildung muß „nur“ die Einsicht in die Notwendigkeit stärken, daß professionelles Handeln einer ständigen berufsbegleitenden Reflexion bedarf. Professionelles Handeln kann man nicht ein für allemal lernen, sondern es zeichnet sich gerade dadurch aus, daß es, vor immer neue Aufgaben gestellt, dafür immer neue Lösungen finden muß, auf die man sich nur begrenzt vorbereiten kann. In den jeweilig neuen Situationen werden jeweils neue Lösungen verlangt. Jede neue Lösung bringt wiederum neue Probleme hervor, und insofern ist der Problemlösungsprozeß unabschließbar. Es besteht zwar immer wieder die Sehnsucht, die „endgültige“ Lösung zu finden, doch ist dieses letztendlich eine Einstellung, die zum Dogmatismus verleitet und nicht die notwendige radikale Offenheit besitzt, die für professionelles pädagogisches Handeln unerlässlich ist.

Der hohe Stellenwert der Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit fordert auch die Selbstbezüglichkeit der Qualifizierung heraus. Der Kompetenzerwerb bleibt auf die Tätigkeiten bezogen, für die eine Qualifizierung angestrebt wird. Es geht nicht um einen ausschließlich von den Tätigkeiten losgelösten Kompetenzerwerb. Zwar kann manchmal ein Kontextwechsel von der gegenwärtigen Tätigkeit ganz sinnvoll sein, um neue Perspektiven auf das eigene Handeln zu gewinnen, doch ist auch dieser Perspektivenwechsel letztlich auf das eigentliche berufliche Handeln gerichtet. Es geht nicht um eine Aneignung von Wissen und Können an sich, sondern diese ist eingebettet in die Entwicklung der professionellen Persönlichkeit. Insofern die Person der Dreh- und Angelpunkt professionellen Handelns ist, sind naturgemäß vielfältige Angebote denkbar, die zur Entwicklung der professionellen Persönlichkeit beitragen können.

Die Besonderheit des in der pädagogischen Ausbildung vermittelten Wissens und Könnens sehe ich in dessen Multi-Disziplinarität und Multi-Perspektivität. Dieses ist ein notwendiges Erfordernis bei komplexen Problembearbeitungen. Ein nur disziplinäres Herangehen an die Lösung von Problemen ist unzureichend. Gleichwohl kann auf diese disziplinären Wissensbestände nicht verzichtet werden, nur müssen sie für die Lösung von Problemen produktiv zusammengeführt werden. Diese Kompetenz liegt selten in den Einzeldisziplinen selbst. Sie kann leichter von denjenigen erbracht werden, die multi-disziplinäres und multi-perspektivisches Arbeiten gelernt haben, wie es in der Regel bei pädagogisch qualifizierten Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen der Fall ist.

7. Wissen und Können als kritisierbare Größen im professionellen pädagogischen Handeln

Das für professionelles pädagogisches Handeln notwendige Können und Wissen ist grundsätzlich kritisierbares Wissen und Können.

Ein besonderes Kennzeichen professionellen pädagogischen Handelns ist die Anforderung, daß Wissen, Können und reflexive Kompetenz wissenschaftlichen Ansprüchen genügen müssen. Es geht bei professionellem pädagogischen Handeln weniger um eine affirmative Rezeption von Wissenschaft, als vielmehr darum, daß Wissen, Können und reflexive Kompetenz auf methodisch kontrollierte Weise gewonnen worden sind und kritisierbar und widerlegbar bleiben. Die eigenen Einzelerfahrungen werden dadurch nicht wertlos, diese sind aber im Licht der anderen Erfahrungen, anderen Wissens zu prüfen. Man kann nicht in sich selbst die ganze Fülle des Wissens haben. Zu akzeptieren und im eigenen Handeln umzusetzen ist, daß eigene Erfahrungen nur einen begrenzten Geltungsanspruch erheben dürfen. Dieses ist eine kennzeichnende Haltung professionellen Handelns – gleichwohl muß man sich im Handeln letztlich auf diese einzelnen Erfahrungen beziehen. Das ist eine der Paradoxien, die für pädagogisches Handeln kennzeichnend sind.

Professionelles pädagogisches Handeln verlangt daher eine ständige Überprüfung der eigenen Erfahrungsgrundlagen und das Einbeziehen anderer Erfahrungen. In abgekürzter und methodisch kontrollierter Form geschieht dieses durch das Einbeziehen wissenschaftlicher Erkenntnisse und Reflexionen.

Gesellschaftlich wird dieser Anspruch ausgedrückt in der Forderung, daß die eigene Position prinzipiell zustimmungsfähig sein muß. Diese Zustimmungsfähigkeit muß nicht an den unmittelbaren Ort im jeweiligen Jetzt gebunden sein (sonst wären wissenschaftliche, gesellschaftliche, soziale Entwicklungen gar nicht denkbar, die häufig ja erst sehr viel später ihre Zustimmung erfahren haben), sie müssen aber prinzipiell zustimmungsfähig sein. Hierin liegt ein Problem, mit einer angenommenen prinzipiellen Zustimmungsfähigkeit zu arbeiten, die faktisch aber noch gar nicht gegeben ist. Dieses Dilemma ist nicht auflösbar, es sei denn, man zieht sich auf die Annahme einer begründeten, vernünftigen Entscheidung zurück.

Ausblick und abschließende Fragen

Um zumindest zu skizzieren, welche Forderungen sich aus diesem Entwurf einer theoretischen Grundlegung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung in praktischer Hinsicht ergeben können, verweise ich zum einen auf ausgewählte Beiträge zur Ausbildungsproblematik (vgl. Buschmeyer 1987a, 1991) und zum zweiten auf Überlegungen und die Praxis der Fortbildungsangebote des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung NRW (vgl. dazu auch Frischkopf 1988, Wack 1987, 1988, 1992).

In den Angeboten des Landesinstituts zur fachlichen Förderung der Weiterbildung (Seminare, Arbeits- und Entwicklungsgruppen, Veröffentlichungen) spiegeln sich die hier vorgetragenen Überlegungen einer theoretischen Grundlegung professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung in folgender Weise. Es finden sich hier Angebote,

- die auf eine Qualifizierung der praktischen Umsetzung pädagogischen Handelns zielen, z.B. Trainings zu verschiedenen methodischen Arrangements erwachsenenpädagogischen Handelns, Video-Workshops, Workshops zum Bereich Öffentlichkeitsarbeit;
- in denen es um Wissensvermittlung geht, z.B. über die Neuordnung der Büroberufe, aktuelle Trends in der Gesundheitsbildung, finanzielle Förderung der Weiterbildung, rechtliche Fragen des Bürgerfunks;
- die neuere gesellschaftlich-strukturelle Entwicklungstendenzen auf ihre Bedeutung für pädagogisches Handeln hin befragen, z.B. gesellschaftliche Bilder vom Älterwerden, ökologisch orientierte Gemeinwesenentwicklung, europäische Integration, Geschlechterverhältnis;
- die der Selbstvergewisserung und Selbstreflexion der Pädagoginnen/Pädagogen dienen, was Aufgabe der Erwachsenenbildung in einzelnen Bereichen ist bzw. sein könnte/sollte, z.B. zum Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung, in bezug auf eine informationstechnologische Grundbildung;
- die auf die Weiterentwicklung der institutionellen Strukturen von Weiterbildungsorganisationen zielen, z.B. zum Selbstverständnis der Heimvolkshochschulen, Organisationsentwicklung;
- die auf die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit zielen, z.B. biographisches Lernen, Lernen aus Krisen;
- in denen es um eine Beeinflussung des gesellschaftlichen Diskurses über die Aufgaben und die Rolle der Erwachsenenbildung geht, z.B. die Soester Weiterbildungsforen.

Oft werden in den Angeboten mehrere der hier analytisch unterschiedenen Bereiche angesprochen. Zweifellos stehen die einzelnen Bereiche miteinander in Beziehung, und dieses ist auch in der Gestaltung der Angebote zum Ausdruck gebracht.

Diese nur beispielhaft skizzierte Konkretisierung ist ein erster Schritt, die professionstheoretischen Überlegungen in praktischer Hinsicht weiter auszuführen. In der konkreten Planung und Durchführung der Angebote sind diese professionstheoretischen Überlegungen aber noch entschieden weiter zu konkretisieren. Man braucht nur die verschiedenen Angebote und die Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln vor seinem geistigen Auge vorbeiziehen zu lassen, um ermessen zu können, welche theoretischen und praktischen Fragen hier noch zu lösen sind. Diese weiter auszuführen, dazu ist hier nicht der Platz.

Auch nach Jahren der Beschäftigung mit professionstheoretischen und -praktischen Fragen bleibt für mich eine Vielzahl von Fragen offen, von denen ich zumindest einige zum Abschluß kurz benennen möchte, ohne dazu eine Lösung zu wissen, die über das hinausgeht, was ich in diesem Beitrag ausgeführt habe:

- Überfordert die normative Bestimmung professionellen pädagogischen Handelns nicht letztlich den einzelnen Pädagogen/die einzelne Pädagogin und erzeugt in der Folge Insuffizienz- und Ohnmachtsgefühle?

- Kann ein pädagogisches Ethos für alle Pädagoginnen/Pädagogen, für alles pädagogische Handeln gefordert und verbindlich gemacht werden, oder stellt nicht auch dieses eine unangemessene Forderung dar?
- Wie lassen sich die Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln und ihre Einlösung im praktischen Vollzug im kollegialen Austausch erörtern, ohne daß es dadurch zu Verhärtungen im kollegialen Miteinander kommt?

Literatur

- Brugger, E. (Hrsg.): Engagement, Hobby oder Karriere? Der berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich und Schweiz. Wien 1991
- Buschmeyer, H.: Obligatorische Studienelemente in der Ausbildung von Diplom-Pädagogen. In: BAG-Mitteilungen, 1987, Heft 28, S. 28–31 (1987a)
- Buschmeyer, H.: Die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas als eine mögliche Grundlage einer Theorie professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: Harney, K./Jütting, D. H./Koring B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien, Frankfurt/M. 1987, S. 188–209 (1987b)
- Buschmeyer, H.: Professionalisierung aus der Sicht von Betroffenen. 15 Jahre Berufstätigkeit als Diplom-Pädagoge in der Erwachsenenbildung. In: BAG-Mitteilungen, 1989, Heft 34, S. 48–53
- Buschmeyer, H.: Wissenschaftliche Ausbildung als Voraussetzung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: Mader, W. u.a.: 10 Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft, Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S. 102–111 (1988)
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992
- Frischkopf, A.: Veränderte Personalstruktur – Professionalität und Professionalisierung in der Weiterbildung (Einleitung). In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Bremen 1988, S. 174–187 (Tagungsberichte Nr. 17)
- Fuhr, Th.: Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1991
- Koring, B.: Bildungsprozesse und pädagogische Tätigkeit als Probleme der Ausbildung. In: Pädagogische Rundschau, 1992, Heft 3, S. 297–303 (1992 a)
- Koring, B.: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn/Obb. 1992 (1992b)
- Reschenberg, I.: Erwachsenenbildner zwischen wissenschaftlich-professionellem Selbstverständnis und institutionellen Anpassungsanforderungen. Empirisch-analytisch begründete Überlegungen zur Konzeptionierung erwachsenenpädagogischer Studiengänge. München/Wien 1992
- Wack, O. G.: Praxis gemeinsam bewältigen. Zur Konzeption einer subjekt- und situationsorientierten Kursleiterfortbildung, Soest 1987
- Wack, O. G.: Dimensionen einer erwachsenenpädagogischen Mitarbeiterfortbildung am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Bremen 1988, S. 222–232 (Tagungsberichte Nr. 17)
- Wack, O. G.: Neue Akzentuierung in der Fortbildung – Eine Einführung. In: Frischkopf, A. u.a. (Bearb.): Institution und Personal im Wandel. Dokumentation des XXI. Soester Weiterbildungsforums, Soest 1992, S. 180–188

Objektkompetenz Weiterbildungsforschung als pragmatischer Diskurs

I. Kommunikationsaufgabe Weiterbildungsforschung

Eine Wissenschaft ist im allgemeinen gut beraten, sich über die Beziehung zu ihrem Gegenstand hin und wieder Gedanken zu machen. Sie kann dies in erkenntnistheoretischen Diskussionen und in der Bilanzierung ihrer Objektdefinition tun. Erziehungswissenschaft und Erwachsenenpädagogik haben beides recht ausgiebig getan. Es ist nicht ganz von der Hand zu weisen, daß inmitten mancher metatheoretischen Verstrickung und Vergangenheitsbewältigung die Identität von Gegenstand und Betrachter bisweilen zu kuriosen Gebilden verschmolz. Immerhin spricht das jüngst forcierte rezeptions- und verwendungstheoretische Interesse für die verbliebene Überzeugung, daß es für die erziehungswissenschaftliche Zunft noch ein Theorie-Praxis-Problem sowie Adressaten gibt, die als Nutznießer pädagogischer Erkenntnisse zumindest grundsätzlich in Frage kommen (König u. Zedler 1989; Beck u. Bonß 1989; Rebel 1989). Damit konkretisiert sich gleichzeitig der Hinweis auf den Gegenstandsbezug unseres Fachs; denn mit dem Verwendungsaspekt geraten auch die Produktionsweisen und Produktformen wissenschaftlichen Wissens wieder in den Blick. Wie sich ein wissenschaftlicher Objektbereich im Perspektivenschnitt von „Produzent“ und „Anwender“ etabliert, drückt sich insbesondere in praktischen Forschungsprozessen aus. Einen Aphorismus Wittgensteins aufgreifend: „Sage mir wie Du suchst und ich werde Dir sagen was Du suchst“ (Wittgenstein 1984, S. 370), möchte ich anregen, dem Verweisungszusammenhang von Objektbeschreibung, Methodologie und der Sozialtauglichkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung wieder etwas mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Ich möchte dies vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Orientierungsdiskussion am Beispiel der Weiterbildungsforschung tun und dabei eine pragmatische, stellenweise handlungstheoretische Position einnehmen. Dies in erwachsenenpädagogischer Absicht anzugehen, verdankt sich dem Umstand, daß Weiterbildung (WB) einen gesellschaftlichen Handlungstypus und eine spezifische Rationalitätskategorie verkörpert, wie sie sich über allgemein- oder andere bereichspädagogische Handlungsvorstellungen nicht vermitteln. Für WB-Forschung bestimmend, so die einleitende These, ist die Notwendigkeit, sich die korrespondierende pädagogische Praxis zugleich als eine zu denken, die sich der Semantik und Finalität des Pädagogischen ständig zu entziehen droht. Im Stadium fortgeschrittener Vergesellschaftung präsentiert sich die WB als eine Wirklichkeitsdomäne, in der die normative und sinnproduzierende Prägung von Handlungen zwar programmatisch über den Bildungsgedanken entworfen, nicht aber widerspruchlos verfochten und schon gar nicht durchgängig eingelöst werden kann. Die Pluralität ihrer Begründungs- und Erscheinungsformen erstreckt sich nicht zuletzt auf die Art und Weise, wie die

Absichten und Professionalitätsnormen pädagogischen Handelns in der WB zwekrational verfremdet und zielbestimmenden Autoritäten direkt oder mittelbar überstellt werden. Modernisierungsschübe und plurale Differenzierung haben sich in der WB vor allem darin ausgedrückt, daß diese zu einem ‚Markt‘ avanciert ist. Im Marktstatus spiegelt sich die zwangsläufige Folge der politisch-ökonomischen „Mobilmachung“ (Sloterdijk 1989, S. 21) jener Lebensäußerungen, die, als ‚Qualifizierung‘ getarnt, Lernbemühungen im Erwachsenenalter vorwiegend unter dem Gesichtspunkt ihres Tauscherts betrachten.

Dieser Mobilmachungscharakter ist gewiß kein Modernitätsmerkmal, das nur der WB zugesprochen werden kann. Die Struktur und Kinetik dieser Praxis erweist sich jedoch durch ihn mehr als jeder andere Bildungsbereich determiniert. Insofern kann ein Beitrag über WB-Forschung nicht im strengen Sinn exemplarische Züge tragen. Mit der Erziehungswissenschaft verbindet die Erwachsenenpädagogik allerdings die Gefahr, daß die wissenschafts- und erkenntnistheoretische Beschäftigung mit sich selbst einen Forschungstypus hervorbringt, der von der Vorstellung geleitet ist, theoretische Arbeit in und aus Handlungsdistanz könne der Praxis einen Wirklichkeits- und Wahrheitsmodus ‚vorschreiben‘ oder für sie kustodial verwalten. Wer die Chronologie des Zustandekommens von Prozessen der WB vor Augen hat, wird die Vorgängigkeit, das innovatorische Risiko, aber auch mitunter die Abwegigkeit von Praxishandlungen zur Kenntnis nehmen. Der Umgang mit der Kontingenz von pädagogischer Realitätsgestaltung erfordert – zumindest im Forschungsaspekt – keine erziehungswissenschaftlichen Sprachspiele, sondern ein kommunikatives Konzept von ‚research‘, das den Gegenstand der Erwachsenenpädagogik: das Gesamt (selbst)bildnerischer Aneignungs-, Transformations- und Vermittlungshandlungen erfaßbar macht und sein pädagogisches Entwicklungsvermögen zur gemeinsamen Sache erklärt.

II. Pädagogische Forschung aus praktischer Vernunft und Verantwortung

Sofern sich im Zeichen postmodernen Theoriebemühens erziehungswissenschaftliche Forschung überhaupt noch an den Begriff der ‚Gewißheit‘ binden läßt, wird man nicht umhin können, dieses Bemühen eher als „kalkulierten Umgang mit der Ungewißheit“ zu kennzeichnen (Roth 1991, S. 63; Spradlin u. Porterfield 1984). Die in diesem Zusammenhang entwickelten Umgangsformen sind wiederholt präsentiert und in diversen Bilanzierungsversuchen abgebildet worden (Beck u. Kell 1991; Strittmatter 1990; Benner u.a. 1990; Fend 1990). Es kann nicht überraschen, wenn im Ergebnis die Hoffnung auf eine „Vereinheitlichung konkurrierender Wissensformen“ aufgegeben wird, mehr noch: wenn sich „die Abstimmungsproblematik zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Handlungstheorie“ mittlerweile als so gravierend herausgestellt hat, daß sie den metatheoretischen und methodologischen Reflexionshorizont dieser Disziplin schlichtweg überschreitet (Benner u.a. 1990, S. 72).

Nun gäbe das epistemologische Unbehagen einer Wissenschaftsgemeinschaft noch keinen Anlaß, sich über deren Zukunft ernsthaft Sorgen zu machen; denn gerade die Erziehungswissenschaft hat immer wieder unter Beweis gestellt, daß von der theoretischen Verarbeitung von Kontingenzen und Selbstzweifel eindeutige Beschäftigungsimpulse ausgehen. Pädagogische Ratlosigkeit drückt sich traditionsgemäß nicht in Schweigen, sondern in Beredtheit aus. Was die gegenwärtige Diskussionslage charakterisiert und bedenklich erscheinen läßt, ist nach meiner Auffassung die sich im Gewand eines praxiskritischen Reflexionshabitus vollziehende Substitution von Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten durch die Wirklichkeit der Gelehrten selbst. Wenn als Begründung entsprechender „Vermessungen“ ein „Defizit der Selbstreflexion“ ausgemacht wird (Tenorth 1990, S. 16), läßt sich dessen Behebung mittels einer indikatorengeleiteten Wissenschaftsforschung (Weingart u. Winterhager 1984) noch als ein plausibles Ordnungskonzept vertreten. Auch die spürbare Koketterie, mit der die „Distanz gegenüber dem Handeln“ als notwendige „Esoterik“ und als „Chance der Erkenntnis“ vermittelt wird (Tenorth 1987, S. 345 f.), mag in ihrer eigenwilligen Herleitung aus Sorge und Selbstverteidigung noch hingenommen werden. Wenn aber die Vorstellung, „daß eine bessere Erziehungswissenschaft auch für eine bessere Erziehung sorgen könne“, gleichsam nur als selbstironische Redefigur noch überleben kann (Tenorth 1990, S. 24) oder wenn diese Disziplin im Kontext akademischer Lehre „gezielt die Funktion einer Allgemeinbildung (...) unter Aufgabe der Suggestion ihrer berufspraktischen Folgenhaftigkeit“ einnehmen sollte (Lenzen in Heid 1990, S. 62), dann scheint mir dies ein eleganter, aber leichtfertiger Abschied vom Konzept eines Wissenschaftshandelns, dessen Erkenntnisvermögen nicht nur auf *Meta-*, sondern immer auch auf *Objektkompetenz*, das „Kennen(lernen) von Gegenständen“ (Lorenz 1980, S. 663; Hervorh. K.K.) zielt.

Ohne den wissenschaftstheoretischen Diskurs um die Folgen einer konstruktivistischen Interpretation von pädagogischer Wirklichkeit und Wissenschaft hier angemessen aufgreifen zu können (dazu Heyting 1992), will ich mit dem Begriff der *Objektkompetenz* für ein praktisches Erkenntnisinteresse eintreten, das sich Forschung als eines gegenständlichen Lernprogramms bedient, mit dem u.a. intersubjektive Realitätsvereinbarungen getroffen werden, das aber im Ideal eines kommunikativ ermittelten „agreement“ über Wirklichkeitsentwürfe nicht den letztmöglichen Forschungssinn sieht (Rorty in Heyting 1992, S. 283). Einem derartigen Lernprogramm geht es vielmehr um die Erweiterung der heuristischen und sozialen Fähigkeiten, „Gegenständlichkeit als Resultat menschlicher Tätigkeit“ wahrzunehmen und adäquat zu erfassen (Oittinen 1990, S. 253). Auf Objektkompetenz ausgerichtete Forschungshandeln anerkennt zwar die erkenntnistheoretischen und sozialen Gültigkeitsbarrieren eines Wissenschaftssystems, dem infolge der „funktionalen Differenzierung“ der Gesellschaft die Legitimation entzogen worden ist, „für die Gesellschaft die Welt zu definieren“ (Luhmann 1990, S. 705). Sein praktisches Erkenntnisinteresse gebietet es diesem Forschungsprogramm jedoch, den reduktionistischen Tendenzen wissenschaftsinterner „Verständigungs- und Schutzhandlungen“ (Lakatos 1984) zuvorzukommen und dem postmodernen Ruf nach Offenheit vor allem dort zu

folgen, wo es um die Eingreifkapazität und die soziale Mitverantwortung der Wissenschaftsarbeit und um die Entfaltung gesellschaftlicher Handlungsoptionen geht. Dies scheint mir das zu betreffen, was Beck (1986, S. 258) die „Wiederbelebung der Vernunft“ genannt hat.

Ausgehend von dem Tatbestand, daß die Wissenschaft begonnen habe, „die methodische Kraft ihres Zweifels auf ihre eigenen Grundlagen und praktischen Folgen auszudehnen“ (Beck 1986, S. 256), konstatiert Beck eine damit einhergehende „Entmonopolisierung wissenschaftlicher Erkenntnisansprüche“ (ebda.). Rationalitätsgefälle zwischen Innen (Wissenschaft) und Außen (gesellschaftliche Praxis), zwischen Experte und Laien würden tendenziell egalisiert (a.a.O., S. 268). Obwohl Becks Diagnose auf die ‚risiko- und schulfähigen‘ Disziplinen der Medizin und Naturwissenschaft gerichtet ist, implizieren der ihnen zugeschriebene Wahrheitsverlust und die „hochgradige Ambivalenz“ wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion auch für die Erziehungswissenschaft zwei maßgebliche Aspekte. Zum einen erscheint damit die Emanzipation praktisch-pädagogischen Wissens von erziehungswissenschaftlichen Aufklärungs- und Führungsansprüchen zwangsläufig und legitim; denn eine Wissenschaft, die sich ihrer spezifischen Erkenntnisleistungen für menschliche Praxen nicht versichern kann, darf nicht darauf vertrauen, im Konzert konkurrierender Wissensformen den Ton angeben zu dürfen. Zweitens: Wirklichkeit in einem sozial vermittelten gegenständlichen Sinn eröffnet sich nur einer Wissenschaft, die sich einläßt auf die Risiko- und Gefährdungsquellen praktischer Handlungszusammenhänge. Das Vermögen, Irrtums- und Lösungsquelle in einem zu sein, bildet die Basis einer verantwortungsvollen Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Außenbeziehungen. Distanziert sich Forschung von der Forderung, Objektkompetenz in diesem ambivalenten Wirkungskontext zu erwerben, entsagt sie gleichzeitig der Möglichkeit, in den Gestaltungsrisiken pädagogischer Praxis ihre eigenen Vernunftsvorstellungen und Reflexionsangebote zur Geltung zu bringen. Konstruktivistische Übereinkünfte, etwas für wahr – oder besser: für unwidersprochen – zu erklären, blieben dann ebenso praktisch folgenlos wie ihr Gegenteil: der Zusammenbruch wissenschaftlicher Verständigungsmittel oder theoretischer Modellannahmen.

Eine „Wiederbelebung der Vernunft“ könnte nach Beck in Gestalt einer „Lerntheorie wissenschaftlicher Rationalität“ (Beck 1986, S. 298) auftreten. Ihr würde es im wesentlichen darum gehen müssen, „wissenschaftliche Arbeit auf dem Stand ihrer methodologischen Reflexion und Selbstkritik an Wirklichkeit in *einem zu entwerfenden Sinn* anzubinden“ (ebda.; Hervorh. K.K.). Wie dieser Entwurf in erziehungswissenschaftlicher Autorenschaft aussehen könnte, scheint mir in der gegenwärtigen Diskussion die zentrale Frage zu sein. Sie entfaltet sich in vollem Umfang als heuristisches und pragmatisches Forschungsproblem, und in wohl keinem anderen Bildungsbereich kommt der realitätsstiftenden Eigenschaft menschlichen Handelns eine so maßgebliche Rolle zu wie in der WB. Forschung als Aneignung von Objektkompetenz, so sei vorläufig zusammengefaßt, realisiert sich in erwachsenen-pädagogischen Kontexten zuallererst über die Vergegenständlichung der vielfältig

differenzierten Handlungsgefüge, in denen die Weiterbildungsbeteiligten faktische und symbolische Wirklichkeit erzeugen. Die angemessene Form einer Vergegenständlichung in und durch Forschung scheint mir in der realitätssichernden Teilhabe an den Vieldeutigkeiten und Unsicherheitsstrukturen pädagogischer Handlungsinszenierungen zu liegen. Zur Diskussion steht, wie die an anderer Stelle eher skeptisch beurteilte „Gründung umfassender Deutungs- und Handlungsgemeinschaften, in denen unser Reflexionspotential empirisch angereichert und durch widerspenstiges Wirklichkeitsmaterial auch praktisch folgenreich werden könnte“ (Künzel 1990, S. 102), im Zuge einer Neubesinnung über Maßgaben, Themen und Beziehungsmodalitäten in Angriff zu nehmen ist.

III. Pragmatische Weiterbildungsforschung: Bedingungen und Motive

Die vorgenommene Lagebeurteilung impliziert ein Verständnis von WB-Forschung, das mehr oder weniger erklärt an den Verweisungszusammenhang von Theorie und Praxis gebunden ist. *„Forschung“ wird hier als ein nach offengelegten Regeln ablaufendes Erkenntnisprogramm begriffen, das sich definierten Wirklichkeitsdomänen in Fragehaltung nähert und absichtsvoll in die Systematisierung bzw. Fortentwicklung wissenschaftlichen Wissens eingreift mit dem Ziel, die in dieser Domäne herrschende Praxis nach vereinbarten Plänen zu begleiten und zu verbessern.*

Mit dieser Formulierung wird der handlungswissenschaftlichen Aufgabentradition der WB-Forschung Rechnung getragen, wie ich sie besonders in der ‚realistischen Wende‘ begründet sehe. Es scheint mir u.a. das Verdienst jener bildungsgeschichtlichen Zäsur zu sein, die Interpunktion des erwachsenenpädagogischen Denkens um eine für die WB-Forschung entscheidende Variante bereichert zu haben: das Fragezeichen. In ihrem erklärten Anliegen, sich von pädagogischen Anspruchsbegriffen zu lösen und den Blick weg von den „Idealen und Zielen“ hin zu den „Bedürfnissen und Voraussetzungen“ zu richten (Tietgens 1968, S. 201), hat die ‚realistische Wende‘ den Fragemodus konstitutiv verankert und die weitere Entwicklung erwachsenenpädagogischer Theorie und Praxis an den Willen und an das Vermögen dieses Bildungsbereichs geknüpft, sich forschend auszurichten und zu bewähren. Der Erklärungs- und Orientierungsbedarf einer zunehmend auch professionell ambitionierten pädagogischen Praxis prägte einen pragmatischen Forschungstenor, der sich im Verbund mit Verrechtlichung, Planungsprogrammatik und der Einführung einschlägiger Studiengänge zu einem Motor der Vergesellschaftung des Weiterbildungsgedankens entwickelte.

Wie die recht intensiven Bestandsaufnahmen der Forschungserträge erkennen lassen, die in jüngerer Zeit vorgelegt wurden (Kade u.a. 1990; Born 1991; BMBW 1990; Schlutz 1991; Siebert 1989; Courtney 1992; Mader 1990; Mulder 1992), scheint allerdings weder der pragmatische Begründungszug noch überhaupt ein maßgebliches Bündel von Erkenntnisvereinbarungen am Erscheinungsbild unseres momen-

tanen Wissensstandes beteiligt gewesen zu sein. Daran ändert auch Borns historisch-systematischer Versuch, die empirischen Forschungsprogramme der Erwachsenenpädagogik in „problemorientierte“ und „explanative“ zu untergliedern, im Ergebnis kaum etwas. Da das typologische Kataster, das er in Anlehnung an Herrmann (1976) zur methodologischen und funktionalen Einmessung von empirischen Arbeiten heranzieht, „immer nur im nachhinein, im Rückblick auf Forschungsgeschichte identifiziert“ werden kann (Born 1991, S. 26), erweist es sich als wenig geeignet, die im historischen Kontext generierten forschungs-strategischen Übereinkünfte bzw. Konflikte und evaluativen Maßstäbe, die die Erwachsenenpädagogik als kollektives Anliegen zumindest punktuell erarbeitet hat, problemadäquat zu rekonstruieren.

Nun ist der Verdacht nicht ganz von der Hand zu weisen, daß es zu dergleichen Übereinkünften in forschungskonzeptioneller wie inhaltlicher Hinsicht in nennenswertem Umfang nicht gekommen ist. Daß es allerdings im Interesse eines reflexiven Aufbaus von wissenschaftlicher Identität und tragfähigen Theorie-Praxis-Beziehungen läge, die kommunikative und thematische Struktur des Zustandekommens gemeinsamer Forschungsprogramme zu fördern, scheint mir erwiesen. Soll Forschung die Rolle eines Bindeglieds zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und erwachsenenpädagogischer Praxis einnehmen und in einem undogmatisch-offenen Sinn handlungsrelevantes Wissen hervorbringen, gestaltet sich die Erörterung der Bedingungen und Perspektiven einer „pragmatischen Sozialität“ innerhalb der WB-Forschung zu einem vordringlichen Anliegen. Die damit korrespondierende Frage könnte lauten: *Welches Rationalitätsmodell und welche sozialen und heuristischen Beteiligungsformen ermöglichen es der WB-Forschung, ein Wissen zu produzieren, das erkenntnistheoretisch adäquat, d.h. objektbewußt, kommunikativ handhabbar und von praktischer Tauglichkeit ist?* Ich möchte thesehaft umreißen, in welcher Richtung die Behandlung dieser Frage aufgenommen werden könnte.

1. Die Aussage, WB-Forschung habe eine pragmatische Funktion der Wissenserzeugung, erweist sich nur dann als hinnehmbar, wenn ihr Gegenstand als ein Gefüge von Handlungen gedacht wird, die der logischen Eigengesetzlichkeit der Praxis folgen. Forschung wäre dann auf Objektkompetenz in dem Sinne gerichtet, daß sie die „Erzeugungsprinzipien“ praktischen Handelns in einer sozialzeitlichen Erhebungsmatrix analog plazierte und so begreifen lernt (Bourdieu 1987, S. 157).
2. In Anlehnung an Bourdieu (1987, S. 149 ff.) kann die unterschiedliche Textur theoretischer und praktischer Logik vor allem als Resultat der „Antinomie zwischen dem Zeitbegriff der Wissenschaft und dem Zeitbegriff des Handelns“ aufgefaßt werden. Das „Totalisierungsprivileg“ des wissenschaftlich-analytischen Denkens mit seinen Möglichkeiten, reale Zeitabläufe und die Dringlichkeit praktischen Handelns zu suspendieren und gleichsam „surrealistisch“ aufzulösen (z.B. in synoptischer Form), führe im Ergebnis dazu, daß die „wissenschaftliche Konstruktion die Prinzipien der praktischen Logik nur erfassen kann, indem sie diese ihrem Charakter nach verändert“ (a.a.O., S. 164).
3. Dieser nicht hintergehbare Eingreif- und Verfremdungscharakter der theoretischen

schen Vernunft ist wissenschaftstheoretisch zwar allgemein anerkannt, ja z.T. gewollt (Aktionsforschung), er befreit jedoch nicht von einem für die WB-Forschung entscheidenden Authentizitätsgebot: Praxis aus der Perspektive der Handlungsbeteiligten wahrzunehmen und ihre Arbeit dort, wo pädagogische Realitäten entworfen und verantwortet werden, mit geeigneten „methodischen Arrangements“ interaktiv auszurichten (Gieseke 1992, S. 13).

4. Es ist hilfreich, sich den Vorschlag Weinbergs anzueignen und zwei erwachsenepädagogische Realitätsebenen zu unterscheiden: eine Praxis der Weiterbildung als der empirische Forschungsgegenstand und Realität erster Ordnung sowie eine zweite „rekonstruierte Realität“, die die erste (immer schon interpretierte) Realität noch einmal konstruktiv überformt und in einem Fach ‚diszipliniert‘. Forschungshandeln würde sich in diesem Verständnis im Interaktionsgefüge von ineinander verschränkten Urheberschaften, Deutungsmustern und Aggregatzuständen pädagogischer Wirklichkeit vollziehen.
5. WB-Forschung in dem genannten Sinn aufzufassen stellt die bestehende Rollenzuweisung zwischen pädagogischer Praxis und akademisch organisiertem Lehr- und Forschungsbetrieb insofern in Frage, als die verfaßte Erwachsenenpädagogik durch den Zwang, sich ehr- und lehrbar zu machen, selbst zu einer Bildungspraxis sui generis geworden ist. Erziehungswissenschaft und ein Kanon etablierter Grundwissenschaften haben – bei gleichzeitigem Verzicht auf ‚vermittelbare‘ Wissensgebiete – das Frage- und Suchvermögen dieser Disziplin fast zwangsläufig auf Interaktions-, weniger aber auf Transformationsprozesse verwiesen. Dies dürfte den insgesamt geringen Ertrag der Erforschung von Lehr-Lern-Situationen miterklären, von dem Schlutz (1991, S. 15) gesprochen hat.
6. Die Erforschung der WB-Praxis wird erschwert durch die soziale und ideologische Verdinglichung der Vermittlungs- und Aneignungshandlungen sowie durch die Aufsplitterung der Praxis in ein Spektrum konkurrierender bzw. nicht komplementärer Strukturen, Berufsnormen und Sprachen. Eine auf Diskursfähigkeit und pragmatische Sozialität bauende Forschungskommunikation ist derzeit trotz erkennbarer Versuche, bereichsübergreifende Kooperationsmedien zu etablieren, nicht in Sicht.
7. Weiterbildung als soziale Realität zu erforschen heißt auch, die Organisations- und Vermittlungshandlungen vor dem Hintergrund der spezifischen Wissensbestände und Fachloyalitäten zu betrachten, die WB-Mitarbeiter ‚von Haus aus‘ mitbringen. Die forschersich nutzbare Dialogfähigkeit der WB-Praxis scheint mir auch eine Funktion der wissenschaftlichen Sozialisationsprofile ihrer Akteure zu sein.
8. Die Manifestation erwachsenepädagogischer Erkenntnisse im Schreibakt des Forschers wirft das Problem auf, wie sich diese im korrespondierenden Leseakt des verwendungsinteressierten „Publikums“ darstellen. Es darf angenommen werden, daß die Verschriftlichung eine gegenüber der mündlichen Kommunikation – etwa in Beratungssituationen – anders strukturierte Rezeptionslage bzw. eine modifizierte Form des Rationalitätsaustauschs hervorbringt.
9. Kurzum: Der Gegenstand der WB-Forschung erweist sich in vielerlei Hinsicht als

perspektivisch gebrochen und intersubjektiv z.Zt. nur bedingt entschlüsselbar. Er kann durch das erkenntnisleitende Monopol einer Bezugswissenschaft, einer Forschergruppe, eines Paradigmas, eines Praktikertypus oder eines Praxisbereichs weder adäquat erfahren noch rekonstruiert werden. Objektkompetenz im weiter oben angedeuteten Sinn läßt sich unter Würdigung der skizzierten Hemmnisse m.E. nur erzielen, wenn sich die heuristische und soziale Organisation von Forschung nicht *sektoral*, sondern *unitarisch* verfaßt und wenn Dialogstrukturen aufgebaut werden, die Zugänge und Erkenntnisse fördern, ohne dem gerade in der WB verbreiteten Beharren auf einer „normativen Basis“ zum Opfer zu fallen (BMBW 1990, S. 5). Ein gelungenes Beispiel dialogischer Forschungskonzeption findet sich bei Mulder (1992, S. 139 ff.).

10. Die strukturellen und kommunikativen Konstitutionsschwierigkeiten ihres Gegenstandsbereichs fallen in der Erwachsenenpädagogik mit dem zusammen, was man ihr ‚epistemologisches Grundleiden‘ nennen könnte. Dieses ist infolge der vielfach erodierten Beziehungen zwischen den beteiligten Disziplinen und erkenntnistheoretischen Anleihen einmal als „Vandalismus“ gebrandmarkt und im Zusammenhang mit dem Vorwurf eines „schlechten Eklektizismus“ so geschildert worden: „It is suggested that adult education is irresponsible and engages in the defacement and disfigurement of its source discipline knowledge and avoids the elaboration and differentiation of its own activity, content, and purpose“ (Bright 1989, S. 35).
11. Die Verwendung des Begriffs der Objektkompetenz, dies mag aus dem bisher Entwickelten deutlich geworden sein, verabschiedet das Konzept einer „objektorientierten Realitäterschließung“ mittels „vereinheitlichender und nivellierender Aussagemodi“ (Macke 1990, S. 139), und zwar dort, wo es um die subjektive Konstruktion von sozialer Realität bzw. um ein Verstehen von Bedeutung und Sinngefüge geht. Ein rigoroser Ausschluß anderer methodologischer Ansätze ist damit weder impliziert noch wird er überhaupt für wirklichkeitsangemessen gehalten. In einer kürzlich vorgelegten Studie haben wir dem hier vertretenen Forschungsverständnis zu entsprechen versucht (Künzel u. Böse 1991).
12. Wissenschaftstheoretisch betrachtet, wird sich WB-Forschung von der herrschenden Vorstellung befreien müssen, die Entwicklung ihrer wissenschaftlichen Identität sei mit evolutionistischen Modellannahmen im Sinne Kuhns zu erklären (Kuhn 1979). Dessen Ansatz richtet sich bekanntlich auf die Entstehung und Verteidigung kognitiver Positionen und Normen in „Forschungs- und Interpretationsgemeinschaften“ und damit auf einen wissenschaftsinternen Sozialisationsvorgang (Steinbacher 1990, S. 211 ff.). Abgesehen davon, daß hier primär an die ‚normalen‘ paradigmefähigen (Naturwissenschaften) gedacht ist, vermittelt sich über Kuhns Vorstellung von „scientific communities“ kein externer Maßstab für den Wahrheits- oder treffender: empirischen Äquivalenzgehalt von Wirklichkeitsaussagen. Sie schweigt auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Legitimation einer durch ein Paradigma geeinten Forschungspraxis, wobei erschwerend hinzutritt, daß für diese die Ansichten anderer Paradigmengemeinschaften als „inkommensurabel“ gelten (Usher u. Bryant 1989, S. 21).

13. Am Beispiel des ‚interpretativen Paradigmas‘ lassen sich die Ausblendungsfolgen von korporativ geregelten Gültigkeits- und Relevanzzuweisungen aufzeigen. Sie führten im Fall dieser ‚durchgesetzten‘ Sicht der Dinge nämlich zur faktischen Verdrängung der Tatsache, daß sich die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit und deren Verständnis in einer Matrix politisch-sozialer Kräfte abspielen, die ihrerseits veränderbar, aber über Deutungshandlungen allein nicht zu verändern sind (Carr u. Kemmis 1986, S. 96). WB kann sich erst als wirklich darstellen (lassen), wenn das, was durch subjektive Deutungsakte gewissermaßen nur in der Passivitätsperspektive abbildbar ist, auf die objektive Verursachungsmacht fremder Deutungsinstanzen zurückgeführt wird.
14. Kaum strittig dürfte die ‚post-empiristische‘ Erkenntnis sein, daß in einem für die Erforschung sozialer Welten relevanten Sinn Wissen eher als Produkt deutender und kommunikativer Handlungen und weniger eines von Entdeckungen darstellt (Usher u. Bryant 1989, S. 20). Von daher erscheint Bernsteins Auslegung des Kuhnschen Standpunkts einleuchtend, wonach nämlich Vernunft und wissenschaftliche Rationalität als historisch vermittelte soziale Konstrukte aufzufassen sind, die über offene Diskurse praktisch wirksame Handlungspositionen ermöglichen sollen (Bernstein 1985, S. 46). Einer praktischen Vernunft geht es demnach nicht um „precisely formulated determinate rules“ (a.a.O., S. 55), sondern um die Fähigkeit, eigene Denkpositionen und Entscheidungen zu begründen und zu verhandeln. Durch den pragmatisch motivierten Dialog mit anderen Positionen – „which is concerned with right action in particular contexts“ (Usher u. Bryant 1989, S. 22) – gelinge es letztlich, den begrenzenden Bezugsrahmen des eigenen Standpunkts zu verlassen und Forschung an die Idee und Erfahrung ihrer historisch-sozialen Kontingenz zu koppeln (Bernstein 1985, S. 171 ff.). Der sozial-situative Erfolg praktischen Handelns und der theoretischen Verständigung darüber ist demnach in Kommunikationskontexte eingelassen, die nach *Plausibilitäts- und nicht nach Gewißheitsgesichtspunkten* organisiert sind.
15. In Derridas Verständnis wird mit dieser Position der „Metaphysik der Anwesenheit“ objektiver Realitäten eine klare Absage erteilt (Derrida 1978). In der Tat: Die Vorstellung von Wirklichkeit als Produkt einer pragmatischen Kommunikation paßt in kein ontologisches Schema und enthält auch kein „spekulatives Lehrstück“ (Mittelstraß). Gleichwohl wird mit ihr ein philosophischer Aspekt berührt, der das Verhältnis von pädagogischer Handlung und Zeiterfahrung betrifft. In Wagners Analyse der Meadschen Zeitphilosophie wird der Kontinuitätscharakter pädagogischen Handelns durch das „Auftauchen eines pädagogischen Handlungsproblems“ durchbrochen und pädagogische Gegenwart „erfahrbar“ (Wagner 1989, S. 559). Mit ihm verbindet sich der Begriff der „Emergenz“ als Ausdruck des „Wagnischarakters“ pädagogischer Experimente und der Erfahrung des „durch das unmittelbare pädagogische Handeln selbst hervorgebrachte(n) Neue(n)“ (a.a.O., S. 56). In der Kategorie der Emergenz wird das Verschränkungswesen der pädagogischen Zeitstufen sichtbar: „Ebenso wie die Vergangenheit wird die Zukunft durch die Emergenz des Neuen in der Gegenwart konstituiert“ (a.a.O., S. 57). Pädagogisches Handeln ist offenes Handeln, das

insofern aber auch als „widerrufbar“ zu gelten hat, als mit „jeder neuen gegenwärtigen Erfahrung“ die Perspektive sich verändert, in der das vergangene pädagogische Ereignis jeweils erscheint (ebda.).

Den Hinweis auf den Kontingenz-, aber auch Kreativitätscharakter praktischen pädagogischen Handelns setze ich bewußt an den Schluß meiner Skizze, weil mit ihm ausgedrückt werden soll, was letztlich Anliegen dieses Beitrags war: die realitätsvorgabende Rolle pädagogischen Handelns als Gegenstand unserer Forschungsarbeit zu würdigen, ohne dabei zu übersehen, daß sich über jede Praxis historische und gesamtkulturelle Handlungshorizonte spannen, die es zu erkennen und orientierungsmächtig werden zu lassen gilt. Mit dieser Aufgabe ist eine der pädagogischen Praxis operativ verbundene Forschungsfrage überfordert. Sie kann einer erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung und Theoriebildung aber referentielle Impulse geben, jene Aufklärungsleistung zu übernehmen und dabei die anwachsenden Mengen selbst produzierten nicht-bindbaren Wissens nach Maßgabe einer praktischen Vernunft zu behandeln – und dies für die Akteure ohne ein „Bewußtsein der Unzulänglichkeit“ (Mader 1990, S. 12).

Literatur

- Beck, K. und Kell, A. (Hg.): Bilanz der Bildungsforschung, Weinheim 1991
- Beck, U. und Bonß, W. (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt 1989
- Beck, U.: Risikogesellschaft, Frankfurt 1986
- Benner, D. u.a.: Symposium 1. Bilanz der Paradigmendiskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft, 1990, S. 71–92
- Bernstein, R.J.: Beyond Objectivism and Relativism, Oxford 1985
- Born, A.: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung, Bad Heilbrunn 1991
- Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt 1987
- Bright, B.P.: Epistemological Vandalism: Psychology in the Study für Adult Education. In: Ders. (Hg.): Theory and Practice in the Study für Adult Education, London 1989, S. 34–64
- BMBW (Hg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Bonn 1990
- Carr, W. und Kemmis, S.: Becoming Critical, Lewes 1986
- Courtney, S.: Why Adults Learn, London 1992
- Derrida, J.: Writing and Difference, Chicago 1978
- Fend, H.: Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1990, Heft 5, S. 687–709
- Gieseke, W.: Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1992, Heft 1, S. 10–16
- Heid, H.: Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft, 1990, S. 56–67
- Herrmann, Th.: Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme, Göttingen 1976
- Hessische Blätter für Volksbildung (Schwerpunktheft Weiterbildungsforschung) 1992, Heft 1
- Heyting, F.: Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1992, Heft 2, S. 279–298
- Kade, J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft, Frankfurt 1990
- König, E. und Zedler, P. (Hg.): Rezeption und Verwendung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern, Weinheim 1989

- Künzel, K.: Das reflexive Ende? Wider die Emigration der Erwachsenenpädagogik aus dem Bildungshandeln. In: Kade, J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft, Frankfurt 1990, S. 99–107
- Künzel, K. und Böse, G.: Werbung für Weiterbildung, Dortmund 1991
- Kuhn, Th.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt 1979⁴
- Lakatos, J.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: Ders. und Musgrave, A. (Hg.): Kritik und Erkenntnisfortschritte, Braunschweig 1984, S. 89–190
- Lorenz, K.: Forschung. In: Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 1, Mannheim/Wien 1980, S. 663–664
- Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt 1990
- Mader, W.: Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen 4, Dezember 1990, (8.40), S. 1–16
- Macke, G.: Über einige Schwierigkeiten, Erziehungswissenschaft empirisch zu betreiben. In: Strittmatter, P. (Hg.): Zur Lernforschung: Befunde – Analysen – Perspektiven, Weinheim 1990, S. 131–141
- Mulder, M.: Toward a comprehensive research framework on training and development in business and industry. In: International Journal of Lifelong Education, 1992, Heft 2, S. 139–155
- Oittinnen, V.: Gegenstand. In: Sandkühler, H.J. (Hg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 2, Hamburg 1990, S. 250–255
- Rebel, K. (Hg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung, Weinheim 1989
- Roth, L.: Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. In: Ders. (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München 1991, S. 32–67
- Schlutz, E.: Lehr-Lernforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen 7, Oktober 1991, (8.70), S. 1–25
- Siebert, H.: Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen 7, Dezember 1989, (8.10), S. 1–14
- Sloterdijk, P.: Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik, Frankfurt 1989
- Spradlin, W.W. und Porterfield, P.P.: The search for certainty, New York 1984
- Steinbacher, K.: Scientific Community. In: Sandkühler, H.J. (Hg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 4, 1990, S. 209–213
- Strittmatter, P. (Hg.): Zur Lernforschung: Befunde – Analysen – Perspektiven, Weinheim 1990
- Tenorth, H.-E.: Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein? In: Oelkers, J. und Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim/Basel 1987, S. 330–349
- Tenorth, H.-E.: Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1990, Heft 1, S. 15–27
- Tietgens, H.: Forschung als Grundlage zu einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Ritters, C. (Hg.): Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim 1968, S. 199–217
- Usher, R. und Bryant, J.: Adult Education as Theory, Practice and Research, London 1989
- Wagner, H.J.: Handlung und Erziehung, Weinheim 1989
- Weinberg, J.: Erziehungswissenschaft – Fachrichtung Erwachsenenpädagogik. In: Kade, J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft, 1990, S. 78–83
- Weingart, P. und Winterhager, A.: Die Vermessung von Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren, Frankfurt/New York 1984
- Wittgenstein, L.: Philosophische Grammatik, Werkausgabe Bd. 4, Frankfurt 1984

Innen und Außen

Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung

1.

In dem Maße, in dem in den letzten Jahren die Einheitsformel der Teilnehmerorientierung an fragloser theoretischer Ausstrahlungskraft verloren hat, hat sich das wissenschaftliche Interesse auf die Differenzen zwischen KursleiterInnen und TeilnehmerInnen, zwischen professionellem Handeln und subjektiver Aneignung, zwischen Lehren und Lernen etc. gerichtet. Zwar bestand unter den Aufgeklärten (vgl. zusammenfassend Schlutz 1991) immer schon kein Zweifel darüber, daß mit diesen Kategorien Unterschiede innerhalb der Erwachsenenbildung angesprochen waren, aber theoretische Konsequenzen waren mit dieser Sicht nur selten verbunden. Grundlegend für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung blieb vielmehr der konzentrierte Blick auf Verbindungen, Homogenitäten, Kontinuitäten, überhaupt auf Einheitsfragen, wofür nicht zuletzt die Karriere des Deutungsmusteransatzes als eines genuinen Konzeptes der Erwachsenenbildung ein prägnantes Beispiel ist. Ex negativo zeigt sich der Einfluß dieser paradigmatischen Grundorientierung auch noch einmal bei Axmacher (1990), wenn er die Anerkennung der Subjektivität von Erwachsenen an den Widerstand gegen die Erwachsenenbildung knüpft. Sie erscheint aus dieser Perspektive als in sich geschlossene kompakte Einheit, die den Erwachsenen gegenübersteht und ihre Subjektwerdung behindert, nicht als soziale Realität, innerhalb derer Teilnehmer ihre Autonomie durch Differenzbildungen behaupten können.

Empirische Untersuchungen, die – in Absetzung von Kontinuitätsannahmen – die Eigenständigkeit der Rezeption gegenüber den Kursleiterintentionen betonten, d.h. die ‚autonome Aneignung‘ von Bildungsangeboten durch die Teilnehmer, und mit der Analyse der ‚Pluralisierung individueller Aneignung‘ innerhalb eines Kurses – als Kritik von Homogenitätsannahmen – die Vorstellung seiner Einheit in das Reich der Fiktionen verwiesen (vgl. Kade 1989), haben ebenso dazu beigetragen, Erwachsenenbildung von den ihr immanenten Differenzen her – auf Einheit hin – zu denken wie Studien, die die ‚Kursleiterzentrierung‘ gängiger Erwachsenenbildungspraxis und entsprechend die ‚Selbständigkeit der Teilnehmer als kritische Situation der Kursleiter‘ am Beispiel von alltäglichen ‚Störungen‘ wie Stricken, Schweigen und Miteinanderreden herausarbeiteten (vgl. Kade 1985) oder Kursleitern das Unterlassen, das Zulassen, das Nichthandeln als notwendige pädagogische Handlungsform mit guten Argumenten schmackhaft zu machen versuchten (vgl. Geißler 1983 und – inzwischen immer noch – das Plädoyer von Lenzen 1991, S.123, für eine „neue Denkrichtung, ..., daß wir pädagogisch weniger einen neuen Modus des Handelns als des Zulassens benötigen“). Um den in diesen Beiträgen angelegten – von der Sicht des ‚Radikalen Konstruktivismus‘ (vgl. Schmidt 1987; Schäffter 1992, S.119ff.) beeinflussten – Wechsel von einer Einheits- auf eine Differenzperspektive ‚salonfähig‘ zu machen, dazu trugen auch die kritischen und – eher selten – gleichermaßen

selbstkritischen Auseinandersetzungen mit dem Deutungsmusteransatz (vgl. Arnold 1991; Koring 1987) bei, die die Distanz zwischen Kursleiter und Teilnehmer gegenüber dem Postulat der Nähe aus Gründen der Anerkennung der Teilnehmerinteressen einerseits, der theoretischen Berücksichtigung der empirischen Komplexität der Erwachsenenbildung andererseits rehabilitierten. Pointiert wird die – keineswegs mit einem Ausschließlichkeitsanspruch verbundene – Dekonstruktion des Einheitsdenkens der Erwachsenenbildung und die Sensibilisierung für die ihr immanenten Differenzen in den Beiträgen vertreten, die am Fall ‚notorischer Teilnehmer‘ Distanz als Voraussetzung kontinuierlicher Teilnahme aufweisen (vgl. Nolda 1991) oder Fremdheit und Nicht-Verstehen in den Kommunikationsprozessen der Erwachsenenbildung als – wider allen Augenschein und jedes Alltagsverständnis – notwendige Bedingung von Pädagogik, Bildung und Verständigung begründen (vgl. Schäffer 1985, 1987; S. Kade 1987). Nicht das Scheitern, sondern das alltägliche Glücken von Erwachsenenbildung wird hier als erklärungsbedürftig angesehen.

Es ist eine theoretische Konsequenz dieses Interesses an Brüchen, Ambivalenzen, Differenzerfahrungen, daß das Kursleiterhandeln seine Stellung als Konvergenzpunkt pädagogischer Reflexion einbüßt. Mit der Aufwertung der Rezeptivität, d.h. der Aneignungsaktivitäten der Teilnehmer, richtet sich die Aufmerksamkeit nun vielmehr auf eine Zwischenebene, die die Überbrückung, die Vermittlung von Kursleiterhandeln und subjektiven Aneignungsprozessen denkbar macht, ohne daß dadurch der durch den Blick für Differenzen erbrachte Erkenntnisgewinn preisgegeben würde, d.h. die Unterscheidung zwischen Bildungsanlässen und Bildungsangeboten einerseits und dem, was die Teilnehmer in ihrer individuellen Lebenslage mental und praktisch daraus machen (vgl. Harney/Markowitz 1987). Denn auch die prononcierte Betonung autonomer Aneignung von Bildungsangeboten ist nur solange im Recht, als sie sich gegenüber den Gestaltungsansprüchen und Allmachtsphantasien von Erwachsenenbildnern oder dem im Reden über Erwachsenenbildung unterschwellig – insbesondere soweit es sich am Schulmodell orientiert – vielfach mitschwingenden Denken einer Kausalität zwischen Lehren und Lernen profiliert. Sofern Aneignung jedoch Erwachsenenbildung voraussetzt, ist sie immer auch als durch diese bedingt zu denken.

Aus dem Blickwinkel dieses Interesses fällt auch auf die Phänomene der Erwachsenenbildungspraxis ein neues Licht, die man in Abhebung vom Kursleiterhandeln als Momente des Lehr- und Lernarrangements kennzeichnen kann. Erscheinen sie aus der Handlungsperspektive als abgeleitete, handlungsfördernde oder -behindernde Faktoren, so werden sie aus dem die Kluft zwischen Kursleitern und Teilnehmern in den Mittelpunkt stellenden Blickwinkel gerade zu dem Moment, an dem sich Erwachsenenbildung als Einheit von Differenzen, konkreter: als Verbindung von Kursleiterhandeln und subjektiven Aneignungsprozessen in all ihrer Fragilität, Kontingenz und Brüchigkeit am besten entfalten läßt.

Diese Einheit läßt sich kaum in Terms von personalen Akteuren, sondern eher strukturell, d.h. als Lernort, als Lernraum (vgl. auch Winkler 1988, S.265ff.; Müller 1991; Nuissl 1991), beschreiben. Erwachsenenbildung stellt sich aus dieser Sicht als Eröffnung von Lernräumen dar. Diese Raummetapher hat den Vorteil, daß die

Autonomie der Aneignungsprozesse der Teilnehmer ebenso in den Blick kommt wie der Bezug zum pädagogischen Handeln. Das Konzept des Lernraums steht dafür, Erwachsenenbildung nicht vom Kursleiterhandeln, sondern vom Lernen her zu entwickeln. Die Frage ist demgemäß nicht, ob Erwachsenenbildung ein Ort des Lernens ist, sondern wie sie dazu gemacht wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich dann erst die Frage, welche Rolle das pädagogische Handeln in bezug auf die Lernräume der Erwachsenenbildung spielt. Ich will dieser Frage in zwei Schritten nachgehen. Zunächst erläutere ich, wie Erwachsenenbildung über die Operationen des Abschirmens als Lernraum konstituiert wird. Welche Rolle darauf bezogen das pädagogische Handeln spielt, skizziere ich im Anschluß daran.

2.

Über Erwachsenenbildung läßt sich kaum anders reden, als daß man sich der Unterscheidung zwischen Innen und Außen bedient. Mit ihr ist der Gedanke verbunden, daß Lehren, Lernen und ähnliche Aktivitäten, die in der Erwachsenenbildung ihren Platz haben, außerhalb von ihr, im Alltag, in der Lebenswelt, in der Gesellschaft – welche Gegenbegriffe auch immer verwendet werden – nicht, nicht im gewünschten Umfang oder nicht im gewollten Sinne stattfinden. Was in der Erwachsenenbildung möglich ist oder sein soll, geschieht außerhalb von ihr nicht. Und es ist diese Differenz, die die Erwachsenenbildung als eine eigenständige soziale Realität legitimiert. Erwachsenenbildung ist ein pädagogischer Schon- und Erfahrungsraum, wie auch immer die Grenze zwischen Innen und Außen gezogen wird. Aus diesem Blickwinkel ist die verbreitete Vorstellung vom Kurs als kleinster Einheit der Erwachsenenbildung zu konkretistisch; denn sie benennt einerseits nur einen Typus eines pädagogischen Raums, andererseits ist der Kurs eine abgeleitete Bestimmung. Er ist das Resultat von Handlungen, durch die ein pädagogischer Innenraum von der Außenwelt abgegrenzt, ihr gegenüber profiliert, abgeschirmt und geschützt wird. Abschirmungshandlungen erscheinen somit als Grundelement der Erwachsenenbildung.

Diese Operationen des Abschirmens verbinden zwei gegenläufige Bewegungen, die des Schließens und die des Öffnens. Bei aller für das Lehren und Lernen notwendigen Abschließung muß die Erwachsenenbildung immer offen und durchlässig bleiben für die Lebenswelt der Teilnehmer, weil diese Grund, Bedingung und Fluchtpunkt allen Lernens ist. Sie muß den Übergang zur Außenwelt im Blick behalten, von deren Einfluß sie sich zugleich notwendig abschirmen muß. Denn die Abschirmung der Erwachsenenbildung von der Außenwelt ist die Bedingung dafür, daß Kursleiter sich in der Erwachsenenbildung auf das Leben von Erwachsenen einlassen können, in dem alle möglichen Ziele und Interessen verfolgt werden, Lernen jedoch nur ein möglicher Zweck ist. So ist Identitätsbewahrung etwa keineswegs notwendig auf Lernen angewiesen, sie kann auch über Arbeit oder gemeinschaftsbildende Aktivitäten gewährleistet werden (vgl. Kade 1989).

Lernräume sind nicht als aneignungsdeterminierende Strukturen zu deuten, sondern als Aneignungsspielräume, d.h. als prinzipiell mehrdeutige, von den Teilnehmern erst subjektiv zu dechiffrierende Situationen. Dabei ist davon auszugehen, daß die KursleiterInnen die Wirklichkeit nach einer ‚Logik‘ codieren, die nur im Ausnahmefall

der ‚Logik‘ der Decodierung entspricht, die das Verhältnis der TeilnehmerInnen zu Bildungsangeboten leitet.

3.

Die Thematisierung der Erwachsenenbildung als Eröffnung von Lernräumen wertet die Seite der pädagogischen Arrangements, Strukturen und Situationen auf. Damit ist das übliche Verhältnis von Lernen und pädagogischem Handeln umgekehrt. Während dies von der Aufgabe der Kursleiter geprägt ist, die Teilnehmer – mit welchen guten Motiven und Gründen auch immer legitimiert – auf ein Bildungsniveau zu bringen, auf dem sie noch nicht sind, steht das Konzept des Lernraums für einen Perspektivenwechsel. Prämisse dieser Betrachtung ist es, daß das Lernen sich selber organisiert, für sich selbst sorgt. Zur Aufgabe der Kursleiter wird es aus dieser Sicht, die Teilnehmer beim Lernen zu unterstützen, das mit der Abhebung eines pädagogischen Innenraums von der Außenwelt dem pädagogischen Handeln strukturell vorausgesetzt ist (vgl. Prange 1991).

Allerdings ist der durch Abschirmung frei gemachte, überhaupt erst eröffnete Lernraum nicht institutionell ein für allemal, quasi dinghaft gegeben, sondern er muß kontinuierlich hergestellt, gesichert und erweitert werden. Dieser Prozeß läßt sich unter thematischem, sozialem und zeitlichem Aspekt beschreiben. Lernräume werden durch die Themenwahl und die Transformation von lebensweltlichen Themen in Lerngegenstände ebenso eröffnet wie durch die pädagogische Strukturierung des Umgangs von Erwachsenen und – nicht zu unterschätzen – durch soziale Inszenierungen und zeitliche Sequenzierungen von Themen und Aneignungsformen. Dabei sind die Aktivitäten des Öffnens und Schließens keineswegs gleichmäßig verteilt. Ist etwa am Anfang einer Veranstaltung die Abschirmung von der Außenwelt die Bedingung der Eröffnung eines Lernraums, so ist an ihrem Ende die Schließung des Lernraums Bedingung für die Öffnung der Teilnehmer für ihre Lebenswelt (vgl. Geißler 1983). Es wird so zu einem Merkmal von Professionalität, zwischen Schließungs- und Öffnungsaktivitäten bewußt und flexibel je nach situativen Anforderungen wechseln zu können. Auch für die Unterscheidung zwischen dem Handeln von Kursleitern und dem von hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern ist die Unterscheidung von Öffnen und Schließen fruchtbar. Für die administrative pädagogische Arbeit steht im Vordergrund, die Grenze zwischen Erwachsenenbildung und Gesellschaft offen zu halten, um sich deren finanzieller, fachlicher und personeller Ressourcen bedienen zu können und um die Erwachsenenbildung für ihre Adressaten zugänglich zu machen. Es geht um die Gestaltung des Außenraums von Lernräumen und deren Etablierung in der Gesellschaft. Demgegenüber ist eine wesentliche Bedingung des Kursleiterhandelns die Abschirmung des Lernraums gegenüber einer in welcher Form auch immer (potentiell) ‚störenden‘ Außenwelt. Die Abschirmung der Erwachsenenbildung von der Außenwelt wird zur Bedingung, daß Kursleiter sich auf die Lebenswelt der Teilnehmer einlassen können. Lernräume sind somit nicht nur Resultat pädagogischen Handelns, sondern sie bilden auch seinen Rahmen. Die Institutionalisierung von Lernräumen garantiert jedoch nicht bereits das Lernen Erwachsener. Es ist vielmehr dessen strukturelle Bedingung, die Bedingung seiner

Möglichkeit. Ebenso ist pädagogisches Handeln nicht die Garantie für das Stattfinden von Lernprozessen, es kann jedoch seine Wahrscheinlichkeit erhöhen, indem es in den Prozeß des Lernens mit dem Blick auf die je besonderen Interessen, Erfahrungen und Kenntnisse von anwesenden TeilnehmerInnen unterstützend eingreift, bestimmte Selektionen der Aneignung von Wissen inhaltlich, sozial, zeitlich fördert, andere behindert. Nimmt man die TeilnehmerInnen als Schöpfer ihrer eigenen Lernprozesse ernst, so setzen sie, prinzipiell betrachtet, selbst die Grenze von Lehr- und Lernarrangements, auch wenn ihre Aneignung von Lernangeboten nicht völlig frei und beliebig ist, sondern an Muster anschließt, die sich biographisch in länger dauernden Prozessen aufgeschichtet haben. Wo die konkreten Grenzen der Strukturierung von Lernmöglichkeiten jeweils liegen, das läßt sich nur empirisch, am besonderen Fall entscheiden.

Literatur

- Arnold, R.: Deutungsnotstand und Technologiedefizit der Erwachsenenbildung. In: Report 24 (1989), S.3–15
- Axmacher, D: Widerstand gegen Bildung. Weinheim 1990
- Geißler, Kh.A.: Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. München 1983 (²1991)
- Ebert, G., u.a.: Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Band II: Von der Interpretation zur Rekonstruktion. Bonn 1987
- Harney, K./Markowitz, J: Geselliger Klientelismus: Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In: Harney, K., u.a. (Hrsg.): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt/M. u.a.1987, S. 305–357.
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Kade, J: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989 (²1992)
- Kade, J.: Am Ende Pädagogik oder Pädagogik am Ende? Über Vergangenheit, Zukunft und Grenzen der Erwachsenenbildung. In: Homfeldt, H. (Hrsg.): Ansichten zu Gegenstand und Profession der Pädagogik. Trier 1992
- Kade, S.: Die Grenzen des Sagbaren in der erwachsenenpädagogischen Situation. In: Ebert u.a.1987, S.34–55
- Koring, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen in Anschluß an Overmann. In: Harney, K., u.a. (Hrsg.) 1987, S. 358–400
- Lenzen, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Tenorth, H.-E./Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) Weinheim/Basel 1991, S. 109–125
- Müller, K.R.: Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Neuwied 1991
- Nolda, S.: Lernen unter Vorbehalt. Anmerkungen zum Verhalten notorischer Teilnehmer. (Manuskript) Frankfurt/M. 1992
- Nuissl, E.: Lernorte in der Erwachsenenbildung. In: Report 27 (1991), S.11–14
- Prange, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991
- Schäffter, O.: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit – Zum Problem lernförderlicher Einflußnahme auf andere kognitive Systeme. In: Claude, A., u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn 1985, S. 41–52

- Schäffter, O.: Verstehen als alltägliche Fiktion. In: Ebert, G., u.a.: Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten – Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Bonn 1986, S. 186–201
- Schäffter, O.: Lernen als Ausdruck von Widerstand. In: Ebert u.a. 1987, S. 67–97
- Schäffter, O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Frankfurt/M. 1992
- Schlutz, E.: Lehr-Lernforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Neuwied 1991
- Schmidt, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987
- Winkler, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988

Zielgruppenarbeit – kritisch weitergedacht

In meinem einleitenden Beitrag zu dem Buch „Bildungsarbeit mit Zielgruppen“ (Schiersmann u.a. 1984) habe ich auf eine doppelte Verwendung des Zielgruppenansatzes hingewiesen, und zwar zum einen im Sinne einer Adressatenorientierung und zum anderen als Arbeit mit sozial- bzw. bildungsbenachteiligten Gruppen. Der Unterschied zwischen diesen beiden Akzenten des Zielgruppenansatzes besteht darin, daß im ersten Fall gemeinsam geteilte Aspekte der Lebens- und Arbeitssituation als Anknüpfungspunkt für den Lernprozeß in erster Linie bei der Planung berücksichtigt werden, während im zweiten Fall derartige als bildungsrelevant beurteilte Dimensionen auch zum inhaltlichen Gegenstand des Lernens werden und aufgrund der Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Teilnehmer/-innen über die kognitive Wissensvermittlung hinaus besondere Lernhilfen und psychosoziale Unterstützungen notwendig sind.

Die Entstehung des Zielgruppenkonzepts mit einer Schwerpunktsetzung auf der bildungspolitisch motivierten Variante zu Beginn der 70er Jahre war von der allgemeinen gesellschafts- und bildungspolitischen Konstellation dieser Zeit nicht zu trennen. Im Zuge der allgemeinen Bildungsreformdiskussion und des an Postulaten bürgerlich-demokratischer Reformprogrammatik – wie der Forderung nach Chancengleichheit – orientierten bildungspolitischen Optimismus wurde die Vorstellung einer zu erwartenden parallelen Entwicklung von ökonomischem Bedarf an Bildung und Durchsetzung von mehr sozialer Gerechtigkeit vertreten. In diesem Kontext stellte das Zielgruppenkonzept einen Versuch dar, bis dahin von Erwachsenenbildungsinstitutionen faktisch ausgeschlossene Gruppen für organisierte Lernprozesse zu motivieren und damit zu einer Demokratisierung des Bildungswesens beizutragen. Sozialbenachteiligte Gruppen, deren Belastungen in der Regel als kumulativ und vielschichtig eingeschätzt wurden und die als Ursache für deren Distanz zu Erwachsenenbildungseinrichtungen angesehen wurden, sollten gezielt angesprochen werden. Eine Variante dieses Verständnisses von Zielgruppenarbeit blieb nicht reflexiv, sondern bezog politisches Handeln als Ziel organisierter Lernprozesse ein. Zielgruppenarbeit wurde damit nach Auffassung einiger zur Möglichkeit, kritische Erwachsenenbildung zu realisieren, für andere implizierte sie damit jedoch eine Politisierung der Erwachsenenbildung, die es zu verhindern galt (vgl. Gieseke 1990, S. 78).

Nachdem zu Beginn der 80er Jahre noch eine intensive theorie- und praxisbezogene Reflexion des Zielgruppenansatzes in der Erwachsenenbildungsliteratur zu beobachten war, ist es um diese Debatte in der Zwischenzeit vergleichsweise still geworden. In der Praxis scheint sich auf der einen Seite das Verständnis der Zielgruppenorientierung als eines Prinzips der offenen Programmplanung relativ selbstverständlich und unproblematisch durchgesetzt zu haben. Auf der anderen Seite ist die auf kollektives politisches Handeln ausgerichtete Variante weitgehend

verschwunden. Bemühungen um eine Realisierung eines Zielgruppenansatzes im Sinne der *Bildungsarbeit* mit sozialbenachteiligten Gruppen lassen sich durchaus ausmachen, stellen aber auch im Rahmen der öffentlich geförderten Erwachsenenbildungseinrichtungen eher eine Seltenheit dar (wofür u.a. auch die länderspezifischen Fördermodalitäten ausschlaggebend sein dürften, die in der Regel an der Quantität von Bildung orientiert sind).

Vor diesem Hintergrund möchte ich die Frage aufgreifen, ob die bisherigen Begründungen und konzeptionellen Ausgestaltungen des Zielgruppenansatzes noch angemessen erscheinen. Ich möchte dabei

1. der Frage nachgehen, welche Bedeutung die Veränderung des allgemeinen gesellschaftlichen Kontextes für die Begründung eines Zielgruppenansatzes hat,
2. analysieren, wie sich ein veränderter Bezug relevanter Beschäftigtengruppen zur Arbeit auswirken könnte.

1. Gesellschaftspolitischer Kontext: Von der kollektiven sozialen Benachteiligung zur individuellen Bewältigung von Lebenssituationen

Zwar gibt es ohne Frage nach wie vor relevante gesellschaftliche Gruppen, deren soziale Benachteiligung unumstritten und in deren Interesse die Fortführung des Zielgruppenansatzes im klassischen Sinne unabdingbar ist. Vielleicht müssen jedoch die in diesem Kontext mit Bildung zu erreichenden Zielperspektiven bescheidener formuliert werden. In der Zwischenzeit sind wir – einmal mehr – der Illusion nachhaltig beraubt worden, Bildung könne gesellschaftliche Probleme lösen bzw. zu einer Veränderung der sozialen Struktur beitragen. Gerade die in den letzten 10 Jahren nachhaltige Expansion der beruflichen Weiterbildung lehrt uns, daß allein die Erweiterung der Quantität von Weiterbildung keineswegs zu einer Aufhebung der bestehenden sozialen Segmentierungen in der Weiterbildungsbeteiligung beiträgt, sondern diese eher stabilisiert. Auch wenn in der beruflichen Weiterbildung heute in vermehrtem Maße bislang ausgeschlossene Zielgruppen angesprochen werden, d.h. insbesondere Un- bzw. Angelernte, so zeigt sich doch, daß ihre Teilnahme an Weiterbildung sich weitgehend auf kurzfristig angelegte, an unmittelbaren Verwertungsgesichtspunkten orientierte Maßnahmen beschränkt.

Zwar gelingt es mit Hilfe des Arbeitsförderungsgesetzes, in relevantem Umfang auch bildungsungewohnte Gruppen für längere Anpassungsfortbildungen bzw. für Umschulungen zu gewinnen, nur ist in diesem Kontext zu Recht immer wieder auf die Gefahr der politischen Instrumentalisierung des Zielgruppenkonzepts hingewiesen worden. Im Rahmen staatlicher Interventionsprogramme droht Zielgruppenarbeit eher zur Vermeidung als zur Aufdeckung oder gar Lösung gesellschaftlicher Konflikte und sozialer Problemlagen beizutragen, sie gleitet in eine Betreuungs- und Befriedigungsarbeit ab. Diese Tendenz besteht im Moment in eklatanter Weise in den neuen Bundesländern, wo fachbezogene Zielperspektiven und Verwertungschancen der beruflichen Weiterbildung noch weitgehend unklar sind.

Mit einer solchen Entwicklung verkehrt sich das ursprüngliche Anliegen der Zielgruppenarbeit in sein Gegenteil: Sie kümmert sich um konfliktträchtige Gruppen, die als potentielle Loyalitätsverweigerer möglicherweise einen gesellschaftlichen Sprengstoff darstellen. Wie Mader (1990) zu Recht hervorgehoben hat, wird dadurch das Zielgruppenkonzept auch insofern umgekehrt, als die Weiterbildung nicht mehr ihre Zielgruppen (auf-)sucht, sondern sie im Rahmen eines immer unüberschaubareren Weiterbildungsmarktes zugewiesen bekommt.

Neben dieser Gefahr der Funktionalisierung des Zielgruppenkonzeptes sehe ich eine weitere Problematik darin, daß es heute noch sehr viel schwieriger als vor 10 oder 20 Jahren ist, unter Rückbezug auf eine Gesellschaftstheorie zu definieren, was – objektiv und/oder subjektiv – als Dimension sozialer Benachteiligung anzusehen ist. Ausschlaggebend für diese Veränderung scheint mir die Tendenz zur Individualisierung von Lebensläufen und Lebenslagen zu sein, wie sie von Beck (1986) beschrieben worden ist. Sie führt zur Lösung der Menschen aus traditionellen sozialen Bindungen und Zugehörigkeiten, beispielsweise zu Klassen, Schichten, Kirchen oder Familien. Die Verortung der einzelnen in einem Kollektiv hat sich aufgelöst. Damit ist die Vorhersage von Handlungsmustern und Krisen schwieriger geworden. Folglich reduziert sich auch die Relevanz gesellschaftlicher Gruppen als Bezugspunkt individuellen und kollektiven Lernhandelns und damit auch als Orientierungspunkt für die Konstitution von Zielgruppen.

Es hat sich eine Vielzahl von Lebensstilen und Lebensführungsmustern herausgebildet, die zu einer unübersichtlichen Fülle sozial unterschiedlich akzentuierter Lebenssituationen führt. War mit der Übernahme von Normen und Werten der jeweiligen sozialen Gebilde früher ein Orientierungsrahmen für die aktuelle Lebensgestaltung gegeben, strukturierten diese realen und normativen Verortungen die alltäglichen Lebensverhältnisse, vermittelten sie (relative) Sicherheit und entlasteten in vielen Fällen von Entscheidungszwängen, so fällt dieses „Stützkorsett“ für die individuelle Lebensplanung in zunehmendem Maße weg. Dabei darf nicht übersehen werden, daß für große Bevölkerungsgruppen – die tendenzielle Freisetzung von Frauen aus familiären Abhängigkeiten sei in diesem Kontext besonders hervorgehoben – zugleich individuelle Freiräume und Handlungsmöglichkeiten entstanden sind. Für ein Zielgruppenkonzept ist ausschlaggebend, daß Veränderungen der Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie der normativen Bezugspunkte neue Orientierungen und Hilfestellungen zur Reflexion der eigenen Lebenssituation nötig bzw. hilfreich erscheinen lassen. Auch über Bildung im engeren Sinne hinaus dürfte mit einem wachsenden Angebot und einer darauf bezogenen Nachfrage nach sozialen Beratungsdiensten zu rechnen sein. Die Beschäftigung mit Umbrüchen im Lebenslauf oder Phasen der Neuorientierung im Rahmen organisierter Lernprozesse wäre in dem 1984 von mir definierten Sinne dann einem engeren Verständnis von Bildungsarbeit mit Zielgruppen zuzurechnen, wenn die Bildungsarbeit nicht nur darauf bezogen ist, Aspekte der gemeinsam geteilten Lebenssituation zum Kriterium der Gruppenzusammenstellung zu machen, sondern auch darauf, Aspekte der Lebens-

situation zum Gegenstand von Lernprozessen zu machen. Ein so erweitertes Verständnis von Zielgruppenarbeit hat einen Vorteil darin, daß wir jedenfalls tendenziell von der zu Recht viel kritisierten Defizitzuschreibung wegkommen. Es wird eher Bezug genommen auf geteilte Lebensumstände, die als reflexionsbedürftig empfunden werden, ohne daß damit eine dauerhafte Stigmatisierung verbunden ist. Bildungsarbeit mit Zielgruppen verfolgt dann den Anspruch, insofern zu einer Verbesserung der Lebenssituation beizutragen, als sie eine Neustrukturierung von Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Handlungsschemata unterstützt. Allerdings ist zu betonen – und hierauf habe ich bereits 1984 hingewiesen –, daß auch in einem solchen Kontext Bildung in der Regel eine als belastend empfundene Lebenssituation nicht unmittelbar verändern können. Vielleicht kann es mit Hilfe der Bildungsarbeit jedoch – jedenfalls ansatzweise – gelingen, der mit den Individualisierungsprozessen verbundenen Gefahr der Individualisierung von Schuldzuschreibungen zu begegnen. Zwar sollte in organisierten Lernprozessen kein Ersatz für kollektive Lebenszusammenhänge geschaffen werden, aber der Austausch von Wahrnehmungen und Interpretationen kann neue Sichtweisen eröffnen.

2. Bedeutungszuwachs von beruflicher Weiterbildung: Polarisierung von Anpassungsqualifizierung und identitätsbezogenen Reflexionsprozessen

Auch die starke Expansion beruflicher Weiterbildung in den letzten Jahren und die weitgehende Konzentration der bildungspolitischen sowie wissenschaftlichen Debatte auf diesen Teilbereich von Weiterbildung lassen scheinbar das Zielgruppenkonzept in Bedrängnis geraten, das – wie erwähnt – wesentlich auch politisch motiviert war. Die Gefahr, daß die Bildungsarbeit zum Legitimationsmuster verkommt, wenn Teilgruppen mit kurzfristigen Bildungsangeboten abgespeist werden, habe ich bereits hervorgehoben. Dies ist jedoch aus meiner Sicht nur die eine Seite der aktuellen Veränderung beruflicher Weiterbildung. Daneben ist zu beachten, daß die Veränderung von Arbeit noch in einer anderen Weise zu Konsequenzen für die Formulierung von Zielgruppenarbeit führen könnte.

In den hochentwickelten Gesellschaften des Westens kommt es im Zuge fortschreitender gesellschaftlicher Modernisierung zu einer zunehmenden normativen Subjektivierung des Arbeitsprozesses (vgl. hierzu sowie zum folgenden Baethge 1990). Die subjektiven Ansprüche an berufsinhaltliche und kommunikative Dimensionen von Arbeit sind in letzter Zeit deutlich gestiegen. Die überwiegende Mehrheit der Beschäftigten möchte inhaltlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person einbringen und eine Bestätigung eigener Kompetenzen erfahren. Insbesondere junge Erwachsene reklamieren ihr Recht auf Selbstdarstellung und -entwicklung auch in der Arbeit, wengleich sie natürlich auch Geld verdienen wollen. Gerade die jüngere Generation von Angestellten in Dienstleistungsberufen möchte ihre in der vorberuflichen Sozialisation erworbenen intellektuellen und kommunikativen Fähigkeiten in der Arbeit anwenden, lehnt sachlich nicht begründete Autoritätsverhältnisse ab, sieht die Arbeit

als Chance, sich weiterzuentwickeln und ein Gefühl der Kompetenz und Unabhängigkeit zu gewinnen, und kalkuliert zugleich sehr genau, inwieweit sie sich auf welche Arbeit einlassen will, da sie auch ein befriedigendes Privatleben anstrebt. Damit gewinnt die Berufsrolle für große Gruppen von Beschäftigten eine neue Funktion für die persönliche Identitätskonstruktion, und es scheint sich die bereits antizipierte abnehmende Bedeutung von Erwerbsarbeit für die Identität nicht zu bestätigen. Aus diesem Grund muß der Zusammenhang von Arbeit, Vergesellschaftung und Persönlichkeitsentwicklung sowie Bildung in seinen Konsequenzen für die Gestaltung von Weiterbildung neu bedacht werden.

Es ist zum einen nicht ohne weiteres davon auszugehen, daß die Zunahme der Bedeutung von beruflicher Weiterbildung sich lediglich als eine Zunahme des Anlernbedarfes erweist. Vielmehr ergeben sich im Rahmen der gezielten veränderten subjektiven Bedeutung von Erwerbsarbeit auch neue Ansprüche an berufliche Weiterbildung. Auf diese scheinen insbesondere Großbetriebe auch bereits durch eine Vielzahl neuer – zielgruppenspezifischer – Angebote wie Qualitätszirkel oder neue Strategien einer „partizipativen Organisationsentwicklung“ zu reagieren. Eine solche Strategie basiert zugleich auf dem Eigeninteresse der Betriebe: Zum einen impliziert eine verstärkte Identifikation mit der Erwerbsarbeit keineswegs eine Identifikation mit einem einzelnen Unternehmen, d.h., es sind verstärkte Bemühungen zur Loyalitätssicherung nötig. Zum anderen erfordern die veränderte Arbeitsorganisation in Richtung einer erhöhten inhaltlichen Komplexität der Arbeitsanforderungen sowie die veränderten Marktbedingungen ein erhöhtes Engagement der Beschäftigten, das ebenfalls mit Hilfe neuer Führungsstrategien gesichert werden soll, bei denen Weiterbildung eine nicht unbedeutende Rolle spielt.

Eine zweite Wirkung der veränderten Orientierung auf Erwerbsarbeit könnte in Zukunft dazu führen, daß die klassische Trennung zwischen dem „Identitätslernen“ und dem „Qualifikationslernen“ zumindest aufgeweicht wird, da die neueren Formen des berufsbezogenen Lernens immer häufiger auch reflexive Elemente enthalten und ebenfalls auf Persönlichkeitsbildung bezogen sind. Berufliches Lernen muß nicht zwangsläufig gegen Identität gerichtet sein. Bislang wissen wir nur sehr wenig über die subjektive Bedeutung beruflicher Weiterbildung. Für diesen Bereich ist ein erheblicher Forschungsbedarf anzumelden.

Zusammenfassend möchte ich also festhalten, daß die Erwachsenenbildung ihren alten Anspruch, sich auch um die weniger Privilegierten zu kümmern, nicht aufgeben darf und daß Zielgruppenarbeit einen geeigneten konzeptionellen Ansatzpunkt für eine solche Schwerpunktsetzung darstellt. Darüber hinaus plädiere ich dafür, den Zielgruppenbegriff zum einen in der Weise zu erweitern, daß auch die durch den verstärkten Individualisierungsschub ausgelösten Reflexionsbedürfnisse und Problemlagen zum Gegenstand zielgruppenorientierter Bildung werden und diese sich nicht ausschließlich auf klassische Benachteiligungsfaktoren reduziert. Zum anderen

erscheint es mir erwähnenswert, noch näher zu klären, inwieweit ein verändertes Verhältnis zur Erwerbsarbeit auch neue Potentiale einer – zielgruppenspezifischen – berufsbezogenen Weiterbildung impliziert.

Literatur

- Baethge, Martin: Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Mitteilungen des Soziologischen Forschungsinstituts. Göttingen, 18, 1990, S. 1–11
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Mader, Wilhelm: Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 1990, 8.40, S. 1–16
- Gieseke, Wiltrud: Arbeitsformen feministischer Zielgruppenarbeit. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Bremen 1990, S. 75–113
- Schiersmann, Christiane: Bildungs- und gesellschaftspolitische Begründungszusammenhänge und Zielperspektiven der Bildungsarbeit mit Zielgruppen. In: Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich/Völker, Monika (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn 1984, S. 9–11

Übersetzungsbezogene Terminologiearbeit als Herausforderung für die Weiterbildungsforschung

„Ich hatte jahrelang übersetzt, ohne eigentlich über das Wie und Warum nachzudenken ... Erst dann, von den Erfahrungen gefoppt, fing ich an, meine Einsichten zu bedenken und zu ordnen“ (Dedecius 1986, S.89).

Die Übersetzungsproblematik tritt erst dann in den Vordergrund, wenn die Sprachmitteilung offensichtlich versagt und Kommunikation verhindert wird. Meine Forschungsarbeit zur Erwachsenenbildung in Spanien war von übersetzungspraktischen Fehlleistungen begleitet, die die Fachkommunikation vielfach erschwerten. Ausgehend von diesem Lernprozeß möchte ich beispielbezogen dieses Spannungsfeld übersetzerischen Handelns näher beleuchten und seine Herausforderung für die Weiterbildungsforschung aufzeigen.

Mit Fragen von Fachsprachen, Terminologien und Übersetzungen hat sich bisher vornehmlich die angewandte Linguistik beschäftigt (1). Auf einige zentrale Ergebnisse ihrer Arbeit wird im folgenden rekuriert, ohne jedoch detailliert den Stand übersetzungswissenschaftlicher Theoriebildung zu rezipieren. Statt dessen sollen die übersetzungspraktischen Konsequenzen für die Weiterbildungsforschung in den Vordergrund gestellt werden.

Die Beschäftigung mit übersetzungsorientierter Terminologiearbeit stellt, wie Datenbankrecherchen ergaben, ein Desiderat der Weiterbildungsforschung dar. Sie erfolgte bisher hauptsächlich durch supranationale Organisationen; besonders die UNESCO hat sich um den Bereich der internationalen Sprachnormung bemüht (2).

Das Gelingen fachsprachlicher Kommunikation im internationalen Kontext ist auf Übersetzung angewiesen. Die zunehmende Internationalisierung und insbesondere der europäische Einigungsprozeß stellen die Frage nach dem Stellenwert von Sprachmitteilung und übersetzerischem Handeln mit neuem Nachdruck. Dies trifft auch uneingeschränkt auf den Bereich der Weiterbildung zu, wenn man allein die Zunahme von Gemeinschaftsprojekten betrachtet.

Jede Untersuchung zur Erwachsenenbildung in einem anderen Sprach- und Kulturraum sieht sich in besonderem Maße mit der Übersetzungs- und Terminologieproblematik konfrontiert. Die bisherigen Versuche internationaler Organisationen, mehrsprachige Thesauri (3) und Terminologien zur Erwachsenenbildung zu erstellen (s. Verzeichnis im Anhang), offenbaren die immanenten Schwierigkeiten, jeweils fremdsprachliche Äquivalente zu finden. Die vorhandenen multilingualen Terminologiebestände sind vielfach unvollständig und haben aufgrund ihres Entstehungszeitraums mit der allgemeinen Ausweitung und dem erfolgten Bedeutungswandel der Begriffe, insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung, nicht Schritt gehalten (vgl.

UNESCO 1979, Europäisches Büro für Erwachsenenbildung 1980). Hinzu kommt, daß sie vornehmlich auf den englischen und französischen Sprachraum beschränkt bleiben.

Vor dem Hintergrund der europäischen Integrationsprozesse stellt sich die Frage nach der vielsprachigen Terminologiarbeit im Bereich der Weiterbildung immer nachdrücklicher. Dies belegen die in letzter Zeit neu erschienenen Terminologien. Sie beschränken sich jedoch vornehmlich auf die berufliche Bildung, da hier durch Wirtschaft und Politik ein verschärfter Handlungsdruck auf eine europäische Terminologienormung (Entsprechung der Ausbildungsberufe etc.) erzeugt wird.

Jede multilinguale Terminologiarbeit wird mit dem „Elend“ der Übersetzung konfrontiert. Diese Problematik bedarf kurz der Reflexion.

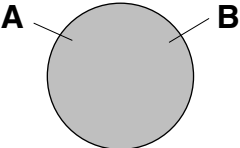
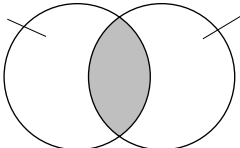
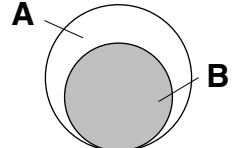
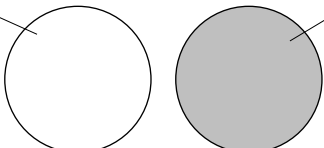
Zur Übersetzungs- und Terminologieproblematik

Der Laie stellt sich die übersetzungspraktische Handlung zumeist so vor, daß solide Kenntnisse in der Ausgangs- und der Zielsprache und – für alle Fälle – ein gutes Wörterbuch als Ausgangsbedingungen hinreichend seien (Wilss 1988, S. 8). Diese sind zwar eine *conditio sine qua non*, aber in der fachsprachlichen Übersetzung keinesfalls ausreichend. Es muß dagegen von einem erweiterten Übersetzungsbegriff ausgegangen werden.

In der übersetzungswissenschaftlichen Diskussion kommt dem Begriff der „Äquivalenz“ eine zentrale Schlüsselrolle zu. Er drückt die inhaltliche Entsprechung von Begriffspaaren der Ausgangs- und Zielsprache aus. Angestrebt wird die funktionale Gleichwertigkeit von Begriffen. Übersetzerisches Handeln bedeutet also nicht, eine wörtliche Übersetzung von Begriffen aus der Quell- in die Zielsprache vorzunehmen; vielmehr müssen die Begriffs*inhalte* übertragen werden. Im Übersetzungsprozeß geht es um die Herstellung funktionaler Äquivalenz zwischen zwei Begriffen. Es gibt eine Bandbreite von unterschiedlichen Äquivalenzgraden. Idealtypisch werden an dieser Stelle vier verschiedene Fallgruppen herausgegriffen, die sich graphisch wie folgt darstellen lassen (s.S. 48) (vgl. Arntz/Picht 1991, S. 160).

Die postulierte idealtypische Äquivalenz, die Eins-zu-eins-Entsprechung, läßt sich in der Praxis kaum erreichen. Da eindeutige Definitionen nahezu unmöglich sind, wird zumeist ein nicht aufzulösendes Spannungsverhältnis zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache bestehen bleiben.

Da die Bedeutung eines Begriffes erst aus dem Kontext vollständig erschlossen werden kann, handelt es sich letztendlich immer um ein interpretierendes Übersetzen, dem Deutungen und Bewertungen zugrunde liegen. Übersetzen stellt einen Problemlösungsprozeß dar, in dem es eine große Vielfalt von Deutungsmöglichkeiten gibt. Das Finden einer adäquaten Übersetzung bedeutet daher zumeist auch das Vorgedrangensein zum „Kern der Sache“. Im Umkehrschluß kann von begrifflichen Unschärfen oft auf ein mangelndes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes geschlossen werden.

<p>1. Vollständige begriffliche Äquivalenz</p>	
<p>2. Teilweise Äquivalenz Überschneidung</p>	
<p>3. Inklusion; ein Begriff geht in einem anderen auf</p>	
<p>4. Keine begriffliche Äquivalenz</p>	

Aus der Mehrdeutigkeit der Begriffe resultiert das eigentliche Übersetzungsproblem. Hier besteht z.B. die Gefahr, daß es zu „Interferenzen“, d.h. zu inhaltlichen Überlagerungen und Überschneidungen aufgrund der Ähnlichkeit von Sprachstrukturen kommt. Die lexikalischen Interferenzen werden in der einschlägigen Literatur häufig als „*faux amis*“ (falsche Freunde) bezeichnet, da sie zu falschen Analogien geradezu verleiten. So ist z.B. eine amerikanische „*Highschool*“ durchaus nicht mit einer deutschen „*Hochschule*“ vergleichbar, wengleich eine starke Benennungsähnlichkeit vorliegt. Mitunter suggerieren wörtliche Übersetzungen nur ein Verständnis, ohne daß es wirklich zustande kommt.

Mißlungenes Verständnishandeln – oder: Was mir „spanisch“ vorkam

Die praktischen Implikationen der Übersetzungs- und Terminologieproblematik offenbaren meine eigenen Erfahrungen während eines Forschungsaufenthaltes in Spanien, insbesondere bei einem Gespräch mit Vertretern der spanischen Gewerkschaften. Auf meine Frage nach ihrem Beitrag zur Erwachsenenbildung (*Educación*

de Adultos) verwiesen sie mich zu meiner Überraschung anfänglich immer wieder auf das zentrale Bildungsministerium mit seinen öffentlichen Erwachsenenbildungsschulen, obwohl ich ausdrücklich gekommen war, um die Bildungsarbeit der Gewerkschaften kennenzulernen. Wollte man mich nur schnell „abfertigen“, oder wurde tatsächlich keine Form von Bildungsarbeit geleistet? Das Mißverständnis löste sich im weiteren Gespräch bald auf, und die Gründe für das mißlungene Sprechhandeln traten zutage: Ich hatte meine Gesprächspartner bei der Frage nach ihrer Bildungsarbeit dadurch irritiert, daß ich den Terminus „*Educación de Adultos*“ (Erwachsenenbildung) verwandte, anstatt – wie es der Situation angemessener gewesen wäre – den der „*Formación*“. Ausgehend von meinem Verständnis von „Erwachsenenbildung“, das durch die bundesrepublikanischen Ordnungsvorstellungen geprägt war, übersetzte ich den Begriff wörtlich und unterstellte einen gleichen Begriffsinhalt. Entgangen war mir dabei aber, daß der „*Educación de adultos*“ im spanischen Kontext ein anderer Stellenwert zugeschrieben wird. Sie wird vornehmlich im Bereich der kompensatorischen Bildung, der Grundbildung und der schulabschlußbezogenen Bildung, angesiedelt. Insofern war es nicht verwunderlich, daß mit dem Begriff „*Educación de Adultos*“ sofort das Bildungsministerium als Träger assoziiert wurde.

Übersetzungsprobleme spanischer Terminologie

Das Spannungsverhältnis übersetzerischen Handelns soll exemplarisch an zentralen Begriffen der spanischen Erwachsenenbildung aufgezeigt werden.

Die Übersetzung alltäglichen Vokabulars, technischer und deskriptiver Begriffe der Erwachsenenbildung ruft keine allzu großen methodischen Schwierigkeiten hervor. Vom Abendkurs (*Clase nocturna*) über Fernunterricht (*Enseñanza a distancia*) und Sprachlabor (*Laboratorio de idiomas*) bis hin zum Zertifikat (*Certificado*) lassen sich durchaus mit Hilfe von Wörterbüchern sprachliche Äquivalente finden. Als „Stolpersteine“ – und insofern für unser Anliegen interessant – treten Begriffe der Erwachsenenbildung hervor, die komplexe Wirklichkeiten erfassen: Das sind die stark kulturell geprägten Begriffe zum Selbstverständnis (Volks-, Erwachsenen-, Weiterbildung, Gemeinwesenentwicklung, politische Bildung, soziokulturelle Bildungsarbeit etc.); die ordnungspolitischen Begriffe (4) (formale, nicht-formale Erwachsenenbildung, Nichtregierungsorganisationen, gesellschaftliche Initiativen, Bildungsurlaub etc.) und Institutionenbezeichnungen.

Da ist zum Beispiel der spanische Begriff der „*Educación Popular*“, der mit „Volksbildung“ übersetzt werden könnte. Der deutsche Begriff verweist jedoch eher auf einen sozialgeschichtlich anderen Zeitraum. Daher ist der übersetzte Begriff der „Volksbildung“ durchaus nicht bedeutungsgleich mit dem spanischen Begriff der „*Educación Popular*“. Dieser weist wiederum in Lateinamerika und in Spanien unterschiedliche Bedeutungsmerkmale auf, die seine begriffliche Abgrenzung zusätzlich erschweren. Ein direktes Pendant zum deutschen Begriff der „*Politischen Bildung*“ sucht man in Spanien ebenso wie in vielen anderen europäischen Ländern vergeblich (5). Statt dessen wird dieser Inhalt zumeist umschrieben mit Bezeichnungen wie „Förderung der politischen und sozialen Partizipation“. „Politische Bildung“ drücken zahlreiche

Begriffe wie „*Promoción participativa, Promoción democrática, Participación social, Educación Cívica, Educación Social*“ aus.

Die deutsche Entsprechung für den Begriff „*Animación Sociocultural*“ ist mit „Soziokulturelle Animation“ zunächst schnell gefunden. Aber es ist zu bedenken, daß in der Bundesrepublik dieser Begriff vornehmlich durch die französische Erwachsenenbildung und die Arbeiten des Europarates geprägt worden ist. In der spanischen Erwachsenenbildung wurden diese Arbeiten zwar auch rezipiert, aber darüber hinaus waren bedeutsame lateinamerikanische Einflüsse zu verzeichnen, die „*Animación Sociocultural*“ mehr als ein Ziel- denn als ein Methodenkonzept verstanden. Bei der Übersetzung sind daher die spezifisch im Deutschen verbundenen Konnotationen des Wortes „Animation“ zu berücksichtigen.

Da die gegenwärtigen Weiterbildungsstrukturen eines Landes das Ergebnis eines längeren sozialgeschichtlichen Prozesses sind, erschweren sie das Auffinden begrifflicher Entsprechungen in der Ausgangs- und der Zielsprache. Eine wörtliche Übersetzung von „*Iniciativa social*“ in „soziale Initiative“ spiegelt womöglich eine sozialpolitische Ausrichtung wider, die, wenngleich nicht unbedingt falsch, den Blick auf die entscheidende Stoßrichtung aber verschleiert. Erst durch das Auffinden des Begriffspaars „*iniciativa social-iniciativa privada*“ kommt man zu der Übersetzung der „gesellschaftlichen Initiative“. Damit wird dann der Blick auf den Gegensatz von Gesellschaft und Staat gelenkt. Somit kann die „*iniciativa social*“ durchaus mit „freier Träger“ in Verbindung gebracht werden. Der in Spanien häufig verwendete Begriff der „Nichtregierungsorganisation“ (*Organización No Gubernamental*) weist zugleich auf das zentrale ordnungspolitische Problem zwischen Staat und gesellschaftlicher Initiative hin.

Ausgesprochen schwierig gestalten sich Übersetzungen aus dem Bereich der beruflichen Bildung (*Formación profesional*), da in Spanien die Ordnungs- und Trennungslinien grundverschieden von denen der Bundesrepublik Deutschland verlaufen. „Berufliche Weiterbildung“ wird durch „*Formación ocupacional*“ ausgedrückt. Da aber der Schwerpunkt der Bezeichnung auf die *arbeitsplatzbezogene* Bildung gelegt wird, umfaßt der Begriff neben Maßnahmen der Weiterbildung auch die der kurzzeitlichen Erstausbildung von Jugendlichen am Arbeitsplatz (6).

Erwähnt werden muß zuletzt auch noch die Schwierigkeit, Bezeichnungen von Institutionen zu übersetzen. So lassen sich zum einen bestimmte Institutionentypen in einem der beiden Länder nicht direkt auffinden (z.B. „Heimvolkshochschulen“ in Spanien). Hier muß dann nach Funktionsäquivalenten gesucht werden. Zum anderen beinhaltet die Übertragung der Bezeichnung ähnlicher Institutionen (z.B. „*Universidad Popular*“ in „Volkshochschule“) die Gefahr, Institutionenunterschiede zu verwischen.

Das Übersetzungsproblem ist in jeder Hinsicht ein doppeltes, da es sich um jeweils zwei verschiedene Sprach- und Begriffssysteme handelt. Erschwerend kommen noch in beiden Ländern das Problem der begrifflichen Unschärfen und die Dynamik der Begriffsentwicklung hinzu. Wie ein Blick auf die bundesrepublikanische Situation offenbart, gibt es zum einen in einem nationalen System keinen vollständigen

terminologischen Konsensus im Weiterbildungsbereich – ihn kann es wohl aufgrund des komplexen Gegenstandes auch nicht geben. Zum anderen erfahren Begriffe über die Zeit einen Bedeutungswandel, z. B. durch die Gesetzgebung. Dieser Begriffswandel trifft in besonderen Maße auf die spanische Situation zu. Aufgrund der beschleunigten Wandlungsprozesse des Landes in den letzten fünfzehn Jahren fand eine schnelle Ausdifferenzierung der erwachsenenpädagogischen Fachsprache statt. Diese starke Dynamik innerhalb eines kleinen Zeitraums führte dazu, daß zwar zahlreiche Begriffe neu in die Fachsprache aufgenommen, ältere durch sie aber nicht abgelöst wurden; eine Folge stellt das Nebeneinander von miteinander konkurrierenden Begriffen dar. Übersetzerisches Handeln erfordert daher Wissen um die Terminologieprozesse im Ursprungsland. Ohne Kontextwissen sind fachsprachlich adäquate Übersetzungen nicht möglich.

Übersetzungsmethodische Implikationen

Die oben angeführten Beispiele zeigen die Dimension der Übersetzungsproblematik auf und heben die Bedeutung einer systematischen, übersetzungsbezogenen Terminologiearbeit hervor. An sie müssen, wenn es um einen tatsächlichen Erkenntnisgewinn in der Weiterbildung geben soll, m.E. vor allem drei Forderungen gestellt werden: die Kontexteinbettung, die Betonung der Differenz und die Transferarbeit. Begriffe erschließen sich vielfach erst, wenn sie in ihrem Kontext betrachtet werden. Daher müssen Übersetzungen sich bemühen, die „Verortung“ von Begriffen zu erleichtern. Das dafür zusätzlich benötigte Kontextwissen kann durch Ergänzungen im laufenden Text (Fußnoten) oder separat im Anhang (Glossare) bereitgestellt werden.

Wenn man die von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes neu herausgegebenen „EB-Länderberichte“ Frankreich (Liebl 1991) und Spanien (Jütte 1992) auf ihre Glossare hin einmal überprüft, so zeigt sich, daß im Anhang nur begrenzt Verständnishilfe geleistet werden konnte. Eine direkte Gegenüberstellung der Erläuterung im Glossar zum französischen Begriff der „*Education populaire*“ und dem spanischen der „*Educación popular*“ fördert die folgenden Eintragungen zutage:

Education populaire:

Volksbildung. Traditioneller Bereich der außerschulischen Bildung, der seit 1936 stark freizeitorientiert ist. Er wird im wesentlichen von Vereinen (associations) getragen.

Educación popular:

Volksbildung. Steht vor allem für das lateinamerikanische Konzept der Erwachsenenbildung. Der Einfluß von P. Freire in den 70er Jahren war in Spanien außerordentlich bedeutsam.

Es scheint, daß notwendiges Kontextwissen wirkungsvoller durch Erklärungen im Text oder in Anmerkungen vermittelt werden kann. Als m.E. gelungenes Beispiel sei hier ein Anmerkung zum italienischen Begriff „*associazione*“ von Apitzsch (1990, S. 85) wiedergegeben:

„Das Wort ‚associazione‘ läßt sich im Deutschen vielleicht mit dem Wort ‚Vereinigung‘ wiedergeben, aber eigentlich gibt es dafür kaum eine deutsche Entsprechung. Ausgedrückt wird nämlich gerade nicht, was das deutsche ‚Vereinswesen‘ meint, das eher privatistische Verfolgen partikularer Freizeit-zwecke, sondern die selbstverwaltete Gestaltung zentraler kultureller Bedürf-nisse der Mehrheit der Bevölkerung. Am nächsten kommt dem ‚associazionismo‘ vermutlich der Begriff der ‚Assoziation‘, wie Marx und Engels ihn in der ‚Deutschen Ideologie‘ verwendeten, wo von jener ‚Gemeinschaft mit Anderen‘ die Rede ist, in der jedes Individuum die Mittel hat, ‚seine Anlagen nach allen Seiten hin auszubilden‘.“

Hier wird bereits die methodische Forderung nach der Betonung der Differenz erfüllt. Die „Differenz-Methode“ sollte zu einem bestimmenden Prinzip in der Terminologiearbeit werden: Anstatt auf Gemeinsamkeiten sollte auf Unterschiede abgehoben werden. Denn es besteht eine nicht zu übersehende Gefahr der bisherigen Terminologien, Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten herausarbeiten und Begriffe vereinheitlichen zu wollen. Dieses Verfahren erscheint mir für die Weiterbildungsforschung nicht angemessen, da Begriffsunterschiede damit vorschnell eingeebnet werden. Um der begrifflichen Präzision willen und um vor allem falsche Analogieschlüsse zu vermeiden, müßte statt dessen eher kontrastiv gearbeitet werden, um vorhandene Unterschiede in den Begriffsinhalten zu verdeutlichen (7).

Das erfordert gegebenenfalls auch, neue Wortprägungen in der deutschen Sprache vorzunehmen, die sich an die Originalbegriffe anlehnen, um falsche Analogieschlüsse zu vermeiden. Diese neuen Benennungen haben zugleich eine Signalfunktion für den Leser, indem sie auf die Gefahr eines Scheinverständnisses aufmerksam machen. Die Termini der Ausgangssprache sollten in einem solchen Fall bei der Einführung der neuen Benennung mit angeführt werden

Eine zweites Vorgehen könnte als „Transfermethode“ bezeichnet werden, wenn bereits ein weiterer, vor allem „inhaltlicher“ Übersetzungsschritt geleistet wird. Dabei handelt es sich um einen zusätzlichen Abstraktionsschritt des Autors: Funktionsäquivalente werden im jeweiligen kulturellen Kontext ausgemacht und aufgezeigt. Beispielhaft für dieses Vorgehen sei hier eine vorgenommene Übertragung der Unterscheidung von *formal, nonformal und informal Adult Education* auf bundesdeutsche Verhältnisse angeführt (Knoll 1988, S. 9):

Formen der Erwachsenenbildung

formal Adult Ed.	non-formal Adult Ed.	in-formal Adult Ed.
<i>Profile</i> abschlußbezogene Bildung, Weiterbildung, Fortbildung, Umschulung	nichtberufliche abschlußbezogene soziokulturelle Bildung	alternative nichtinstitutionalisierte Erwachsenenbildung

Zumeist aber werden die Leserinnen und Leser nach der erfolgten „sprachlichen“ Übersetzung diesen weiteren „sachlichen und inhaltlichen“ Übersetzungsschritt selbst vollziehen müssen.

Anforderungen an die Weiterbildungsforschung

Zunächst muß die Übersetzungs- und Terminologieproblematik nicht nur als ein pragmatisches, sondern als ein methodologisches Problem begriffen werden. Als solches verdient es eine stärkere Aufmerksamkeit.

Da aufgrund der verstärkten internationalen, insbesondere europäischen Bildungszusammenarbeit die Bedeutung multilingualer Terminologien steigen wird, gleichzeitig aber die bisherigen Arbeiten als unzureichend angesehen werden können, müßte sich daher eine der Internationalität verpflichtete Weiterbildungsforschung dazu aufgefordert sehen, diesen Bereich zu intensivieren.

Ein Schritt in diese Richtung ist die verstärkte Kenntnisnahme der Theoriebestände und der Terminologiearbeit supranationaler Organisationen im Bereich der Weiterbildung (UNESCO, Europarat, EG-Kommission etc.). Bundesdeutsche Erwachsenenbildung stellt hinsichtlich ihrer Begriffe im internationalen Kontext vielfach einen „Sonderfall“ dar. Eine gewisse nationale Selbstzentrierung ist nicht zu übersehen. Man greift auf die Theoriebestände und Empfehlungen internationaler Organisationen kaum zurück, wengleich sie zu den nationalen inhaltlich zumeist nicht im Widerspruch stehen. Dabei geht es zunächst nicht um eine vermeintliche Übernahme der Arbeitsergebnisse supranationaler Institutionen, als vielmehr um deren Kenntnisnahme. In anderen europäischen Ländern werden diese Arbeiten stärker rezipiert als vielfach in der Bundesrepublik angenommen (8). Sie können daher gleichsam die Rolle des *tertium comparationis* übernehmen und dadurch die internationale Verständigung fördern. In der Bundesrepublik hat sich vor allem Knoll verdient gemacht, der in vielen seiner Arbeiten die Ergebnisse supranationaler Organisationen rezipiert und damit eine bedeutende Transferarbeit geleistet hat (vgl. bspw. Knoll 1980).

Um es deutlich hervorzuheben: Es soll damit nicht einer Standardisierung der weiterbildnerischen Fachterminologie das Wort geredet werden. Die festzustellende Tendenz der Durchsetzung der englischen Sprache als *Lingua franca* im internationalen Kontext erleichtert zwar vielfach die Fachkommunikation, hebt aber das tieferliegende Übersetzungsproblem letztendlich nicht auf. So bleiben in komparativen Untersuchungen Kenntnisse in der Quellsprache unabdingbar. Die Sachkompetenz läßt sich in diesem Fall von der Sprachkompetenz nicht trennen.

Die andere Seite der Medaille – sprich der starken Selbstzentriertheit – stellt die erschwerte Rezeption des bundesdeutschen Forschungsstands im Ausland dar. Hier sei beispielhaft ein Übersetzungsproblem herausgegriffen: Welche fremdsprachlichen Äquivalente ließen sich für den Begriff „Deutungsmuster“ finden?

Eine wichtige Voraussetzung für die internationale Fachkommunikation stellt das Vorantreiben der eigenen, nationalen Begriffssystematik dar. Die Erstellung eines

fachlichen Begriffswörterbuchs ist bedeutsames Forschungsdesiderat (9). Dabei geht es weniger um die Festlegung einer Nomenklatur der Erwachsenenbildung als um eine ständige fachsprachliche Präzisierung zentraler Begriffe.

Der Übersetzungs- und Terminologieproblematik sollte nicht zuletzt schon in der Ausbildung Rechnung getragen werden, z.B. indem die Rezeption internationaler Theoriediskussionen gefördert, zum Lernen einer Fremdsprache „ermuntert“ wird und Erkundungsseminare zur Erwachsenenbildung anderer Staaten durchgeführt werden. Alle Bemühungen der Übersetzungsarbeit können direkte Kontakte zu Erwachsenenbildnern in anderen Ländern nicht ersetzen. Gegenseitige Besuche und Erkundungen füllen erst Begriffe, machen die theoretisch zu erfassende Realität „begreifbarer“. Angestrebt wird – bildlich gesprochen – das sprachgrenzenüberschreitende „Über-setzen“ zum anderen Ufer.

Anmerkungen

- (1) Zur Einführung in diesen Problembereich sei auf Arntz/Picht 1991, Fluck 1985 und Willss 1977 verwiesen.
- (2) Die UNESCO errichtete z.B. 1971 in Wien das Internationale Informationszentrum für Terminologie (Infoterm).
- (3) Thesauri dienen vor allem dem Verschlagworten und Wiederauffinden von Dokumenten.
- (4) Die Übersetzung von Rechtsterminologien gestaltet sich besonders schwierig. Aufgrund der historischen Entwicklung der Rechtsordnungen sind hier bedeutende zwischen-sprachliche Begriffsunterschiede zu verzeichnen (vgl. Arntz/Picht 1991, S. 156 u. S. 173 ff.).
- (5) In der vom Europäischen Büro für Erwachsenenbildung (1980) herausgegebenen Terminologie werden zwar der englische Begriff „*Citizenship education*“ und der französische Begriff „*Education civique*“ angeführt, aber sie entsprechen eher der „Staatsbürgerlichen Erziehung“
- (6) Die berufliche Erstausbildung erfolgte bisher in Spanien fast ausschließlich im schulischen Bereich.
- (7) Bezeichnenderweise bedeutet das aus dem lateinischen abgeleitete „definieren“ nicht nur „bestimmen“, sondern auch „abgrenzen“.
- (8) Diese Annahme habe ich vor allem in Spanien begründet gefunden. Internationale Arbeiten haben auf die Fortentwicklung der Erwachsenenbildung in Spanien nachweislich einen spürbaren Einfluß ausgeübt.
- (9) Damit soll aber nicht die Tatsache unterschlagen werden, daß zahlreiche Arbeiten sich um die begriffliche Präzisierung und die Entwicklung einer Begriffssystematik bemühen (siehe z.B. Weinberg 1989, S. 17–25).
Es scheint, daß Ansätze einer systematischen Terminologiearbeit eher in den sechziger und siebziger Jahren betrieben wurden (vgl. Tietgens 1965 und Ferstl 1976).

Verzeichnis multilingualer Terminologien und Thesauri

- Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (Hrsg.). Formation Professionnelle. Vocabulaire des Formateurs. Französisch/ Englisch/Deutsch/Italienisch/Spanisch. Montreuil Cedex (Frankreich) 1992
- CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (Hrsg.) Thesaurus Berufsbildung. Luxemburg 1988
- EUDISED-Thesaurus zur Informationserschließung im Bildungsbereich. Mehrsprachig. Bearb. v. J. Viet, G. van Slype. Berlin u.a. 1984
- Europäisches Büro für Erwachsenenbildung (Hrsg.): The Terminology of Adult Education/ Continuing Education ... Englisch/Französisch/Deutsch. In Zusammenarbeit mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. Amersfoort ²1980.
- Europäisches Büro für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Terminologia dell'educazione degli adulti ... Italienisch/Französisch/Englisch/Deutsch. In Zusammenarbeit mit der Cattedra di educazione degli adulti dell'Università di Firenze, l'Associazione Italiana di Educazione degli Adulti. Comune di Pistoia (Italien) 1984.
- The Glossary of Chinese Adult Education. Chinesisch/Englisch/Spanisch/Französisch. Beijing (China) 1985
- International Association for Educational and Vocational Guidance/Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (Hrsg.): Educational and Vocational Guidance. Glossary ... Französisch/Englisch/Deutsch/ Spanisch/Italienisch. o.O. 1989
- International Labour Office (ILO) (Hrsg.): Vocational training: Glossary of selected terms. Englisch/Französisch/Spanisch. Genf 1986
- UNESCO (Hrsg.): Terminology of adult education ... Englisch, Spanisch, Französisch. Bearb. von Titmus, C./Buttedahl, P./Ironsides, D./Lengrand, P., Paris 1979
- UNESCO (Hrsg.): IBE Education Thesaurus. Englisch/Französisch/Spanisch. Paris 1990
- Thesaurus Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Deutsch. Bearb. v. P. Liebl u.a. Hrsg. von d. Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/M. 1986

Literaturverzeichnis

- Apitzsch, Ursula: Erwachsenenbildung in Italien. In: Materialien zur Politischen Bildung 1990, H. 1, S. 85–89
- Arntz, Reiner/Picht, Herbert: Einführung in die Terminologiearbeit. Hildesheim u.a. 1991
- CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung): Hilfsmittel für die vielsprachige Facharbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung. Eine CEDEFOP-Infoterm-Veröffentlichung. Luxemburg 1988
- Dedecius, Karl: Vom Übersetzen. Frankfurt/M. 1986
- Ferstl, Friedrich: Das Projekt „Terminologie der EB“. Ergebnisse, Probleme, Gesichtspunkte. In: Erwachsenenbildung in Österreich 1976, H. 11, S. 529–535
- Fluck, Hans-R.: Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen ³1985
- Jütte, Wolfgang: Die Erwachsenenbildung in Spanien. Hrsg. von d. Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/M. 1992
- Knoll, Joachim H.: Bildung international: Internationale Erwachsenenbildung und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. Grafenau/Württ. 1980
- Knoll, Joachim H.: Erwachsenenbildung vor der 3. industriellen Revolution. Befunde u. Zukunftsprogrammatische in Quellen u. Dokumenten. Ehningen 1988
- Liebl, Peter: Die französische Erwachsenenbildung. Hrsg. von d. Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/M. 1991
- Tietgens, Hans: Zur Terminologie der Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule im Westen 1965, H. 5, S. 291–297
- Weinberg, Johannes: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989
- Wilss, Wolfram: Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden. Stuttgart
- Wilss, Wolfram: Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung. Tübingen 1988

Bildung als investiver Faktor der Personal- und Bevölkerungsentwicklung

1. Akzentsetzung

Die drängenden Probleme im Bildungssystem machen eine Neustrukturierung überfällig. Der Bildungsbegriff darf nicht weiter atomisiert werden, wenn heute vom Ende unqualifizierter Arbeit, von computer integrated manufacturing oder von lean production die Rede ist. Bildung sollte als die Fähigkeit des Individuums begriffen werden, sich selbst zu verstehen und sich mit seiner Bezugsgruppe und anderen Gruppen der Gesellschaft argumentativ auseinandersetzen zu können. Das Lehren und Lernen sollte darauf gerichtet sein, daß wir heute und morgen leben, insbesondere überleben und gerecht leben können (vgl. Schlutz 1984, S. 16 f.). In der modernen Welt wird das permanente Lernen zu einem Element des Dasein. Lernen in der Schule, Erwachsenenlernen im Alltag, Weiterbildung im Betrieb werden unabdingbar. Die unterschiedlichen Lernphasen der Menschen müssen im Bildungssystem neu aufeinander abgestimmt werden.

Bildung wird nur dann gelingen, wenn sie politisch gewollt und individuell angenommen wird. Dabei muß sie den Menschen eine reale Zukunftsperspektive eröffnen. Sie muß klarmachen können, wozu sie im Alltag *und* im Beruf gut ist. Vor diesem Hintergrund sollte ein fataler Zusammenhang aufgelöst werden: Wer Bildung als Kostenfaktor benennt, spricht von Ausgaben und Verlusten. Wird Bildung aber als investiver Faktor begriffen, geht es um eine zukunftssichernde Leistung. Sie wird als Investition bewußt, und ihr Stellenwert definiert sich neu. Das gilt dann sowohl für die Schule, die Erwachsenen- wie die betriebliche Weiterbildung.

2. Investitionsbegriff

Bevor der Zusammenhang von Bildung und Investitionen weiter beleuchtet wird, soll der Begriff Investition erläutert werden. In der betriebswirtschaftlichen Literatur wird unterschieden: a) nach der Art der *Kapitalbindung*, d. h. materiell wird in Gebäude, Maschinen, Rohstoffe etc. investiert; immateriell wird z. B. in eine Werbekampagne investiert; b) eine Investition wird mit der *Verausgabung finanzieller Mittel* für Vermögensbestände definiert (vgl. Swoboda 1986, S. 542).

Investitionsentscheidungen sind auf eine positive Unternehmensentwicklung gerichtet. Aufgrund der damit verbundenen langfristigen Kapitalbindung sind sie vorab meist nur unter Inkaufnahme erheblicher finanzieller Nachteile korrigierbar. In der Regel sind Investitionen mit Unsicherheit behaftet und gelten deshalb als Führungsentscheidungen. Die Investition verknüpft also zukünftige finanzielle und leistungswirtschaftliche Zusammenhänge. Während die betriebswirtschaftliche Investitions-

rechnung überwiegend quantifizierbare Zielgrößen, wie Vermögens- und Rentabilitätsziele, betrachtet, basieren die Investitionsentscheidungen in der Praxis meist auf einem ganzen Zielbündel. Zum Streben nach Gewinn und Rentabilität treten hinzu: Steigerung des Marktanteils, Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit, Erhöhung von Macht und Prestige (vgl. Steiner 1986, S. 552).

Der traditionelle Investitionsbegriff stellt den Zusammenhang zwischen Investitionen und Personal meist nur über das Beschäftigungsrisiko her. Das beruht u. a. darauf, daß Investitionen häufig Rationalisierungen zum Ziel haben. Die Auswirkungen davon sind in der Regel jedoch nicht ‚normalverteilt‘, sie wirken sich für unqualifizierte Arbeitskräfte überproportional aus. In dem Maße, in dem sich Weiterbildung als integraler Bestandteil von Personalentwicklungsmaßnahmen in den Betrieben etabliert, erlangt Bildung einen neuen Stellenwert. In der gängigen Argumentation wird auf den innovativen und problemlösenden Zusammenhang von Investitionen und Qualifizierung hingewiesen. Entsprechend werden seit einigen Jahren (Weiter-)Bildungsmaßnahmen nicht mehr (nur) als leidiger Kostenfaktor, sondern als „stringente Muß-Investitionen“ definiert. Strategisches Investitionsverhalten wird als Schlüsselfaktor für das Agieren der Unternehmen in den 90er Jahren erkannt (vgl. Nagel 1990). Investitionen in das Personal werden immer seltener als (Sozial-)Kostenfaktor, der dem Betriebsaufwand zuzurechnen ist, erfaßt, sondern als Zukunftssicherung betrachtet, die im Investitionshaushalt zu den Aktiva der Bilanz gehört.

3. Investitionen und Bildung

Wer über Investitionen im Bildungsbereich nachdenkt, muß den Anwendungsbereich und die Art von Investitionen bestimmen. Es soll auf drei Ebenen der Diskussion hingewiesen werden:

- Investitionen im Bereich der Personalentwicklung,
- Investitionen im Bereich der Erwachsenenbildung,
- Bildungsinvestitionen aus subjektiver Sicht.

Investitionen im Bereich der Personalentwicklung beziehen sich auf die Sicherung des Qualifikations- und Kompetenzpotentials des Unternehmens. Anders formuliert, jeder Betrieb macht sich über die Fähigkeiten und Fertigkeiten seiner Mitarbeiter Gedanken und ist bemüht, auf Dauer ausreichend qualifizierte Arbeitnehmer zur Verfügung zu haben. Der Wettbewerbsdruck und der Mangel an fähigen Mitarbeitern haben seit Jahren dazu geführt, daß die betriebliche Weiterbildung im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen ausgebaut worden ist. Zudem entsprechen die Qualifikationen der Schulabsolventen immer weniger den Qualifikationsvorstellungen der Wirtschaft. Weil das so erfahren wird, hat die Wirtschaft ihren Einfluß im Bildungsbereich seit Jahren mit Erfolg deutlich zu erhöhen versucht. Heute nimmt die ‚betrieblich organisierte Weiterbildung‘ einen definierten Platz im Kanon betrieblicher Aufgabenerfüllung ein. Sie wird zu einem festen Bestandteil des Personalmanagements.

Investitionen im Bereich der Erwachsenenbildung entscheiden über die Lebenschancen der erwachsenen Bevölkerung. In dem Maße, wie das lebenslange Lernen zu einem festen Bestandteil von Lebensläufen wird, wird dieser Bereich an Bedeutung zunehmen. Dabei sollte bedacht werden, daß versäumte Bildungsinvestitionen zu keinem späteren Zeitpunkt wieder gutgemacht werden können, weil Leben nicht nachgeholt werden kann. Bildungspolitik hat dafür zu sorgen, daß gute Rahmenbedingungen für das schulische, berufliche, politische und allgemeine Lernen in einem demokratischen Gemeinwesen auf Dauer und in ausreichendem Umfang gewährleistet sind. Dazu bedarf es des weiteren Ausbaus der Bildungseinrichtungen, die den pluralen Anforderungen einer offenen und auf Wettbewerb aufgebauten Gesellschaft standhalten können. Professionalisierung ist sowohl für die berufliche Weiterbildung wie für die allgemeine Erwachsenenbildung erforderlich. Ohne nennenswerte Investitionen ist das Bildungssystem den zukünftigen Herausforderungen nicht mehr gewachsen. Auffallend an der Investitionsdiskussion ist jedoch, daß sie in der Wirtschaft, kaum aber in der Erwachsenenbildung geführt wird.

In der marktvermittelten Gesellschaft erwächst *Bildung zum Wettbewerbsfaktor* für das *Individuum* genauso wie für das *Unternehmen*. Mit zunehmender Individualisierung aller gesellschaftlichen Bereiche kämpft jeder um seine berufliche Karriere, seine Lebenschancen, um Wohlstand und Glück. In der Weiterbildungsgesellschaft müssen Erwachsene die Bedeutung des beruflichen und lebenslangen Lernens neu begreifen. Diejenigen, die das Richtige gelernt haben, wissen um ihren Wert. Sie erkennen es zunehmend als eine ‚Investition‘ in das individuelle Vermögen an. Das bedeutet ein Mehr an Rationalität und erhöht gleichzeitig die Möglichkeit zur Selbstbestimmung. Damit ist nicht gemeint, daß der Investitionsgedanke als erstes Motiv für das Lernen stehen muß, es ist ein Faktor unter anderen, wenn auch ein zunehmend wichtiger.

Bildungsinvestitionen sind nicht zweckfrei: sie verfolgen Ziele; sie sind nur selten eindimensional oder linear angelegt; alle Beteiligten wissen um ihre Komplexität. Man weiß, daß Bildungsprozesse virulent sind – und dennoch oder gerade deswegen wird über Lehr-/Lernprozesse Denken, Handeln und Verhalten intentional beeinflusst. In diesem Prozeß nimmt das *Subjekt des Lehr-/Lernprozesses* eine besondere Stellung ein: Es ist in einer offenen Gesellschaft in der Lage, sich Know-how zielgerichtet und seinen Vorstellungen entsprechend anzueignen. Das kann es *a)* als Individuum *allein* tun; das erfolgt *b)* in *selbstorganisierten* Lernsituationen, die Individuen anstoßen, weil sie etwas verändern wollen; das geschieht *c)* in der *organisierten* Erwachsenen-/Weiterbildung in Lerngruppen, in denen beruflich Verwertbares, sozial Bedeutsames oder individuell Sinnvolles gelernt werden kann. In der Familie, im Beruf, im Leben werden Chancen durch die Fähigkeit zum ‚Lernen-Können‘ und ‚Lernen-Wollen‘ vergeben. Wer erkannt hat, daß Lernen Bedürfnisse befriedigt und sich lohnt, wird mehr davon haben wollen.

4. Bildungsinvestitionen oder: Wider den Ökonomismus in der Bildungspolitik

Wird Bildung als investiver Faktor definiert, ist der ökonomische Begriff mit der pädagogischen Denkweise des Begriffs Bildung zu verbinden. Es geht nicht um die weitere Ökonomisierung der Erwachsenen-/Weiterbildung oder um eine weitere Variante der Bestimmung des homo oeconomicus. In der Diskussion geht es mir um den *Zusammenhang von Ökonomie und Pädagogik*.

Die Wirtschaft baut in den letzten Jahren die Personalentwicklung und Weiterbildung in ihrem Einflußbereich in nennenswertem Umfang mit eigenen und öffentlichen Mitteln aus. *Bildungsmaßnahmen* werden zu einem *strategischen Erfolgsfaktor*, weil die Qualifizierungsnotwendigkeiten für die Betriebe und die Mitarbeiter unerlässlich sind. Bildungsinvestitionen sind für die Sicherung des Qualifikationsbedarfs verantwortlich. Dabei gibt es viele Erfahrungen und Unzufriedenheit mit unzureichend ausgebildeten Bewerbern. Wenn z. B. sowohl im Gymnasium als auch in der Hochschule ‚nur‘ Persönlichkeitsbildung oder Fachwissenschaften ohne Praxis- und Berufsbezug vermittelt werden, sollte man sich über die Desorientierung der Absolventen und über die Forderungen der Wirtschaft nach berufsqualifizierenden Inhalten nicht wundern. Die Hochschulausbildung ist für die Masse der Studierenden schon lange nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine akademische Berufsausbildung. Forderungen nach mehr Wirtschafts- oder Berufsorientierung sind nicht mit ‚Ökonomismus‘ gleichzusetzen.

Die *pragmatische ökonomische Engführung* bedarf aber der inhaltlichen Komplementarität. Die berufliche Bildung sollte nicht von ihren sozialen, kulturellen und personalen Wurzeln gelöst werden, weil in der bloßen Instrumentalisierung von Bildung der identitätsstiftende Kern aufgehoben würde, der es Menschen ermöglicht, auf Dauer lern- und arbeitsfähig zu bleiben. Das hat nichts damit zu tun, ob berufliche Bildung getrennt oder integriert vermittelt wird, vielmehr damit, daß das instrumentelle Menschenbild nicht darauf angelegt ist, mit den betrieblichen, wirtschaftlichen und alltäglichen Herausforderungen von morgen klarzukommen. Wenn vom Ende unqualifizierter Arbeit gesprochen wird, müssen die Menschen zugleich in ihren fachlichen Qualifikationen *und* personalen Kompetenzen weitergebildet werden. Einseitigkeiten verkennen, daß Menschen ganzheitliche und soziale Lebewesen sind, die ihre personale Identität beständig aufrechterhalten können müssen. In der Wirtschaft sollte unter dem Gesichtspunkt der Investition die „Bildung des Menschen neben der Qualifizierung für die Erwerbstätigkeit gleichrangig die Entfaltung der Persönlichkeit wie die Entwicklung jener Kompetenzen umfassen, auf die ein demokratisches Gemeinwesen angewiesen ist“ (Strunk 1992, S. 125 f.). Darüber hinaus erweisen sich gerade persönlichkeits- bzw. allgemeinbildende Inhalte als äußerst funktional für die Ausübung und Bewältigung qualifizierter Aufgaben. Ganz zu schweigen davon, daß ihre Halbwertszeit deutlich unter der von Anwenderwissen liegt.

Die *Engführung in der Erwachsenenbildung* besteht weitgehend in ihrer Sicht von Allgemeinbildung und zum Teil auch in ihrer Unverbindlichkeit. Bildungsinvestitionen

werden immer noch nicht als selbstverständlich angesehen; auch wurde in den letzten zehn Jahren die Professionalisierung nur von wenigen vorangetrieben. Darüber hinaus versäumen es die verantwortlichen Politiker, den Stellenwert des Alltagslernens, der sich als Grundlage für die Lernfähigkeit im Leben *und* im Beruf erweist, öffentlich zu thematisieren. Die Diskussion um das lebenslange Lernen steht genau so still, wie die Erwachsenenbildung nur halbherzig oder gar nicht ausgebaut wird. Die dafür Verantwortlichen sind zum Teil jene Politiker, die nicht aufhören zu betonen, daß die berufliche Bildung öffentlich verantwortet werden müsse. Es ist jedoch nicht zu erkennen, wie man angesichts der öffentlichen Haushaltslage der allgemeinen Bildung gerecht wird. Wie will die Erwachsenenbildung dann zusätzlich den Ansprüchen der beruflichen Bildung entsprechen?

Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung hat dem Gemeinwohl, der demokratischen und ökologischen Entwicklung genauso zu dienen, wie Bildungsveranstaltungen individuellen Interessen nach sinnvoller Freizeitgestaltung oder der persönlichen Karriere entsprechen können. Erwachsenenbildung kann dabei keine Lösungen vorschreiben, sondern muß Forum für das Lernen und die Verständigung erwachsener Menschen sein. Siebert (1991) spricht bei der Finanzierung der Erwachsenenbildung vom „Solidaritätsprinzip“ (Förderung sozial benachteiligter Gruppen) und vom „Nutzenprinzip“, bei dem nicht nur der einzelne oder der Betrieb, sondern die Gesellschaft insgesamt von der Weiterbildung „profitieren“. Stellenwert und Nutzen von Erwachsenenbildung sollten an diesen Prinzipien deutlicher herausgearbeitet werden. Warum bleibt der Verwendungszusammenhang von Hauptschulabschlußkursen, Fremdsprachenlernen, Alphabetisierung, Verhaltens- oder Kommunikationstraining für erwachsene Lerner oder von Weiterbildung für Frauen in der Öffentlichkeit undeutlich? Derartige Angebote können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, daß das Nachwuchsproblem nicht noch größer wird oder daß Menschen in der Erwachsenenbildung grundlegende Fähigkeiten für ihr Weiterkommen im Leben erwerben. Warum wird die ‚*Basisqualifizierung*‘ von Erwachsenenbildung nicht für die Wirtschaft herausgearbeitet – nicht im Sinne einer Legitimierung, sondern als Beitrag, den auch Wirtschaftsvertreter unterstützen können? In den prononcierten Darstellungen von beiden Seiten wird derzeit riskiert, daß die Erwachsenenbildung eingefroren wird.

Problematisch sind *ökonomistische Modelle in der Erwachsenenbildung*. Eines nimmt an, daß erwachsene Lerner eine „Risikokalkulation“ bei der Belegung eines Italienisch-Kurses im Sinne einer „Kalkulation auf die zukünftige Kosten-Nutzen-Bilanz“ (Romberg 1992, S. 62) unternähmen. Gerade am Beispiel des Italienisch-Kurses wird deutlich, daß Teilnehmer keine Kalkulation im Sinne der Berechnung von Kosten und Nutzen vornehmen. Die *vielfältigen Motive der Teilnehmer* lassen sich auf der Folie des betriebswirtschaftlichen Begriffs der Kalkulation eben nicht fassen. Auch das „Modell der rational choice“ (a.a.O., S. 51 ff.), mit dem Romberg darauf hinweist, daß Teilnehmer strategisch Handelnde seien, greift zu kurz, wenn es um die Diskussion von Teilnehmer-, Zielgruppenorientierung und den Deutungsmusteransatz geht. Keiner schließt dies aus, im Gegenteil, in ihrer Komplexität lassen sie sich

gerade nicht auf die vordergründige „Kalkulation“ ein. Praktiker wissen, daß beim Lernen der Zufall eine große Rolle spielt.

Der Begriff der „individuellen Kalkulation“ leistet dem homo oeconomicus Vorschub; er suggeriert einen betriebswirtschaftlich kalkulierenden Teilnehmer. Sicherlich vergleichen Teilnehmer Angebote und rechnen, doch das Lernverhalten dürfte nur in geringem Maße vom ‚berechnenden Teilnehmer‘ gesteuert sein. Auf die Frage, was das Lernen Erwachsener steuert, dürfte a) der Verwendungszusammenhang des Gelernten und b) auch das erreichbare (regionale) Bildungsangebot beeinflussend wirken. Gefährlich wird es, wenn es der Erwachsenenbildung „nicht mehr um das pädagogische oder fachdidaktisch sinnfällige Arrangement“ gehen soll. Wenn es nur noch darum gehen kann, „wie die Erwachsenenbildung förderlich sein kann bei der aktuellen Kalkulation in den Lernprozessen Erwachsener“ (a. a. O., S. 68), wird alles möglich. Man kann nicht in eine Erwachsenen-/Weiterbildung investieren, die ‚blind‘ daran mitwirkt, „daß die Kalkulation der Teilnehmer aufgeht, daß ihre Kalkulation stimmig wird“ (ebd.). Es sei nur daran erinnert, daß nicht alles, was Menschen subjektiv wollen, im Interesse eines demokratischen Gemeinwesens gewollt sein kann.

In den beiden folgenden Abschnitten will ich auf den Begründungszusammenhang von Investitionen in der Erwachsenen- und Weiterbildung näher eingehen.

5. Weiterbildung als investiver Faktor der Personalentwicklung

Die Wirtschaft geht mit den Kräfteverhältnissen des Marktes aktiv um. Der Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit, die Sicherung der sozialen Stabilität, die Gewährleistung eines demokratischen Gemeinwesens, der Erhalt der natürlichen Umwelt sowie die individuellen Freiheiten spielen dabei herausragende Rollen. Die wichtigste Frage für Unternehmensentwicklungen wird es jedoch sein, wer am besten und schnellsten mit den Innovationszyklen der technologischen Erneuerungen, den ökonomischen Verflechtungen und Verwerfungen, den ökologischen Katastrophen sowie den soziokulturellen Wandlungen umzugehen lernt (vgl. auch Schläffke 1990, S. 8 ff.).

Einseitigkeiten werden obsolet, wenn

- in weiten Bereichen der Schlüsseltechnologien die Innovationsrate bereits heute kürzer als die Dauer von Studiengängen ist;
- die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft auf den internationalen Märkten aus Kostengründen und aus dem Mangel an neuen marktfähigen Produkten an ihre Grenzen stößt;
- mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft eine historisch einmalige Individualisierung einhergeht;
- durch den damit verbundenen Wertewandel die Fundamente des sozialen und demokratischen Systems angekratzt werden.

Die Komplexität der ökonomischen und sozialen Wirklichkeit ist in ihrer Vielfalt zur

Kenntnis zu nehmen. Nicht von ungefähr verändert das Personalwesen sein Gesicht. In der Praxis werden die Instrumente ausgebaut und verfeinert; im Kern jedoch entsteht eine neue Sichtweise. Um im Personalmanagement erfolgreich zu sein, muß Weiterbildung zu einem integralen Bestandteil der Unternehmensführung werden. Die leistungsfähigen und selbstbewußten Mitarbeiter sind verstärkt am Unternehmenserfolg zu beteiligen. Qualitäts-, Organisations- und Personalentwicklung müssen zusammenwirken. Das total-quality-management setzt auf erstklassige und marktfähige Produkte und Dienstleistungen, die nur in einer lernfähigen Betriebsorganisation produziert und von qualifizierten Mitarbeitern hergestellt werden können.

5.1 Tradition und neue Wertsetzungen

Traditionell kommt dem Personalbereich im Betrieb die Aufgabe zu, den Faktor ‚Arbeit‘ an die zuvor personenunabhängig entworfenen Arbeitsstrukturen anzupassen. Die Mitarbeiter werden nach dem arbeitsrechtlichen Grundsatz der abhängig Beschäftigten behandelt. In dieser Vorstellung findet sich das Personal als Objekt der Personalverwaltung – obwohl das zu wenig ist, dürfte das noch mehrheitlich Wirklichkeit sein.

Wenn heute von qualifizierten Mitarbeitern, leitenden Angestellten und Humanpotential gesprochen wird, deutet sich eine Änderung in der Wertsetzung des Personals an. Obwohl sich rechtlich wenig ändert, wandelt sich das Arbeitsverhältnis qualitativ, weil traditionelle Unternehmensgrundsätze nicht mehr in der Lage sind, die Mitarbeiter weiterhin zu motivieren. Unternehmerrisch handelnde Führungskräfte, qualifizierte Fachkräfte und leistungsfähige Mitarbeiter werden selbstbewußter und anspruchsvoller. Sie wollen in ganz anderem Umfang als früher geführt werden, sie wollen am Unternehmenserfolg, der auch ihr Erfolg ist, beteiligt sein. Mit den neuen Ansprüchen der Mitarbeiter gehen innovative Unternehmen flexibel um. Unternehmen verändern ihre Philosophie und entwickeln eine neue Kultur, Produktionskonzepte werden den Marktbedingungen angepaßt, Hierarchien abgeflacht, neue Leistungs- und Bewertungssysteme greifen Platz, die Arbeitsorganisation paßt sich den Ansprüchen der Mitarbeiter und den (internationalen) Markterfordernissen an. In der Konsequenz müssen die Mitarbeiter Subjekt der Personalentwicklung werden.

5.2 Qualifikationen und das Anspruchsniveau ändern sich

Traditionell schenken europäische Unternehmen den Märkten und Produkten mehr Aufmerksamkeit als der Ressource Mitarbeiter. Das geht so lange gut, wie es genügend marktfähige Produkte gibt und ebenso ausreichend Fach- und Führungskräfte am Arbeitsmarkt vorhanden sind. In der europäischen Unternehmenskultur erweist sich jedoch die Bindung und die Identifikation der Mitarbeiter mit dem Betrieb als wesentlich lockerer, als dies beispielsweise in Japan der Fall ist. Wer ohne ‚feste Bindung‘ in einem Unternehmen tätig ist, ist weniger innovationsfreudig, und zudem nimmt er schneller ein attraktives Angebot eines Mitbewerbers an. Aus Sicht der Mitarbeiter wird es tendenziell beliebig, in welchem Unternehmen er arbeitet. Das

führt zu einer unterschweligen Aushöhlung des Unternehmensimages und längerfristig zu einer Schwächung der Marktstellung. Was für den einen ein Vorteil ist, erweist sich für den anderen als Wettbewerbsschwäche.

5.3 Strategische Konsequenzen

Konstitutiv für die Personalentwicklung und Weiterbildung ist ihre kommunikative Praxis. Die Aufgabenerledigung hat in kommunikativen Arbeitssituationen zu erfolgen, damit sie die betrieblichen Entwicklungen aufnehmen und entsprechend umsetzen kann. In betrieblichen Abstimmungsprozessen ist die Dienstleistung ‚Weiterbildung‘ zu organisieren. Wenn der Betrieb als lernfähige Organisation begriffen wird, braucht er lernfähige Mitarbeiter. Lernfähige Organisationen lassen sich als kommunikative Systeme definieren; zugleich beruht die Lernfähigkeit der Mitarbeiter auf der Fähigkeit, kommunizieren zu können. Bei Personalentwicklungsmaßnahmen handelt es sich also um den systematischen Aufbau von Qualifikations- und Persönlichkeitspotentialen mit dem Ziel, das Unternehmen und die Mitarbeiter zum Erfolg zu führen. Die Verschränkung des Unternehmenserfolgs mit dem Mitarbeitererfolg trägt wesentlich zur Leistungssteigerung bei.

Entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung der Aufgaben des Personal- und Bildungsmanagements ist nicht ihre isolierte Abarbeitung, sondern ihr strategischer Einsatz. Weiterbildung hat im Rahmen der Personalentwicklung zielgerichtet einzusetzen und muß systematisch auf *alle* Mitarbeiter bezogen werden. Selbstverständlich bildet die Führungskräfteweiterbildung auch weiterhin den innovativen Kern, doch zunehmend reicht es weniger aus, nur Teile der Belegschaft zu qualifizieren; die Weiterbildung aller Mitarbeiter ist angesagt. Der Erfolg eines Unternehmens wird in hohem Maße von der Qualifikations- und Kompetenzstruktur seiner Belegschaft bestimmt werden.

5.4 Ziele und Gegenstände von investiven Personalentwicklungskonzepten

In pragmatischer Sicht ist es sinnvoll, von faktischen Zielen für Personalentwicklungskonzepte auszugehen:

- Die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens erhalten und erhöhen.
- Die Flexibilität und Mobilität der Mitarbeiter erweitern.
- Die Lernfähigkeit und Motivation der Fach- und Führungskräfte fördern.
- Einen qualifizierten Mitarbeiterstamm sichern.
- Den individuellen und sozialen Wertewandel einbeziehen.

Die Realisierung dieser Ansprüche kann nicht mehr nebenbei abgewickelt werden. Personalmanagement ist professionell zu organisieren. In Bildung zu investieren verlangt strategische Weitsicht, Fingerspitzengefühl und Durchsetzungsvermögen (vgl. Merk 1992 b).

6. Erwachsenenbildung als investiver Faktor der Bevölkerungsentwicklung

6.1 Bildung und Wertewandel

Bildung und Wohlstandsentwicklung sind viel enger miteinander verbunden, als gemeinhin angenommen wird. Eine Industrienation wie die Bundesrepublik braucht eine leistungsfähige, kritische und aufgeklärte Bevölkerung. Die Lernfähigkeit erweist sich im internationalen Vergleich als Zukunftsfaktor. Dabei wird es wesentlich darauf ankommen, daß a) das Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung ständig weiter erhöht wird und b) die in der multikulturellen Gesellschaft in unterschiedlichen Denk- und Kulturschemata verhafteten Bevölkerungsgruppen so weitergebildet werden, daß sie dem schnellen Wandel gewachsen sind. So wie ein innovatives Unternehmen nicht von ‚Bedenkenträgern‘ vorgebracht wird, wirken ‚lernunfähige‘ Menschen entwicklungshemmend. Bildung hat den Wertewandel in der Alltags- und Berufswelt zu unterstützen. Es bereitet zunehmend Probleme, in der Welt des 21. Jahrhunderts mit den kulturellen Vorstellungen des letzten Jahrhunderts leben zu können.

Aktuell erleben wir in der Bundesrepublik eine Verunsicherung, die auf ökonomischer Ebene auch mit der ‚japanischen Herausforderung‘ und auf sozio-kultureller mit dem ‚amerikanischen Desaster der Schwarzenunruhen‘ zu tun hat. Daraus kann man möglicherweise lernen,

- daß die japanische Konkurrenz ihre Autos mit jüngeren und weit besser geschulten Fachkräften um vieles produktiver als europäische Unternehmen bauen kann (Schmidt 1992);
- daß Japan mit simplen Konsumgütern mehr Geld verdient als die USA mit komplizierter Militärtechnik (Lüring 1991);
- daß, „...wo die Aussicht auf materiellen Wohlstand so gering erscheint, gleichzeitig die Verlockung schnellen Geldes durch Raub, Diebstahl und Drogengeschäfte so groß ist, die Schulen leiden müssen. Der Drang nach Bildung, der das schwarze Amerika in den hundert Jahren zwischen Bürgerkrieg und Bürgerrechtsbewegung auszeichnete, ist fast völlig verlorengegangen. Erfolgreichen schwarzen Jugendlichen droht der Spott und Zorn ihrer Altersgenossen. Nach Bildung und Aufstieg zu streben, den Slang des schwarzen Amerikas abzulegen und ein grammatikalisch richtiges Englisch zu sprechen gilt als acting white – Weiße nachäffen. Zum Beispiel gingen allein in Philadelphia in den vergangenen Jahren 200.000 Jobs verloren. Während der Reagan-Ära wurden der Stadt gleichzeitig die staatlichen Zuwendungen für den sozialen Wohnungsbau um 83 Prozent, die Mittel für Weiterbildungsprogramme um zwei Drittel gekappt“ (Die Zeit 1992, Nr. 20 vom 8.5.1992, S. 18). Der moralische und soziale Verfall ist unübersehbar.

Sicherlich haben japanische oder amerikanische Entwicklungen nur mittelbaren Einfluß in der Bundesrepublik. Hier wird der Problemdruck bei einem relativ gut funktionierenden ökonomischen und sozialen System wesentlich anders auf- und abgebaut. Unübersehbar sind aber die Erosionen des ökonomischen, kulturellen und politischen Selbstverständnisses im vereinten Deutschland. Die Auseinandersetzung

gen verschärfen sich; der Streik im Frühjahr 1992 war für alle Seiten eine schmerzliche Erfahrung; die Asyl-, Aussiedler- und Ausländerfrage ist brisant; die Politikverdrossenheit wächst; die ökonomische und kulturelle Kluft zwischen Ost und West ist noch lange nicht überwunden; in der Welt des marktvermittelten Individualismus brechen für viele Menschen bekannte Wertssysteme zusammen. Orientierungen müssen neu erzeugt und in anstrengenden Lernprozessen aufgebaut werden. Wenn dies nicht gelingt, können soziale, nationale und individuelle Gegensätze unbeherrschbar werden. Der Alltags- und Berufsdruck der Menschen erhöht sich, ohne daß ein Ausgleich möglich erscheint. Es wächst der Zwang, die Welt und sich selber zu begreifen und ständig neu zu interpretieren. Lernen wird zu einer alltäglichen Daseinsform; damit es erfolgreich sein kann, muß es organisiert werden.

Wenn in einer solchen Situation die Bildungsausgaben gekürzt werden, hat das negative Wirkungen. Es muß alarmieren, wenn der „Anteil der Bildungsausgaben am öffentlichen Gesamthaushalt von 15,7 Prozent im Jahre 1975 kontinuierlich auf 13,8 Prozent im Jahre 1990, der am Bruttosozialprodukt von 5,5 auf 4,2 Prozent gesunken ist. Allein bei den Hochschulausgaben sanken die Anteile am öffentlichen Haushalt von 2,6 auf 2,2 und am Bruttosozialprodukt von 0,9 auf 0,7 Prozent“ (Breitenbach 1992). Auch in der Erwachsenenbildung stagnieren z. B. die Finanzansätze des Landes NRW seit 1982. Offensichtlich ist dem Finanzminister nicht klarzumachen, wozu Mehrausgaben im Bildungsbereich notwendig sind. Allgemein ist eine schleichende Regression bei den öffentlichen Ressourcen festzustellen. Eine vernünftige Zukunftssicherung verlangt, einen ständig höheren Anteil für Bildung bereitzustellen. Ein wichtiger Ansatzpunkt wird es sein, die verschiedenen Teilbereiche des Bildungssystems kontinuierlich auszubauen (vgl. auch Faulstich 1992, S.154).

6.2 Erwachsenenbildung sichert die Lernfähigkeit

Schade/Mahari stellen 1990 fest, obwohl die Wirtschaft die Bedeutung der Weiterbildung erkannt habe, sei unsere Gesellschaft „zweifelsohne auf das lebenslange Lernen schlecht vorbereitet“. Gehemmt werde die Weiterbildung durch ein Lernsystem, dessen Akzent immer noch auf dem perfekten Beherrschen von Inhalten und nicht auf der *Entwicklung der Lernfähigkeit* liege. Die weitaus größte Gefahr wird darin gesehen, daß die Wissens- und Technologiesprünge in ihrer Bedeutung unzureichend erkannt würden. Die Verfallszeiten des Wissens werden immer kürzer und stellen die Menschen vor ungeahnte Herausforderungen.

In der beginnenden öffentlichen Diskussion fehlt es nicht an Schuldzuweisungen und interessenorientierten Patentrezepten. Ein Lichtblick scheint sich dennoch abzuzeichnen: Es setzt sich die wichtige Einsicht durch, daß in Zukunft „kluge Köpfe“ gefragt sein werden. Ohne nennenswerte natürliche Ressourcen erweist sich in der Bundesrepublik – wie in kaum einem anderen Land – die Weiterentwicklung des „*human potential*“ als lebenswichtige Basis für die Gesellschaft. Es müßte folglich die Einsicht entstehen, daß die „human resources“ das wichtigste Potential der Bundesrepublik sind. Wenn das so wäre, würde alles getan, um den Bildungsgrad beständig

zu erhöhen; dies aber nicht nur für die Führungskräfte, die Arbeitnehmerinnen oder Arbeitnehmer, sondern für die gesamte Bevölkerung. Anders formuliert: Der weitere Ausbau der beruflichen Weiterbildung sollte mit der gleichzeitigen Erweiterung der allgemeinen Erwachsenenbildung einhergehen. Ein Abkoppeln des einen Teilsystems vom anderen hat negative Auswirkungen. Die Lernfähigkeit ist ein allgemeines und grundlegendes Vermögen, das sich nicht in einseitigen Prozessen ausbilden läßt. Lernfähigkeit ist genau jenes Potential, das Menschen im Alltag *und* Beruf brauchen, um in neuen Situationen handlungs- und leistungsfähig zu bleiben.

7. Bildungsinvestitionen sind gefragt

Im Entwicklungsprozeß lassen sich verschiedene Ebenen im Selbstverständnis von Erwachsenen- und Weiterbildung identifizieren. Auf neue Anspruchsniveaus müssen sich alle Beteiligten einstellen:

Entwicklungsstufen in der Weiterbildung

	Bereich der Wirtschaft (Weiterbildung)	Bereich der Gesellschaft (Erwachsenenbildung)
Investitions-Modell	Berufliche Bildung als Bestandteil strategischer Unternehmensentwicklung Unternehmen als lernfähige Organisation mit lernfähigen Mitarbeitern Aus- und Weiterbildung als Muß-Investition	Erwachsenenbildung als öffentliche Zukunftsaufgabe Lebenslanges Lernen als Daseinsaufgabe; Qualifizierung der Gesamtbevölkerung
Defizit-Modell	Weiterbildung als Aufgabe zum Abbau von Qualifikationsdefiziten (Lückenfunktion)	Weiterbildung als nachrangige Aufgabe zur Lösung sozialer Probleme (Reparaturfunktion)
Individual-Modell	Weiterbildung als persönliche Anerkennung (Sozial-/Benefitbonus)	Weiterbildung als Sache der Gebildeten und Wohlhabenden
Nicht-Modell	Unsystematische und sporadische Weiterbildung.	

(Merk 1992 a, S. 8)

Aus einem Nicht-Modell tritt das Individual-Modell, parallel dazu das Defizit-Modell und in den letzten Jahren das Investitions-Modell deutlicher hervor. Bei den Zukunftsinvestitionen wird man sich auf das Wesentliche beschränken müssen. Investitionen sollten zur Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung beitragen.

Dabei geht es in der Erwachsenen-/Weiterbildung um:

- gesetzliche Regelungen
- freiwillige Kooperationen
- Qualifizierung des Personals
- tarifvertragliche Abschlüsse
- weitere Institutionalisierung
- Forschung und Lehre

Resümee

Bildung läßt sich als investiver Faktor der Personal- und Bevölkerungsentwicklung bestimmen. Eine funktionale Zuständigkeit erscheint zweckmäßig: Während Weiterbildung als Bestandteil der Personalentwicklung die betrieblichen Bildungsinvestitionen zum Gegenstand hat, sollten Investitionen in der Erwachsenenbildung vorrangig die persönlichen Kompetenzen und Qualifikationen der Bevölkerung – die z. B. über Zielgruppen definiert werden könnten – zum Ziel haben. In der Theoriedebatte um die Erwachsenen-/Weiterbildung sollte die jeweilige Reichweite der beruflichen Weiterbildung und die der allgemeinen Erwachsenenbildung nicht unberücksichtigt bleiben. Zudem sollte man aufhören, die Teilbereiche des Bildungssystems gegeneinander auszuspielen – es gibt andere Mitbewerber um Investitionen.

Literaturhinweise:

- Breitenbach, D.: Bildungsföderalismus steht vor gesamtdeutscher Nagelprobe. In: Handelsblatt, Nr. 19 vom 8./9.5.1992, S. K9
- Faulstich, P.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Systemstruktur der Erwachsenenbildung im Verhältnis von betrieblicher Weiterbildung und Erwachsenenbildungsträgern. Weinheim u.a. 1992, S. 154–166
- Lüring, I.: Dai-Ichi Kangyo + Co. Ostwestfälische Wirtschaft Bielefeld, 8/1991 S. 2. Zeitschrift der Industrie- und Handelskammer Ostwestfalen zu Bielefeld.
- Merk, R.: Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. Neuwied 1992 (a), S. 8
- Merk, R.: DIHT-Konzept: Personalentwicklung für die gewerbliche Wirtschaft. Zum Begründungszusammenhang von Personalentwicklungskonzepten (Manuskript, IHK/DIHT Bielefeld). Bonn 1992 (b)
- Nagel, K.: Weiterbildung als strategischer Erfolgsfaktor. Der Weg zum unternehmerisch denkenden Mitarbeiter. Landsberg/Lech 1990
- Schade, M./Mahari, J. I.: Das Jahrbuch der Weiterbildung. Seminarführer '91. 2. Auflage. managermagazin. Hamburg 1990
- Schlaifke, W.: Ordnungspolitische Positionen des IW zur Weiterbildung. In: Schlaifke, W./Weiß, R.: Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Köln 1990
- Schlutz, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984
- Schmidt, K.-P.: Sozialhilfe für die Industrie. Europäische Gemeinschaft: Die Autounternehmen sollen mit EG-Hilfe wettbewerbsfähiger werden. In: Die Zeit. Nr. 20. v. 8.5.1992, S. 38
- Siebert, H.: Öffentlich verantwortete Weiterbildung. Auszüge aus einem Gutachten zum Thema: Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung in freier Trägerschaft. In: i:w Information: Weiterbildung in NW 1991, H. 2, S. 18
- Steiner, M.: Investitionsziele. In: Lück, W. (Hg.): Lexikon der Betriebswirtschaft. Landsberg am Lech 2. Aufl. 1986
- Strunk, G.: Wider den Ökonomismus in der Bildungspolitik. Anmerkungen zur bildungspolitischen Positionsbestimmung der Spitzenverbände der Wirtschaft vom Januar 1992. In: GdWZ 1992, H. 3, S. 125 f.
- Swoboda, P.: Investition. In: Lück a.a.O., S. 552

Weiterbildung und Meditation

Ein anderes Paradigma wird sichtbar

1

„Der Weg der Meditation eröffnet eine Erfahrung, die im Abendland nicht so weit geführt worden ist wie in Asien. Es ist ein Weg, der bis zu einer Erfahrung des Erwachens führt. Dafür gibt es Belege.“ Der Physiker und Philosoph Carl Friedrich von Weizsäcker erinnert mit diesen Worten in einem Gespräch aus Anlaß seines 80. Geburtstages nachdrücklich an diesen, in unserer westlichen Kulturtradition weithin unbekanntem, erst recht aus unserer wissenschaftlichen Diskussion ausgegrenzten „Weg der Meditation“ (1).

Es ist kein Zufall, daß C.F.v. Weizsäcker gerade heute diese andere Tradition des menschlichen Umgangs mit sich selbst (und mit der Welt) anspricht. Die unübersehbaren Krisen innerhalb der Weltgesellschaft (die Bevölkerungsexplosion, der Hunger, die Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit, die Sinnentleerung des Lebens vieler Menschen) lassen Zweifel an der Problemlösefähigkeit unseres westlichen Paradigmas begründet erscheinen und lassen uns nach Möglichkeiten Ausschau halten, die sichtbar gewordenen Grenzen des uns gewohnten Denkens und Handelns zu überschreiten.

Daß damit sofort auch Bildungsprobleme, insbesondere Fragen nach Konzepten und Systemen der Weiterbildung, angesprochen sind, liegt auf der Hand. In welcher Art und Weise, mit welchen Erfolgsaussichten gerade Meditation zu einem neuen Denken und Handeln beitragen könnte, ist nicht so ohne weiteres abzusehen. Daß das Ernstnehmen und die Praxis meditativer Techniken tiefgreifende paradigmatische Neuorientierungen anregen kann, ja mit einer inneren Notwendigkeit zu solchen Veränderungen und Erweiterungen führen muß, ist die These, die im folgenden entfaltet werden soll. – Ich bin mir darüber im klaren, daß mit dem Begriff des Paradigmas sparsam umgegangen werden soll. Er zeigt bereits, wie mir scheint, gerade in der Weiterbildungsdiskussion, leicht inflationäre Tendenzen. Ich denke, hier ist einer der wenigen Fälle, wo dieser Begriff begründetermaßen angewendet werden darf.

2

Das traditionelle, für unser Wissenschaftssystem typische, unser gesamtes westliches Denken und Handeln kennzeichnende Paradigma einer grundsätzlichen Subjekt-Objekt-Spaltung der Wirklichkeit (grundgelegt in Descartes' Unterscheidung von *res cogitans* und *res extensa* – in letzter Konsequenz zurückzuverfolgen bis zur aristotelischen Metaphysik von Substanz und Form) findet seinen direkten Niederschlag in der Zweiteilung unseres Wissens in Natur- und Geisteswissenschaften. Es kehrt wieder im pädagogischen Feld speziell in den Formulierungen unseres Bil-

dungsbegriffs. Ich möchte dies an zwei „klassischen“ Definitionen dieses Bildungsbegriffs veranschaulichen. Einmal an einer Formulierung zur Allgemeinen Didaktik von Wolfgang Klafki. Hier wird die Subjekt-Objekt-Spaltung unmittelbar zum Angelpunkt der Bestimmung des Bildungsbegriffs. Klafki geht die Geschichte der verschiedenen Bildungskonzepte durch und findet regelmäßig zwei tendenziell einander widersprechende Akzentuierungen: Zum einen sind dies „formale“, zum anderen „materiale“ Definitionen von Bildung. Schon diese Unterscheidung ist, wie sofort ersichtlich, nur möglich auf dem – unreflektiert übernommenen, ja im Rahmen des zugrundeliegenden Paradigmas nicht weiter diskutierbaren – Hintergrund der Subjekt-Objekt-Dualität der Wirklichkeit. Die „formale“ Definition von Bildung bringt die Kräfte und Fähigkeiten des Subjekts ins Spiel und läßt diese sich ausbilden, die „materiale“ Definition von Bildung bringt den Gegenstand des Lernens zur bestimmenden Geltung.

Diese auch für Klafki unbefriedigende Gegenüberstellung mündet schließlich ein in seine eigene Bestimmung einer „kategorialen“ Bildung:

„Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt ...“ (2).

Diese Definition versucht nachdrücklich eine Integration, eine Überbrückung dessen, was im Rahmen des übernommenen Paradigmas doch niemals eine Ganzheit sein kann. Sie zielt damit, wenn ich sie richtig verstehe, eigentlich auf etwas anderes, auf etwas, das „jenseits“ der Subjekt-Objekt-Spaltung liegt. Es wird eine Art „Einheit“ vorgestellt – ohne die paradigmatische Wurzel des Problems zu erkennen und ohne die Möglichkeit, einen gangbaren Weg dahin, eine wirksame Methode zum Erreichen dieses Ziels benennen zu können.

Ein zweites Beispiel aus dem Bereich der Weiterbildung: die Definition von Bildung, wie sie der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ in seinem berühmten Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ im Jahre 1960 vorgelegt hat. Sinn und Ziel von Bildung sei das Bemühen des einzelnen, „sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (3).

Sofort wird die gleiche Denkstruktur deutlich: die Gegenüberstellung Selbst – Welt, Verstehen – Handeln. Auch hier also die gleiche dualistische Konzeption und der gleichzeitige Versuch, diese Dualität durch eine möglichst enge Beziehung zwischen Innen und Außen, zwischen Subjekt und Objekt zu mildern, ohne daß es im Rahmen des stillschweigend vorausgesetzten Paradigmas möglich wäre, dieser Trennung tatsächlich zu entgehen.

3

Dieses Cartesianische Paradigma, das der so überaus erfolgreichen westlichen Wissenschaft und Technologie zugrundeliegt, ist merkwürdigerweise zuerst dort ins Wanken geraten, wo es seine sichtbarsten Erfolge hatte: im Feld der Naturwissenschaft.

„Die ersten drei Jahrzehnte unseres Jahrhunderts änderten radikal die ganze Situation der Physik. Zwei getrennte Entwicklungen, die Relativitätstheorie und die Atomphysik, zerstörten alle Grundbegriffe der Newtonschen Weltanschauung: die Vorstellung vom absoluten Raum und von der absoluten Zeit, die festen Elementarpartikel, die streng kausale Natur der physikalischen Phänomene und das Ideal einer objektiven Beschreibung der Natur. Keiner dieser Begriffe konnte auf die neuen Gebiete ausgeweitet werden, in welche die Physik nun eindrang.“

„Die Cartesianische Trennung von Ich und Welt, von Beobachter und dem Beobachteten, kann im atomaren Bereich nicht durchgeführt werden“ (4).

Dies kann hier nicht näher ausgeführt werden. Jedem Kundigen ist aber klar, daß unsere herkömmliche physikalische Vorstellung von Realität, d.h. die Vorstellung von der gesetzmäßigen Bewegung fester Körper in einem leeren Raum und der Möglichkeit eines außenstehenden Beobachters, diese Mechanik exakt zu beschreiben, nur für die „Zone der mittleren Abmessungen“ (Capra), also für unseren alltäglichen Umgang mit den Dingen als eine brauchbare und nützliche Hypothese, mehr jedoch nicht, gelten kann. Jeder genauere Blick enthüllt die Realität als ein Netz feinsten subatomarer Zusammenhänge und Interdependenzen, in das auch wir selbst, als „Subjekte“, in vielfältigster Weise eingewoben sind. Mit jedem Atemzug, ja mit jedem Gedanken treten wir als ganze Person, also auch mit unserer scheinbar so ausschließlich in unserem Ich lokalisierten Intelligenz und unserem Willen, in einen unabsehbaren subatomaren Austausch mit der uns „umgebenden“ – schon diese Ausdrucksweise ist irreführend – Wirklichkeit.

4

Ist es, nachdem das Cartesianische Weltbild in der Naturwissenschaft erschüttert wurde, möglich, auch zu einem genaueren und angemesseneren Verständnis des „subjektiven Faktors“ der Wirklichkeit zu gelangen? Kann das, was wir traditionell „Mensch“, „Person“, „Bewußtsein“, „Identität“, „Lernen“ nennen, neu gesehen und in einer nicht-dualistischen Weise, ganzheitlich beschrieben werden?

Ich denke: Es ist möglich, es ist sogar notwendig. Aber diese neuen, umfassenderen Beschreibungen haben mit einer Reihe von Schwierigkeiten zu kämpfen:

- Dies sind einmal Schwierigkeiten der sprachlichen Darstellung. Sprache lebt von „symbolischen Repräsentationen der Welt“ (5), sie macht immer das zu einem „Gegenstand“, was erkannt und benannt werden soll; sie prägt also, gleichsam automatisch, unserem Denken und Sprechen eine Subjekt-Objekt-Struktur auf. Allen Formulierungen wird also – per se – ein Moment der Unangemessenheit

- innewohnen und – hoffentlich – bemerkbar sein.
- Dies ist zum anderen das Erfordernis einer persönlichen Praxis: Noch viel weniger als sonst in der Wissenschaft ist es in dem hier angesprochenen Feld der Erkenntnis möglich, ohne direkte persönliche Erfahrung wirklich zu wissen und zu verstehen, wovon die Rede ist. – Dies berührt in einer ganz elementaren Weise auch die Verständlichkeit und Kommunizierbarkeit des vorliegenden Textes. Ich kann diesem Dilemma nicht ausweichen, sondern nur hoffen, daß seine Folgen durch das Benennen der Schwierigkeit gemildert werden.

5

Wer meditiert, gewinnt Erfahrungen, die die traditionellen „westlichen“ Vorstellungen von Erkennen und Erkenntnisgewinn überschreiten („transzendieren“). Schon die Methode, die „Technik“ der Meditation, liegt ganz quer zu unseren gewohnten, sozialisatorisch eingeübten und gesellschaftlich prämierten Verhaltensweisen: Meditation und meditatives Erkennen erfordern kein Denken. Im Gegenteil: Denken wird in diesem anderen System überraschenderweise zu einem Hindernis für den Erkenntnisprozeß. Es erweist sich als Störung, als Ablenkung. Diese Einschätzung wiederum ist keine „Glaubensfrage“, die besondere Qualität des Denkens wird in der Übung der Meditation für jeden Menschen konkret erfahrbar. Die ungewohnte Aufgabe und der Versuch des Nicht-Denkens in der Meditation konfrontiert jeden Menschen – zunächst und für längere Zeit – mit der Erfahrung einer gewissen Hartnäckigkeit und Aufdringlichkeit, mit der sich seine Gedanken einfinden, ganz unabhängig davon, ob er sie haben will oder nicht. Gedanken, auf deren Produktion wir sonst ja (mitunter auch zu Recht) stolz sind, die uns von den Tieren unterscheiden usw., erweisen sich plötzlich als relativ unabhängig von unserem Ich: Sie kommen und gehen, wie es ihnen selbst, und nicht etwa uns, beliebt. Wir bemerken plötzlich die (bislang gar nicht wahrgenommene) Gefahr, von unseren Gedanken einfach ausgefüllt, schlimmer noch: von ihnen – ungefragt – beherrscht zu werden. Sie zeigen sich jedenfalls als relativ autonom gegenüber unserer Person, unserem „Selbst“. Wir konstatieren eine Art Automatismus der Gedankenproduktion – und müssen uns eingestehen (und dies ist eine erste große Erkenntnis, die nur über die Praxis der Meditation zu gewinnen ist): Unser Denken, Schlußfolgern und Argumentieren gehört gar nicht zum Innersten, zum Kern unserer Person. Es ist eher ein Oberflächenphänomen: Wir beschäftigen uns mit Hilfe unseres Denkens mit einzelnen äußeren Objekten der umgebenden Realität und werden von diesen – dabei selbst in einer eigentümlichen Weise leer bleibend – absorbiert.

6

Schon dieser erste, aus einer ganz einfachen Übung resultierende Blick auf die Eigenart unseres Denkvermögens ist geeignet, dessen (typisch „westlichen“) Anspruch auf eine Art Alleinvertretung des Humanen zu relativieren. Es sei noch einmal betont: Diese Kritik des Denkens ist im Selbstversuch der Meditation für jeden Menschen sofort erfahrbar und nachvollziehbar. – Um nun die Konsequenzen (für den Umgang mit uns selbst, mit unserer sozialen und materiellen Umwelt) genauer

abschätzen zu können, soll versucht werden, positiv vor Augen zu stellen, welche Wahrnehmungen und Erfahrungen die Übung der Meditation (wiederum prinzipiell für jeden Menschen) ermöglicht. Ich muß mich hier auf die Andeutung weniger Aspekte beschränken.

Wenn der „Lärm“ der (willentlichen oder automatisierten) Gedanken in einer Person abklingt – um dies zu erreichen, werden bestimmte Meditationstechniken angewandt; diese Techniken kann man lernen –, tritt Stille ein. Der Wegfall der Gedankenobjekte macht den menschlichen Geist „frei“ – in einer Weise, die näher beschrieben werden kann. Durch das Verschwinden der Objekte muß sich auch das Subjekt verändern. Erinnern wir uns an das Paradigma: Objektivität und Subjektivität bedingen sich gegenseitig. Wie wir durch unser subjektives Denken die Dinge um uns erst zu Objekten machen, so machen uns umgekehrt erst die Objekte um uns zu „typischen“ Subjekten: abgegrenzt, unser Innen durch eine unüberbrückbare Kluft getrennt von der Außenwelt. Wenn durch Meditation ein Jenseits des Denkens (der Vorstellungen, Absichten, Argumentationen) herbeigeführt und erfahren werden kann, dann tritt der Meditierende in einen Zustand ein, in dem tendenziell Subjektivität und Objektivität zusammenfallen. „Man erlebt das ganzheitliche, durchgängig integrierte Wesen des Universums und das eigene Einssein mit ihm“ (6). Weizsäcker sprach oben im Einleitungszitat von einer „Erfahrung des Erwachens“ – eine Ausdrucksweise, die sehr genau die neue Qualität dieses veränderten Bewußtseins benennt und die notwendige Relativierung unseres per Konvention so bezeichneten und überschätzten „normalen“ Wachzustands vornimmt.

Dieses, je nach unseren meditativen Fähigkeiten, punktuelle oder länger andauernde Einheitserlebnis oder Einheitsbewußtsein verliert sich naturgemäß wieder, wenn der Meditierende aus der Stille der Meditation heraustritt und sich im Feld alltäglicher Aktivitäten bewegt. Es tritt zurück, aber es bleibt davon auch etwas erhalten: ein Bewußtsein von der Vordergründigkeit dieser Objektivität um uns, ein anderes Empfinden der Qualität dieser Objekte, auch ein Bedürfnis, anders mit ihnen umzugehen. Wer einmal (oder oft) hinter diesen Vorhang der Subjekt-Objekt-Struktur unseres alltäglichen Denkens und „normalen“ Wachzustandes geblickt hat, kann die Vordergründigkeit dieser Struktur nicht mehr gänzlich vergessen. Sicherlich, es geht in diesem Zusammenhang um Lern- und Übungsprozesse, um Prozesse, die auch Zeit und persönliche Entwicklung erfordern. Aber sie sind für jeden, der sich auf sie einlassen will, methodisch realisierbar.

Auch im täglichen Tun und Lassen eines Menschen wird solche Transzendenzerfahrung (einer Transzendenz nicht „über den Wolken“, sondern eines Jenseits im Grunde unseres Selbst wie aller Dinge) ihre Spuren hinterlassen. Um wenigstens anzudeuten, in welche Richtung dieses andere Handeln sich entwickelt, will ich auf ein vielleicht ungewöhnliches Beispiel aus der Literatur zurückgreifen. Robert M. Pirsig schildert (in seinem Roman „Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten“) u.a. seine persönlichen Erfahrungen im Umgang mit technischen Geräten. Er fährt gerne

Motorrad und besteht darauf, seine Maschine selbst zu warten. Er faßt schließlich seine Einsicht in die angemessene Form des Umgangs mit „Gegenständen“ zusammen – eine Einsicht, der wir uns auch dann nicht von vornherein verschließen sollten, wenn wir Motorräder nicht mögen:

„Das Motorrad, an dem man eigentlich arbeitet, ist man selbst. Die Maschine, die scheinbar ‚da draußen‘ ist, und die Person, die scheinbar ‚hier drinnen‘ ist, sind in Wirklichkeit nicht zwei getrennte Dinge. Miteinander wachsen sie in die Qualität hinein oder entfernen sich von ihr“ (7).

7

Zugleich mit der Relativierung der Subjekt-Objekt-Struktur der Wirklichkeit verliert im Rahmen des neuen Paradigmas einer der höchsten Werte menschlicher Selbstinterpretation, die Persönlichkeit des Menschen, ihren absoluten Rang. So hat schon A. Maslow, einer der Väter der „Humanistischen Psychologie“ (der „Dritten Psychologie“ neben Behaviorismus und Psychoanalyse), offenbar im Zuge intensiverer Auseinandersetzungen mit meditativen Praktiken, solche Fokussierung des Individuellen, Personalen (nur) als einen Zwischenschritt verstanden,

„als Vorbereitung für eine noch ‚höhere‘ Vierte Psychologie, die überpersönlich, transhuman ist, ihren Mittelpunkt im All hat, nicht in menschlichen Bedürfnissen und Interessen, und die über Menschlichkeit, Identität, Selbstverwirklichung u.ä. hinausgeht“ (8).

Solche „transpersonale Psychologie“ will eben die Erfahrungen von Menschen in die wissenschaftliche Diskussion und in das Menschenbild einbeziehen, die begründetermaßen und nachvollziehbar von einem „weit über die Sphäre der Individualität und Persönlichkeit hinausgehenden Identitätsgefühl“ (9) geprägt sind. In der Tat fördert der meditative Weg in die Tiefe der eigenen Person ein seltsames Erleben zu Tage: Es scheint Verbindungen zu anderen Menschen, etwas Gemeinsames mit ihnen (völlig unabhängig von ihren sonstigen Meinungen, Interessen, Lebensweisen) gerade auf diesem „Grund des Seins“ zu geben. Gemeinsamkeiten, die keine Absichten enthalten, den Mitmenschen zu ändern, zu erziehen, nicht einmal, ihn zu belehren; auch keinen Ehrgeiz, sich selbst vor anderen auszuzeichnen. Es ist paradox: Die auf der sichtbaren Ebene erscheinende Einsamkeit des Meditierenden scheint gerade jene tiefe Transpersonalität hervorzubringen, die der lauten und geschäftigen Kommunikation des Alltags versagt bleibt.

8

Wir haben einleitend auf den paradigmatisch-dualistischen Charakter der für unsere Bildungsarbeit bestimmenden Bildungsdefinitionen hingewiesen. Wir haben ferner deutlich gemacht, daß auch diesen Definitionen die Idee einer letzten Einheit von Subjekt und Objekt (das „wechselseitige Erschlossensein“, „die Welt verstehen und diesem Verständnis gemäß handeln“) vorschwebt, ohne daß, solange diese dualisti-

sche Ebene des Welt- und Selbstverständnisses beibehalten wird, eine wirkliche Lösung des Dilemmas sichtbar werden könnte. Eben an dieser Stelle werden der Anspruch und das Ziel deutlich, zu denen der „Weg der Meditation“ führen will. Meditation versteht sich als eine Möglichkeit, die eingeschränkten Funktionsweisen unseres Bewußtseins (wir kennen im Westen nur die drei Bewußtseinszustände Schlaf, Traum und Wachzustand) um einen entscheidenden Schritt zu erweitern. Meditation ermöglicht methodisch, d.h. erlernbar und durch eigene Praxis überprüfbar, die Erfahrung „transzendentalen Bewußtseins“. Auf dieser tiefen Ebene eines gesteigerten Bewußtseins wird möglich, was auf der Ebene eines von der Subjekt-Objekt-Dualität überschatteten Wachbewußtseins unmöglich ist: die Aufhebung der Gegensätze von Subjekt und Objekt, Außen und Innen, Selbst und Welt. Als Formel: Der Brückenschlag ist „oben“ unmöglich, er kann nur „unten“ gelingen.

Ist es erlaubt, zur Veranschaulichung dieser dem westlichen Denken fremden Zusammenhänge noch einmal auf einen literarischen Text zurückzugreifen – und damit wiederum die in unserer Tradition festgeschriebenen Grenzen zwischen wissenschaftlichen und literarischen Texten zu überspringen? Ich erinnere an Hermann Hesse, den Sohn eines christlichen Indien-Missionars, der mit seinem „Siddhartha“ den Versuch unternimmt, in einer Art Gegenbewegung das Wissen und die Weisheit alter östlicher Kulturen – die älter sind als unsere westlich-christlich-abendländische – für uns begreifbar und nachvollziehbar zu machen. Hermann Hesse also läßt Siddhartha einen Stein vom Erdboden aufheben und sprechen:

„Dies hier“, sagt(e) er spielend, „ist ein Stein, und er wird in einer bestimmten Zeit vielleicht Erde sein, und wird aus Erde Pflanze werden, oder Tier oder Mensch. Früher nun hätte ich gesagt: ‚Dieser Stein ist bloß ein Stein, er ist wertlos, er gehört der Welt der Maja an: aber weil er vielleicht im Kreislauf der Verwandlungen auch Mensch und Geist werden kann, darum schenke ich auch ihm Geltung‘. So hätte ich früher vielleicht gedacht. Heute aber denke ich: dieser Stein ist Stein, er ist auch Tier, er ist auch Gott, er ist Buddha, ich verehere und liebe ihn nicht, weil er einstmals dies oder jenes werden könnte, sondern weil er alles längst und immer ist ...“

Und wenig später fährt er fort – eben die Schwierigkeiten mit Sprache und Sprechen bestätigend, die wir oben (in Abschnitt 4) anzudeuten versuchten:

„Mehr laß mich davon nicht sagen. Die Worte tun dem geheimen Sinn nicht gut, es wird immer gleich ein wenig anders, wenn man es ausspricht, ein wenig verfälscht, ein wenig närrisch – ja, und auch das ist sehr gut und gefällt mir sehr, auch damit bin ich sehr einverstanden, daß das, was eines Menschen Schatz und Weisheit ist, dem andern immer wie Narrheit klingt“ (10).

Wie also ist, zusammenfassend, das Verhältnis dieses anderen Paradigmas zu Bildung und Bildungsarbeit zu formulieren? Es wird, so denke ich, eine besondere Art von Ambivalenz deutlich:

- Zum einen das Wissen um die Notwendigkeit von Lehren und Lernen. Der „Weg der Meditation“, der Zugang zur Ebene transzendentalen Bewußtseins eröffnet sich (jedenfalls für viele) nicht von selbst. Methode und Technik dieses Zugangs erfordern Unterweisung, Übung, offene Kommunikation. Was in unserer westlichen Bildungstradition überhaupt nicht vorkommt, wird hier zur wichtigsten Bildungsaufgabe: diesen Weg und Zugang als tägliche Praxis zu gewinnen. Nur von daher kann dann der Wert und die Bedeutung allen anderen Einzelwissens – auf das nicht verzichtet werden soll, dessen Relativität aber niemals vergessen werden darf – abgeschätzt werden.
- Zum anderen wird, wie es eben auch in den Worten Siddharthas anklang, eine Ironie, eine Skepsis, ein Wissen von der Vergeblichkeit intellektueller und verbaler Anstrengungen deutlich. „Dies war es“, was ihn, Siddhartha, schließlich „von den Lehrern fortgetrieben hat“ (11).

Dabei sollten wir nicht vergessen: Das neue Paradigma ist nicht der Gegensatz oder die Widerlegung des uns gewohnten alten. Es kommt – jedenfalls für uns – an der Grenze des alten zum Vorschein (in der Naturwissenschaft, in den Geisteswissenschaften). Das neue war im alten, als Desiderat, schon gegenwärtig. Der neue, größere Bezugsrahmen zeigt das vordem Nicht-Hinterfragbare in seiner Relativität, in seiner Berechtigung und Leistungsfähigkeit, aber auch in seinem Mangel. So sollen auch die vorstehenden Überlegungen dazu anregen, unsere gegenwärtige Arbeit in der Weiterbildungswissenschaft wie in der Weiterbildung selbst im Rahmen eines erweiterten Koordinatensystems neu zu identifizieren. Sie sollen auch, ganz praktisch, dazu ermuntern, den Fuß einmal über die Schwelle zu setzen, um, in einer Art experimenteller Haltung, das Gehäuse unseres gewohnten Denkens und Handelns einmal von außen, aus neuer Perspektive, zu betrachten. Auch dies wäre ein Beitrag zur Aufklärung.

Anmerkungen

- (1) „Der Wandel des Bewußtseins ist unterwegs.“ Gespräch mit C.F. von Weizsäcker. In: DIE ZEIT Nr. 27, 26. Juni 1992, S. 9 f. Neben diesem Weg der Meditation werden von C.F. von Weizäcker noch Wissenschaft und Ethik als offene Wege „auf ein sinnvoll erreichbares Ziel hin“ genannt.
- (2) Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Klafki, W., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, S. 43
- (3) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung. Vierte Folge der Empfehlungen und Gutachten, Stuttgart 1960, S. 20
- (4) Capra, F.: Das Tao der Physik. Die Konvergenz von westlicher Wissenschaft und östlicher Philosophie, Bern 1985, S. 59 und S. 68

- (5) Wilber, K.: Zwei Weisen des Erkennens. In: Walsh, R.N. und Vaughan, F.: Psychologie in der Wende. Grundlagen, Methoden und Ziele der Transpersonalen Psychologie. Reinbek bei Hamburg 1987, S. 270,
- (6) Elgin, D. u.a.: Paradigmen im Zusammenstoß. In: Walsh, R.N. und Vaughan, F.: Psychologie in der Wende. Grundlagen, Methoden und Ziele der Transpersonalen Psychologie. Reinbek bei Hamburg 1987, S. 53
- (7) Pirsig, R.M.: Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt/M. 1992, S. 344
- (8) Maslow, A.: Psychologie des Seins. Frankfurt/M. 1985, S. 12
- (9) Walsh, R.N. und Vaughan, F.: Einführung: Wege zur transpersonalen Perspektive. In: Walsh, R.N. und Vaughan, F.: Psychologie in der Wende. Grundlagen, Methoden und Ziele der Transpersonalen Psychologie. Reinbek bei Hamburg 1987, S. 14
- (10) Hesse, H.: Siddhartha. In: Hesse, H.: Die Romane und die großen Erzählungen. Frankfurt/M. 1977, Band 4, S. 264 und 265
- (11) Hesse, H.: Siddhartha. A.a.O., S. 262

Literaturhinweise zum Thema Meditation

- Schwäbisch, L., Siems, M.: Selbstentfaltung durch Meditation. Eine praktische Anleitung. Reinbek bei Hamburg 1987
- Carrington, P.: Das große Buch der Meditation. München 1989
- Gottwald, F.T., Howald, W.: Selbsthilfe durch Meditation. Gesundheit und Persönlichkeitsentfaltung durch Tiefenentspannung. Landsberg am Lech 1988
- Kniffki, Ch.: Transzendente Meditation und Autogenes Training. München 1979

Keine Zeit für Theorie?

Die Zeiten der großen Theoriediskussionen in der Erwachsenenbildung scheinen vorbei zu sein. Mit ein wenig Wehmut denkt man an die „neue Richtung“ der Weimarer Volksbildung zurück, in der über intensive und extensive Bildung, über romantische und aufklärerische Konzepte gestritten wurde. Oder an die Zeit nach 1945, als für und gegen eine Renaissance der Weimarer Bildungsideale debattiert wurde. Oder an die 68-er Zeit, in der Erwachsenenbildung zwischen Anpassung und Widerstand, zwischen Systemstabilisierung und Systemveränderung verortet wurde. Auch der Erfahrungsansatz von O. Negt löste heftige Kontroversen aus.

Heute regt uns offenbar nichts mehr auf. Wenn Deutungs-, Lebenswelt- und Biographieorientierungen beschworen werden, wird beifällig genickt, um dann zur Tagesordnung der Drittmittelbeschaffung und Beantragung von AB-Maßnahmen überzugehen. Auch den Theoretikern/innen an den Universitäten scheint der große Wurf nicht mehr zu gelingen, weder theoretisch noch empirisch. In der Praxis stößt die Wissenschaft nicht einmal mehr auf eine Theoriefeindlichkeit, eher auf ein freundliches Schulterklopfen. Es fehlen die „hot topics“, für die eine öffentliche Resonanz zu erwarten ist. Die Postmoderne scheint sich auch der Erwachsenenbildung bemächtigt zu haben. Die Philosophen haben abgedankt, Pragmatismus ist „in“. Der Titel einer Fernsehsendung über die Postmoderne lautete: „Von Marx zu Mickey-Mouse“. Erlaubt ist – auch in der Erwachsenenbildung – was nachgefragt und was von der Arbeitsverwaltung finanziert wird. Gelegentlich ein paar aufmüpfige, provokative Themen – auch die gehören zum marktwirtschaftlichen Pluralismus dazu.

Ein Theorie- oder Forschungsbedarf scheint nicht mehr zu bestehen. Auf unsere Frage, welche Probleme der Bildungspraxis empirisch erforscht werden sollten, antwortete freundlich ein Verbandsfunktionär: „Forscht mal nach neuen Finanzierungsquellen.“ Vielleicht sind die theoretischen Seiltänze zwischen Ethnomethodologie, Konstruktivismus und Interaktionismus tatsächlich etwas weit vom Bildungsalltag entfernt. Doch nicht (nur) die Praxis ist das Problem für die Theorie, sondern die Selbstzweifel, ob anspruchsvolle theoretische Entwürfe in unserer Zeit überhaupt noch möglich sind.

Wenn allenthalben, und nicht nur bei Denkern der Postmoderne, vom Ende der Metaphysik und des ontologischen Wahrheitsbegriffes, vom Überzeugungsverlust geschlossener Weltbilder und Utopien, von der Krise der „Metaerzählungen“ die Rede ist, so kann davon auch die Theoriebildung der Erwachsenenbildung nicht unbeeinflusst bleiben. Umfassende, dauerhafte, allgemeinverbindliche Theorien über Begründung, Zielsetzung und Thematik der Bildungsarbeit werden nicht nur schwieriger, sondern auch fragwürdiger, vor allem dann, wenn Erwachsenenbildung aus *einer* einzigen Norm begründet und nach *einem* einzigen Kriterium bewertet wird. Möglicherweise sind erwachsenenpädagogische Theorien nur noch denkbar als vorläufig, relativ, perspektivisch.

Eine solche reduktionistische Position befreit die Theorie und die Theoretiker/innen vielleicht von der einschüchternden Aura des Unwiderruflichen, Absoluten, Unbe-zweifelbaren.

Vielleicht ist Theoriebildung nur noch ironisch möglich? Ironische Theorieentwürfe sollten zum Einspruch und zur „Gegendarstellung“ ermuntern. Wenn Philosophen der Postmoderne wie Wolfgang Iser eine „radikale Pluralität“ der Theoriebildung als „ethischen und demokratischen Wert“ propagieren, so soll damit allen dogmatischen, ideologischen Unfehlbarkeitsansprüchen eine Absage erteilt werden. Ethisch ist diese Pluralität, weil sie eine Toleranz gegenüber Andersdenkenden und „Außenseitern“ fordert; demokratisch ist sie, wenn sie auch Interessen von Minderheiten berücksichtigt. Für die Erwachsenenbildung kann daraus gefolgert werden: Eine Pluralität der Theorieansätze verhindert die Verabsolutierung einseitiger Interessen und Begründungen, z.B. der Produktionssteigerung oder der Gesellschaftsveränderung oder der Identitätsfindung.

Ein Einwand gegen diese Theorievielfalt lautet: Wenn alle Theorien gleich gültig sind, sind sie zugleich gleichgültig, unverbindlich und beliebig. Wenn alles möglich und erlaubt ist, werden theoretische Klärungsversuche überflüssig. Eine solche Relativierung – z.B. auch der Bildungsinhalte – ist aber kaum zu verantworten angesichts globaler Ungerechtigkeiten und Existenzbedrohungen. Doch Theorievielfalt muß nicht Beliebigkeit bedeuten. Vielmehr sollte jeder theoretische Entwurf einer ideologiekritischen Prüfung unterzogen werden.

Geben wir die Suche nach der einen endgültigen Theorie der Erwachsenenbildung auf und konzentrieren wir uns auf vielfältige theoretische Diskurse, auf das Theoretisieren als reflexive Suchbewegung nicht nur unter den Theorieexperten, sondern mit möglichst allen an Erwachsenenbildung Beteiligten. In diesem Diskurs sind alle Denkansätze und alle Sichtweisen erlaubt, sofern sie einer Kritik zugänglich sind. Ausgangspunkt für eine ironische Sicht ist die vielzitierte Unübersichtlichkeit: die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, die alltäglichen und allgegenwärtigen Widersprüchlichkeiten, die in der Wirklichkeit enthaltenen Negationen. Fast zu jeder These läßt sich eine begründete Gegenthese formulieren und empirisch belegen: Der „Individualisierungsthese“ kann die These der Nivellierung und Uniformierung entgegengehalten werden. D. Riesmann bemängelt, daß der Mensch der Moderne zu sehr „außengeleitet“ ist, R. Sennett kritisiert genau umgekehrt eine übermäßige Innerlichkeit. Der These der Politikverdrossenheit widerspricht das politische Engagement der neuen sozialen Bewegungen. Der behaupteten Notwendigkeit permanenter Weiterbildung kann entgegnet werden, daß die Mehrheit der Bevölkerung auch ohne die institutionalisierte Erwachsenenbildung zufrieden ist. Der Ausbau des Schul- und Hochschulsystems verträgt sich offenbar mit einem wachsenden Analphabetismus. Ironie ist eine Denk- und Darstellungsweise, die diesen Ambivalenzen und dialektischen Widersprüchen gerecht zu werden versucht.

Die zweite Überlegung knüpft an die Anregungen von K. Senzky, H. Tietgens u.a. an, Theorien sollten nicht nur die vorhandene Bildungspraxis widerspiegeln, sondern verborgene Möglichkeiten, Versäumnisse, Neuerungen aufdecken. Diese Kreativität kann z.B. dadurch erleichtert werden, daß man querdenkt, gegen den Strich argumentiert, gängige Behauptungen auf den Kopf stellt, scheinbar Selbstverständliches bezweifelt. Eine solche *Verfremdung* im Sinne B. Brechts wird durch Ironie erleichtert. Ironie entspricht der Erfahrung, daß Wirklichkeiten und Wahrheiten nicht eindeutig und angemessen zur Sprache gebracht werden können. Die ironische Sprache ist deshalb doppelbödig; sie beinhaltet immer zugleich das Gegenteil und verweist auf Nichtgesagtes und Unsagbares.

Ironiker wollen nicht recht behalten, sie bleiben skeptisch, auch ihren eigenen Zweifeln gegenüber.

Ironie kann auch ein politisches Instrument sein. Viele DDR-Bürger/innen, auch viele Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung sind mit der SED-Propaganda und der ZK-Rhetorik ironisch augenzwinkernd umgegangen. Ironie verweist auf die Differenz zwischen Wirklichkeit und Verbalisierung hin. Eine subtile Form der Entlarvung besteht darin, jemanden „beim Wort zu nehmen“. Till Eulenspiegel hat diese Form des Widerstandes gegen die Herrschenden perfektioniert. Er hat die Anweisungen seiner Meister wörtlich genommen und sie dadurch ins Gegenteil verkehrt. Ironie macht auf systematische und menschliche Unzulänglichkeiten aufmerksam. Allerdings: Ohne Humor schlägt Ironie leicht in Arroganz oder Zynismus um.

Eine von vielen ironischen Methoden ist die *Entmythologisierung*. Auch die Erwachsenenbildung hat ihre Mythen, ihre angeblich unstrittigen Erkenntnisse. Mythen sind nicht falsch, aber sie sind auch nicht ganz und nicht immer richtig. Der Ironiker widerlegt diese Mythen nicht, denn das wäre erneut dogmatisch und überheblich. Er stellt sie ironisch auf den Kopf. Solche Mythen der Erwachsenenbildung sind:

Mythos 1: Erwachsene sind unbegrenzt lernfähig

Das gilt sicherlich für den Spanisch- und den EDV-Kurs. Aber gilt das auch im großen und ganzen? Sind wir – individuell und kollektiv – aus Fehlern und Erfahrungen klug geworden? Jede Tageszeitung ist voll von Belegen für grassierende Unvernunft und Lernunfähigkeit. Der Ironiker befürchtet: Wir Erwachsene werden immer dümmer.

Mythos 2: Wer häufig an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung teilnimmt, lernt viel.

Der Ironiker zweifelt, ob die Menschen tatsächlich kommen, um zu lernen. Vielleicht wollen sie nur anderen ihre Meinung sagen, vielleicht wollen sie etwas Besseres sein als andere, die sich nicht bilden. Vielleicht kommen sie aus Gewohnheit. Eine kleine westdeutsche Volkshochschule hat kürzlich ihren 13. Yoga-Fortsetzungskurs angeboten. Wer sagt den Teilnehmern/innen: Jetzt reicht es; wer es jetzt immer noch nicht alleine kann, dem ist nicht zu helfen?

Mythos 3: In einem Seminar müssen möglichst alle möglichst viel miteinander reden. Wer redet, kommt weniger zum Nachdenken als der, der zuhört. Nicht reden, sondern denken ist lernintensiv.

Mythos 4: Erfolgreich ist ein Kurs, wenn alle bis zum Schluß dabei bleiben.

Aber ist nicht derjenige ein guter Kursleiter, bei dem die Teilnehmer möglichst bald erkennen, ob ihre Erwartungen in diesem Kurs erfüllt werden können oder nicht, ob das Kurskonzept sie unter- oder überfordern wird? Vielleicht können erfolgreiche Lerner den Kurs abbrechen, weil sie gelernt haben, alleine weiterzulernen.

Mythos 5: Biographisches Lernen ist der Königsweg der Erwachsenenbildung.

Ich aber will in einem Spanischkurs möglichst schnell und gut Spanisch lernen. Ich will nicht nach meinen privaten Verhältnissen und nicht nach meiner biographischen Vergangenheit befragt werden, und mich interessieren die Lebensgeschichten der anderen und der Kursleiterin zumindest an diesem Abend nicht.

Mythos 6: Kursleiter/innen dürfen Teilnehmer/innen nicht überfordern.

Schlimmer als Überforderung sind Unterforderungen, denn dann fühlen sich Erwachsene unterschätzt. Wer jemanden unterfordert, traut ihm nicht viel zu.

Mythos 7: Alle Kursleiter haben Anspruch auf Honorar.

Ich kenne Kursleiter/innen, die brauchen die Volkshochschule als Bühne für ihre Auftritte, die brauchen ein Publikum, dem sie ihre Botschaften vermitteln können. In solchen Fällen sollten die Teilnehmer/innen ein Honorar erhalten und die Lehrenden eine Gebühr entrichten.

Mythos 8: Erwachsenenbildner/innen müssen vielseitig gebildet sein.

A. Diesterweg schreibt 1835 in seiner „Wegweisung zur Bildung für deutsche Lehrer“: „Mit Recht wünscht man ihm die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Schleiermacher, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi.“ Heute werden diese Tugendkataloge anders formuliert: kommunikative Kompetenz, Empathie, Authentizität ... Gott bewahre uns vor solchen Übermenschlichen. Vielleicht sollten wir empirisch untersuchen, welche Fehler und Schwächen Pädagogen/innen sympathisch und erfolgreich machen.

Mythos 9: Interpretative Forschungsmethoden sind in der Erwachsenenbildung am angemessensten.

Vielleicht sind narrative, biographische Interviews nur deshalb beliebt, weil die Forscher für ihre vorgefaßten Meinungen in jedem Fall irgendein passendes Zitat als Beleg finden.

Mythos 10: Am meisten sind Arbeiter/innen in der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert.

Ich bin nicht sicher, ob nicht andere Gruppen noch seltener als Teilnehmer/innen auftauchen, z.B. Politiker, Journalisten, Volkshochschuldirektoren, Hochschullehrer. Es könnte sein, daß sich der Sozialstatus zu Lernfähigkeit und Lernwilligkeit umgekehrt proportional verhält.

Eine lobenswerte Aufgabe ironischer Lehr-/Lernforschung ist es, die Differenz zwischen dem offiziellen und dem heimlichen Lehrplan aufzudecken. Die bisherigen Befragungen von Lehrenden und Teilnehmern/innen vermittelt vor allem ein offizielles, meist sozial erwünschtes Bild der Bildungsarbeit. Kaum bekannt ist, was Kursleiter tatsächlich denken und empfinden, wenn die Teilnehmer passiv bleiben oder immer wieder vom Thema „abkommen“. Und was denken gleichzeitig die Teilnehmer/innen, wenn ihnen die Fragen zu schlicht vorkommen und sie nur aus Höflichkeit und Gefälligkeit antworten oder wenn sie so antworten, wie es der Kursleiter gerne hören möchte und sie sich in der Pause ganz anders äußern? Wie verhalten sich diese Situationsdeutungen zu dem offiziellen Ankündigungstext oder – bei Modellversuchen – zu den Projektberichten? Die Bildungswirklichkeit muß nicht schlechter sein als die schriftlichen offiziellen Deutungen, aber eben anders.

Vielleicht ist eine der Aufklärungsidee verpflichtete Erwachsenenbildung nur noch ironisch möglich. Die bildungstheoretische Kurzformel der Aufklärung lautet: Wissen und Reflexion befördern Klugheit, Klugheit wird in vernünftiges, d.h. gemeinwohlorientiertes Handeln umgesetzt. Nun straft jede Tagesschau diesen Aufklärungsoptimismus Lügen (z.Zt. lautet die Katastrophenhitliste der Woche: 1. Krawalle gegen Ausländer in Rostock, 2. erneut Bombenangriffe auf Sarajewo, 3. Hungertote in Somalia, trotz Nahrungshilfe, 4. Giftmüllexporte nach Frankreich, 5. die – für Nicht-Landwirte – freundliche Wetterkarte). Die optimistische anthropologische Prämisse der Aufklärung scheint widerlegt: Weder ist ein kollektiver Fortschritt an Vernunft erkennbar, noch werden wir Individuen offenbar aus Erfahrungen und Fehlern klüger. Und daran hat auch der Ausbau des Bildungssystems in zwei Jahrzehnten nichts geändert. Menschliches Handeln scheint sich mehr an anderen Bedürfnissen und Kriterien als an den Maximen der Vernunft zu orientieren. Der ironische Ausweg aus diesem Dilemma lautet: *So tun, als ob der Mensch ein Vernunftwesen wäre*. Dabei handelt es sich nicht um eine psychologische Selbsttäuschung zur Rettung pädagogischer Arbeitsplätze. Wenn wir der Vernunft nicht nur empirisch, sondern auch theoretisch keine Chance mehr geben, ist sie – und mit ihr jegliche Bildungsarbeit – tatsächlich am Ende. Wenn wir so tun, als seien wir vernunftbegabte Subjekte, bedarf unvernünftiges Handeln zumindest einer Rechtfertigung und wird nicht zur Norm. Das ironische Motto der Erwachsenenbildung lautet also: Die Vernunft hat keine Chance, also nutzen wir sie.

Dies ist das Schicksal und der Auftrag des Sisyphos: den Stein in Bewegung zu halten, auch wenn kein glückliches Ende in Sicht ist; ohne die Bewegung des Steins (pädagogisch: die Suchbewegung) wären wir bereits am Ende.

Hans-Magnus Enzensberger beschreibt die Schwierigkeiten der Erwachsenenbildung folgendermaßen:

Einfach vortrefflich
all diese großen Pläne:
das Goldene Zeitalter
das Reich Gottes auf Erden
das Absterben des Staates.
Durchaus einleuchtend.

Wenn nur die Leute nicht wären!
Immer und überall stören die Leute.
Alles bringen sie durcheinander.

Wenn es um die Befreiung der Menschheit geht
laufen sie zum Friseur.
Statt begeistert hinter der Vorhut herzutippeln
sagen sie: Jetzt wäre ein Bier gut.
Statt um die gerechte Sache
kämpfen sie mit Krampfadern und mit Masern.
Im entscheidenden Augenblick
suchen sie einen Briefkasten oder ein Bett.
Kurz bevor das Millennium ausbricht
kochen sie Windeln.

An den Leuten scheitert eben alles.
Mit denen ist kein Staat zu machen.
Ein Sack Flöhe ist nichts dagegen.

Kleinbürgerliches Schwanken!
Konsum-Idioten!
Überreste der Vergangenheit!

Man kann doch nicht alle umbringen!
Man kann doch nicht den ganzen Tag auf sie einreden!

Ja wenn die Leute nicht wären
dann sähe die Sache anders aus.

Ja wenn die Leute nicht wären
dann ging's ruckzuck.
Ja wenn die Leute nicht wären
ja dann!

SELBSTDARSTELLUNGEN AUS DER FORSCHUNG

Frauen in der Erwachsenenbildung – eine „Macht“-Frage

1. Einleitung

Frauen sind in den Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung die größte Teilnehmergruppe. Man kann sogar davon ausgehen, daß sich der Frauenanteil durch frauenspezifische Zielgruppenarbeit in den letzten Jahren erhöht hat und weiter expandiert (vgl. Gieseke 1991). Auch auf der inhaltlichen Seite hat Frauenbildung einen festen Platz im Bildungsangebot der Erwachsenenbildung inne. Von keinem anderen Bereich der neuen sozialen Bewegungen gingen in den letzten Jahren derart wichtige und richtungsweisende Innovationen für die allgemeine und berufliche Weiterbildung aus.

Parallel zur Expansion des Frauenbildungsbereiches ist der Weiterbildungsbereich allgemein ein breites Arbeitsgebiet für Frauen (geworden).

Aber: Nicht nachgegangen wird der Frage nach den Positionen, nach den Strukturen und nach den Qualifikationen von Mitarbeiterinnen. Das Thema von Personal, Qualifizierung und Plazierung von Frauen im Erwachsenenbildungsbereich wird weder in der erwachsenenpädagogischen Professionalisierungsdebatte noch aus dem Blickwinkel von BerufsforscherInnen erörtert. Der vorliegende Beitrag stellt einen ersten Schritt zur Klärung dieser Fragen dar. Er skizziert ein neues Forschungsgebiet.

Der erste Teil der Arbeit nähert sich dem Problem der Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnenstruktur auf folgende Weise: Ich unternehme den Versuch, die nicht sichtbare Präsenz von Frauen im Bildungsbereich aus Machtstrukturen zu erklären. Zunächst ist damit die strukturelle Verteilung von Macht gemeint (z.B. auf welchen Entscheidungsebenen Frauen arbeiten).

Weiter sollen die Machtressourcen expliziert sowie der interpersonelle Umgang mit Macht in Weiterbildungsinstitutionen dargestellt werden. „Wissen ist Macht“ – das Wissen um Entscheidungen im mikro- und makrodidaktischen Bereich, also auf der Ebene von KursleiterInnen und BildungsplanerInnen, zählt dazu.

Ein Anliegen dieses Beitrages ist weiterhin, über Differenz und Gleichheit von Frauen im Erwachsenenbildungsbereich nachzudenken. Es ist an der Zeit, auch in der Erwachsenenbildung den aus der Frauenforschung belegten Grundkonsens, das Geschlecht als Strukturkategorie wahrzunehmen (Beer 1987), ernstzunehmen.

In den folgenden Kapiteln gehe ich also den Fragen nach:

- a) Welche Machtstrukturen herrschen in der Erwachsenenbildung? Mich interessiert vor allen Dingen die Rolle der Dozentinnen, der Teamerinnen und Bildungsmana-

gerinnen im Zusammenhang von Bildungsprozessen. Ich werde den Aspekt der Macht in den Mittelpunkt meiner Ausführungen rücken, da die Machtfrage bisher kein Thema in der Erwachsenenbildung war und auch in der nicht eben zahlreichen Literatur zum Thema Frauen im Bildungsbereich, speziell in Lehr-/Lernprozessen, nicht angesprochen wird (vgl. Schiersmann 1988, S. 261).

- b) Wie sieht es insbesondere mit Machtstrukturen in der Frauenbildung aus? Aufgrund der Tatsache, daß Bildungsarbeit mit Frauen an der Auflösung von ungleichen Verhältnissen – und damit auch vom hierarchisch geprägten Geschlechterverhältnis – ansetzt, sind die Antworten für den Erwachsenenbildungsbereich von elementarer Bedeutung.

2. Was bedeutet Macht in Bildungsprozessen

Als Folie für die folgenden Ausführungen dienen die Kompetenzen und Qualifikationen von ErwachsenenbildnerInnen, wie sie in der Literatur diskutiert werden.

Fuhr (1991) benennt in seiner Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung die spezifisch erwachsenenpädagogischen Kompetenzen, die ein Erwachsenenbildner zur Ausübung seines Berufes haben muß: Unterrichten, Beraten und Organisieren. Diese Kompetenzen können erlernt werden durch die Aneignung von Wissen über Erziehung und Lernen im Erwachsenenalter. Als Wissensbasis nennt Fuhr Bedingungs-, Handlungs- und Zielwissen.

Das „Gelingen“ von Bildungsprozessen hängt offensichtlich von den Kompetenzen der Organisatorinnen selbst ab, wie die Durchsicht von Verlaufsbeschreibungen der Lehr-/Lernprozesse, die für die Frauenbildungsarbeit vorliegen, zeigt.

Um es nochmals hervorzuheben: Frauenspezifische bzw. zielgruppenorientierte Bildungsarbeit wird als Planungskonzept akzeptiert, d.h., Bildung mit bestimmten Intentionen, entsprechenden Inhalten etc. wird initiiert. Dabei unterliegt das Initiieren sowohl auf der makro- als auch auf der mikrodidaktischen Ebene den jeweiligen Vorstellungen der Planerinnen und Planer. Überall dort, wo diese Prozesse stattfinden, sei es in der Planungs-, Durchführungs- oder Evaluationsphase, geschieht dies in Interaktionsprozessen: Leiten, Planen, Evaluieren, Führen etc. finden als Interaktionen zwischen Menschen statt. Hier ist das zu untersuchende Phänomen der Macht angesiedelt.

Den Begriff der Macht auf Erziehungs- und Lernprozesse zu beziehen, scheint zunächst widersprüchlich, sogar provozierend, wird dieser Begriff doch in der Regel im Sinne des Soziologen Max Weber gedacht: Macht sei „... jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht“ (Weber, zit. nach Veith 1988, S. 111). In der Tat wird in der erwachsenenpädagogischen Reflexion – wenn überhaupt – diese Interpretation von Macht herangezogen, insbesondere dann, wenn es darum

geht, über die Verteilung von Führungs- und Leitungspositionen nachzudenken (vgl. Borns 1990, Moog-Grunert/Köchel 1990). Praxisbeschreibungen weisen darauf hin, daß Pädagoginnen ihren Alltag in Institutionen im Sinne der Weberschen Definition erleben, nämlich als Dominanz und Fremdbestimmung.

Damit Bildungsprozesse nicht behindert werden, ist eine Revision der Machtstrukturen unumgänglich. Macht artikuliert sich, wie oben beschrieben, in der Praxis der Erwachsenenbildung und verhindert Bildungsprozesse. Um diese Strukturen darzulegen, gehe ich von einem nicht repressiven Machtbegriff aus.

Nun habe ich jedoch bereits ausgeführt, daß pädagogische Prozesse in der institutionalisierten Erwachsenenbildung auf Interaktionen zwischen zwei oder mehreren Personen beruhen, die beide Machtanteile haben. Das Webersche Modell greift hier zu kurz, da nur die mächtige Seite einer, und zwar der überlegenen Person gesehen wird. Der Einwand gegen dieses Modell besagt auch, daß Macht hier nicht als Eigenschaft eines Menschen, sondern als Eigenschaft einer Beziehung zu sehen ist (vgl. hierzu Veith 1988, Meyer 1987). Wie oben dargelegt, sind die wichtigsten Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen das Wissen um Interaktionen in Situationen und Handlungen sowie die Fähigkeit zur Interaktion in der jeweiligen pädagogischen Situation selbst. Wenn im weiteren Kompetenzbereiche und Anteile von Frauen im Erwachsenenbildungsbereich erfaßt werden sollen, dann müssen die Eigenschaften der Beziehungen zwischen Kursleiterinnen und Hauptamtlichen, zwischen Hauptamtlichen und LeiterInnen, zwischen LeiterInnen und Verbänden erfaßt werden.

Ein Nachteil der bisher geführten Machtdiskussion ist, daß es keine pädagogischen Bezugspunkte gibt und daß keine Ansätze oder Schlußfolgerungen für die Bildungsarbeit existieren.

Um zu einem brauchbaren Modell zu gelangen, rekurriere ich im folgenden auf den Machtbegriff Alfred Adlers, den ich in bestimmter Weise rekonstruiere und in die Debatte einführe. Adlers Ansatz ist gleichermaßen für eine erwachsenenpädagogisch geführte Diskussion erhellend, obwohl er bisher hauptsächlich in der Schulpädagogik Eingang gefunden hat (vgl. Schmidt 1989).

Die Individualpsychologie versteht den Menschen als „individuelle Persönlichkeit in ihren sozialen Beziehungen“ (Hellgardt 1989, S. 59).

„Der Kern der Adlerschen Psychologie liegt darin, daß das Kind, aber auch der Erwachsene, ein Gefühl der Unterlegenheit, der Ohnmacht, Hilflosigkeit schmerzlich empfindet und dieses Gefühl, diese Demütigung, überwinden will. Das Gefühl der Minderwertigkeit wird kompensiert durch ein Gefühl der Überlegenheit. ... Im kleinen Kind oder im erniedrigten Erwachsenen entsteht so ein Ansporn, stark und mächtig zu werden, es besser zu machen, und dieser Stachel ist um so stärker, je tiefer das Selbstwertgefühl verletzt wurde.“

Macht entsteht also als Kompensation erfahrener Machtgefühle. Daß aber dieses Streben nach Macht, dieses Bedürfnis besteht, ist normal. Deshalb:

„Der Unterschied zwischen ‚gesunder‘ und ‚neurotischer‘ Kompensation ist für Adler nicht ein prinzipieller, sondern ein Gradunterschied hinsichtlich Starrheit und Feindseligkeit. ‚Gesund‘ ist für ihn inhaltlich ein ‚Streben nach Vollkommenheit‘ und ein Ansporn zu Kulturleistungen“ (Bruder-Bezzel 1987, S. 41).

Deshalb kann Adler schreiben: „Das persönliche Streben nach Macht ist eine der Konkretisierungen des Strebens nach Vollkommenheit! Und zwar eine der verlockendsten, besonders in einer von allen Seiten bedrängten Kultur“ (Adler 1982, S. 233).

„Adler ist vom Gedanken des Überwindenwollens und des Verfolgens eines Zieles so gefesselt, daß er auch hinter der Resignation und Passivität vorwiegend Geltungs- und Machtstreben wittert ... das Machtstreben ist bei ihm kein Trieb, sondern sekundäre Erscheinung ... Trotz dieser Vorbehalte beschreibt Adler mit dem ‚Machtstreben‘ etwas sehr Zutreffendes, auf das wir im Alltag ständig stoßen, zumindest in der abgewandelten Form von Konkurrenz, Mißgunst, Eitelkeit, Rivalität. In kritischer Weise bezieht Adler hier gesellschaftliche Mechanismen ein ...

1. Die psychische Dynamik ist das Abbild der gesellschaftlichen Beziehungen von Macht und Unterdrückung. ... Was Adler psychologisch beschreibt, ist eigentlich die Figur der ‚autoritären Persönlichkeit‘: Sie bewundert die Stärke und unterdrückt selbst.
2. Zum anderen zeigt Adler die Verschränkung von Sexualität und Macht auf – ein Gedanke, der seit den Diskussionen innerhalb der Frauenbewegung und seit Foucault heute wieder höchst aktuell ist“ (Bruder-Bezzel 1987, S. 41).

Adler zieht aus seiner Theorie pädagogische Schlußfolgerungen: Man erziehe nicht zum Gehorsam, wenn man Trotz und Machtstreben vermeiden will. Er plädiert weiterhin für die Gleichstellung der Geschlechter gegen die Entwertung des Weiblichen. Erzogen wird zu Selbstvertrauen, Liebe und Gleichberechtigung (vgl. Kummer 1988).

Mit diesem pädagogischen Ansatz kann auch in der Erwachsenenbildung gearbeitet werden. Dazu müßten zunächst Bildungskonzepte auf deren Zielsetzung untersucht werden, was bisher noch nicht geschehen ist. Ein weiterer Schritt wäre die Analyse von entsprechenden Lehr-/Lernsituationen. Dies erfordert jedoch eine umfassende Untersuchungstätigkeit, die in der Erwachsenenbildungsforschung ebenfalls noch nicht geleistet wurde. Insgesamt fehlt es in der Erwachsenenbildungsforschung auch an entsprechenden Methoden zur Erforschung dieser Bildungsprozesse. Ich sehe hierin eine Herausforderung an die Erwachsenenbildung und möchte die Bedeutung für die Erwachsenenpädagogik hier nochmals unterstreichen.

Es gilt zunächst, nach individualpsychologischer Erklärung, Machtanteile zu erkennen, die sich in Ungleichheit, Unterdrückung, Nicht-Wahrnehmen von Frauen, Konkurrenzgefühlen, Geltungsdrang etc. äußern. Zwischenschritte, Interaktionen und Gefühlerlebnisse, die im Bildungsprozeß bei Teilnehmerinnen, Dozentinnen, Bildungsplanerinnen auftreten, können aufgrund der Forschungslage hier nicht mit aufgenommen werden.

Ich habe exemplarisch zwei typische Berufe aus dem Erwachsenenbildungsbereich ausgewählt, an denen die Verteilung der Machtanteile sichtbar wird. Zunächst jedoch ein Überblick über „Frauen als Personal in der Erwachsenenbildung“.

3. Die strukturellen Merkmale der Macht und die Folgen für Pädagoginnen

Im Februar 1991 fand im nordrhein-westfälischen Landtag eine Anhörung zum Thema „Frauen in der Weiterbildung“ statt. Eindeutig wurde die mangelnde wissenschaftliche Analyse dieses Bereiches hervorgehoben und dabei insbesondere gefordert, daß die „Situation der Frauen als Personal genauer untersucht werden“ (I:W 1991, H. 6, S. 23) müsse. In der Tat scheint der Bildungsbereich als Arbeitsplatz kaum in den Blick gerückt zu sein. Sylvia Kades Sammeldokumentation nennt nur wenige Untersuchungen und Berichte aus der außeruniversitären Bildungspraxis (Kade 1991, S. 99). Diese Tatsache allein läßt – im Sinne Adlers – schon aufhorchen und nach den Gründen und Ursachen für das Nicht-sichtbar-Werden von Frauen suchen.

Der Blick in die Statistik läßt ebenfalls aufmerken:

1. Es fehlt an einer bundesweit einheitlichen Statistik zur Weiterbildung. Somit können keine Aussagen über Personal gemacht werden – ein Problem, daß sich in der Professionalisierung niederschlägt (nach Schätzungen von Peters liegt die Zahl der Hauptberuflichen in öffentlich anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen der alten Bundesländer etwa zwischen 5000 und 7000, die der Neben- und Freiberuflichen zwischen 200 000 und 400 000, vgl. Peters 1990, S. 222). Nicht berücksichtigt werden konnte hier der expandierende Bereich der betrieblichen Weiterbildung.
2. Wenn überhaupt Statistiken vorliegen, wird zumeist nicht nach Geschlechtern unterschieden. Eine der wenigen Erwachsenenbildungsinstitutionen, zu denen statistisches Material vorliegt, ist die Volkshochschule. Ein Blick in deren Statistik zeigt eindeutig, daß Frauen als Teilnehmerinnen und Kursleiterinnen in der Erwachsenenbildung überwiegen: 72% aller TeilnehmerInnen an Volkshochschulkursen sind Frauen. Der Frauenanteil beträgt bei:

KursleiterInnen/Honorartätigen:	60%
hauptamtlich pädagogischen MitarbeiterInnen:	38%
LeiterInnen:	12%
Frauen in der Verbandsarbeit:	18%

(aus: Volkshochschule 1990, H.4, S. 20)

Festzuhalten gilt in diesem Überblick, daß die hierarchischen Machtverhältnisse zugunsten von Männern verteilt sind. Männer in der Institution Volkshochschule kontrollieren politische, ökonomische und kulturelle Ressourcen, haben also wichtige Entscheidungspositionen inne und nehmen bedeutende Funktionen ein. Frauen wehren sich heute verstärkt gegen diese Überlegenheit von Männern. Frauen sind die aktiv Gestaltenden, die Zupackenden, haben den inhaltlich-arbeitenden Anteil in dieser Profession. Überwiegend Männer managen die Institutionen, sind an mittleren und oberen Schaltstellen zu finden. Sie gestalten, bewilligen und bestimmen letztendlich das, was Frauen weiter unten durchführen – die strukturelle Verteilung der Macht liegt auch hier offensichtlich bei den Männern. Abgesehen von dieser strukturellen Machtverteilung haben Pädagoginnen in ihren Positionen ebenfalls Machtanteile wie z.B. spezielles Handlungswissen: sie leiten, führen, initiieren.

Für die weiteren Ausführungen wäre eine einheitliche Abgrenzung des Arbeitsbereiches für ErwachsenenbildnerInnen hilfreich. Obwohl es immer wieder Systematisierungsversuche in der Erwachsenenbildung gegeben hat (als ein aktueller sei hier der von Schäffter 1988 erwähnt), ist es jedoch schwierig, ein einheitliches Berufsbild zu erstellen. Aber: In der Erwachsenenbildung arbeiten Angehörige unterschiedlicher Berufsgruppen, jede Einrichtung hat unterschiedliche Arbeitsfelder, oder die PädagogInnen sind verstreut in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern. Gleichzeitig findet eine sich beschleunigende Ausdifferenzierung der Personalstruktur statt (vgl. Schiersmann 1988, S. 260). Allgemein kann vom Aufgabenprofil her zwischen disponierend-planerischen und unterrichtenden Tätigkeiten unterschieden werden. Ich werde zwei Berufsgruppen mit ihren auffälligen Merkmalen herausgreifen.

3.1 KursleiterInnen

Kursleiterinnen und Kursleiter sind in der erwachsenenpädagogischen Diskussion kaum in den Mittelpunkt gerückt worden. Sie wurden dann beachtet, wenn es um Leitfäden bzw. um Planungs- und Gestaltungshilfen für die Praxis ging. In den letzten Jahren findet eine erneute Problematisierung vereinzelt statt (Kade 1989, Scherer 1987). Das mag an den unsicheren und damit flexiblen Arbeitsplätzen oder auch an der geringen Homogenität dieser Gruppe liegen, wie Tietgens in seinem Vorwort zu Kade herausstellt (Tietgens 1989, S. 9).

Wie oben genannt, liegt der Frauenanteil bei KursleiterInnen bei 60%. Zu bedenken ist, daß diese Tätigkeit eine Profession geworden ist, also nicht mehr neben einer Haupttätigkeit ausgeführt und mit zunehmender Tendenz als Hauptberuf und Sicherung des Lebensunterhaltes angesehen wird.

Merkmale dieser Tätigkeit sind: ungünstige Arbeitszeiten, schlechtbezahlte Arbeit, verbunden mit Unsicherheit und hoher Arbeitsintensität (vgl. Sauer 1988a). Diese Merkmale treffen auf viele Berufe zu, in denen vornehmlich Frauen arbeiten (vgl. Nestmann/Schmerl 1991). Am unteren Ende der Institutionenhierarchie erfüllen

Kursleiterinnen die Aufgaben, die zumeist von Männern initiiert wurden. Frauen leisten die Bildungsarbeit, deren Wichtigkeit für die Öffentlichkeit jedoch unsichtbar bleibt. Zwar erscheint der Name der Kursleiterin in der Programmankündigung, die fordernde, kleinschrittige Bildungsarbeit wie Vor- und Nachbereitung, die Kursleitung selbst bleibt unsichtbar. Die offensichtliche Anerkennung ihrer Arbeit findet die Dozentin weder im Kreis ihrer KollegInnen – Kursleiterinnen arbeiten vereinzelt, kennen ihre KollegInnen nicht – noch hat sie ein großes Prestige in der Bildungsf-öffentlichkeit selbst.

Isolierung am Arbeitsplatz, dafür Rückhalt und Anerkennung durch die TeilnehmerInnen sind Kennzeichen dieser Profession. (Ich gehe hier nicht auf die Debatte um die Einstellung von sog. „Weiterbildungslehrern“ ein. M.E. wird hier eine längst überfällige professionelle Notwendigkeit zum politischen Kalkül gemacht.)

Diese Art der Profession bietet jedoch auch Vorteile für Frauen: Frauen in der Familienphase oder Frauen, die flexibel berufstätig sein wollen, haben hier die Möglichkeit, je nach Zeitbudget und Arbeitseinsatz über ihre Tätigkeit und über ihre Themen flexibel zu bestimmen.

Es stellt sich dennoch die Frage, warum so viele Frauen in diesem Beruf arbeiten. Liegt die Erklärung vielleicht in der Struktur der Bildungsarbeit selbst? Gibt es andere Anreize, Machtanteile, die Frauen hier sehen?

Da es keine wissenschaftlichen Untersuchungen zu diesem Bereich gibt, muß ich auf Beiträge aus der Praxis zurückgreifen, die so jedoch nicht repräsentativ sind (Block 1990, Sauer 1989b, Jugendhof Steinkimmen 1986). Ein interessanter Grundkonsens dieser Praxisreflexionen ist: Alle Frauen haben sehr hohe Ansprüche an die Inhalte von Bildung und die Zielsetzung eigener pädagogischer Bildungsarbeit. Verbesserung der Arbeitsmarktchancen, Durchsetzung der Gestaltung weiblicher Lebenskonzepte, gesellschaftliches Umdenken, Chancengleichheit etc. sind für die Kursleiterinnen untrennbar mit dem Sachbezug ihrer Kurse verbunden. Die Frage ist, ob diese enormen Leistungen und Ansprüche mit dem Streben nach Macht zu erklären sind. Denn je größer das Gefühl der Unterdrückung, der Zurückweisung, der Nichtanerkennung, desto größer ist das Streben nach Leistung, nach Verbesserung der Lebenssituation.

Die Machtmittel der Pädagoginnen sind eindeutig fachliche Kompetenzen, ihre Parteilichkeit, was sich letztendlich in ihren Beziehungen zu TeilnehmerInnen und Kolleginnen zeigt. Diese Beziehungsmacht wird bei Block (1990) als so groß beschrieben, daß sie Strategien zum Aus-, aber auch Abbau dieses Machtpotentials sucht.

Wie wirken sich die Abhängigkeit und die Unvorhersehbarkeit des Zustandekommens von Kursen auf die Beziehung zu Teilnehmerinnen auf der einen und zu der Institution auf der anderen Seite aus? Welche weiblichen Selbstbilder werden in der Bildungsarbeit sichtbar? Wie leiten Frauen Gruppen? Welche Position nehmen sie

innerhalb der Gruppe ein und welche nach außen? Welche Prozesse finden in Konfliktsituationen in Lehr-/Lernsituationen statt?

Es gibt nur wenige Hinweise in der Literatur, die diese Aspekte im Hinblick auf Frauenbildungsseminare aufgreifen. Die Prinzipien von Frauenbildung, verstanden als feministische Zielgruppenarbeit, sind Betroffenheit, Parteilichkeit, Solidarität, Alltagsbezug, Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung (in Anlehnung an die Axiome feministischer Frauenforschung nach Maria Mies). Diese Prinzipien begreifen sich als Auflösung von Hierarchieverhältnissen in der Bildungsarbeit, um so dem Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden entgegenzuwirken. Teilnehmerinnen sollen zu „Expertinnen ihrer Situation“ gemacht werden. Das heißt: Nicht der Abbau von Macht, sondern das Erzeugen gleicher Machtanteile kann das Ziel sein.

In Institutionen der Erwachsenenbildung wird seit langem Bildungsarbeit mit diesen didaktischen Prinzipien geleistet. Für emanzipatorische Erwachsenenbildungsarbeit ist es wichtig zu erfahren, wie und ob frauenspezifisches Wissen über Lernen in Bildungsprozesse eingeht. Leider liegen in der Forschung keine entsprechenden Untersuchungen vor. Gibt es überhaupt wechselseitige Verbindungen zwischen der mikro- und der makrodidaktischen Ebene?

Widerspruch, Kritik oder Konflikte in der Zielgruppenarbeit mit Frauen sind für den Bildungsprozeß nicht festgehalten. Es wird auch hier nicht reflektiert, wie Frauen mit unterschiedlichen Kompetenzen und unterschiedlichen Vorstellungen von Frau-Sein gemeinsam lernen. Es wird weiterhin nicht darüber nachgedacht, wie Kursleiterinnen und Teilnehmerinnen den geforderten Handlungsbezug (zunächst) für sich umsetzen und dann in die Institution weitertragen. Wie erleben Kursleiterinnen ihre eher nachgeordnete Berufsposition am unteren Ende der Institutionenhierarchie? Fühlen Dozentinnen sich hier ihrer Machtressourcen wie der Beziehungsmacht beraubt? Einzig aus der universitären Frauenbildung liegen Berichte zu derartigen Lehr-/Lernsituationen vor, in denen aus der Sicht einer (Hochschul-)Dozentin pädagogisch über reflexive Bildungsprozesse nachgedacht wird (Gieseke 1991).

Zusammenfassend kann über die Kursleiterinnen gesagt werden, daß sie einer nach mehr Einfluß und Leistung strebenden Berufsgruppe zuzurechnen sind. Die überkommenen Machtstrukturen provozieren Rivalität, Rückzug, aber auch erhöhte Leistungsbereitschaft. Die Machtstrukturen können, wenn dieses verborgene Machtstreben artikuliert wird, sozusagen ihre eigene Auflösung provozieren.

3.2 Bildungsplanerinnen

Um die hierarchische Ebene, in der Bildungsplanerinnen einzuordnen sind, zu erkennen, folgt zunächst eine Beschreibung der Kompetenzen und Anforderungen des Tätigkeitsprofils. Das Problem in der erwachsenenpädagogischen Professionalisierung ist auch hier, daß es keine einheitlichen Aufgabenbeschreibungen und

Aufgabenbereiche für Bildungsplanerinnen gibt. Zu sehr hängt das Aufgabenprofil von den Institutionen und Trägern ab (Größe, politische Ausrichtung). Aufgrund von empirischen Befunden stellt Fuhr zusammenfassend fest,

„daß Erwachsenenbildner in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung leitend oder beratend oder organisierend tätig sind und daß diese Handlungen sich entweder auf die Adressaten der Erwachsenenbildungseinrichtung oder auf die Einrichtung selbst beziehungsweise deren Mitglieder beziehen können“ (Fuhr 1991, S. 105).

Um die Kompetenzen und Anforderungen in diesem planerisch-disponierenden Bereich der Erwachsenenbildung deutlich zu machen, hier die Aufgabenbereiche der hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter (1), die auf gemeinsamen Beschluß der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Städtetages 1981 festgelegt wurden:

- „1. Erarbeitung der inhaltlichen und pädagogischen Konzeptionen
2. Erstellen von Lernzielkatalogen und Stoffplänen
3. Auswahl von Unterrichtsmaterialien und von geeigneten Lehr- und Lernverfahren, einschließlich Planung des Medieneinsatzes
4. Auswertung der Veranstaltungen
5. Beratung und Fortbildung der nebenberuflichen Mitarbeiter
6. Beratung der Teilnehmer
7. Lehrtätigkeit“ (Fuhr 1991, S. 107 f).

Die Frage ist nun, wie Bildungsplanerinnen, die mit mehr Machtressourcen ausgestattet sind, ihre Tätigkeiten wahrnehmen. Bleiben wir auf der mittleren Planungs- und Organisationsebene, bei den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiterinnen. Deren hauptsächliche Machtressource ist die Rekrutierung von DozentInnen. Gleichzeitig haben Mitarbeiterinnen die Macht, Stundenverteilung und Themenschwerpunktsetzung zu bestimmen. Hier haben Frauen Einfluß auf Bildung, sie werden zu Gestalterinnen von Bildung. Sie nutzen ihre Machtposition, indem sie Einfluß nehmen auf Entscheidungen, indem sie ihre Deutung von Lernbedarf in ihr planerisches Urteil einfließen lassen. Ein Beispiel aus der Bildungsarbeit verdeutlicht die Reichweite:

„Anders als das Gros der männlichen Kollegen ist frau als HPM sich bewußt, daß ihre Planungen in erster Linie an Frauen als Teilnehmerinnen gerichtet sind. Durch dieses Bewußtsein kann die Situation von Frauen in unserer Gesellschaft bei der pädagogischen Arbeit ständig mitgedacht und aus eigener Erfahrung/Betroffenheit eingebracht werden. Vielleicht setzt frau sich auch zum Ziel, an der Veränderung dieser Situation mitzuwirken und z.B. vor Ort einen frauenpolitischen Diskurs zu initiieren“ (Strauch 1990, S. 21).

Hier zeigt sich die Adlersche Beschreibung des Gefühls der Unterlegenheit, der Minderwertigkeit, was sich letztendlich im Machtstreben niederschlägt, um – wie in diesem Beispiel – Frauen neue Wege der Lebensgestaltung zu eröffnen und zur angestrebten Reversion der Machtstrukturen beizutragen.

Es gibt aber auch die Kehrseite der oben beschriebenen Rekrutierungsmacht: Aus der Sicht von DozentInnen wird der Rekrutierungsprozeß häufig als negatives, repressives Machtmittel angesehen. Denn insbesondere für die „neuen Selbständigen“ bedeutet die Verteilung von Stunden eine Verteilung der Verdienstmöglichkeiten. In arbeitsmarktpolitisch schwierigen Zeiten verschärft sich das Dilemma (vgl. hierzu Sauer 1989).

Weiterhin kann als Machtressource die Betreuung von DozentInnen angesehen werden. Der nicht unwichtige Einfluß auf Verteilung von Geldern ist ebenfalls ein Machtmittel, mit dem Personal auf dieser Ebene ausgestattet ist. Weitere Funktionen sind: Leitung und Koordination, Erfolgskontrolle der Bildungsprozesse und Durchsetzung von normativen Prämissen der jeweiligen Institution. Aussagen zum letzten Bereich machen die Vorbehalte von Frauen deutlich, die so aus Männersicht nicht vorhanden sind:

„Andererseits ist man VHS-Mitarbeiterin, eingebunden in den Aufgaben- und Normenkatalog dieser Einrichtung, der den Interessen und Veränderungszielen als Frau u.U. konträr entgegensteht. Selbst wenn das nicht der Fall ist, man arbeitet immer für Ziele und Vorstellungen, die in einem überwältigendem Ausmaß von Männern gesetzt wurden“ (Strauch 1990, S. 21).

Das Beispiel zeigt deutlich: Wenn Frauen ihre Vorstellungen von Bildung, ihre Vorstellungen von weiblicher Lebens- und Alltagswelt in ihre Tätigkeitsbereiche einfließen lassen, stoßen sie auf Probleme. Konflikte sind also immer vorprogrammiert. Nach individualpsychologischer Deutung sind Probleme, Mißgunst, Rivalität auf den beschriebenen Interaktionsgebieten ein zwangsläufiges Produkt des Strebens nach Macht. An anderer Stelle merkt die Autorin die Unveränderlichkeit dieser Situation an, die m.E. nur so lange besteht, bis die oben angesprochenen Machtstrukturen aufgedeckt werden:

„Durch feste Hierarchiestrukturen dominieren zahlenmäßig wenige Männer gesellschaftliche Institutionen, sichern sich ihre Macht durch breite Gefolgschaft auf einer mittleren Aufstiegsebene und setzen der zahlenmäßig großen Basis mit in der Regel überrepräsentativem Frauenanteil eindeutige Grenzen und Richtlinien“ (Strauch 1990, S. 20).

Die Frage ist, ob die Aussage über die normativen Prämissen allgemein für die Ebene der Bildungsplanerinnen gelten kann. Erhellend wären hier Untersuchungen in Institutionen, in denen auf allen Ebenen (hauptsächlich) Frauen arbeiten, wie z.B. in Familienbildungsstätten. Wie setzen sich Frauen mit Normenkatalogen der jeweiligen Institution auseinander, wenn sie keine Männer als Vorgesetzte haben? Verringern oder lösen sich Probleme auf der Planungsebene, wenn der weibliche und männliche Alltag im Berufsalltag mitgedacht wird? Wie verläuft der Planungsprozeß auf der makrodidaktischen Ebene, wenn diese Konflikte ausgeschaltet werden?

Zu bedenken ist, daß sich die Berufswelt zugunsten der Frauen in den letzten Jahren scheinbar geändert hat. Frauen drängen verstärkt in Führungspositionen und ziehen auf anderen Ebenen Frauen nach. Die damit verbundenen Machtressourcen von Frauen und Männern scheinen sich zu ändern. Eingefahrene Strukturen brechen auf, produzieren gleichzeitig andere Normen, die für Frauen und Männer gelten.

Ein weiteres Machtmittel auf der Planungsebene ist die Autorität. Ganz offensichtlich kommt sie auf der makrodidaktischen Ebene zum Ausdruck. Zu einem interessanten Ergebnis hinsichtlich dieses Themenkomplexes kommt die empirische Untersuchung von Wiltrud Gieseke: „Sie (die HPM B.K.) erleben sich den Kursleitern gegenüber in einer ambivalenten Rolle; einerseits wollen sie eine gute kooperative Beziehung aufbauen, andererseits haben sie Kontroll- und Aufsichtsfunktionen, für die sie sich selbst nicht kompetent fühlen“ (Gieseke 1988, S. 16 f.).

Dieses Beispiel macht deutlich, daß Machtressourcen durchaus konfliktrüchtig sind.

Nachdem ich nun die Machtmittel von pädagogischen Mitarbeiterinnen, den Bildungsplanerinnen, aufgezeigt habe, können erste Rückschlüsse auf Strukturen gezogen werden. Es hat den Anschein, daß die Tätigkeit für Frauen auf dieser Hierarchiestufe geprägt ist durch Fremdbestimmung. Fremdbestimmung erzeugt nach Adler Machtkämpfe. Wie sie sich in Institutionen zeigen, welche Auswirkungen und Folgen sie für den Tätigkeitsbereich der Planerinnen haben, welche Entscheidungsprozesse sie bei der Planung von Bildung beeinflussen, konnte hier nur andeutungsweise beschrieben werden. Weitere Untersuchungen im Bereich der Lehr-/ Lernforschung wären hier nötig. Der vorliegende Beitrag ist ein erster Schritt zur Artikulation der Machtstrukturen in Theorie und Praxis.

4. Schlußbemerkung

Die Präsenz von Frauen im Bildungsbereich wird sich in allen Bereichen und auf allen Hierarchieebenen ausweiten. In der Debatte um die erwachsenenpädagogische Professionalisierung müssen Frauen mitgedacht werden. Eine differenzierte Untersuchung der Tätigkeitsbereiche von Frauen und Männern ist vor dem Hintergrund dieser Veränderungen notwendig. Wirkt sich die Feminisierung bestimmter Berufsgruppen auf die Erwachsenenbildung allgemein aus? In diesem Beitrag habe ich die Beschreibung von Führungspositionen in der Erwachsenenbildung bewußt ausgeklammert. Gerade hier lassen sich nämlich deutliche Anzeichen von Veränderungen im Umgang mit Macht festmachen.

Anmerkung

- (1) Die männliche Form „Mitarbeiter“ scheint angebracht, denn immerhin arbeiten in der Institution der Volkshochschule auf dieser Hierarchieebene 62 % Männer.

Literatur

- Adler, Alfred: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Frankfurt/M. 1982
- Anhörung im Landtag: Frauen in der Weiterbildung. In: I:W 1991, H. 6, S. 23–26
- Beer, Ursula (Hrsg.): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. Bielefeld 1987
- Block, Sigrid: Soziale und personale Kompetenzen in Frauenprojekten. In: Facetten 1990, S. 17–20
- Borns, Annette: Frauen in VHS-Führungspositionen. In: Volkshochschule 1990, H. 4, S. 15–16
- Bruder-Bezzel, Almuth: Alfred Adler: Ein sozialer Psychologe. In: Psychologie heute 1987, H. 10, S. 38–45
- Fuhr, Thomas: Kompetenzen und Ausbildung der Erwachsenenbildner. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Gieseke, Wiltrud, u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988
- Gieseke, Wiltrud: Feministische Bildungsforschung zur Analyse von Selbstaufklärungsprozessen und selbstdestruktiven Lernwiderständen. In: Report 1991, H. 28, S. 19–33
- Hellgardt, Hermann: Grundbegriffe des individualpsychologischen Menschenbildes. In: Schmidt, Rainer (Hrsg.): Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Ein Lehrbuch, Frankfurt 1989, S. 59–111
- Jugendhof Steinkimmen e.V. (Hrsg.): Blick zurück nach vorn. Bildungsarbeit mit Mädchen und Frauen im Jugendhof Steinkimmen, Ganderkesee 1986
- Kade, Jochen: Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn 1989
- Kade, Sylvia: Frauenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt/M. 1991
- Kummer, Irène E.: Das Selbstverständnis der Frau im Kontext der Individualpsychologie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 1988, S. 85–98
- Meyer, Birgit: Frauen an die Macht?!. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. 1987, B9–10
- Moog-Grunert, Anneliese/Köchel, Waltraud: VHS-Management – Immer noch eine Männerbation. Warum brauchen Volkshochschulen mehr Frauen in Führungspositionen. In: Volkshochschule 1990, H. 4, S. 13–14
- Nestmann, Frank/Schmerl, Christiane (Hrsg.): Frauen – das hilfreiche Geschlecht. Dienst am Nächsten oder soziales Expertentum? Hamburg 1991
- Peters, Roswitha: Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft, Bremen 1990
- Sauer, Ursula: Chancen erwachsenenpädagogischer Professionalität als Honorarkraft/Zeitarbeitskraft in Weiterbildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung? In: Gieseke, Wiltrud, u.a. (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung, Jahrestagung 1988 der Kommission Erwachsenenbildung der DGFE, Mainz 1989a, S. 210–225
- Sauer, Ursula: Lehren und Lernen mit bildungsungewohnten Frauen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1989b, H. 24 S. 105–114
- Schäffter, Ortfried: Bildungsexperten der Praxis. In: Gieseke, Wiltrud, u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 76–117
- Scherer, Alfred: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987
- Schiersmann, Christiane: Stand und Perspektiven der Professionalisierungsforschung. In: Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Universität Bremen (Tagungsberichte Nr. 17), Bremen 1988, S. 257–279
- Schmidt, Rainer (Hrsg.): Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Frankfurt/M. 1989
- Strauch, Renate: Plädoyer für die Quote. In: Volkshochschule 1990, H. 4, S. 20–21
- Tietgens, Hans: Vorbemerkungen. In: Kade 1989, S. 9
- Veith, Monika: Frauenkarrieren im Management: Einstiegsbarrieren und Diskriminierungsmechanismen. Frankfurt/M. 1988

AUS DER DDR

Die URANIA im Bildungssystem der DDR 1980/90

Thesen zum Thema

These 1

Die DDR war ein Parteienstaat mit der Dominanz der SED. Die Interessen und Auffassungen der Parteiführung und der regionalen und örtlichen Parteioberen prägten das bildungspolitische und geistig-kulturelle Leben der DDR. Oberstes und gehütetes Prinzip der SED war die Kontrolle über alle Aktivitäten in diesen gesellschaftlichen Feldern.

These 2

Für alle Bereiche gab es politisch-ideologische Unterstellungsverhältnisse, die „Anleitungswege“ genannt wurden, und Einordnungen in die staatliche Hierarchie (Schaubild 1).

These 3

Parteipolitische und staatliche Hierarchien sowie deren Verwaltungsformen fanden sich in den Organisationen – so auch in der URANIA – stets wieder.

These 4

Leitende Positionen im hauptamtlich besetzten Bereich wurden in der Regel nur mit Zustimmung der SED oder auf deren Empfehlung besetzt. Vorhandene Fach- und Beratungsgremien hatten ebenfalls in der Regel ihren Parteivertreter, häufig sogar die Vertreter aller Blockparteien als Mitglieder. Inhalte, Formen und Methoden der laufenden Arbeit der URANIA ergaben sich aus ihrem ininterorganisatorischen Aufbau (Schaubild 2 und 3).

These 5

Die Gründung der URANIA als Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse brachte zwei Grundintentionen zum Ausdruck: 1. Das aufklärerische Bemühen vieler Intellektueller nach dem Zweiten Weltkrieg zur Förderung von Allgemeinbildung, Humanität und Überwindung von Bildungsresten und Ideologie aus dem Dritten Reich; 2. die Überzeugung der nun herrschenden Kräfte, getreu der Auffassung von der Wissenschaftlichkeit der marxistisch-leninistischen Weltanschauung, daß deren Verbreitung den Sieg des Sozialismus festigen werde.

Daneben gab es auch sehr pragmatische Erwägungen. Die Bildungsdefizite der Menschen waren zum Teil erheblich, der Krieg hatte seine Spuren hinterlassen. Außerdem vertrug sich das Selbstverständnis des schon seit mehreren Jahren existierenden Kulturbundes nicht mit der marxistisch-leninistischen Sicht von öffentlicher Aufklärung und Bildung.

These 6

Die doppelte Ausgangssituation erzeugte erhebliche Vorteile, Möglichkeiten und Freiräume der URANIA, aber auch ständige mehr oder weniger offene Widersprüche und Spannungen.

Während Wissenschaftler häufig die enormen Möglichkeiten der öffentlichen Diskussion oder auch der internen Diskussion vom Problemen mit Interessenten suchten, gab es permanente Bemühungen, insbesondere die hauptamtlichen Mitarbeiter der URANIA zu treuen „Parteiarbeitern“ zu erziehen und sie als Instrument der parteipolitischen Arbeit einzusetzen.

Da die URANIA flächendeckend tätig war, unkompliziert jeden geeigneten Raum für Veranstaltungen nutzte, vor keinen Bevölkerungskreisen nicht auftrat und zudem die Organisation der Bildungsarbeit recht effizient und preiswert realisierte, gab es viele Partner der URANIA, die Veranstaltungen mit ihr planten und durchführten. Solche waren in den achtziger Jahren vor allem gewerkschaftliche Gruppen, andere Vereine und Verbände (Pionier- und Jugendorganisationen, Kleingartenvereine, Volkssolidarität u.a.). Dazu gehörten in diesen Jahren aber auch Parteigruppen und -organisationen der SED und der Blockparteien. Häufiges Motiv solcher Vereinbarungen war die Akzeptanz des Fachwissens der URANIA-Mitgliedschaft, deren methodisches Vorgehen und die Problematisierung der Themen (Schaubild 4).

These 7

Zu Beginn der achtziger Jahre sah sich die SED dem raschen wissenschaftlich-technischen Fortschritt objektiv ausgesetzt. Neben anderen wurde auch das Potential der URANIA beauftragt und eingesetzt, das Sachwissen der Bürger zu erhöhen, z.B. zum Thema Schlüsseltechnologien, und die Einführung ganz neuer automatisierter Produktionsprozesse geistig vorzubereiten. Gerade diese erste Konfrontation des Bürgers mit Neuem aus Wissenschaft und Technik war die Aufgabe der URANIA. Demgegenüber oblag zum Beispiel der Kammer der Technik, den Betriebsakademien u.a. die systematische Bildung. Die Chance, die meines Erachtens auch überwiegend genutzt wurde, war, daß sich mit dem Namen der URANIA ein Zusammenhang zur Vermittlung neuesten Wissens festigte und zugleich Diskussionsmöglichkeiten entstanden, z.B. die sozialen, ökologischen oder bildungspolitischen Aspekte solcher gesellschaftlicher Entwicklungen zu bedenken, sie überhaupt halb öffentlich auszusprechen (Schaubild 5).

These 8

In politischer und ideologischer Konsequenz wurden Philosophen der DDR beauftragt, den weltanschaulichen Gehalt der Natur- und Technikwissenschaften zu finden und über die URANIA zu propagieren. Diese Bemühungen und deren Ergebnisse muten mit heutigen Augen betrachtet allerdings geradezu lächerlich an. Produktiv daran waren die Neuentstehung von Kontakten zwischen den „Fakultäten“, die Tendenzen zu interdisziplinärem Gedankenaustausch und komplexen Denk- und Bewertungsansätzen. Negativ war ohne Zweifel, daß wieder einmal die Philosophie sich zur Magd einer Politik machte. So entwickelte sich nicht nur interdisziplinärer Gedankenaustausch, sondern genauso auch größere Distanz mancher Wissenschafts-

kollegen zueinander, weil entweder der Naturwissenschaftler über die Tiefe des weltanschaulichen Gehaltes belehrt wurde oder er selbst zum Unverständnis eines Philosophen diesen Gehalt entdeckte und an der richtigen Stelle in seine Karriereausführungen einfügte.

Die von der URANIA behandelten Themen waren Spiegelbild der gesellschaftlichen Entwicklung. Zum Teil wurden die Dialogmöglichkeiten in den Veranstaltungen genutzt, zum Teil dienten die Veranstaltungen auch nur der Legitimierung und Umsetzung der Parteilinie.

Während im Rahmen dienstlicher Anweisungen in der Hierarchie der URANIA auf die politischen Schwerpunkte der Propagandaarbeit hingewiesen wurde, war die Umsetzung derselben nicht einfach realisierbar. Das einzelne URANIA-Mitglied sah seine wesentliche Aufgabe als Referent in der populärwissenschaftlichen Tätigkeit. Im Durchschnitt trat er zwischen drei- und sechsmal im Jahr vor Publikum auf. Finanzielle Erwägungen für die Freizeitbeschäftigung spielten selten eine Rolle. Eher waren die akzeptierten Unbequemlichkeiten größer als der erhaltene Obulus. Eine „straffe Organisation“, die als bildungspolitischer Vortrupp oder auch ideologische Feuerwehr eingesetzt werden konnte, wie sie einigen Führungskräften vorschwebte, war mit einer solchen ehrenamtlichen Organisation nicht realisierbar. Auch dies führte zu spannungsreichen Entwicklungen. Während Vizepräsidenten der offiziellen Parteilinie huldigten und höchst verschämt mal ein oder zwei Widersprüchlein ins Referat flochten, monierten informierte Fachleute und Wissenschaftler die DDR-Wirklichkeit und die Lebensfremde der offiziellen Ausführungen.

These 9

Zwei Tendenzen wurden Mitte der achtziger Jahre sichtbar: Die Umwandlung der Anfang der achtziger Jahre in enormem Umfang durchgeführten „Großform“ mit häufig heranorganisiertem Publikum zur kleinen Veranstaltungsform. Die URANIA erhielt eine geduldete Ventilfunktion, wenn es zum Beispiel um die wirtschaftliche Misere, die Versorgungslücken, die Diskrepanzen zwischen Medien und Wirklichkeit ging.

In dieser Zeit konnten Veranstaltungen zu solchen Themen wie Menschenrechte, Widersprüche im Sozialismus, Individualentwicklung, Rechtsstaatlichkeit u.a. veranstaltet werden. Aber nicht zu groß durften sie sein.

Natürlich sollten sie letztlich nur zur verfeinerten Art der politischen Überzeugung führen und das „geachtete Wort der Wissenschaft“ in die Waagschale des Kampfes um die Köpfe der Bürger legen, aber immer seltener ging diese Rechnung auf. Die Referenten standen meist mitten im Leben und konnten beim Preis ihrer Glaubwürdigkeit nicht schönmalen, was allen als unschön auffiel. Viele Wissenschaftler erhielten zudem durch die URANIA-Veranstaltungen in Betrieben einen Einblick in die Realitäten, was den häufig vorhandenen kritischen Blick verschärfte. Denke ich an die Bereiche Schlüsseltechnologien, Wirtschaftskraft, Verteidigungswille, Geschichtsbewußtsein und Nationalgefühl, die wir zum Beispiel immer wieder als politische Rahmenlinien abgesteckt bekamen, sind mir URANIA-Referenten mit all ihren Zweifeln gegenwärtig.

Die zweite Tendenz war, daß die URANIA-Veranstaltungen von Besuchern zur Bühne offener Meinungsäußerungen gemacht wurden. Ganze Statements wurden in Veranstaltungen der URANIA-Vortragszentren vorgetragen, und man erwartete ehrliche Antworten der Fachleute. Andernfalls wurde „knallhart“ debattiert. Auch hier zeigte sich die nun stark und schnell erwachende Mündigkeit des Bürgers im unmittelbaren Reflex zur Politik der Perestroika. Es gab 1987/88 spannende, unvorhersehbare öffentliche Veranstaltungen der URANIA zur Friedensproblematik, zur Ökologie und immer wieder zur gesellschaftlichen Perspektive. Nicht unerwähnt soll bleiben, daß es in dieser Zeit die URANIA war, die die Aids-Problematik, die versteckte Sucht und die sehr ungesunde Lebensweise, trotz der Olympia-Siege, öffentlich thematisierte.

Natürlich konnte dies nicht so bleiben, weshalb es Auftrittsverbote für Referenten gab, bestimmte gar zu kritische Gruppen gemieden werden sollten und einige Themen direkt abgesetzt wurden. Besonders in Erinnerung ist mir, daß Anfang 1988 jede öffentliche Diskussion zur sowjetischen Kunst- und Kulturentwicklung und wenig später zur Perestroika-Politik überhaupt als „unerwünscht“ eingeordnet wurden.

These 10

Zu diesem Zeitpunkt hatte die URANIA aber bereits einen Ruf zu verteidigen. In der URANIA sollte erhalten bleiben, daß jeder sagen kann, was er denkt, und er sollte eine Antwort auf seine Fragen bekommen. Wenngleich es der ZK-Abteilung gelang, Live-Sendungen in Rundfunk und Fernsehen auf ein Minimum zu drücken, an deren Stelle bearbeitete Mitschnitte auszustrahlen, gab es von Wissenschaftlern und hauptamtlichen Mitarbeitern gegen solche Einschränkungsversuche deutlichen Widerstand: Zum Teil auf der Dienstebene, aber viel häufiger in der Praxis, indem gesagt wurde, was man meinte verantworten zu können, vor seinen Zuhörern und vor sich selber. Häufig meinten die Referenten, daß sie verstehen, daß man nicht alles schreiben könne, aber alles sagen können müsse man dürfen.

Aus dem persönlichen Erleben bin ich zu der Erkenntnis gekommen, daß insbesondere in den Jahren 1988/89 auch in der URANIA die Diskrepanzen zwischen Wort und Tat, zwischen Ideologie und Realität, zwischen Mitgliedschaft und Funktionären deutlich spürbar geworden waren. Während in Sektionen angesichts der sommerlichen Flüchtlingswellen über Reformfordernisse und personelle Konsequenzen in diesem Lande gesprochen wurde, versuchte die Funktionärsobrigkeit noch am 9. Oktober die Kreissekretäre und andere Mitglieder auf die verstärkt erforderliche Parteiarbeit als „5. Kolonne“ der Abteilung Propaganda des ZK einzuschwören. Da waren die Messen aber bereits gesungen und die Resonanz entsprechend.

These 11

Die URANIA war zu keinem Zeitpunkt eine Widerstandsorganisation gegen die DDR und gegen die SED. Ihre Eigenentwicklung, die Spezifik ihrer Mitgliedschaft, die Besonderheiten des öffentlichen Wirkens und das unterschiedliche Verständnis für den Sinn und die Möglichkeiten der URANIA-Arbeit brachten jedoch Möglichkeiten mit sich, von offiziellen Lehrmeinungen, parteipolitisch diktierten Zeitungsaussagen

und die Wirklichkeit negierenden Agitationssprüchen sich zu unterscheiden. Letztlich entschied jeder Referent in „seiner“ Veranstaltung, wieweit er hiervon Gebrauch machte. Daß die Chancen genutzt wurden, auch in den ideologierelevanten Themen, belegen vor allem die Besucherzahlen aus den Vortragszentren der URANIA, die nur freiwillig und aus Eigeninteresse besucht wurden.

These 12

Die Zusammensetzung der Mitgliedschaft der URANIA, ihr Selbstverständnis als gesellschaftliche Organisation der Intellektuellen sowie der mehrheitlich vorhandene politische Standpunkt legen den Schluß nahe, daß es der Mitgliedschaft vorwiegend um einen besseren Sozialismus ging.

Dies wurde im Herbst 1989 und dem Zeitraum bis zum 18. März 1990 sichtbar. Die dann im März beginnende Wende zur deutschen Einheit sah viele Mitglieder und auch Mitarbeiter bereits ratlos. Ein Spiegelbild dafür ist der URANIA-Kongreß im Juni 1990. Neuerworbener Mut zur offenen Aussprache, zur Einmischung in Vereinsangelegenheiten, der Erneuerungswille und der Mut zur Vergangenheitsbewältigung standen im Widerspruch zur unzureichend veränderten Satzung, zum Glauben an einen künftigen staatlichen Geldgeber und dem Festhalten an der großen flächendeckenden Vereinsstruktur.

Während in der Folgezeit in den Ortsvereinen und den entstehenden Landesverbänden ein frischer Wind wehte und vielfach auch eine wirkliche Umprofilierung vollzogen wurde, war die Bundesebene sowohl im ehrenamtlichen als auch im hauptamtlichen Bereich zunehmend handlungsunfähig.

These 13

Die Versuche, sich auf die marktwirtschaftliche Situation einzustellen, führten zur Unglaubwürdigkeit mancher leitender Mitarbeiter und deren raschem Verschwinden, zu massenhaften Austritten und verzweifelter Neuorientierung, vor allem der um ihre Arbeitsplätze bangenden Mitarbeiter.

Sie führten aber auch zur Besinnung auf die erprobten Fähigkeiten eines effizienten Bildungsmanagements, zur kreativen Anpassung an die neuen Bedingungen des Bildungsmarktes und zur Bewahrung des humanistisch-aufklärerischen Bildungsanspruchs der ursprünglichen URANIA-Idee.

So ist es wohl eine logische Folge, daß die Mehrzahl der heutigen Mitglieder in den über vierzig Ortsvereinen und den fünf Landesverbänden aus den naturwissenschaftlichen, technischen und medizinischen Wissenschaften kommen, jedoch überwiegend auch seit Jahrzehnten mit dieser Vereinsidee verbunden sind.

These 14

Vergleicht man heute Strukturen, Inhalte und Personen mit den Gegebenheiten der achtziger Jahre, so ist die Erneuerung nachvollziehbar. Den Platz der Vereine und Verbände der URANIA in der Kommune und in dem jeweiligen Bundesland jetzt schon bestimmen zu wollen, ist jedoch bei weitem noch nicht möglich. Sowohl die noch zu leistende Arbeit als auch die Unwägbarkeiten hierbei sind noch zu groß.

Schaubild 1

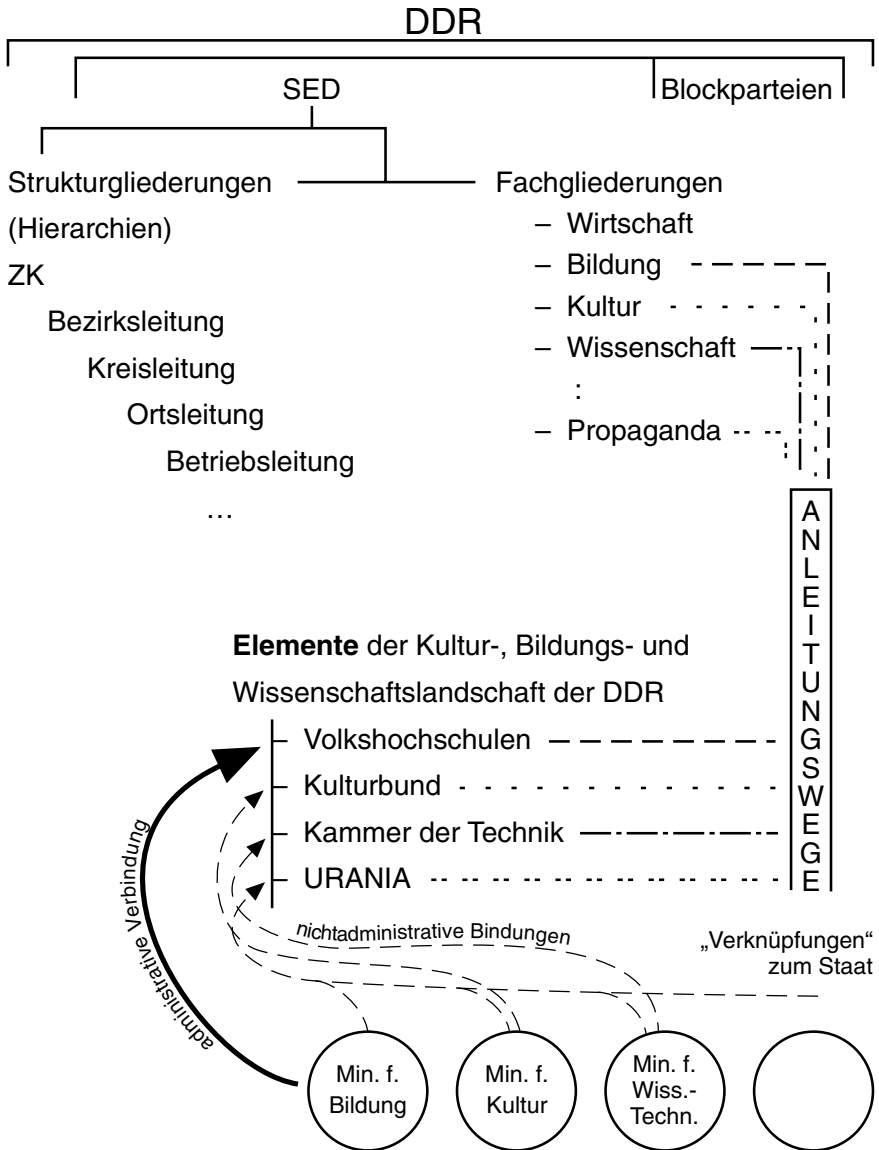


Schaubild 2

Der innerorganisatorische Aufbau

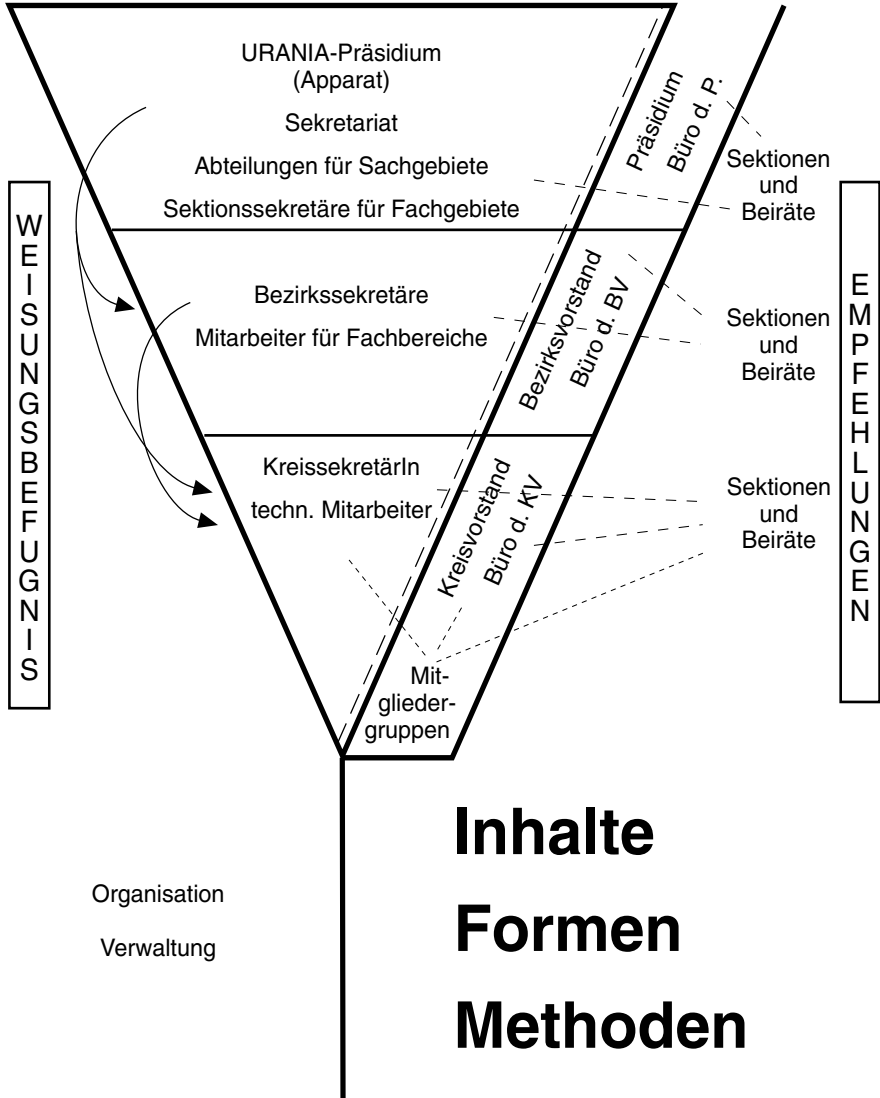


Schaubild 3

Ausschnitt

„DDR-Ebene“ (primär Berlin-Ebene)

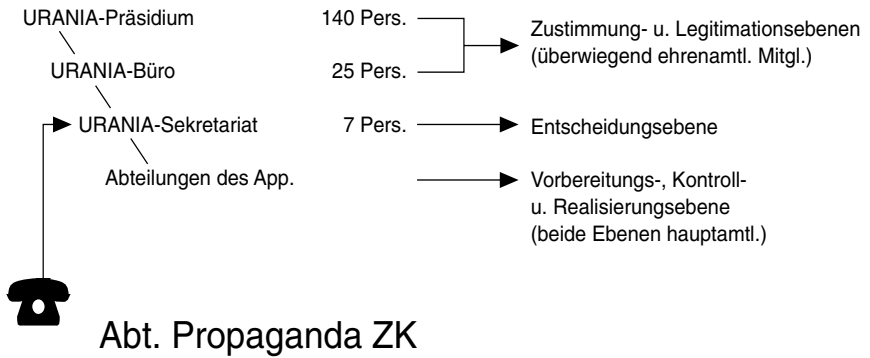
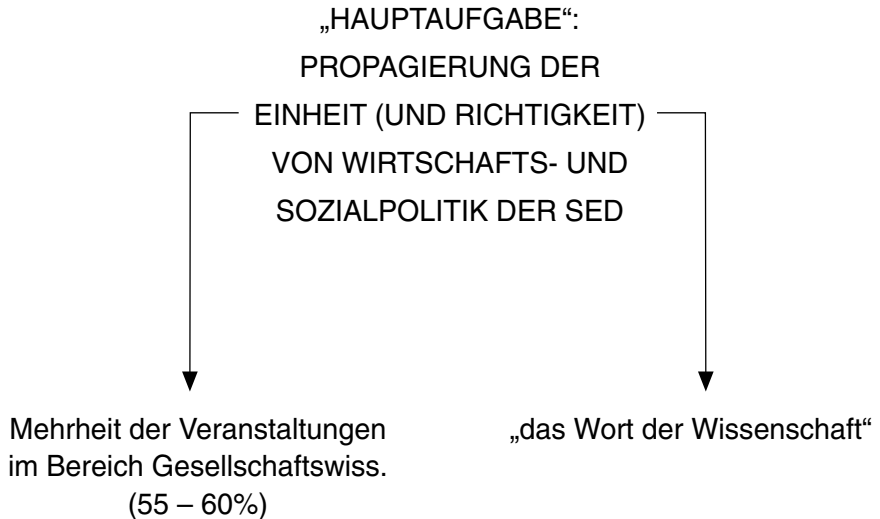


Schaubild 4

Aufgaben der URANIA in den 80er Jahren



Funktionen der URANIA

- a) Unterstützung der parteipolitischen Propaganda,
wo diese nicht direkt möglich war

- ➡ Betriebe, Gewerkschaften, wiss. Institute
- ➡ Medien
- ➡ andere Vereine (DFD, VKSK ...)
- ➡ Blockparteien
- ➡ „parteierner“ Bürger
- ⋮
- ➡ Kirchenkreise

- b) freie Bildungsarbeit zur Vermittlung neuester
Kenntnisse aus Wissenschaft und Technik,
Natur und Medizin, Politik und Kultur

Schaubild 5

Die URANIA 1980 – 1990

Einerseits

- Selbstbewußte Organisation
- mit mehr als 40000 Mitgliedern
 - davon ca. 25-30000
 - echte Wissenschaftler
- mehrheitlich freiwillig in URANIA
- motiviert durch Aufklärungsgedanken
- hohe Akzeptanz bei Bürgern
- intensiv in Medien tätig
- jährlich millionenfacher „Bürgerkontakt“

Andererseits

- straff zentralistisch strukturiert
- politische Zuordnung (nicht öffentlich) zur Propagandastrecke der SED
- politische Funktion angenommen und ausgeführt

NACHRICHTEN

ESREA

European Society for Research on the Education of Adults

Was ist ESREA?

Die *Europäische Gesellschaft für Erwachsenenbildungsforschung* ist eine wissenschaftliche Vereinigung für alle in der Erwachsenenbildungsforschung Tätigen. Die Gesellschaft wurde im Dezember 1991 auf Initiative namhafter akademischer Repräsentanten der Erwachsenenbildungsforschung in Europa gegründet, um eine offensichtliche Lücke zu schließen. Sie richtete sich explizit an Forscherinnen und Forscher in universitären und außeruniversitären Weiterbildungsinstituten in Europa. Ihre Funktion besteht vor allem darin, unterschiedlichste Forschungsinitiativen im Bereich der Weiterbildung zusammenzuführen und ein interdisziplinäres Diskussionsforum für die Weiterentwicklung aller Forschungsansätze zu etablieren, die sich auf die Bildung Erwachsener beziehen.

Was ist ESREA?

ESREA ist eine Vereinigung, die von ihren zahlenden Mitgliedern bestimmt wird. Stimmberechtigt sind ausschließlich Individuen. Assoziative Fördermitgliedschaften von juristischen Personen sind möglich (s.u.). Alle wichtigen Entscheidungen werden von den Mitgliedern auf den Mitgliederversammlungen getroffen. Diese Meetings finden im Turnus von zwei Jahren statt und bestimmen:

- ein *Steering Committee* (Leitungskomitee der Gesellschaft) mit 16 Mitgliedern, die möglichst die unterschiedlichen Regionen Europas repräsentieren sollten;
- die *Chairperson* (eine(n) Präsidentin/en der Gesellschaft) für eine Turnusperiode von zwei Jahren;
- den *Ort der Geschäftsführung* (Sekretariat) für eine doppelte Turnusperiode;
- die *Publikationspolitik* von ESREA;
- die Einrichtung von *Forschungsgruppen* der Gesellschaft sowie
- Themenschwerpunkte und Durchführungsort einer *Europäischen Konferenz*, die ebenfalls im Zweijahresturnus (alternativ zu den Meetings) stattfindet.

Mitgliedschaft

Mitglieder können alle Personen werden, die in der Weiterbildungsforschung tätig sind:

- in der Regel Angehörige von Institutionen der höheren Bildung;
- Professionelle an außeruniversitären Einrichtungen, die mit Weiterbildungsforschung befaßt sind, und
- Studierende in einem fortgeschrittenen Stadium ihrer Ausbildung, insbesondere wenn sie sich auf eine Forschungsqualifikation (Promotion etc.) vorbereiten.

Assoziierte Mitgliedschaften von Universitäten, Fachhochschulen sowie unabhängigen Forschungsinstituten und Non-profit-Organisationen sind ausdrücklich erwünscht.

Forschungsgruppen (European Research Networks)

Der eigentliche Schwerpunkt der Aktivitäten von ESREA ist die praktische Zusammenarbeit von Forscherinnen und Forschern der Erwachsenenbildung in aktuellen Fragen der Weiterbildungsforschung. Deshalb haben sich, unmittelbar nach der Gründung der Gesellschaft, bereits verschiedene *Research Networks* konstituiert und mit der Planung konkreter Kooperationsprojekte begonnen:

- das Research Network *Life-history and biographical research in adult education* (Chairs: Peter Alheit, Bremen; Agnieszka Bron, Linköping; Pierre Dominicé, Genf); diese Forschungsgruppe plant für März 1993 eine Arbeitskonferenz in Genf;
- das Research Network *Social movements and the history of the education of adults* (Chairs: John Field, Warwick; Barry Hake, Leiden; Dick Taylor, Leeds);
- das Research Network *Residential adult education and popular movements* (Chairs: Tom Schuller, Edinburgh; Jukka Toumisto, Tampere);
- das Research Network *Adult and continuing education and the labour market* (Chairs: Werner Lenz, Graz; Licinio Lima, Braga).

Publikationspolitik

Das Gründungskomitee hat auf seiner zweiten Konferenz in Manchester im April 1992 beschlossen, ein *Journal* einzurichten (Editorial board: Sallie Westwood, Leicester (Geschäftsführung); Peter Alheit, Bremen; Agnieszka Bron, Linköping; John Field, Warwick; Werner Lenz, Graz; Licinio Lima, Braga). Diese Zeitschrift wird als joint publication gemeinsam von ESREA und dem britischen National Institute for Adult Continuing Education unter dem Namen *European Studies in Adult Education* ab 1993 halbjährig erscheinen.

Außerdem ist die Einrichtung einer Reihe von Forschungsmonographien geplant.

Konferenzen und Seminare

Das erste *European Research Seminar on the Education of Adults* findet vom 11. bis 16. Dezember 1992 an der Universität Sevilla statt (nähere Informationen beim ESREA-Sekretariat).

Für 1993 wird neben der erwähnten Konferenz des Biography-Networks im März eine Summer School für DoktorandInnen in Leiden vorbereitet (nähere Informationen ebenfalls beim ESREA-Sekretariat). Weitere Arbeitskonferenzen der verschiedenen Research Networks befinden sich im Planungsstadium.

Nähere Auskünfte sowie Anmeldeformulare über folgende Adressen:

ESREA-Sekretariat

Dr. Barry J. Hake, Centre for Adult Education & Information
Rijksuniversiteit te Leiden, Wassenaarseweg 52, 2333 AK Leiden (NL)
Tel. 71-274049/274045, Fax. 71-273619

Deutscher Vertreter im Steering Committee:

Prof. Dr. Dr. Peter Alheit, Fachbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften
der Universität Bremen, Bibliothekstraße
2800 Bremen 33, Tel. 0421-2182927/2182767, Fax. 0421-2184043

Es wäre wünschenswert, wenn viele VertreterInnen der bundesdeutschen Erwachsenenbildungsforschung, die zweifellos zu den avanciertesten in Europa gehört, der Gesellschaft beitreten würden.

REZENSIONEN

Das Buch in der Diskussion

Peter Faulstich u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen (Juventa Verlag) Weinheim und München 1992, 216 Seiten, DM 30.00

Karin Derichs-Kunstmann:

Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Hans-Böckler-Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes haben es zwei Autorinnen und vier Autoren unternommen, ein Gutachten über die Weiterbildung für die 90er Jahre zu erstellen. Dieses Gutachten unterscheidet sich in seiner Perspektive allerdings wesentlich von anderen Gutachten: „Es konzentriert sich auf Weiterbildung ausschließlich unter dem Aspekt, inwieweit Lern- und Bildungsinteressen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in den kommenden Jahren verstärkt zu berücksichtigen sind“ (S. 11).

Die AutorInnen schränken den Anspruch ihres Gutachtens selber ein; sie „wollten keine neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse und auch keinen Gesamtplan für die Ausgestaltung der Weiterbildung entwickeln“ (S. 14). Ihre Absicht ist es, „für die Fortentwicklung der Weiterbildung in den 90er Jahren begründete Hinweise und handlungsorientierte Vorschläge“ zu geben (S. 14).

Da es kaum zu leisten sein wird, das gesamte material- und inhaltsreiche Gutachten vollständig zu diskutieren, habe ich es übernommen, das Gutachten unter zwei Aspekten zu besprechen: dem der Frauenbildung bzw. des Geschlechterverhältnisses und dem der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Doch zuvor will ich kurz einen Überblick über das Gutachten geben.

Das Gutachten ist in drei Hauptteile (Kapitel 2 bis 4) gegliedert, in denen die jeweiligen Unterabschnitte von unterschiedlichen AutorInnen in Einzelkapiteln behandelt werden. Der erste Teil „Gesellschaftliche Impulse und Reaktionen der Erwachsenenbildung“ (S. 15 ff.) erörtert, „wie gesellschaftliche Impulse von der Weiterbildung aufgegriffen werden und sie beeinflussen“ (S. 11). Herausgegriffen werden dabei die technische Entwicklung, insbesondere die neuen IuK-Technologien (Peter Faulstich/Hannelore Faulstich-Wieland, S. 16 ff.), die Umweltkrise (Ekkehard Nuissl, S. 38 ff.), die Frauenbewegung (Hannelore Faulstich-Wieland, S. 55 ff.) und die Multikulturelle Gesellschaft (Johannes Weinberg, S. 81 ff.).

Im zweiten Teil werden „Leitlinien zur Organisation der Weiterbildung“ entwickelt (S. 91 ff.). Ekkehard Nuissl setzt sich mit der „Lernökologie“, der „Bedeutung des Lernortes für das Lernen“ auseinander (S. 92 ff.). „Die Entstehung einer Bildungszeit zwischen Arbeitszeit und Freizeit“ ist ein weiteres Thema von Ekkehard Nuissl (S. 111 ff.). Johannes Weinberg wendet sich den Beteiligten am Lernprozeß zu, indem er „Lehrende und Lernende“ zum Thema macht (S. 128 ff.). „Kurskonzepte und Abschlüsse“ (Johannes Weinberg, S. 146 ff.) bilden den 4. Abschnitt des Teils über die Organisation der Weiterbildung.

„Leitlinien zur Institutionalisierung der Erwachsenenbildung“ sollen im Kapitel 4 (S. 153 ff.) entwickelt werden. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit der „Systemstruktur der Erwachsenenbildung im Verhältnis von betrieblicher Weiterbildung und Erwachsenenbildungsträgern“ (Peter Faulstich, S. 154 ff.) ebenso wie die Fragen nach der Verankerung von „Weiterbildung in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen“ (Christiane Brokmann-Nooren, S. 167 ff.). Den letzten Abschnitt zur Institutionalisierung bildet die Auseinandersetzung mit der „Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik“ (Christiane Brokmann-Nooren, S. 183 ff.).

Trotz ihrer eher einschränkenden Vorbemerkungen unternehmen die AutorInnen es, „Leitlinien für politisches und gewerkschaftliches Handeln in den 90er Jahren“ aus ihren vorangegangenen Ausführungen abzuleiten (S. 197 ff.).

Insgesamt gibt das Gutachten einen wichtigen Impuls für die Entwicklung einer erneuten Diskussion um die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in West-Deutschland. Vor allem aufgrund der ausführlichen Darstellung der Motoren der Veränderung der Weiterbildung im ersten Hauptteil ist der/die LeserIn in der Lage, sich in den Stand der Diskussion um die Weiterbildung in den 80er Jahren einzulesen. Die Einschränkung auf die westdeutschen Bundesländer muß allerdings gemacht werden.

Leider wird an keiner Stelle des Gutachtens erwähnt, zu welchem Zeitpunkt das Manuskript abgeschlossen wurde. Das Fehlen der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen für die Erwachsenenbildung durch die deutsch-deutsche Vereinigung, die gerade unter arbeitnehmerorientierten Gesichtspunkten dringend erörtert werden müßten, kann auch durch den Hinweis auf die Bedeutung für die neuen Bundesländer im Vorwort von Dieter Wunder (S. 5) nicht wettgemacht werden. Denn gerade an dieser Stelle wäre zu diskutieren, ob die „bisherigen Erfahrungen der alten Bundesrepublik Deutschland“ auch nach kritischer Überprüfung (ebenda) auf die Weiterbildung in den neuen Ländern übertragen werden können oder ob man sich nicht erst einmal mit den Weiterbildungserfahrungen in der DDR und mit den Bedürfnissen aufgrund der Vereinigung auseinandersetzen muß, ehe man Weiterbildungskonzepte und -maßnahmen für die Menschen in den neuen Bundesländern anbietet. Eine Praxis, die übrigens nicht nur von „Glücksrittern“ (S. 5) in den neuen Bundesländern in den ersten beiden Jahren vielfach betrieben wurde. Sicher haben die AutorInnen es nicht zu vertreten, daß diese große Herausforderung der Weiterbildung in den 90er Jahren bei ihnen nicht ausführlich behandelt wird. Sie hätten allerdings im Vorwort das Fehlen dieses Aspektes begründen sollen.

Positiv hervorzuheben ist – auch gegenüber vergleichbaren Publikationen (1) –, daß bei den Impulsen, die die Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten beeinflusst haben, die „FrauenBewegung“ mit dem von Hannelore Faulstich-Wieland verfaßten Kapitel einen so umfassenden Raum einnimmt (S.55 ff.). Faulstich-Wieland diskutiert in ihrem Teil die Entstehungsgeschichte der neueren Frauenbildungsarbeit in der Erwachsenenbildung (S. 59 ff.). Sie greift dann aus den inzwischen sehr ausdifferenzierten Ansätze der Frauenbildungsarbeit die autonome Frauenbildungsarbeit (S. 61 ff.), die Wiedereingliederungsmaßnahmen (S. 65 ff.) und die informationstechnische Bildung (S. 69 ff.) heraus, um sich mit diesen ausführlicher auseinanderzusetzen.

Im Ausblick geht Faulstich-Wieland darauf ein, daß „Männerbildung“ notwendig sei, in der „die Zwänge und Probleme der männlichen Lebenswelt aufgearbeitet“ werden sollten (S. 75). Dieses hält sie zur Erreichung des Ziels der „Veränderung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung“ als eine „Grundvoraussetzung für eine lebbarere Welt“ (ebenda) für notwendig. Auf der einen Seite kann ‚frau‘ dem sicher nur zustimmen, auf der anderen Seite gibt es in der Zwischenzeit differenziertere Forderungen zu diesem Aspekt. Leider fehlen in diesem Kapitel neuere Ansätze der Diskussion um die Geschlechterdifferenz in der Erwachsenenbildung wie auch um die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung innerhalb des Systems der Erwachsenenbildung.

Gerade in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wird z.Zt. vor allem von seiten der Frauen intensiv über die Praxis der Koedukation in der Bildungsarbeit diskutiert. Ihnen reicht es nicht mehr aus, eigenständige Frauenbildungsangebote zu fordern und durchzusetzen. Sie wollen erreichen, daß das Geschlechterverhältnis auch zum Gegenstand „gemischter“ Seminare gemacht wird (Derichs-Kunstmann 1991). Außerdem stellen sie die Forderungen auf, die Diskussion um die Koedukation, die in der Schulforschung in den 80er Jahren ausführlich geführt wurde (vgl. u.a. Faulstich-Wieland 1987), auf die Erwachsenenbildung – insbesondere die gewerkschaftliche Bildungsarbeit – zu übertragen und daraus Konsequenzen für die Praxis der

Bildungsarbeit zu ziehen (vgl. DGB o.J.).

Zwar wird von Faulstich-Wieland die gesellschaftlich vorherrschende geschlechtsspezifische Arbeitsteilung angesprochen, die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung in der Erwachsenenbildung selber spielt im Gutachten bedauerlicherweise keine Rolle. Leider gibt es auch bisher nur wenige Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung. Die differenziertesten Zahlen gibt es für den VHS-Bereich. 1990 betrug der Frauenanteil an den KursleiterInnen gut 60% (Pehl 1991, S. 321). Wen wundert es, wenn festgestellt werden kann, daß in den Einrichtungen der EB die gleiche geschlechtshierarchische Arbeitsteilung anzutreffen ist wie in der übrigen Gesellschaft? In den oberen Rängen der Hierarchie werden die Frauenanteile immer geringer. Je besser bezahlt und je verantwortlicher eine Position in der EB-Einrichtung, desto eher wird sie von einem Mann bekleidet. Bei den hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen überwiegen die Männer. 1990 werden in Volkshochschulen nur ca. 40% der Fachbereiche von Frauen geleitet (Pehl 1991, S. 324). In den Leitungspositionen der Einrichtungen dominieren nach wie vor die Männer (1990 in Volkshochschulen 82%; Pehl 1991, S. 325). Leider wird dieser Aspekt weder im Teil zur Frauenbewegung noch im Abschnitt „Professionalität und Professionalisierung“ des Teils „3.3 Lehrende und Lernende“ (S. 139 ff.) erörtert.

Auch der Skandal des unabgesicherten „sozialrechtlichen Status der auf Honorarbasis arbeitenden Lehrkräfte“ (S. 141) gerät immer mehr zu einem Problem von Frauen. Bei den Volkshochschulen ist der Frauenanteil bei den KursleiterInnen inzwischen auf 60% gestiegen. Das hat einen bezeichnenden Nebeneffekt: Immer mehr Frauen unter den nebenberuflichen MitarbeiterInnen der EB haben keinen bezahlten Hauptberuf und finanzieren sich mit der „prekären Beschäftigung“ als Kursleiterin (vgl. Dieckmann 1992). Weinberg betont zwar auch die Vordringlichkeit der sozialrechtlichen Absicherung der Honorarkräfte und die Notwendigkeit der Erhöhung der Zahl der hauptberuflich lehrend Tätigen (S. 141), diskutiert das Problem leider aber nicht unter geschlechtsspezifischen Aspekten.

Betrachtet man das Gutachten von seinem selbstgesetzten Anspruch aus, sich mit der Weiterbildung unter einem arbeitnehmerorientierten Blickwinkel auseinanderzusetzen, so fällt auf, daß ein Bildungsbereich, der sich ausdrücklich an ArbeitnehmerInnen wendet, die eigenständige gewerkschaftliche Bildungsarbeit, kaum eine Rolle spielt. Weder Konzepte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit noch aktuelle Debatten innerhalb der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit oder gar ihre Perspektiven sind Gegenstand der Diskussion. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit wird nur in manchen Teilen kurz erwähnt, z.B. bei der Diskussion um die Frauenbildungsarbeit (S. 59) und im Kapitel zur Lernökologie (S. 99). Weiterbildung wird von den AutorInnen vor allem als Gegenstand gewerkschaftlicher Politik erörtert.

In den am Schluß des Bandes formulierten Leitlinien unterstreichen die AutorInnen noch einmal die Bedeutung eines ausgebauten und qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangebotes für die ArbeitnehmerInnen. Sie stellen weiterbildungspolitische Forderungen auf, die zugleich auch Forderungen an gewerkschaftliche Politik auf betrieblicher, regionaler und überregionaler Ebene sind. Wichtig ist dabei, daß sie sowohl die betriebliche Ebene als Handlungsfeld für Weiterbildungspolitik als auch die Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung thematisieren. Gerade dadurch, daß die verschiedenen Lernorte von ArbeitnehmerInnen von den AutorInnen miteinander in Beziehung gesetzt und aufeinander bezogen diskutiert werden, erhält das Gutachten seinen besonderen Stellenwert.

Anmerkung

- (1) vgl. die vier Bände des Gutachtens zur niedersächsischen Erwachsenenbildung in freier Trägerschaft, hrsg. vom Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung; Siebert/Gnahs 1988, Siebert u.a. 1989, Etz/Waller u.a. 1991, Siebert 1992.

Literatur

- Derichs-Kunsmann, Karin: Die Bedeutung der „Frauenfrage“ für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1992, H.2, S.49 ff.
- DGB-Bundesvorstand, Abt. Gewerkschaftliche Bildung/Abt. Frauen (Hrsg.): Gewerkschaften sind keine frauenfreundlichen Inseln. Bericht über die Tagung „Umgang mit frauenfeindlichem Verhalten in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“. Reihe: Frauenpolitik. Materialien zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Düsseldorf o.J. (1989)
- Dieckmann, Bernhard: Kursleiterinnen und Kursleiter an West-Berliner Volkshochschulen – 1978 und 1990. In: Gieseke, Wiltrud, u.a. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE, Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1992, S. 147 ff.
- Etz, Christine/Waller, Gisa, u.a.: 1991: Selbstverständnis, Arbeitsweisen und Modellprojekte freier Träger der Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Hannover 1991
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Abschied von der Koedukation. Frankfurt/M. 1987
- Pehl, Klaus: Frauen in der Volkshochschule im Spiegel der Statistik. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1991, H. 4, S.315 ff.
- Siebert, Horst: Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung in freier Trägerschaft. Hannover 1992
- Siebert, Horst, u.a.: Politik und Wissenschaft der Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Hannover 1989
- Siebert, Horst/Gnahn, Dieter: Materialien zum Lernklima in der Bundesrepublik. Hannover 1988

Rolf Arnold:

„Nach dem Wesen der Quantentheorie müssen wir uns also damit begnügen, die Raum-Zeit-Darstellung und die Forderung der Kausalität, deren Vereinigung für die klassischen Theorien kennzeichnend ist, als komplementäre, aber einander ausschließende Züge der Beschreibung des Inhalts der Erfahrung aufzufassen, die die Idealisation der Beobachtungs- bzw. Definitionsmöglichkeiten symbolisieren“ (Bohr 1931, S. 36).

Es mag ungewöhnlich erscheinen, einer erwachsenenpädagogischen „Abhandlung“ ein Zitat aus einer physikalischen Veröffentlichung voranzustellen, die zudem mehr als sechzig Jahre alt ist. Es geht jedoch bei dieser Beschreibung der Unschärferelation von Nils Bohr um einen Hinweis, der auch für die Erkenntnisbemühungen der Sozialwissenschaften von Belang und großer Aktualität ist, nämlich um die Frage, inwieweit wissenschaftliche Erkenntnis nur in der Form von Komplementaritäten, d.h. als „Zusammengehörigkeit verschiedener Möglichkeiten, dasselbe Objekt als verschiedenes zu erfahren“ (Meyer-Abich 1976; zit. nach: Fischer u.a. 1992, S. 19), möglich ist. In diesem Sinne könnte man auch von einer erwachsenenpädagogischen Unschärferelation sprechen, die u.a. in der Einsicht ihren Ausdruck finden kann, daß die Faktoren und Parameter der „prominentesten“ Erwachsenenbildungsansätze „nicht vollständig sind“ (Romberg 1992, S. 51). Und auch meine Forderung, sich „integrativen, doch gleichwohl polaren und spannungsoffenen Denkansätzen“ zuzuwenden, „wie sie dem abendländischen Denken seit Sokrates, Hegel, Romano Guardini, Theodor Litt u.a. vertraut sind“ (Arnold 1992, S. 13 f.), ist als Versuch zu werten, strukturierend-polarisierende Wahrnehmungsformen um ganzheitlich-komplementierende Wahrnehmungsformen zu ergänzen: „Mit Hilfe solcher dialektisch-integrativer Denkansätze könnten nicht nur Strukturen und repräsentative Trends, sondern auch Nuancen, Ungleichzeitigkeiten, Potentiale und Interdependenzen der betrieblichen Weiterbildung besser abgebildet und eingeschätzt werden. Denn die derzeitigen Entwicklungen in diesem Bereich lassen sich kaum mehr noch nur von irgendwelchen Strukturausprägungen repräsentativer Art her beurteilen“ (ebd.).

Das Gutachten der Max-Traeger-Stiftung „Weiterbildung für die 90er Jahre“ ist vor diesem Hintergrund ambivalent zu bewerten: Es stellt einerseits eine an die Strukturplan-Tradition „anschließende“ weiterbildungspolitische Leitlinie dar, die die „Standards“ und (bislang) uneingelösten Optionen einer zukunftsorientierten Weiterbildungspolitik deutlich „auf den Begriff bringt“; es bleibt allerdings gleichzeitig einer strukturierend-polarisierenden Sicht der beruflichen Weiterbildung verhaftet und vermag kaum, in den neueren Entwicklungstendenzen mehr und anderes zu erkennen als neues Illustrationsmaterial für die immer schon „bekannte“ Gegensätzlichkeit von einzelbetrieblichem Kalkül und individuellem Weiterbildungsbedarf.

Der Titel des Gutachtens selbst ist programmatisch und brilliert durch die „Wärmemetapher“ (Luhmann) „zukunftsorientiert“; es handelt sich um ein „Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen“. Die Maßstäbe für die Zukunftsorientierung werden allerdings „in der Vergangenheit“ besorgt; es sind – wie es bereits in den Vorworten der Herausgeber deutlich anklingt – die uneingelösten bildungspolitischen Absichten des Deutschen Bildungsrates, die ungelösten Aufgaben der Bildungsplanung und – wie die Autoren selbst sagen – die „Arbeitnehmerorientierung“ und der „interessenorientierte Aus- und Aufbau von Weiterbildungsangeboten“. Es geht mit anderen Worten um die Frage, „inwieweit Lern- und Bildungsinteressen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in den kommenden Jahren verstärkt zu berücksichtigen sind“ (S. 11). Die Verfasser möchten die Erwachsenenbildung nicht aus der Sicht der beruflichen Bildung definieren, da ein solcher Schritt „viele Bildungsangebote, die unmittelbar im Interesse der einzelnen Menschen liegen, zu einer Restgröße bildungspolitischen Brachlandes herabwürdigt“ (S. 10). Hier taucht sie erstmals auf, die ausgrenzend-polarisierende Wahrnehmung, die nur eine Seite der Wirklichkeit – nämlich die restringierende Form beruflicher Weiterbildung – darzustellen vermag und gerade die zukunftsorientierten Potentiale aus dem Blick verliert.

Das Gutachten geht auf drei große Themenkomplexe ein: erstens auf die „gesellschaftlichen Impulse der Weiterbildung“ (Technologie, Ökologie, Frauenbewegung und Multikulturalität), zweitens auf die „internen Organisationsbedingungen“ (Lernökologie, Bildungszeit, Lehrende und Lernende sowie Kurskonzepte und Abschlüsse) und drittens auf die „Strategien für die Entwicklung veränderter Institutionalierungsformen i.S. einer Verstärkung der öffentlichen Verantwortung in der betrieblichen Weiterbildung“. In allen drei Themenkomplexen ist von beruflicher Weiterbildung und dem Einfluß der Arbeit auf das Lernen Erwachsener die Rede.

Das Gutachten stellt einen ersten wichtigen Schritt zur Überwindung des Defizits an erwachsenenpädagogisch reflektierten Verlautbarungen zur Weiterbildungspolitik dar. Es setzt damit einen wichtigen Kontrapunkt zu der eher euphorisch-harmonisierenden Weiterbildungsrhetorik aus dem Umfeld der betrieblichen Weiterbildung, die so tut, als gäbe es keine unterschiedlichen Interessen und Weiterbildungsbedürfnisse von Betrieb einerseits und Mitarbeiter andererseits (vgl. Arnold 1990, S. 135) bei einer Weiterbildung, die von selbsternannten betriebsnahen „Weiterbildungsfachleuten“ als „Weg zum unternehmerisch denkenden Mitarbeiter“ (Nagel 1990) konzipiert wird. Gleichwohl ist die Ausgangsposition der Gutachter – in gewisser Weise – zukunfts- und vergangenheitsorientiert zugleich. Sie konfrontieren die Zukunft der Weiterbildung mit den uneingelösten Forderungen der 70er Jahre (Strukturplan) und den aktuellen und absehbaren gesellschaftlichen Herausforderungen und leiten aus dieser hermeneutischen Synopse wichtige Gestaltungsaufgaben für die zukünftige Weiterbildungspolitik ab. Dabei gerät ihnen allerdings das gewandelte Verhältnis zwischen Berufs- und Erwachsenenbildung „aus dem Blick“. Festgehalten wird vielmehr – wie in fast der gesamten berufs- und erwachsenenpädagogischen Debatte – an einer Sichtweise, derzufolge die berufliche und betriebliche Bildung durch die Technikanwendung und die betriebliche Herrschaft „(...) negativ determiniert, d.h. ausgeschlossen (wird)“ (Arnold 1992, S. 13). Vollständig ausgeblendet bleiben bei dieser Betrachtungsweise allerdings die in der betrieblichen Weiterbildung auch beobachtbaren Tendenzen, die darauf hinweisen, daß heute auch bereits mancherorts „(...) die Bildungsintention gerade durch die technische Entwicklung selbst und die mit ihr notwendig

gewordene ‚erweiterte Qualifizierung‘ erstmals wirklich die Chance (erhält), die Arbeitswelt humaner zu gestalten“ (ebd.). Zwar wird bereits auf der ersten Seite des Gutachtens deutlich darauf hingewiesen, daß die Renaissance der Weiterbildungsdebatte „von der Unternehmerseite“ ausging, „diese legte nicht nur Thesen zur Weiterbildung vor und verstärkte – insbesondere in großen Betrieben – die Weiterbildungsbemühungen, sondern verbreiterte und verstärkte insgesamt die Reflexion über die Bildung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern“ (S. 9), doch wird leider nicht die Frage nach den Motiven dieses unternehmerischen Weiterbildungsinteresses aufgeworfen. Unerwähnt bleiben deshalb auch die unternehmensstrategischen Veränderungen, die die erwachsenenpädagogischen Impulse ausgelöst haben. Man hat als Leser jedoch den Eindruck, daß die Gutachter den Motiven und Veränderungen in den Betrieben und in der betrieblichen Weiterbildung eher skeptisch, um nicht zu sagen „hilflos“, gegenüberstehen. Das, was sich da vollzieht, „sprengt“ im wahrsten Sinne des Wortes die diesem Gutachten zugrundeliegende „heimliche“ bzw. implizite Theorie beruflicher Weiterbildung. Es gibt – wie ich noch zeigen werde – dieser impliziten Theorie beruflicher Weiterbildung zufolge nur ein Entweder-Oder – entweder betrieblich oder erwachsenenpädagogisch legitimierbar; für ein Sowohl-als-auch (vgl. Fischer 1987) finden sich kaum Hinweise in dem, was von der zugrundeliegenden Theorie beruflicher Weiterbildung „sichtbar“ wird.

Wodurch ist die „heimliche“ bzw. implizite Theorie der Gutachter zur beruflichen Weiterbildung gekennzeichnet? Es sind m.E. drei Leitgesichtspunkte, die in den unterschiedlichen Themenbereichen, die das Gutachten berührt, immer wieder „durchscheinen“:

1. „Persönlichkeitsbildung soll Priorität haben, d.h., Qualifikation darf nicht der Technik nachgeordnet werden“ (S. 18).
2. Anzustreben ist eine repräsentativ-ausgewogene Beteiligungsquote an der beruflichen Weiterbildung, d.h., unbefriedigend ist eine „Beteiligungslücke“ (S. 162) und die Tatsache, „daß es seit Mitte der 70er Jahre nicht gelungen ist, die Unterschiede in der relativen beruflichen Weiterbildungsbeteiligung zwischen den Teilnehmergruppen zu verringern“ (S. 134) (1).
3. Die einzelwirtschaftlichen Rentabilitätsabwägungen schließen grundsätzlich die Möglichkeiten einer erwachsenenpädagogisch sinnvollen Orientierung der betrieblichen Weiterbildung – im gegebenen Rahmen – eher aus (S. 159).

Die Gutachter repräsentieren keine einheitliche Sichtweise, weshalb auch die einzelnen Teile des Gutachtens in sich nicht ohne Widersprüche sind. So finden z.B. Peter Faulstich und Hannelore Faulstich-Wieland mit ihrem Begriff der „Qualifikationskonversion“ zwar durchaus den Anschluß an ein nicht-technizistisches Qualifikationskonzept (S. 33), doch stellen sie diese – gewissermaßen als „gewerkschaftliche“ Alternative – den realen Qualifizierungstendenzen in den Betrieben gegenüber, ohne allerdings zu erkennen, daß eine solche Qualifikationskonversion auch bereits durch die Betriebe selbst, also „im Einklang“ mit betrieblichen Interessen und betrieblicher Technikanwendung unter dem Label der Schlüsselqualifikationen realisiert wird. Die Abgrenzung eines „gewerkschaftlichen“ von einem „betrieblichen“ Konzept der Qualifikationskonversion bleibt undeutlich und wirkt konstruiert, da eine Konzeptualisierung nach dem Wahrnehmungsmuster eines Sowohl-als-auch ausbleibt.

Andere Argumentationsstränge, an denen die implizite Theorie beruflicher Weiterbildung anknüpft, sind u.a. der „ökologische Charakter von Arbeit“ (S. 46) und „Frauenbewegung“. In den zu diesem Thema von Hannelore Faulstich-Wieland vorgetragenen Überlegungen werden die „Wiedereingliederungsmaßnahmen“ im Hinblick auf die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen analysiert (S. 68), und es wird darauf hingewiesen, daß Weiterbildung alleine noch keine wirksame Wiedereingliederung von Frauen in den Beruf garantiert. Am Beispiel der Auseinandersetzung um die Qualifizierung von Frauen in technischen Berufen wird u.a. aufgezeigt, daß Frauen auch einer anderen Lernkultur bedürfen und in der Lage sind, eine solche andere Lernkultur zu „erzeugen“ (S. 71). Der „andere Zugang von Frauen zur Technik“ (ebd.) und die Tatsache, daß berufliche Weiterbildung für Frauen häufig „nur“ Anpassungsfortbildung ist,

markiert wesentliche Bezugspunkte, von denen her eine zielgruppenorientierte Neukonzeption beruflicher Weiterbildung sich legitimieren muß. In ähnlicher Weise weist auch J. Weinberg, der sich in seinem Beitrag mit der multikulturellen Gesellschaft befaßt, darauf hin, daß „(...) besser als bisher ausgestattete Sonderprogramme zur allgemeinen, sozialen und beruflichen Qualifizierung der Angehörigen der zweiten Ausländergeneration (benötigt werden)“ (S. 89). – Für die berufliche Weiterbildung ergeben sich somit aus der Maßgabe einer zielgruppenorientierten Weiterentwicklung ihrer Angebote grundlegende Perspektiven für eine zukunftsorientierte Gestaltung.

Als wesentliche interne Organisationsbedingung nimmt das Gutachten u.a. die Lernorte des Erwachsenenlernens in den Blick und befaßt sich dabei auch mit dem „Lernort Betrieb/ Arbeitsplatz, an dem Lernen auch stattfindet“ (S. 93). Damit bedienen sich die Gutachter einer Vokabel, die genuin berufspädagogischer Provenienz ist (vgl. Münch 1977). Ekkehard Nuissl kritisiert dabei zu Recht die extrem ungleiche Verteilung der Lernchancen am „Lernort“ Arbeitsplatz und stellt fest: „Es zeigt sich, daß Weiterlernen am Arbeitsplatz für die unterschiedlichen Gruppen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer etwas ganz Verschiedenes bedeutet, daß Unternehmens- und Personalpolitik die betrieblichen Investitionen in den Lernort nach Kriterien streuen, die mit den Lerninteressen der Betroffenen nur wenig zu tun haben“ (S. 100). Zwar gewinnt der Arbeitsplatz auch als Lernort für die fachübergreifende Qualifizierung Erwachsener ständig an Bedeutung, doch geht diese Entwicklung auch – und entgegen den öffentlichen Verlautbarungen – mit einem gewissen Bedeutungsverlust der betrieblichen Weiterbildung einher. Es ist vor allem der Interessenbezug, der den Lernort Arbeitsplatz und den Lernort Betrieb (2) in einem anderen Licht erscheinen läßt. Gleichwohl wird es auch heute noch für vordringlich gehalten, die in der Weiterbildung bestehenden Ungleichgewichte zwischen den Mitarbeitergruppen im Betrieb abzubauen, Weiterbildungsrechte tarifvertraglich abzusichern und Mitbestimmungsrechte im Bereich der Weiterbildung wahrzunehmen sowie darauf hinzuwirken, „daß Kriterien arbeitnehmerorientierter Weiterbildung für alle Bereiche gleichermaßen gelten“ (S. 104).

„Bildungszeit“ nennt Ekkehard Nuissl die Lebenszeit, die „zwischen Arbeitszeit und Freizeit“ entsteht und einen immer größeren Zeitanteil im Erwachsenenleben ausmacht (S. 111 ff.). Hinzu kommt, daß angesichts der Expansion der betrieblichen Weiterbildung die Chance zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung „bei denjenigen am größten ist, die in einem festen Arbeitsverhältnis zu einem größeren Betrieb stehen, während dies für andere Personengruppen, etwa Arbeitslose oder im Haushalt Beschäftigte ungleich schwieriger ist“ (S. 114). Insgesamt beurteilt Nuissl in Anbetracht der bekannten Strukturdefizite der betrieblichen Weiterbildung (Abordnung der Teilnehmer, bildungsmäßige Entmündigung der Subjekte, Arbeitsplatz- und Betriebsbindung, fehlende Transparenz und fehlende öffentliche Kontrolle) diese sehr kritisch; er sieht die Gefahr, daß – mit den Worten Martin Baethges – „uns über die betriebliche Weiterbildung insgesamt ein utilitaristisch verstümmelter Bildungsbegriff (droht), der Bildung auf den je aktuellen betrieblichen Nutzen bezieht“ (S. 115). „Bildungszeit im Rahmen von Arbeitszeit“ wird somit skeptisch beurteilt, weil betriebliche Bildung immer (?) spezifischen Bedingungen unterworfen ist, „die aus der Sicht der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer problematisch sind“ (S. 115).

Auch das Prinzip des lebenslangen Lernens hat die ursprünglichen Erwartungen an das Lernen Erwachsener und die Bedeutung sowie die Formen der Erwachsenenbildung „letztlich ins Gegenteil verkehrt“: „Es verkümmert zu einem Appell an Arbeitnehmerinnen und Arbeiter, den Stand ihrer beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten à jour zu halten“ (S. 117). Demgegenüber setzt das Gutachten darauf, die Möglichkeiten der Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit, die Freistellung von der Arbeit zu Bildungszwecken („Bildungsurlaub“) und die Weiterbildung in der Freizeit (Weiterbildungsentwicklungsplanung) stärker auszubauen. Gefordert wird – „vom gewerkschaftlichen Standpunkt her“ – ein „integrierter Blick auf die betriebliche und die öffentliche Weiterbildung“ (S. 126). Dieser Blick ist allerdings nicht umfassend integrierend;

denn eine integrative Betrachtung des Verhältnisses von betrieblicher und öffentlicher Erwachsenenbildung hätte sich m.E. auch – und heute in allererster Linie – mit der Frage des Methodenvorsprungs der betrieblichen Erwachsenenbildung zu befassen und auszuloten, „(...) wie die Berufspädagogik diese teilweise nur an Schlagwörtern und Modeströmungen orientierte pädagogische Praxis unter Anlegung pädagogischer Kriterien mitgestalten und die vorhandene Palette vielversprechender Verheißungen einer didaktisch-methodischen Innovation wissenschaftlich stützen oder relativieren sollte, zumal eine Ernüchterung über die betriebliche Durchsetzungsfähigkeit der meist visionären und empirisch-methodisch nicht abgesicherten Konzepte durchaus schon erkennbar ist“ (SOFI 1991, 321 f.). Es ist bedauerlich, daß das Gutachten zur Weiterbildung für die 90er Jahre die Frage des Methodenvorsprungs der betrieblichen Weiterbildung nicht differenziert prüft, sondern eine „Ernüchterung“ hinsichtlich der Realisierbarkeit innovatorischer Methodenkonzepte a priori zu unterstellen scheint.

J. Weinberg befaßt sich in seinen Beiträgen zum Gutachten u.a. mit den didaktischen Aspekten der Weiterbildung und lotet in einer sehr gründlichen Analyse die Frage aus, welche professionellen Qualitätsansprüche und Handlungsformen eine Erwachsenenbildung erfordert, die sich in stärkerem Maße an der Lebenssituation der Erwachsenen orientiert. Dabei kommt es ihm darauf an, die Qualität des zirkularen Prozesses Bedarfsermittlung, Bedarfswerbung, Programmplanung, Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses und Beratung zu verbessern, wobei er allerdings nicht umhin kann festzustellen: „Soll die erwartete Qualität wirklich zustandekommen, wird dafür qualifiziertes Personal benötigt“ (S. 139). Dies gilt auch für die betriebliche Weiterbildung, wobei J. Weinberg argumentiert, daß die in diesem Bereich lehrend Tätigen in der Lage sein müssen, „(...) Wissen und Fähigkeiten in Lernprozessen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu vermitteln“ (S. 143), weshalb eine breite Kompetenz (Lehr- und Vermittlungskompetenz und Sozialkompetenz) erforderlich sei, deren Erwerb u.a. „in Anlehnung an die Ausbildereignungsverordnung“ geregelt werden könnte (S. 144). Zu fragen bleibt, ob wir heute überhaupt schon genügend über die betrieblichen Weiterbildner wissen, um solche Forderungen wirklich begründet aufstellen zu können (vgl. Arnold/Huge 1991). So spricht z.B. viel dafür, daß es „lehrend Tätige“ in den Betrieben immer weniger gibt (vielmehr wird auf externe Weiterbildner zurückgegriffen) und daß dort, wo es sie gibt (z.B. als nebenamtliche Fachtrainer), diese es keineswegs mit unterschiedlichen Lerngruppen, sondern immer wieder mit ihrer Fachklientel „zu tun“ haben. Mit heterogenen Zielgruppen werden die kaum „lehrend“ tätigen Bildungsreferenten und die (wechselnden) externen Weiterbildungstrainer konfrontiert. Es ist m.E. auch eine Zukunftsfrage der betrieblichen Weiterbildung, sich mit dem Qualifikationsprofil und der Professionalität dieser Form freiberuflicher Betriebspädagogogen eingehender zu befassen.

Im letzten – dritten – Teil des Gutachtens, in dem es um „Leitlinien zur Institutionalisierung der Erwachsenenbildung“ (S. 153 ff.) geht, markiert Peter Faulstich deutlich die grundlegende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung, indem er feststellt: „Erwachsen sein heißt in unserer Gesellschaft, in einer Situation zu stehen, in der gleichzeitige oder vorrangige Berufstätigkeit dominantes Strukturprinzip von Lebenszusammenhängen für die meisten Gesellschaftsmitglieder ist“ (S. 155). Bedeutsam ist auch die Rolle der Betriebe, die etwa 50% der beruflichen Weiterbildung organisieren. Faulstich referiert die bekannten Strukturdefizite der betrieblichen Weiterbildung, deren Ziele deutlich ökonomischen Kriterien folgen: „Betriebliche Weiterbildung dient demnach vorrangig der Qualifizierung der Arbeitskräfte und der Herstellung und Sicherung von Rentabilität“ (S. 157). Die angestrebten extrafunktionalen Effekte betrieblicher Weiterbildung werden als Ausdruck personalpolitischer Interessen gewertet und unter der globalen Einschätzung subsumiert: „Der Ausbau der Weiterbildung ‚im eigenen Haus‘ ist identisch mit einem Zuwachs an Kontrollchancen für die Unternehmen“ (S. 158). Mit dieser nur vermeintlich eindeutigen Charakterisierung entgeht Faulstich die eigentümliche Dialektik der derzeitigen quantitativen Expansion und des gleichzeitig sich vollziehenden qualitativen Wandels der betrieblichen Weiterbildung. Letzterer bezieht u.a. auch aus der Notwendigkeit, Qualifikationen zur Selbstorganisation und Selbstkontrolle bei den Mitarbeitern zu entwickeln, wesentliche

Impulse, d.h. also gerade nicht aus dem Interesse an weiterer Kontrolle, sondern vielmehr aus der Erfahrung des Ungenügens der bisherigen kontrollierenden Kooperations- und Führungspraxis im Betrieb.

Zwar kritisiert Faulstich zu Recht die nach wie vor anzutreffende soziale Selektivität betrieblicher Weiterbildung und das Fortdauern der primär ökonomischen Kalküle, welche die Betriebe ihren Weiterbildungsentscheidungen zugrundelegen, doch gelingt es ihm eigentlich nicht, die Qualifizierungschancen, die sich für die Beschäftigten aus den „ganzheitlichen“ Ansätzen“ (S. 159) der betrieblichen Weiterbildung ergeben können, adäquat abzubilden. Die fundamentalen Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung werden vielmehr nur äußerst lapidar angesprochen, ohne das in ihnen „schlummernde“, etablierte erwachsenenpädagogische Theoriepositionen „verunsichernde“ qualitativ Neue auch nur ansatzweise auszuloten. Was bleibt, ist die „alte“, strukturierend-polarisierende Sicht: „Die Interessen der Unternehmen an Weiterbildung und ihre Durchsetzungsformen sind, trotz mittlerweile erfolgter ‚ganzheitlicher‘ Ausweitungen – letztlich auf einzelwirtschaftliche Rentabilitätsprinzipien bezogen“ (S. 159), wobei implizit unterstellt wird, daß erwachsenenpädagogische Gestaltungsansprüche damit grundsätzlich ausgeschlossen – restringiert – werden. Daß – wie wir beobachten können – es gerade die nach Rentabilitätsbeträgungen erfolgende Unternehmensentwicklung ist, die eine ganzheitlichere und erwachsenenpädagogischere Weiterbildung notwendig werden läßt, ist in der impliziten Ausgrenzungstheorie des Gutachtens nicht vorgesehen. Darauf hinzuweisen bedeutet nicht, die von Faulstich u.a. benannten Mißstände zu leugnen und einem harmonistischen Bild betrieblicher Weiterbildung zu „huldigen“; es geht vielmehr darum, deutlich zu machen, daß die ideologiekritische Perspektive nur eine Seite der betrieblichen Weiterbildung zu erhellen vermag. Es gibt allerdings noch eine andere, die des ungleichzeitig-avantgardistisch sich vollziehenden Erwachsenenlernens im Betrieb. Im Sinne einer komplementären Wahrnehmung müssen beide Seiten als gleichzeitig existente anerkannt und erwachsenenpädagogisch konzeptualisiert werden. Diese Anerkennung einer erwachsenenpädagogischen Unschärfereferlation dürfte dann auch das „Spiel“ der wechselseitigen Exkommunizierung aus dem Kreise der „rechtgläubigen“ Emanzipationisten beenden (3). Denn erst und gerade die Komplementarität von offenbar im Widerspruch zueinander stehenden Phänomenen liefert uns die „objektive Beschreibung der Erscheinungen“ (Fischer u.a. 1992, S. 19.).

Anmerkungen

- (1) Die Gutachter weisen auf den unbefriedigenden Sachverhalt hin, daß „sich zwischen 1979 und 1985 die Teilnehmerquote bei den un- und angelernten Arbeitern von vier Prozent auf drei Prozent, bei den Facharbeitern von elf auf sieben Prozent, bei den einfachen Angestellten von zwölf auf sieben Prozent (änderten). Demgegenüber stiegen die Teilnehmerquoten bei qualifizierten Angestellten von 19 auf 23% von leitenden Angestellten von 27 auf 37% und bei höheren Angestellten von 30% auf 35%“ (S. 113 f.).
- (2) Obgleich immer wieder vom „Lernort Betrieb“ die Rede ist (vgl. u.a. Wittwer 1991), handelt es sich bei dem Betrieb nicht um einen Lernort, vielmehr finden sich im Betrieb selbst, d.h. in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, zahlreiche und ganz unterschiedliche Lernorte (Lehrwerkstatt, Trainingsraum, Metaplan-Raum usw.).
- (3) In diesem Sinne lese ich auch einige Passagen der Besprechung meiner „Betriebliche(n) Weiterbildung“ (Bad Heilbrunn 1991) durch Peter Faulstich (Hessische Blätter für Volksbildung 2/1992, S. 170), etwa wenn dort festgestellt wird: „Dabei bleibt angeblich ‚Interesse‘ als Kategorie erhalten, aber letztlich kann Arnold damit wenig anfangen – ebenso wie mit dem Begriff Herrschaft“.

Literatur:

- Arnold, R.: Betriebspädagogik. Berlin u.a. 1990
- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung zwischen Ideologiekritik und Ganzheitlichkeit. In: Giesecke, W. u.a. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt a.M. 1992, S. 13–15
- Arnold, R./Huge, W.: Was wissen wir über die betrieblichen Weiterbildner oder was glauben wir zu wissen? In: Arnold, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Baltmannsweiler 1991, S. 213–223
- Bohr, N.: Atomtheorie und Naturbeschreibung. Berlin 1931
- Fischer, E.P. u.a.: Die grundlegenden Konzepte. In: dies. (Hrsg.): Widersprüchliche Wirklichkeit. Neues Denken in Wissenschaft und Alltag. München 1992
- Fischer, E.P.: Sowohl als auch. Hamburg 1987
- Münch, J. (Hrsg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier 1977
- Nagel, K.: Weiterbildung als strategischer Erfolgsfaktor. Der Weg zum unternehmerisch denkenden Mitarbeiter. Landsberg 1990
- SOFI (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen): Betriebliche Weiterbildung – Forschungsstand und Forschungsperspektiven aus Sicht von Arbeitnehmern. In: Schriftenreihe „Studien zu Bildung und Wissenschaft“. Nr. 88. Bonn 1990, S. 195–539
- Romberg, R.: Bedürfnisse, Erwartungen, Kalküle – was steuert das Lernen Erwachsener? Eine Revue von Theoriedefiziten und ein neues Modell. In: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 29/1992, S. 51–74
- Wittwer, W.: Lernort Betrieb – vom „Off-the-job“ zum „On-the-job“-Training. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27/1991, S. 21–26

Detlef Kuhlenkamp:

I. Ansatz und Gegenstand

Der hier anzuzeigende Text ist eine Veröffentlichung der Max-Traeger-Stiftung der GEW und ist unter Förderung der Hans-Böckler-Stiftung und des Bildungs- und Förderungswerks der GEW entstanden. Er knüpft an eine vorangegangene Publikation der gleichen Institution an, die Klaus Klemm u.a. 1990 unter dem Titel „Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen“ veröffentlichten (1). Dort wurde die Weiterbildung zwar in einem eigenen Kapitel behandelt, jedoch – wenig differenzierend – in außerberufliche und berufliche Weiterbildung unterteilt.

Hier liegt einer der Ansatzpunkte für die Autorengruppe des vorliegenden Gutachtens (Peter Faulstich, Hannelore Faulstich-Wieland, Ekkehard Nuißl, Johannes Weinberg, Christiane Brokmann-Nooren, Hans Dietrich Raapke). Sie weist die Aufteilung der Weiterbildung in „Schubladen“, wie diejenigen der allgemeinen, beruflichen und politischen Bildung, zurück, da sie weder dem Bildungsverständnis der Menschen noch der pädagogischen Realität entspreche, während die Verwendung des Begriffspaares „berufliche“ und „nicht-berufliche“ Weiterbildung gegenwärtiger politischer Opportunität folge, jedoch „Erwachsenenbildung aus der Sicht ‚beruflicher‘ Bildung definiert und viele Bildungsangebote, die unmittelbar im Interesse der einzelnen Menschen liegen, zu einer Restmenge bildungspolitischen Brachlandes herabwürdigt“ (S. 9). Sie grenzt die Erwartungen an ihren Text ein und erklärt vorab, es gehe ihr „nicht um eine planerisch-systematische Gesamtschau des Weiterbildungsbereichs, nicht um eine Konzeption von Erwachsenenbildung, nicht um einen Text, der staatliches Handeln begründen und anleiten soll.“ Vielmehr konzentrierte sie sich auf Weiterbildung „ausschließlich unter dem Aspekt, inwieweit Lern- und Bildungsinteressen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in den kommenden Jahren verstärkt zu berücksichtigen sind“ (S. 11). Da der Anteil der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer an den Erwerbstätigen auch 1990 in den alten Bundesländern über 90 % lag und dabei die knapp zwei Millionen Arbeitslosen allein in den alten Ländern noch nicht berücksichtigt sind, liegt es nahe, daß „Weiterbildung unter dem Aspekt der Arbeitneh-

merorientierung“ weitgehend identisch ist mit den Interessen der Gesellschaft an Weiterbildung.

Hier setzt das Gutachten analysierend an und beschreibt „gesellschaftliche Impulse“, die von der Weiterbildung aufgegriffen und beeinflusst werden sollten. Dabei identifizieren die Autoren Impulse,

„die aus der technischen Entwicklung kommen, den lebensbedrohenden Problemen, die in der Umweltkrise liegen, den veränderten Lebensansprüchen gesellschaftlicher Gruppen, insbesondere der Frauen, sowie der Multikulturalität, die in der zunehmenden Zahl ausländischer Bürgerinnen und Bürger in Deutschland sowie der europäischen Integration insgesamt liegt“ (S. 11).

Das Gutachten untersucht dann die Bedeutung der Lernorte und Bildungszeiten, die Anforderungen an die Lehrenden, an die Kurskonzepte und die Abschlüsse der Weiterbildung als interne Organisationsbedingungen der Weiterbildung, während im dritten Teil des Gutachtens die Autoren neuere Entwicklungen der Institutionalisierung von Weiterbildung diskutieren. Ein Kapitel gilt dabei dem strukturellen Verhältnis von betrieblicher Weiterbildung und institutionalisierter Erwachsenenbildung, das zweite der Weiterbildung in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen und das dritte schließlich der Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik.

Der Text schließt mit der Skizzierung von „Leitlinien für politisches und gewerkschaftliches Handeln in den 90er Jahren“, die sich zum einen auf den bereits zu Beginn des Gutachtens dargestellten sozialen und gesellschaftlichen Wandel beziehen, zum zweiten auf die als bedeutsame Organisationskriterien explizierten Faktoren Lernort, Bildungszeit, Qualität des Lehr-/Lernprozesses und Systematik von Kursen und Abschlüssen und zum dritten auf die Institutionalisierung von Weiterbildung, für die das Gutachten eine stärkere Systematisierung und Vernetzung bei stärkerer Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung als eigenständigen Bereich des Bildungswesens fordert.

2. Gesellschaftsbezug

Das Gutachten geht stärker als vergleichbare Texte von gesellschaftlichen Zuständen und Entwicklungen aus und beschreibt diese als „gesellschaftliche Impulse“. Peter Faulstich und Hannelore Faulstich-Wieland verantworten dabei das Kapitel „Informationstechnik“, Ekkehard Nuissl schreibt über „Umweltkrise“, Hannelore Faulstich-Wieland über „FrauenBewegung“ und Johannes Weinberg über „Multikulturelle Gesellschaft“. Die Auswahl gerade dieser „gesellschaftlichen Impulse“ erscheint als naheliegend, jedoch nicht als zwingend. Die gleichen Autoren hätten vielleicht vor einigen Jahren statt „Multikulturelle Gesellschaft“ beispielsweise „Friedenssicherung“ ausgewählt. Entscheidend für den spezifischen Zugriff des Gutachtens scheint mir nicht der Zugang von den tatsächlich ausgewählten gesellschaftlichen Problemfeldern zu sein – ihre Auswahl sollte nur nachvollziehbar und einleuchtend sein, und dies ist der Fall –, sondern der Zugang von gesellschaftlichen Zuständen überhaupt und nicht von Zuständen des Weiterbildungsbereichs, von tatsächlichen oder vermuteten Lebenssituationen seiner Adressatinnen und Adressaten oder von gesellschaftlich für notwendig gehaltenen Qualifikationen. Dabei vermeiden die Autoren die Gefahr, gesellschaftliche Probleme als von der Weiterbildung zu lösende darzustellen, d.h. gesellschaftliche Probleme, die politisch zu behandeln und zu lösen sind, zu „pädagogisieren“. Vielmehr unternehmen sie ihre Skizzierung gesellschaftlicher Entwicklungen mit dem Ziel, bildungspolitische Aufmerksamkeit zu konzentrieren, woraus dann allerdings durchaus weiterbildungspolitische und didaktische Planungsstrategien entstehen sollen. Die Autoren umgehen damit auch die Klippe der Segmentierung von Weiterbildungsangeboten in politische, berufliche und allgemeine, eine Aufteilung – da ist den Autoren nur zuzustimmen –, die weder dem Bildungsverständnis der Lernenden noch der didaktischen Realität oder gesellschaftlichen Interessen entspricht, denn die Klassifizierung von Bildungsangeboten als „berufliche“ ist sehr viel mehr an die Komplexität der Arbeitsanforderungen, auf die sie bezogen sind, und an die Verwertungsinteressen der Lernenden gebunden als

an den spezifischen Charakter dieser Bildungsangebote selbst. Bei der „politischen Bildung“ gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Indizien dafür, daß politisches Lernen auch außerhalb der organisierten politischen Bildung stattfindet, weil neue Lebenszusammenhänge auch politisches Lernen intendieren und implizieren. Die Zuordnung von Lernangeboten zur „allgemeinen“ Weiterbildung drückt schließlich nichts anderes aus als die angenommene Unbestimmtheit der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern intendierten Verwendungs- und Verwertungssituation des zu Lernenden. Die Einteilung von Lernangeboten der Weiterbildung in politische, berufliche und allgemeine war ein Hilfsmittel der bildungspolitischen Strukturierung der Angebote des Weiterbildungsbereichs mit Hilfe staatlicher Zuschüsse, die Anfang der siebziger Jahre bei Beginn der gesetzlich fundierten staatlichen Bezuschussung und bei damals noch steigerungsfähigen Zuschußvolumina durchaus ihren Sinn hatte. Inzwischen wird sie jedoch durch die herrschende Bezuschussungspraxis der Länder weitgehend konterkariert, denn die staatlich anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung können bei der gegebenen Nachfragesituation ihren in der Höhe von vornherein begrenzten Zuschußrahmen aus ohne Berücksichtigung der von den ländergesetzlichen Regelungen ausgehenden Strukturierungsimpulse ausfüllen und abrufen. Dies ist nur für jene Einrichtungen einzuschränken, die sich auf einen bestimmten Sektor des Weiterbildungsbereichs spezialisiert haben, für den günstigere Zuschußbedingungen als sonst üblich gelten. Würden diese verschlechtert, müßten sie ihre Finanzierung stärker auf Mittel ihres jeweiligen Trägers oder auf Beiträge ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer stützen oder ihre Bildungsangebote einschränken. Der explizite Gesellschaftsbezug des Gutachtens als Ansatz der Programmplanung macht deutlich, daß die Einteilung von Weiterbildungsangeboten in politische, berufliche und allgemeine ein Hilfsmittel der staatlichen Zuschußgewährung ist, Weiterbildungsangebote jedoch nicht hinreichend charakterisiert und bei der gegebenen Begrenzung der Zuschußmittel das Gesamtangebot der Weiterbildung auch nicht strukturiert, hingegen jedoch zahlreiche Abgrenzungsprobleme hervorruft und Umdefinierungen von Lernangeboten zugunsten näherer Zuschußquoten nahelegt.

3. Organisationsstruktur

Die internen Organisationsbedingungen der Weiterbildung und deren wichtigste Probleme versuchen die Autoren mit den Kapiteln „Lernökologie“ und „Bildungszeit“ (Ekkehard Nuissl) sowie „Lehrende und Lernende“ und „Kurskonzepte und Abschlüsse“ (Johannes Weinberg) transparent zu machen. Die Frage nach der Lernökologie – ein Begriff, den Wilhelm Niggemann bereits 1975 verwandte (2) – wird auf drei Typen von Lernorten hin bezogen diskutiert, nämlich auf die der institutionalisierten Weiterbildung, die des Betriebs/Arbeitsplatzes und die des sozialen und kulturellen Alltags. Dabei enthält dies Kapitel eine knappe, aber sehr präzise Relativierung individueller Lernorte in der organisierten Weiterbildung, wie sie zum Fernunterricht, den Telekollegs und den Selbstlernzentren gehören, die in die Feststellung mündet, daß Lernen eben doch auf die Organisation eines sozialen Zusammenhangs angewiesen sei, um sich zu entfalten. Hingegen scheint mir das in diesem Kapitel auch enthaltene Plädoyer zugunsten der Dezentralisierung der Lernorte der institutionalisierten Weiterbildung nicht so konsequent durchreflektiert, daß auch der „Grenznutzen“ einer Dezentralisierung deutlich würde, denn der zeigt sich nicht nur in der Gefahr der Verabsolutierung vertrauter Alltags- und Lebenswelten, die der Autor erwähnt, sondern auch in der Gefahr der Zersplitterung und Diffusion der institutionellen Konturiertheit. Die bildungspolitisch von den Ansätzen der siebziger Jahre inspirierten Dezentralisierungsstrategien bei Weiterbildungseinrichtungen, Stadtbüchereien, Bildungsberatungsstellen und Kulturläden haben hinlänglich gezeigt, daß deren Wirksamkeit an das Vorhandensein einer örtlich bekannten, hinlänglich genutzten und für die jeweilige Institution identitätsstiftenden Zentrale gebunden ist. Bei der gegebenen Knappheit der Ressourcen kann es aber durchaus sein, daß eine dezidierte Dezentralisierungspolitik die konturierende und kommunalpolitisch relevante Wirksamkeit einer leistungsfähigen institutionellen Zentrale abschwächt und damit auch die Funktionsfähigkeit der dezentralen Lernorte. Die Skizzierung des Lernorts „Betrieb“ läßt dessen eingeschränkte Funktion für das Erwachse-

nenlernen und seine Instrumentalisierung für die betriebliche Personalplanung sowie die Einarbeitung in betrieblich definierte Arbeitsplatzanforderungen sehr deutlich werden. Diese Einschränkung gilt – in anderer Weise – allerdings auch für eine konfliktorientierte gewerkschaftlich-betriebliche Bildungsarbeit. Der Abschnitt „Lernort Alltagsleben“ macht hinlänglich deutlich, daß eine nur an den betrieblichen Interessen ihrer Adressatinnen und Adressaten orientierte Weiterbildung auf wichtige Anknüpfungspunkte des organisierten Erwachsenenlernens in anderen Sozialisationsfeldern verzichtet. Teilen kann ich allerdings nicht den aus diesem Abschnitt herauscheinenden ausgeprägten Optimismus gegenüber den Möglichkeiten des lebensweltlichen informellen Alltagslernens Erwachsener. Da möchte ich den Autor gerne an seine eigenen Passagen in diesem Kapitel über die zumindest möglichen Einschränkungen erinnern, die aus einer zu großen Nähe von Lebenswelt und Lernorganisation entstehen können:

„In der Tat wird in der Konzentration der Bildungsarbeit auf das Nahe, der Verortung von Lernen im Überschaubaren auch die Gefahr der Entpolitisierung gesehen. Und so manche dokumentierten Bildungsprozesse belegen, daß diese Gefahr nicht zu unterschätzen ist. Soziale Nähe und menschliche Wärme sind zweifellos ein Wert an sich, bedürfen aber in Bildungsprozessen eines ausgewiesenen Sinnes“ (S. 96).

Weiterbildung sollte durchaus an einer gewissen Distanz von Lebenswelt und Lernorganisation festhalten.

Das Kapitel über die Bildungszeit trägt den Untertitel „Die Entstehung einer Bildungszeit zwischen „Arbeitszeit und Freizeit“ und expliziert dementsprechend auch, daß arbeitsfreie Zeit nicht mit Freizeit gleichzusetzen ist und deshalb auch nicht von vornherein den Erwachsenen als potentielle Bildungszeit zur Verfügung steht. Unverständlich ist mir allerdings die daraufhin als „notwendige Perspektive“ gegebene Empfehlung, „die Neuaufnahme und Weiterentwicklung des Konzeptes vom lebenslangen Lernen“ sei vom gewerkschaftlichen Standpunkt her notwendig. Diese Empfehlung erfolgt, nachdem gerade vorher dargestellt worden ist, daß das „ursprünglich von der Idee der Gleichheit der Bildungschancen, der Aufhebung der Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung und der fortschreitenden Emanzipation der Subjekte getragene Prinzip des lebenslangen Lernens“ heute in dem Sinn, wie es meist gebraucht wird, letztlich ins Gegenteil verkehrt sei. Das Konzept der recurrent education in seiner ursprünglichen Form beinhaltet eben nicht einfach eine ständige Erweiterung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Erwachsenen zugunsten der jeweils aktuellen Anforderungen, sondern impliziert vielmehr die ehrgeizige Reform des Zusammenhangs von Erstausbildung, Weiterbildung, Berufstätigkeit und lebensweltlichen Alltagsanforderungen. D.h., wer das Konzept der recurrent education nicht technokratisch amputieren will – der Autor spricht sich ausdrücklich dagegen aus –, der belastet mit der Forderung nach der Wiederbelebung des recurrent-education-Konzepts Ausbau und Reform des kleinen Weiterbildungsbereichs mit den gigantischen Anforderungen einer Reform von Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulbereich sowie der Organisation der Arbeitswelt. Dies bedeutet das Bohren an der dicksten Stelle des Bretts der Reformpolitik. Die vergangenen zwei Jahrzehnte seit der Verabschiedung des Strukturplans für das Bildungswesen durch den deutschen Bildungsrat sollten gezeigt haben, wie schwierig die Ausweitung der Weiterbildung zu einem vierten „gleichrangigen“ Bereich des Bildungswesens ist. Sich auf diesen Reformprozeß der Weiterbildung zu beschränken, ohne sich mit den Reformanforderungen an andere Bildungsbereiche und die Arbeitsorganisation zu belasten, ist keine bildungspolitische „Dünnbrettbohre“, sondern Beschränkung und Konzentration auf einen Reformprozeß, der wahrlich Zähigkeit genug erfordert.

Das Kapitel über „Lehrende und Lernende“ mündet in einen Appell für eine „Selbstevaluation des Lehr-Lern-Prozesses als weitgehend sich selber regulierendes Teilsystem“, weil aufgrund der Qualitätsanforderungen an Weiterbildungsprozesse auf die „Evaluation als festen Bestandteil der didaktisch-methodischen Handlungskette“ nicht verzichtet werden könne (S. 138). Derartige Qualitätsanforderungen machen aber offensichtliche Änderungsanforderungen an die Personalstruktur des Weiterbildungsbereichs noch dringlicher, als sie es auch bisher schon waren. Folgerichtig kritisiert der Autor das den Weiterbildungsbereich kennzeichnende Mißverhältnis von haupt- und nebenberuflichem Personal: „Die öffentliche Weiterbildung wird ihre

Aufgaben nur wahrnehmen und die Qualität der Arbeit nur gewährleisten können, wenn die leitenden, planend-organisierenden und lehrenden Tätigkeiten sehr viel stärker als bisher von hauptberuflich tätigem Personal wahrgenommen werden“ (S. 140). Diese Forderung ist mehr als naheliegend, weil das gegenwärtige Verhältnis von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern in der Weiterbildung schlicht als unseriös gekennzeichnet werden kann. Es ist bildungspolitisch bedeutsam, daß sie sich in einem GEW-geförderten Gutachten findet, denn bisher hat die GEW die Interessen des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals nur eher zögernd vertreten, weil zahlreiche Funktionsträger der GEW durch die Verstärkung des hauptberuflichen Elements in der Weiterbildung eine Beschränkung der Honorartätigkeiten für arbeitslose Lehrerinnen und Lehrer befürchteten.

Das Kapitel über „Kurskonzepte und Abschlüsse“ stellt eine Typologie von Lehrangeboten in der Weiterbildung auf und diskutiert die Möglichkeiten einer institutionsübergreifenden Zusammenfügung inhaltlich-organisatorischer Kurskonzepte.

4. Institutionelle Struktur

Im Gutachten finden sich als „Leitlinien zur Institutionalisierung der Erwachsenenbildung“ drei Kapitel, die explizit auch auf das Verhältnis von Weiterbildung und Beschäftigungssystem eingehen: von Peter Faulstich „Systemstruktur der Erwachsenenbildung im Verhältnis von betrieblicher Weiterbildung und Erwachsenenbildungsträger“ und von Christiane Brokmann-Nooren „Weiterbildung in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen“ sowie „Die Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik“.

Peter Faulstich thematisiert hier die an der Weiterbildung seiner Meinung nach seit längerem zu beobachtende Ambivalenz:

„Einerseits erfolgt eine Systematisierung von Erwachsenenbildung als eigenständigem Bildungsbereich; andererseits tendiert das System zu einer verstärkten Funktionalisierung für direkte Indienstnahme aktueller gesellschaftlicher Aufgaben“ (S. 155).

Er wiederholt seine bereits im Gutachten über die Weiterbildung in Hessen geäußerte These (3), für die Weiterbildung stehe ein höherer Systematisierungsgrad an, der als „mittlere Systematisierung“ keine Angleichung an das Schulsystem bedeute, wohl aber die Entwicklung von Instrumentarien, die eine stärkere Regulierung des Weiterbildungsbereichs ermöglichen.

Auch an dieser Stelle ist aber die Zurückhaltung gegenüber der Frage auffällig, wer das handelnde Subjekt dieser „mittleren Systematisierung“ der Weiterbildung sein könne, denn das Vernünftige wird ja nicht allein dadurch wirklich, weil es vernünftig ist. Bei der politischen und institutionellen Verfaßtheit dieser Republik kann dies nur der Staat sein. Wir brauchen in der Tat keine Verstaatlichung der Weiterbildung, wie das Gutachten bekräftigt, aber wir brauchen ein höheres Maß an staatlicher Koordination, wir brauchen allerdings auch ein größeres Maß an staatlichem finanziellen Engagement für die Weiterbildung. Wir brauchen beispielsweise auch eine weiterbildungspolitische Debatte, die die weitgehend übliche Praxis der Arbeitsverwaltung problematisiert, das gesetzliche Gebot des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) zur kostengünstigsten Vergabe von „Maßnahmen“ der beruflichen Weiterbildung als gesetzliche Aufforderung zur Kostendrückung in der Weiterbildung zu verstehen. Mit der Qualität solcher Maßnahmen lassen sich dann leicht ähnliche Erfahrungen beobachten, wie sie öffentliche Bauverwaltungen machen, die dem billigsten Anbieter den Zuschlag geben, um dann festzustellen, daß kurz nach Ablauf der Gewährleistungspflicht die Erhaltungsreparaturen notwendig werden. Das AFG ist zwar ein Gesetz des Arbeitsrechts und nicht des Bildungsrechts; doch da, wo die Arbeitsverwaltung mit Pflichtbeiträgen von und für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer Qualifizierung, Bildung und Lernen betreibt, muß sie auch in weiterbildungspolitische Debatten mit einbezogen werden. Im Unterschied zum Autor dieses Kapitels glaube ich allerdings nicht, daß der Prozeß der „mittleren Systematisierung“ durch ein Rahmengesetz des Bundes bewirkt oder zumindest unterstützt werden könnte; eher wäre zu erwarten, daß ein Bundesgesetz den kleinsten Nenner bereits bestehender ländergesetzlicher Regelungen wiedergäbe.

Die bildungspolitische Skizzierung der betrieblichen Weiterbildung erinnert einerseits ein-

drucksvoll daran, welch bedeutsamen Stellenwert die betriebliche Weiterbildung im Gesamtangebot der Weiterbildung einnimmt, andererseits verdeutlicht sie aber auch, daß diese eine Funktion ökonomischer und betrieblicher Interessen ist und „vorrangig der Qualifizierung der Arbeitskräfte und der Herstellung und Sicherung von Rentabilität“ dient (S. 157). Darüber hinaus ist bei der Reflexion von Leistung und Funktion der betrieblichen Weiterbildung daran zu erinnern, daß das auch in diesem Gutachten häufig zitierte „Berichtssystem Weiterbildung“ unter „berufliche Weiterbildung“ sowohl Lehrgänge und Kurse der beruflichen Umschulung und Fortbildung als auch der Einarbeitung und Anpassung an neue berufliche Aufgaben subsumiert (4). An anderer Stelle zitiert das Gutachten in diesem Zusammenhang bedeutsame Untersuchungsergebnisse aus den achtziger Jahren, die besagen, daß „der Bedeutungsverlust des Lernortes betriebliche(r) Weiterbildung ... zugunsten der Ausweitung der kurzfristigen *handling*-Schulung, der Einarbeitungsprozesse“ „eindeutig dem in der Öffentlichkeit propagierten Bedeutungszuwachs der betrieblichen Weiterbildung“ widerspräche (S. 102). D.h., die vom Gutachten propagierte „mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung muß in erster Linie im Bereich der institutionalisierten Weiterbildung selbst geleistet werden. Bei deren Skizzierung als „Landschaft der Erwachsenenbildungsträger“ hat mich allerdings irritiert, daß häufig von „Trägern“ die Rede ist, wo offensichtlich „Einrichtungen“ der Weiterbildung gemeint sind.

Die Darstellung der „Weiterbildung in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen“ unterstreicht die Rolle, die betriebliche Weiterbildung gerade im Zusammenhang mit Veränderungen der Arbeitsplätze und der Weiterentwicklung beruflicher Qualifikationen einnimmt. Dabei ist nicht nur tarif- und gewerkschafts-, sondern auch weiterbildungspolitisch von großem Interesse, ob das von der IG Metall verfolgte Modell, tarifvertraglich vereinbarte Weiterbildungszeit strikt als Teil der Arbeitszeit zu behandeln, oder dasjenige der IG Chemie-Papier-Keramik, vereinbarte Arbeitszeitverkürzungen mit vereinbarten Weiterbildungszeiten zu verrechnen, d.h. auch gewonnene Freizeit für Weiterbildung vorzusehen, für Qualität und Quantität der Weiterbildung das leistungsfähigere ist. Denn so naheliegend einerseits der Standpunkt der IG Metall aus der Sicht der Beschäftigten auch ist, so ist andererseits die Erfahrung nicht zu übersehen, daß Arbeitgeber um so stärker auf dem direkten Arbeitsplatzbezug betrieblicher Weiterbildung beharren, je eindeutiger sich diese als betrieblicher Kostenfaktor darstellt.

Die Untersuchung der „Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik“ zeigt, daß Qualifizierung gleichermaßen von Gewerkschaften, Arbeitgebern und Gebietskörperschaften für ein leistungsfähiges Instrument der Anpassung von Wirtschaft und Arbeitskräften an veränderte technologische und ökonomische Bedingungen gehalten wird. Die Analyse zweier arbeitsmarkt- und gewerkschaftspolitisch inspirierter Projekte, des „Beschäftigungsprogramms Küste“ von 1986 und des Forschungsvorhabens „Strukturwandel und Beschäftigungsperspektiven der Metallindustrie an der Ruhr“ von 1988, belegt nach Meinung der Autorin:

„Bei jeder Veränderung, Innovation oder Krisenbewältigung muß das Element der Weiterbildung von Anfang an dabei sein, oft sogar schon im Vorlauf. Nur so können die Mitwirkungs- und Gestaltungskräfte der betroffenen Arbeitnehmer gestärkt werden. Wenn die Weiterbildung erst einsetzt, nachdem die Veränderungen von der Betriebsleitung beschlossen sind, bleibt für die Arbeitnehmer nur noch die Anpassungsqualifizierung übrig“ (S. 193).

6. Bildungspolitische Leitlinien

Am Schluß versucht das Gutachten, ein zusammenfassendes Fazit der skizzierten Anforderungen an die Weiterbildung und die Weiterbildungspolitik zu ziehen. Die Autoren plädieren „angesichts der zum vorherrschenden Merkmal gewordenen Privatisierung der Weiterbildung und der Deregulierung des Weiterbildungsmarkts“ dafür, „der wildwüchsigen Pluralisierung der Weiterbildung durch eine Politik gegenzusteuern, die durch Rahmenvorgaben zur Bündelung und Verknüpfung der Vielfalt im Weiterbildungsbereich beiträgt und eine optimale Nutzung der knappen Ressourcen gewährleistet“ (S. 197). Weiterbildung müsse dabei auf die skizzierten

Problembereiche des gesellschaftlichen Wandels, nämlich die Informationstechnik, die Umweltkrise, den Anspruch auf eine wirkliche Gleichstellung von Frauen und Männern sowie die zunehmende Multikulturalität des gesellschaftlichen Lebens, reagieren, weil sie alle Menschen berührten. Angesichts der Organisations- und Institutionsvielfalt, des Wildwuchses und der Unübersichtlichkeit sowie der auf die Weiterbildung zukommenden Aufgaben müsse deren Organisation verbessert werden. Dies beträfe die Gestaltung der Lernorte und Bildungszeiten, die professionelle Kompetenz der Lehrenden und die Qualitätsstandards der Kurskonzepte in der Weiterbildung. Die Autoren fordern die Verknüpfung der öffentlichen, der unternehmensübergreifenden sowie der betrieblichen Lernorte in der jeweiligen Region. Gewerkschaftliche Bildungspolitik dürfe sich nicht ausschließlich auf den Lernort Betrieb konzentrieren, weil der Aufbau außerbetrieblicher Lernorte in sozial-kulturellen Handlungsfeldern offene Eigentätigkeit, Stärkung der personalen Kompetenz und Angebote zur sozialen Orientierungshilfe miteinander verbinden könnte. Notwendig seien auch eine Systematisierung der Qualifizierung des Weiterbildungspersonals und ein personeller Ausbau. Die dafür benötigten organisatorischen und institutionellen Kapazitäten sowie die finanziellen Ressourcen machten die Entwicklung gemischter und einander ergänzender Handlungslinien zwischen Bund, Ländern und Gemeinden sowie Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften erforderlich: „Das würde der Bedeutung der gesellschaftlichen Gemeinschaftsaufgabe Weiterbildung entsprechen“ (S. 207). Als Element des fortschreitenden Institutionalisierungsprozesses der Weiterbildung seien unbedingt zu beachten: „1. die öffentliche Verantwortung in der Systemstruktur der Weiterbildung, 2. die Verankerung der Weiterbildung in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen und 3. die Integration der Weiterbildung in die soziokulturellen und wirtschaftlichen Entwicklungsprozesse auf kommunal-regionaler Ebene“ (S. 209). Zu unterstützen sei dieser Prozeß durch die Schaffung von „Support-Strukturen“, die „Bildungswerbung und Bildungsberatung; Datenbanken und Informationssysteme; Regionalisierung von Weiterbildungsmessen; Einrichtung von Curriculumstellen; Qualifizierung des Personals“ beinhaltet (S. 210 f.). Notwendig sei letztlich „eine von den Lebensorten und Wirtschaftsregionen her zu entwickelnde Vernetzung des organisierten Lernens und des beruflichen und politischen Handelns“ (S. 215).

7. Fazit

Eine wichtige Stärke dieses Gutachtens, der dezidierte Gesellschaftsbezug, zieht auch eine bedeutsame Schwäche nach sich: Die Leser erfahren viel über gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen und über das Verhältnis von Arbeitswelt und Bildungsbereich, hingegen – gemessen an Anspruch und Umfang des Gutachtens – nicht besonders viel über Weiterbildung. Die Passagen, die sich direkt mit Weiterbildung beschäftigen, bündeln zum Teil neu aus anderen Publikationen bekannte Gedankengänge, manches wiederholt sich auch in dem Gutachten selbst. Vielfach wahrt das Gutachten eine auffällige Distanz gegenüber der konkreten Weiterbildungs-Realität und beschäftigt sich eher – wenn auch anregend und kompetent – mit den vor dieser Realität liegenden Faktoren. Die Leser erfahren viel über „Bedingungsfaktoren und Leitlinien für die Weiterbildung der 90er Jahre“. Wer sich an eine bildungspolitische Planung der „Weiterbildung für die 90er Jahre“ macht, die sich mit den konkreten Problemen der bildungspolitischen Verankerung, der institutionellen und organisatorischen Struktur, der Personalstruktur, der Programm- und der Lehr-Lern-Struktur auseinandersetzt, muß dieses Gutachten kennen und wird daraus viele Anregungen entnehmen können, muß jedoch vielfach auch da anfangen, wo dieses Gutachten aufhört.

Allerdings haben die Autoren am Anfang ihres Textes explizit erklärt, es gehe ihnen mit dem Gutachten nicht „um eine planerisch-systematische Gesamtschau des Weiterbildungsbereichs, nicht um eine Konzeption von Erwachsenenbildung, nicht um einen Text, der staatliches Handeln begründen und anleiten soll“ (S. 11). Stark vergrößert und vereinfacht läßt sich die bildungspolitische „Botschaft“ dieses Gutachtens so wiedergeben:

Notwendig ist eine Verzahnung von institutionalisierter und betrieblicher Weiterbildung unter Zuhilfenahme von Betriebsvereinbarungen und Tarifregelungen, um die „Systemstruktur“ von

Weiterbildung insgesamt wirksam werden zu lassen. Dabei muß die „mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung vorangetrieben werden, die unter anderem eine Dezentralisierung der Lernorte, eine Ausweitung der Bildungszeiten als intermediären Bereich zwischen Arbeits- und Freizeit, die Stärkung des hauptberuflichen Elements einschließlich der Verbesserung von dessen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten, die stärkere Systematisierung der Kursangebote und die Ausweitung der „Support-Angebote“, das heißt der der Weiterbildung zur Verfügung stehenden überörtlichen Dienstleistungsstellen, beinhaltet. Die inhaltliche Planung der Weiterbildungsangebote muß stärker als bisher von gesellschaftlichen Problemfeldern, den „gesellschaftlichen Impulsen ausgehen. Bei der notwendigen Verbesserung der Weiterbildung kann ein Rahmengesetz des Bundes eine Hilfe sein.

Enttäuschend finde ich, daß die Autoren sich auf Fragen der Finanzierbarkeit von Weiterbildung nicht eingelassen haben. Zwar ist ihnen zuzustimmen, daß Geld als ein knappes Gut „nur verfügbar gemacht wird, wenn ein Umdenken begonnen hat“ (S. 215). Impulse für ein weiterbildungspolitisches Umdenken zu geben, scheint mir jedoch eine wichtige Motivation der Autoren des Gutachtens zu sein. Das gesellschafts- und bildungspolitisch inspirierte Nachdenken über Weiterbildung kann jedoch deren mangelhafte bildungspolitische Absicherung nicht außer acht lassen. Deren Verbesserung bedarf einer veränderten und verbesserten materiellen Basis. Wird diese Notwendigkeit nicht nachdrücklich thematisiert, besteht die Gefahr, daß die seit rund zwei Jahrzehnten bestehende überaus große Kluft zwischen Rhetorik und Realität der Weiterbildung ungebrochen weiter bestehen kann. Wer bildungspolitische Veränderungsstrategien empfiehlt, wird in der Regel gerade in der Weiterbildung auch nach deren materieller Basis gefragt.

Anmerkungen

- (1) Klaus Klemm u.a., Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen, Weinheim und München 1990
- (2) Wilhelm Niggemann, Praxis der Erwachsenenbildung, Freiburg im Breisgau 1975
- (3) Peter Faulstich u.a., Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen, Weinheim 1991
- (4) Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht (Helmut Kuwan u.a.), Bonn 1990

Sammelbesprechungen

Älterwerden und Bildung

- (1) M. M. BALTES / M. KOHLI / K. SAMES (Hrsg.): Erfolgreiches Altern. Bedingungen und Varianten. (Huber Verlag) Bern u.a. 1989, 341 Seiten, DM 98.00
- (2) J. DETTBARN-REGGENTIN/H. REGGENTIN (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 1: Theoretische Grundlagen und Konzepte. Band 2: Praktische Modelle und Projekte. (Lambertus Verlag) Freiburg i.Br. 1992, 204 Seiten, DM 45.60
- (3) E.E. GEISSLER (Hrsg.): Bildung für das Alter – Bildung im Alter. Expertisensammlung. (Bouvier Verlag) Bonn 1990, 228 Seiten, DM 48.00
- (4) LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, Soest (Hrsg.): Sinnerfülltes Leben im Alter. Beiträge der Erwachsenenbildung. (Soester Verlagskontor) Soest 1991, 211 Seiten, DM 5.00
- (5) E. SCHLUTZ/H.P. TEWS u.a.: Perspektiven zur Bildung Älterer. (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) Frankfurt 1992, 169 Seiten, DM 12.00
- (6) H. STAIGER: Altenbildung. Bedingungen und Grenzen organisierter Bildungsprozesse im Alter. (Roderer Verlag) Regensburg 1991, 164 Seiten, DM 32.00

Altern und Bildung scheinen ein Paar in der Wissenschaft zu sein, das nicht zueinander kommen kann, auch wenn es will. Weiterhin dominieren Befunde der entwicklungspsychologisch orientierten Gerontologie die erwachsenenpädagogische Literatur zur Altersbildung, während in dem Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie von Baltes/Kohli/Sames (1989): „Erfolgreiches Altern“ lediglich ein Beitrag zur Bildung wiedergegeben wird. Erfolgreiches Altern, so scheint es, kommt aus Sicht der Gerontologie auch ohne Bildung aus. Auf der anderen Seite breitet sich zunehmend in der Praxis der Erwachsenenbildung eine in gerontologischen Befunden fundierte Geragogik aus, die aus pädagogischer Sicht keineswegs abgesichert ist. Die Erwachsenenbildungswissenschaft bleibt bis heute eine Antwort auf die Frage schuldig, ob und wozu eine spezielle Altersbildung notwendig ist.

Ein Beispiel dafür, wie von der Gerontologie erzeugte und in der Erwachsenenbildungswissenschaft rezipierte Befunde den Blick auf die Wirklichkeit der Altersbildung verstellen, nicht aber erhellen können, ist der Band von Horst Staiger (1991): „Altenbildung – Bedingungen und Grenzen organisierter Bildungsprozesse im Alter“. Nachdem im Hauptteil satzungsbekanntere Ergebnisse der Lernpsychologie zum Thema Lernen im Alter reproduziert worden sind, wird erst im Schlußteil auf 20 Seiten das Thema organisierter Bildungsprozesse hereingeholt. Nicht den realen Bedingungen der Altersbildungspraxis, sondern den Grenzen der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft im Alter geht der Autor vorwiegend nach. Auch wenn von ihm die generelle Geltung des Defizitmodells in Frage gestellt wird, wird dieses gleich eingangs wieder relativiert, indem gegen die Tendenz Einspruch erhoben wird, „geistige Leistungsminderungen zu bagatellisieren und zu negieren“ (S. 11). Soweit dem differentiellen Paradigma der Entwicklungspsychologie gemäß die Lernleistung Älterer an der Norm des voll leistungsfähigen Erwachsenen gemessen wird, kann das Lernen Älterer nur defizitär erscheinen. Konsequenter fordert folglich der Autor eine an Altersstufen orientierte Differenzierung des Adressatenkreises im Rahmen einer eigenständigen „Geragogik“ (S. 33). Die selbstgestellte Ausgangsfrage, ob es nämlich einer speziellen Altenbildung bedarf, wird letztlich nicht beantwortet. Zwar werden cursorisch „spezifische Lebensprobleme Älterer“, deren „besondere Stellung im gesellschaftlichen Kontext“, im Alter „veränderte Interessen“ sowie eine „evtl. restringierte Leistungsfähigkeit“ (S. 31) als Kriterien angeführt, um eine spezielle konzeptuelle Ausrichtung von Bildungsveranstaltungen zu fordern, doch bleibt deren Konkretisierung allein auf die eingeschränkten Leistungskapazitäten im Alter beschränkt. Indessen zeichnet sich ab, daß der Autor hinter den reduzierten Lernleistungen Älterer nicht Alters-, sondern Schichteffekte vermutet, indem er wiederholt (S. 101, 125, 133) darauf verweist, daß Lernfähigkeit und Lernbereitschaft bei den „unteren sozialen Schichten“, „schwächer ausfallen dürften“. Ein empirischer Nachweis bleibt aber aus. Die in einem knappen

Schlußteil entwickelten didaktischen Konsequenzen orientieren sich entgegen dem postulierten Anspruch eines alltags- und lebenspraktisch konzipierten Lernkonzepts (S. 147) wiederum nur an dem Lerneinschränkungen kompensierenden Defizitmodell. Der Anspruch, eine „Bestimmung des Adressatenkreises“ und „Bestimmungsgründe für die Altenbildung“ zu entwickeln, wird nicht eingelöst, weil der Autor sich weder den realen Adressaten noch dem Älterwerden als Lebenszusammenhang zuwendet, einer Perspektive, die zu allererst das Alltagskonzept zu begründen vermöchte. Daß der Altersbildungsdiskurs jedoch zunehmend und unabhängig von einer gegenläufigen Praxis grenzüberschreitende Perspektiven präferiert, um das „Älterwerden“ als generationsübergreifende, lebensbegleitende Lernaufgabe zu entdecken, zeichnet sich in den Tagungs- und Sammelbänden der 90er Jahre zur Bildung Älterer ab. Deutlich wird freilich auch, daß zunächst noch um eine bildungstheoretische und bildungspolitische Positionierung gerungen wird, hinter der die Erforschung der Wirklichkeit der Adressaten zurücktreten muß.

Bereits im Titel macht der Sammelband von Geißler (1990): „Bildung für das Alter – Bildung im Alter“ die Perspektive einer altersübergreifenden, lebensbegleitenden Altersbildung kenntlich, die dem Postulat folgt, „daß Probleme des Alters so ganz und gar altersspeziesell nun auch wieder nicht sind, sondern den Problemlagen anderer Altersgruppen parallel laufen“ (S. 14), beispielsweise seien auch Jüngere mit Einsamkeit, Krankheit und Tod konfrontiert. Die relativ beliebige Anordnung der Kapitel zu 1. Bildung für das Alter, 2. Bildung im Alter, 3. Politische Aspekte und 4. Erfahrungen der Endlichkeit lassen jedoch Zweifel aufkommen im Hinblick auf den programmatischen Anspruch.

Deutlicher wird das von Dettbarn-Reggentin/Reggentin (1992) in „Neue Wege in der Bildung Älterer“ in zwei Bänden theoretisch entfaltet und in Praxisberichten belegte Kompetenzkonzept, mit dem eine Überwindung des Defizitmodells und entsprechend sozialpädagogisch orientierter Lebenshilfekonzepte angestrebt wird. Im Kern geht es in den Beiträgen um Selbsthilfe, die Selbstorganisation von Interessen und ein aktives Alter, mit denen sowohl die Grenzen herkömmlicher Bildungsangebote als auch eine verengte Altersphasenlo-

gik überschritten werden. Beiträge zu betrieblichen Anforderungen, Technikbildung, Heimbeiräten, Altenselbsthilfe und selbstorganisiertem Lernen in der Universität verdeutlichen die Intention, die jedoch verborgen bleibt hinter einer eher formalen Anordnung der Kapitel nach Bildungseinrichtungen.

Auch in dem von der Pädagogischen Arbeitsstelle herausgegebenen Band von Schlutz/Tews u.a.: „Perspektiven zur Bildung Älterer“ kündigt sich ein Paradigmenwechsel in der Altersbildung an, mit dem die Überwindung einer auf altersspeziesische Problemlagen und Zielgruppen verengten Geragogik in Richtung auf eine „Öffnung der Gerontologie in den Lebenslauf“ (Karl) einerseits und eine „Lebensweltorientierung der Bildung Erwachsener“ (Eirmbter) andererseits intendiert ist. Deutlicher als in den anderen Sammelbänden wird hier der Blick auf das Älterwerden in den Generationszusammenhang ausgeweitet, zugleich aber lebensgeschichtlich, geschlechtspezifisch und lebensweltlich differenziert. Mit der biographischen Orientierung rücken auch die Adressaten der Altersbildung, die sonst hinter demographischen Großdatensmengen oder graduierenden Mikrodaten zu verschwinden drohen, in den Vordergrund. Die Beiträge bleiben gleichwohl noch Programm, es fehlt am Empirie.

Bisher blieb der Blick auf das „normale Alter“, den typischen Adressaten der Erwachsenenbildung, der gesund, aktiv, selbständig und alleinlebend, vor allem aber weiblich ist, verborgen, soweit gerontologische Forschung sich damit begnügt hat, altersspeziesische Leistungsdifferenzen unter Absehung von Kohorten-, Geschlechts- und Schichteffekten zu untersuchen, oder aber aus sozialpsychologischer Sicht auf „Problemgruppen“ im Alter fixiert blieb.

In dieser Tradition stehend stellt Naeegele in dem vom Soester Landesinstitut (1991) herausgegebenen Band „Sinnerfülltes Leben im Alter“ die ebenso problematische wie folgenreiche Frage: „Warum gibt es eigentlich keine ‚Inkompetenzforschung‘? Wäre sie aus alternspolitischer Sicht nicht mindestens ebenso wichtig? Forschung mit dem Ziel der Förderung von Bildung und Kultur für das Alter darf nicht der noch weiteren Förderung bereits bildungsgewohnter und kulturbeflüsselter Alter dienen ...“ (S. 48). Doch einzig mit Blick auf sozialstatistische Verteilungen und die Armut im Alter kann

eine emanzipatorische, nicht betreuende Altersbildung nicht begründet werden. Bildungsreformen wurden im Frühstadium noch stets von bildungsungewohnten Pionieren, in diesem Fall den alten Frauen, getragen, ehe sie auch verallgemeinert Verbreitung fanden. Gherie ter Steege plädiert folglich auch in dem Band „Perspektiven zur Bildung Älterer“ (Schlutz/Tews u.a. 1992) dafür, daß in der Zukunft „die kontinuierliche und differenzierte Ausbildung und Bildung von älteren Lernenden auf jedem gewünschten Niveau Bildungsmöglichkeiten anbieten muß ... gleich welcher Schicht sie angehören und welchen Werdegang sie genommen haben“ (S. 79). Sie warnt zugleich vor dem in der Altersbildung vorherrschenden „wissenschaftszentrierten“ Zugang zu der Adressatengruppe, mit dem das Alltagswissen über das Alter durch eine „negative Empirie“ überdeckt worden sei. Zu fordern sei hingegen, sich „nunmehr unverstellt der Empirie des Alters zuzuwenden“ (S. 93) und auf normative Alterskonstrukte zu verzichten. Auch demographischer „Fortschreibungslogik“ sei zu mißtrauen, da Alterszuschreibungen noch stets von normativen Entscheidungen abhängig waren („Wieviele Ältere werden ab welchem Alter in Ruhestandler transformiert?“) und eben deshalb offen seien. Mit gutem Grund wird deshalb von ihr für „die Norm einer lebensalter-sunabhängigen Bildung“ plädiert. Ist die Argumentation hier in eher bildungspolitischer Absicht erfolgt, kommt Venth in dem Band von Schlutz/Tews aus sozialpsychologischer Sicht zu einem ähnlichen Schluß. Ihre Ausgangsthese, daß die Verdrängung der Älteren auf die Verdrängung des eigenen Älterwerdens durch die Jüngeren zurückzuführen sei, spitzt sie zu der Aussage zu, daß auch mittels wissenschaftlich begründeter Alterskonstrukte, durch die Kategorisierung des Alters in Altersphasen und Alternsabschnitte“, dieses aus dem Lebenszusammenhang Jüngerer ausgegrenzt worden sei. Die zugleich polarisierende und ausgrenzende Perspektive reproduziere sich nun auch in der Zielgruppenpraxis kalendarisch fixierter Altersklassen. Nötig sei hingegen eine Perspektive, mit der das Älterwerden in jedem Lebensalter und innerhalb des Generationenverhältnisses zum gemeinsamen Thema werde. „Die Perspektive ‚Älterwerden‘ schlägt eine Brücke über die Kluft zwischen Jung und Alt, die von beiden Seiten begehbar wird und die gegenseitige

Annäherung – durchaus in Anerkennung von Altersunterschieden – zuläßt“ (S. 161). Übersehen worden sei bisher die Tatsache, daß die Älteren seit je den doppelten Zugangsweg zur Bildung für sich in Anspruch nahmen, die Mehrheit der Älteren aber das Lernen gemeinsam mit Jüngeren bevorzugt habe. Weil dies so selbstverständlich sei, sei bisher noch kein Konzept intergenerationellen Lernens entwickelt worden.

Detaillierter geht Schlutz in seinem Beitrag im gleichen Band anhand von Befunden einer internen Untersuchung an einer großstädtischen Volkshochschule auf die Teilnehmerstruktur ein. Der größte Teil älterer TeilnehmerInnen gehört der Gruppe „junger Alter“ zwischen 55 und 65 Jahren an, während der Anteil der über 65jährigen stagniert, zu einem größeren Anteil aber in den speziellen Altenbildungsangeboten zu finden ist. (Eben diese Gruppe sehr alter Menschen wird vorwiegend von kirchlichen Einrichtungen und kommunalen Altentagesstätten mit eher konventionellen Betreuungsangeboten erreicht.) Entgegen der Tendenz in der Gesamtbevölkerung nehmen mit zunehmendem Alter gehobene Schulabschlüsse bei Teilnehmern von Volkshochschulkursen zu. Doch daß diese keine absolute Grenze der Lernbereitschaft im Alter sein müssen, geht aus der bemerkenswerten Tatsache hervor, daß immerhin 40 Prozent der älteren Teilnehmerinnen von Sprachkursen über keinerlei fremdsprachliche Kenntnisse verfügen. Ein Hinweis darauf, daß auch bildungsbenachteiligte Ältere von der Altersbildung erreicht werden. Wohl auch deshalb plädiert Schlutz für die Aufrechterhaltung eines eigenen Programmbereichs für Ältere, obwohl dieser bislang nur zu einem Drittel die Lebenssituation Älterer direkt oder indirekt thematisiert, zu zwei Dritteln aber dem Normalprogramm entspricht (S. 26). Die Verständigung zwischen Alt und Jung, mit der das „gesellschaftlich-kulturelle Dazwischen“ angesprochen werde, sei hingegen ein Projekt der Zukunft, das „angesichts zunehmender Ausdifferenzierungen ein Minimum an Zusammenhalt von Person und Gesellschaft“ (S. 27) gewährleisten könne.

Es gilt noch immer, worauf Siebert bereits 1989 in seiner Sammelbesprechung zu diesem Thema im „Report“ hinwies, daß das Generationsverhältnis Zentrum einer sich emanzipatorisch verstehenden, integrativen Alters-

bildung sein müßte, bisher aber nicht ist: Alle reden davon, aber keiner wagt es.

Sylvia Kade

Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung

- (1) BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE (HRSG.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Referate und Praxisberichte, Band 24, Große Schriftenreihe, Marburg/Lahn 1991, 155 S.
- (2) BAUMGART, E. (HRSG.): Durchblicken – Anpacken; mehr Lebensqualität für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine Tagung für Kursleiterinnen in der Erwachsenenbildung. (Witwer Verlag) Stuttgart 1991, 145 S.

Das Jahr 1991 – in dem beide Veröffentlichungen erschienen sind – setzt eine Zäsur: „Die UN-Dekade der Behinderten“, 1981 ausgerufen unter dem internationalen Slogan „Full equality“ und unter dem nationalen Motto „Ein-ander verstehen – miteinander leben“, hat zum Ende gefunden. Ist es mehr als ein Zufall, daß zeitgleich zwei Veröffentlichungen mit ihrem unterschiedlichen Plädoyer für eine Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung an die Öffentlichkeit treten?

Unter der Prämisse, jeder Mensch habe das Grundrecht auf lebenslange Bildung – das alte Grundtvigsche Prinzip –, und der Forderung nach Einlösung des vielzitierten „Normalisierungsprinzips“ bilanzieren beide Bücher – unabhängig voneinander – folgende Tendenz: Die bildungspolitische Entwicklung verlaufe – wenn auch graduell unterschiedlich in den alten und neuen Bundesländern – trotz eines Jahrzehnts internationaler Unterstützung eher unbefriedigend, wenn nicht gar enttäuschend. Eher zeichne sich eine umgekehrte Tendenz zu erneuter Behindertenfeindlichkeit ab, was statistisch relevant einerseits in der rückläufigen Zahl der Bildungs-Angebote, andererseits im Stagnieren bildungspolitischer Entwicklungen deutlich ablesbar wird (vgl. dazu Schwarte: „Neue Behindertenfeindlichkeit“, S. 27 ff.). Beide Veröffentlichungen legen vor dem Hintergrund dieser Tendenz ihre Argumente vor.

Der *erste Bericht* der „Lebenshilfe für geistig

Behinderte“ ist das Ergebnis einer langjährigen Arbeit, die mit der Einberufung eines Sonderausschusses „Erwachsenenbildung für geistig behinderte Menschen“ 1984 – in der Mitte der UN-Dekade – begann und nach 5 Jahren zu „Grundsatzverfahren“ zur „Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ führte (vgl. S. 144 ff.). Sie wurden auf der gleichnamigen Tagung vorgelegt. Die dort diskutierten Referate und Beiträge beschäftigten sich mit der *Bedeutung* der Erwachsenenbildung sowohl allgemein als auch insbesondere für Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Schwarte, S. 11–36) sowie mit deren *Grundlagen, Inhalten* und *Zielen* (vgl. Göbel, S. 8; Krebs, S. 9 und Schwarte, S. 11 ff.), zum anderen mit ihren *didaktisch-methodischen* (vgl. Baumgart, S. 36–59, Couchoud und Welter, S. 59–66) sowie ihren *organisatorisch-finanziellen* Aspekten (vgl. Hambitzer, S. 66–95). Sie werden ergänzt und bereichert durch *Erfahrungsberichte*, z.B. über den *Arbeitsaus-schub Erwachsenenbildung* (vgl. Badelt, S. 96–100), über ein *erstes Seminar* für Menschen mit schwerer geistiger bzw. mehrfacher Behinderung (vgl. Göbel, S. 100–103), über eine *Mitarbeiterfortbildung* (vgl. Tüxen, S. 103–107) sowie über das *Nürnberger-Modell* (Hambitzer), das *Heidelberger-Modell* (Hoss/Göll) und das *TABS-Tagesbildungsstätten-Modell* im Theodor-Heckel-Werk (Bronder) und nicht zuletzt über ein *Normalisierungsprinzip-Modell* aus England (vgl. Billis, S. 139–144).

Unter dem *Aspekt der Innovation* in der Weiterbildung für Menschen mit geistiger Behinderung wäre aufmerksam zu machen auf den Ansatz von Baumgart, behinderte Kursteilnehmer nach erfolgreicher Seminarteilnahme als „Hilfskräfte“ mit Kursaufgaben zu betrauen; anzumerken ist, daß in der Bundesrepublik Deutschland Inge Schmidt im Ludwigshafener Modell „Club 86“ in der Katholischen Akademie, dem Heinrich-Pesch-Haus, damit langjährige gute Erfahrungen vorzuweisen hat (vgl. „Lernbehindert, den Stempel kriegst du nicht mehr los! – 3 Lernschritte von der Stabilisierung bis zur Partizipation“; in Schuchardt, Erika: *Schritte aufeinander zu. Soziale Integration durch Weiterbildung*, S. 196–205). Eine weitere Innovation wird im Wandel des „Nürnberger-Modells“ erkennbar; begann es im Wintersemester 1974/75 unter dem Pionier Manfred Hambitzer – damals der Zeit entsprechend – als separates „Behindertenprogramm“,

so entwickelte es sich im Laufe von zehn Jahren zum integrierten Konzept wechselseitigen Lernens unter der heutigen Fachprogramm-Bezeichnung „Behinderte und Nicht-behinderte“. Überdies erfüllt die Nürnberger Volkshochschule als einzige Bildungseinrichtung der Bundesrepublik die hier aufgestellte Forderung, 5 % des gesamten Bildungsangebots einer Volkshochschule für Betroffene zur Verfügung zu stellen; m.E. ist das nicht zuletzt das Verdienst des Initiators; exemplarisch veranschaulicht seine Arbeit auch meine These, daß zur Überwindung der zahllosen Barrieren bei der Arbeit gemeinsam mit behinderten und nichtbehinderten Menschen die Fähigkeit zum Standhalten nicht zuletzt aus der eigenen Betroffenheit erwachsen ist. Schließlich erweist sich als Innovation das bisher einzigartige Angebot des „Erweiterungsstudienganges an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg“, der zunächst auf Lehrerbildung beschränkt ist, jetzt auch als Schwerpunkt im Rahmen des Diplom-Studienganges diskutiert wird und auf Qualifikation zur „Integrations-Pädagogik/Andragogik“ (Bezeichnung von der Verfasserin) abzielt. Der zweite *Tagungsbericht* „Durchblicken – Anpacken“ legt das Ergebnis der „1. Internationalen Tagung der Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ vor, die sich 1989 konstituierte, um bildungspolitische Forderungen besser durchsetzen zu können. Analog der Lebenshilfetagung wird auch hier die Legitimation des Quartärbereiches in vier Grundsatzreferaten verfolgt: *Wünsche und Visionen* (Preuss, S. 35–42), *„Bildung für alle“* (Lössl, S. 47–57), *„Lernen können ja alle Leute“* (Manske, S. 57–75) und *„Mehr Lebensqualität für behinderte Menschen durch besser ausgebildete Erwachsenenbildner“* (Furrer, S. 75–89), ergänzt um *„Werkstattberichte“* (S. 89–120). Als *Innovation* in dieser Publikation ist anzumerken, daß abschließend ein Betroffener selbst das Wort erhält unter dem Titel: *„Ein Teilnehmer berichtet“*. An ihm wird dann auch der Erfolg einer hier vehement geforderten Weiterbildung sichtbar, wenn er selbstbewußt an den Leser appelliert: „... ich, Thomas Müller, bin bei der *Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung* als erster Behinderter Mitglied geworden. Falls Sie auch Mitglied werden wollen ...“ (S. 125). *Bilanzierend* sei der Eingangstenor „Tendenz

rückläufig, eher hoffnungslos, zunehmend anwachsende Berührungsängste“ nach zehnjähriger UN-Proklamation erneut aufgegriffen.

Es ist ein ermutigendes Zeichen des Aufbruchs, daß erstmalig vom *Bundesverband der Lebenshilfe* 1990, gefolgt von der 1. Internationalen Tagung der *Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung* 1991, öffentlich ein Plädoyer gesellschaftlich anerkannter Gruppen vorgelegt wird, das aus drei Forderungen besteht:

1. *Einlösung des Rechts auf Bildung gleicherweise auch für betroffene Mitmenschen*
2. *Umsetzung des Normalisierungsprinzips für alle betroffenen Mitmenschen*, das in Überwindung einer Einbahnstraße (primär orientiert am eigenständigen sonderpädagogischen Denken) auf das dialogische Prinzip wechselseitigen Lernens (primär orientiert an interaktiven Begegnungen zwischen Betroffenen und Noch-nicht-Betroffenen) abzielt.
3. *Bildungspolitische Legitimierung einer Weiterbildung mit behinderten Menschen im Rahmen des 4. Bildungsbereichs* (sog. Integrations-Pädagogik/Andragogik, Bezeichnung der Verfasserin) – was folgerichtig drei Konsequenzen impliziert:
 - *Entwicklung und Einrichtung von Studiengängen zum Erwerb einer Zusatzqualifikation im Rahmen der Lehrer- und Diplomstudiengänge* (vgl. 1. Veröffentlichung Tüxsen, S. 101 f. und Lebenshilfe „Grundsatzempfehlungen“, S. 144 ff.)
 - *Bereitstellung erforderlicher Ressourcen* – Finanzen, Organisation, Qualifikation –, um jeweils 5 % der Weiterbildung für Betroffene an öffentlichen Bildungseinrichtungen zur Verfügung zu stellen (vgl. 1. Veröffentlichung Schwarte, S. 27 ff.; Hambitzer, S. 90 ff. und vgl. 2. Veröffentlichung Furrer, S. 75 ff.).
 - *Intensive kontinuierliche Weiterbildung Noch-nicht-Betroffener*, um dem Phänomen der „neuen Behindertenfeindlichkeit“ (vgl. Schwarte, S. 27) „streitbar und im Diskurs“ zu begegnen. „Verdrängung, Verleugnung und indigiertes Schweigen helfen nicht weiter“.

Mit diesem dreifachen Appell steht die Erwachsenenbildung im Problemfeld „Behinderung“ (Schwarte), m.E. zutreffender „Interaktion zwischen Betroffenen und Noch-nicht-Betroffenen“, erneut – wie 1973 im Folge-Strukturplan „Zur pädagogischen Förderung Behinderter

und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ – mit den Worten Schwartes (S. 28) „am Anfang eines schmerzhaften und belastenden Diskussionsprozesses“.

Beide Veröffentlichungen leisten dazu einen bemerkenswerten Beitrag.

Erika Schuchardt

Kurzinformationen

Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hrsg.)

Von Frauen für Frauen

Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit

(eFeF-Verlag) Zürich, Dortmund 1992, 230 Seiten, DM 38,00

Die Adressatinnen dieses Sammelbandes sind klar: Frauen, die interessiert sind an politischer Frauenbildungsarbeit – sei es theoretisch – sei es praktisch. Die Herausgeberinnen geben damit ihre reflektierten Erfahrungen weiter, die sie in teils zwanzigjähriger Tätigkeit als Kursleiterinnen an der Volkshochschule Dortmund gesammelt haben.

Der das Buch durchziehende rote Faden ist einerseits gezwirnt durch die Frage, was „frauenorientiertes“ Lernen heißt, andererseits durch das Anliegen der Autorinnen, zu klären, wie geartet Frauenbildung sein muß, um „geschlechts- und schichtspezifisch bestimmte, ungleiche Lebenslagen, Arbeits- und Beteiligungschancen in der Gesellschaft (nicht mehr, K.W.) zu reproduzieren und zu befestigen“ (S. 12). Denn der historische Abriß der Entwicklung der Frauenbildung im 19. Jahrhundert zeigt, daß einflußreiche Strömungen gegen Ende des letzten Jahrhunderts trotz zunächst progressiver Forderungen letztlich zu einer Konsolidierung der traditionellen Rollenvorstellungen von Frauen beigetragen haben. Die von der patriarchalisch geprägten Geschichtsforschung bis heute nur marginal rezipierten Ansätze und Forderungen der „radikalen Feministinnen“ und der proletarischen Frauenbewegung konnten sich schon in der Weimarer Republik mit ihrem Anspruch auf politische Frauenbildung kaum durchsetzen und mußten – während der Nazi-Zeit in die Versenkung verbannt – zu Beginn der „neuen“ Frauenbewegung erst mühsam wieder ausgegraben werden.

Der Leitsatz, daß das Private politisch sei, konstituierte neue Arbeitsformen in der politischen Bildungsarbeit mit Frauen. In überall entstehenden geschlechtshomogenen Gesprächskreisen, die auch an der VHS Dortmund die quantitativ stärkste Angebotsform bild(et)en, wurde den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen Rechnung getragen, „zunächst

die eigene Situation mit anderen Frauen aufarbeiten zu wollen, um anschließend die gesellschaftlichen Ursachen aufzudecken“ (S. 51). Im weiteren Verlauf des Buches werden, nach den für meinen Geschmack etwas zu ausführlichen Statements von Kursleiterinnen und Teilnehmerinnen, verschiedene frauenorientierte Arbeitsmethoden exemplarisch vorgestellt. Gemäß dem Wunsch von Frauen werden besonders Methoden berücksichtigt, die sowohl emotionale als auch körperliche und geistige Verarbeitungsprozesse bewirken. Interessierte erhalten so beispielsweise Anregungen zu Methoden wie Zukunftswerkstätten, Rollenspielen, Interaktionsübungen etc. Etwas verwirrend erscheinen mir teilweise Überschneidungen von Artikeln über „Bewährte Methoden“ und über „Seminarbeispiele“, wengleich (auch) die Seminarbeispiele interessant für die eigene pädagogische Arbeit sein können und das Bild vom „frauenorientierten Lernen“ weiter verdeutlichen.

Zu bemängeln bleibt für mich jedoch, daß durch die Auswahl der Beispiele der Akzent zu sehr auf dem „Privaten“ liegt und andere Bereiche politischer Frauenbildungsarbeit, wie etwa Seminare zu Frauenförderplänen, zu sexueller Belästigung am Arbeitsplatz usw., nicht erwähnt werden. Denn wenn ich auch der Schlußbemerkung der Autorinnen größtenteils zustimme, daß „wir Frauen nur (...) gesellschaftsverändernd handeln lernen (können, K.W.), wenn wir erkennen, in welcher Weise wir dazu beitragen, daß wir in dieser Gesellschaft bei der Verwirklichung unserer Lebensansprüche behindert werden“ (S. 219), so meine ich doch, daß auch die Vermittlung politischer Strategien zum Abbau struktureller Benachteiligung von Frauen Gegenstand politischer Frauenbildung sein muß.

Dies kann seinen Grund jedoch im Generationsunterschied haben. Scheinen doch viele aus der Autorinnengruppe eher den Anfängen der „zweiten“ Frauenbewegung zuzurechnen und damit verstärkt deren Forderungen verbunden zu sein, während für mich diese Zeit zur nicht bewußt erlebten Geschichte gehört und damit weit eher eine Selbstverständlichkeit beinhaltet, auf der aufbauend neue Forderungen und konkrete Handlungen zu entwickeln sind.

Es ist den Autorinnen allerdings gelungen, noch einmal deutlich zu machen, daß Frauenbildung nicht mehr als Zielgruppenarbeit zur Behebung von Defiziten verstanden werden darf.

Des weiteren gibt das Handbuch nicht nur – in gut lesbarer und verständlicher Form – praktische Anregungen für die konkrete pädagogische Arbeit, sondern kann erneut zur Diskussion um (politische) Frauenbildungsarbeit anregen und ist meiner Meinung nach von daher für eine breite LeserInnenschaft lesenswert.

Katarina Weiher

Rolf Arnold **Betriebliche Weiterbildung**

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1991, 214 Seiten, DM 18.00

Arnold ist einer der wenigen Erwachsenenpädagogen, die sich mit ihren Arbeiten an der Nahtstelle zwischen beruflich-betrieblicher und „traditioneller“ (Arnold) Erwachsenenbildung bewegen. Sein Schrifttum macht deutlich, daß er sich in den vergangenen Jahren in wechselnder Folge mit dem einen, dann dem anderen Feld in theoretischer und metatheoretischer Absicht auseinandergesetzt hat. Die der „Betrieblichen Weiterbildung“ grundlegende These vom „Schisma“ der Erwachsenenbildung läßt sich deshalb gerade über die relative Abgegrenztheit seines Schrifttums gut nachvollziehen.

Mit der vorliegenden Schrift stellt er sich, man kann sagen: konsequenterweise, das ehrgeizige Ziel, im Sinne einer „konzeptionellen“ und „theoriebildenden“ Diskussion dieses Schisma zu überwinden, indem er versucht, „die traditionelle Erwachsenenbildung dazu zu bewegen, das, was sich in der betrieblichen Weiterbildung (in Ansätzen, aber nicht nur!) ‚tut‘, ernstzunehmen und zu prüfen, was davon auch außerhalb des Beruflichen, Betrieblichen übertragbar ist ...“ (S. 11). Er hält die Zeit für gekommen, sich von der den Kritikern der betrieblichen Weiterbildung zugeschriebenen „Standpunktrhetorik“ ebenso zu verabschieden wie von der „betrieblichen Hochglanzrhetorik“, die in den „öffentlich von vielen Unternehmen vorgetragenen euphorischen Selbstdarstellungen“ (S. 13) zum Ausdruck komme. Arnold geht es im Interesse einer das Schisma überwindenden Erwachsenenbildungstheorie

um die Entwicklung eines „dialektisch-integrativen Denkansatzes“, mit dessen Hilfe „nicht nur Strukturen und repräsentative Trends, sondern auch Nuancen, Ungleichzeitigkeiten, Potentiale und Interdependenzen abgebildet“ (S. 13) werden könnten. Er will sich damit von „falschen – weil von der gesellschaftlichen Entwicklung ‚überholten‘ Dichotomien“ (S. 12) lösen. Bezogen auf den Stand der Diskussion in der Erwachsenenbildungstheorie versteht er sich damit als „Querdenker“, der von seinen Kritikern „etikettiert“ und „ausgegrenzt“ werde. Mit diesen rechnet er deshalb auch an verschiedenen Stellen des Buches konsequent ab.

Das Thema wird in zwei großen Teilen entfaltet. Im ersten, konzeptionellen Teil geht es um „Tendenzen und Visionen betrieblicher Weiterbildung“. Im zweiten, professionstheoretischen und -praktischen Teil werden besondere Voraussetzungen und Bedingungen professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns im Betrieb entwickelt. Über diese Art des Zugangs will Arnold ein weiteres Mal „Verständnis für Theorie und Praxis der betrieblichen Weiterbildung“ wecken (S. 108).

Insgesamt entwickelt Arnold in seinem Buch in weiten Diskussionslinien und Entwürfen Zusammenhänge zwischen einer „zukunftsorientierten Erwachsenenbildungstheorie“ und jenen Phänomenen, die er als innovatorische („avantgardistische“) Potentiale der betrieblichen Arbeits- und Qualifizierungspraxis bezeichnet, sowie aktuellen Begründungsansätzen neuerer Organisations- und Managementtheorien. Letzteren schreibt er zu, die Möglichkeit zur „Integration des Pädagogischen in sich zu tragen“ (S. 21). Ausgehend von Leitbegriffen und Leitideen dieser theoretischen Basis (Unternehmenskultur, Führungsstil, Kooperation, Selbstorganisation, Selbststeuerung, Organisationslernen, Schlüsselqualifikation) und bezogen auf zentrale erwachsenenpädagogische Kategorien (Professionalität, Reflexivität, Identität, Kompetenz, Bildung, Urteilsfähigkeit, Sinn, Deutung) entwickelt er ein differenziertes Argumentationsnetz, um (seinen Kritikern) nachzuweisen, daß seine integrative Sichtweise des Verhältnisses von Betrieb und Erwachsenenbildung der „Wahrheit“ (S. 14) entspricht. Die von ihm beanspruchte „Wahrheit“ ist, dies sieht auch Arnold, allerdings im empirischen Sinne zu erbringen. Denn die gesamte Argumentationslinie dieses Buches baut

im Kern auf der simplen Frage auf, ob Wirtschaftsbetriebe heute – und damit im Unterschied zu „früher“ –, aus welchen Gründen auch immer, tatsächlich Raum für pädagogisches Denken und Handeln bieten bzw. ob die als „avantgardistisch“ eingeschätzten Betriebe Vorreiter für die Implementation einer „bildungstheoretischen Logik“ bzw. von „pädagogischer Vernunft“ in den Betrieben sind.

Arnold behauptet in verschiedensten Zusammenhängen, daß dem so sei, und er versucht dies auch zu belegen. Allerdings, und dies scheint mir der wesentliche Schwachpunkt des Buches zu sein, überzeugen seine empirischen (!) Belege nicht. Dort, wo er Roß und Reiter, d.h. quantitativ nachvollziehbare Strukturen und Entwicklungen aufdecken müßte, behilft er sich eher mit Immunisierungen (Betriebe „scheinen sich ihres erwachsenenpädagogischen Auftrages und ihrer Bildungsfunktionen bewußt zu werden“), beschränkt sich auf Andeutungen und Vagheiten zu erhofften Entwicklungen, nimmt eine (Struktur-)Position ein („die Markt- bzw. Konkurrenzsituation zwingt die Betriebe, das Risiko einer erweiterten Qualifizierung einzugehen“), die er bei anderen kritisiert, oder er gibt sich auf die Modellebene, um dem empirischen Begründungszwang zu entkommen. Implizit macht er damit die von ihm geführte Kritik am erwachsenenpädagogischen Forschungsdefizit, bezogen auf die betriebliche Weiterbildung, nachvollziehbar.

Trotz dieser Schwäche und auch wenn man die empirischen Einschätzungen von Arnold nicht zu teilen vermag, ist das Buch in all seinen Teilen außerordentlich anregend. Arnold versteht es, erkenntnistheoretische (Konstruktivismusdebatte), bildungstheoretische (Lebensweltdebatte, Deutungsmusterdebatte), konzeptionelle (Ermöglichungsdidaktik) und programmatische (Forschungsprogramm) Positionen genau zu identifizieren und für sein Untersuchungsfeld zu thematisieren. Er wirft eine ungemaine Fülle an aktuellen Themen auf, die in der Erwachsenenpädagogik zur Diskussion anstehen (Erwachsenenbildung als Deutungsarbeit, Lebenswelt, Identität, Demokratisierung, Gerechtigkeit, Ethik und Moral, Sinnfindung, Bildungstechnologie), geht auch den problematischen Kategorien nicht aus dem Weg (Macht, Herrschaft, Interesse, Qualifikation, Technologie, Funktionalismus) und zwingt so zur Klärung, nötigt zur Stellungnahme. Selbst wenn man die von Arnold favorisier-

ten Sichtweisen nicht in jedem Fall mittragen will, wenn man das von ihm dargestellte Anregungspotential der betrieblichen Weiterbildung für die Erwachsenenbildungstheorie anders einschätzt, wenn man seine „dialektische Sichtweise“ doch als versteckt harmonistisch einstuft, wenn der z.T. modistisch und damit ärgerlich anmutende Begriffsapparat mit seinen Amerikanismen (cultural heroes, consulting, top-down und bottom-up, tool-box, Avantgardismus, learning company) als unnötiges Zugeständnis an die kritisierte „Hochglanzrhetorik“ empfunden wird – ich bleibe dabei, die Schrift von Arnold erscheint mir die dringend notwendige Auseinandersetzung um die Frage, in welcher Weise sich die Erwachsenenpädagogik auf das forschungspolitisch, gesellschaftspolitisch, bildungspolitisch und bildungspraktisch hochbedeutsame Feld der betrieblichen Weiterbildung beziehen muß, zu befördern. Gefordert sind nicht nur die Wissenschaftler mit ihren Forschungsperspektiven und Forschungsprogrammen, gefordert sind auch diejenigen, die in der Bildungspraxis unter den Bedingungen moderner Wirtschaftsbetriebe der von Arnold bemühten „pädagogischen Rationalität“ zum Durchbruch verhelfen sollen. Gefordert ist aber vor allem der Dialog zwischen den Interessierten und Verantwortlichen. Insofern mag man der Schrift nicht nur Resonanz im Wissenschaftsbetrieb wünschen, sondern auch die Kenntnisnahme in der betrieblichen Weiterbildungspraxis.

Kurt Müller

Siegfried Bergner Fortbildung statt entlassen

Ein Konzept zur Arbeitsplatzsicherung am Beispiel der Hamburger Werften
(Bund-Verlag) Köln 1991, 122 Seiten, DM 19.80

Es handelt sich um eine Fallstudie, in der am Beispiel der Hamburger Werften über Intentionen, Effektivität und Grenzen des Programms „Qualifizieren statt entlassen“ berichtet wird. Das Programm war integraler Bestandteil des angesichts der Werftenkrise 1986/87 aufgelegten Hamburger Aktionsprogramms Wirtschaft (HAW). In ihm wurde versucht, „Überlegungen zu einer beschäftigungswirksamen und arbeitsmarktentlastenden Weiterbildung“ in die Realität umzusetzen, die im Jahre 1986 im Bundesinstitut für Berufsbildung entstanden waren (S. 11).

Die Fallstudie ist als regionale arbeitsmarktpolitische Studie angelegt. Ausführlich und differenziert dargestellt werden die allgemeinen Rahmenbedingungen und die besondere Hamburger Wertensituation, die politischen und wirtschaftlichen Interessenperspektiven sowie die Handlungsinstrumentarien, die konkret miteinander zu vernetzen waren.

Eingegangen wird auf die Intentionen und die Umsetzung des Aktionsprogramms (S. 17–31), die Bewertung des Programms „Qualifizieren statt entlassen“ (S. 32–44), „die Hürden des AFG“, „die Motivation der Beschäftigten“, „die Weiterbildungsberatung durch die Arbeitsverwaltung“, die „Ungleichzeitigkeit von Qualifizierung und betrieblichem Strukturwandel“ (S. 45–55), auf die Schlußfolgerungen und Empfehlungen zur „Reform der betrieblichen Weiterbildung“, zur „Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Arbeitsverwaltung“, zur „Herstellung und Sicherung regionaler Kooperation als Aufgaben der Gebietskörperschaften“ (S. 56–72). In einem umfangreichen Anhang werden wichtige Dokumente abgedruckt (S. 63–119), die einen anschaulichen Eindruck von der politischen und administrativen Vernetzungsarbeit vermitteln, die zu leisten war.

Der Leser kann aus erwachsenenpädagogischer Sicht dem Buch eine präzise Antwort auf die Frage nach dem Stellenwert der Weiterbildung in einem solchen Projekt entnehmen. Auf Modalitäten und Probleme des Lehr-Lern-Arrangements wird nicht eingegangen.

J.W.

Herbert Christ

Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000
Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen
(Verlag Gunter Narr) Tübingen 1991, 184 Seiten, DM 29.80.

Der wirtschaftliche und politische Zusammenschluß einer größeren Anzahl kulturell eigenständiger und gleichberechtigter Staaten in Europa wirft viele Probleme auf – nicht zuletzt die Frage, wie der aktuelle Zustand der „Sprachlosigkeit in vielen Sprachen“ überwunden werden soll, in welcher Sprache (welchen Sprachen?) sich die Europabürger verständigen sollen, und damit indirekt auch die Frage nach den Merkmalen des zukünftigen Fremdsprachenunterrichts (FU).

Der Verfasser, prominenter Romanist und engagierter Verbandspolitiker, behandelt das Thema vorwiegend aus philologischer Sicht; kommunikationssoziologische, politologische oder politökonomische Argumente bleiben weitestgehend ausgespart. Zunächst skizziert er die wichtigsten Formen der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit, geht sodann auf ausgewählte Fragen der Sprachplanung und (Fremd-)Sprachenpolitik ein, wobei er die Thematik der Bedarfserhebungen und Bedürfnisforschung nur kurz streift, und beschreibt die wichtigsten institutionellen Zusammenhänge, in denen heute Fremdsprachen gelernt werden, die Ziele des FU und einige der Hindernisse auf dem Weg zur europäischen Mehrsprachigkeit. Aus all dem folgt ein Maßnahmenkatalog, den er zum Schluß noch einmal thesenförmig als „sprachenpolitisches Programm“ zusammenfaßt.

Der Verfasser stellt die Eigenständigkeit der Kulturen und die Bewahrung der kulturellen Vielfalt in den Vordergrund aller Überlegungen. Dieser Denkansatz begründet letztlich auch seine Zielvorstellungen der „Mehrsprachigkeit“ und „Sprachenteiligkeit“: Jeder Europabürger soll Verständnis für die Andersartigkeit fremder Kulturen entwickeln und daher nicht nur eine, sondern mehrere Fremdsprachen lernen. Auf eine Leitsprache im Sinne einer europäischen ‚Lingua Franca‘ sollte man sich nicht festlegen (und schon gar nicht auf Englisch, dessen Stellung er als „übermächtig“ und damit als Gefahr für die kulturelle Vielfalt empfindet). Für die internationale Verständigung bliebe man so zwar trotz Mehrsprachigkeit auf Sprachmittler angewiesen; dies sei bei einem gut geplanten Helfersystem jedoch keinesfalls negativ.

Solche Überlegungen müssen angesichts des tatsächlichen Kommunikationsbedarfs in einem fortschreitend geeinten Europa realitätsfremd wirken. Zu bedauern ist daher, daß sich der Verfasser nur oberflächlich mit alternativen Vorstellungen auseinandersetzt, etwa mit den Vor- und Nachteilen modifizierter Leitsprachenmodelle oder mit der Theorie der interkulturellen Kommunikation. Auch seine Kritik am gegenwärtigen FU fällt überaus milde aus; die Gründe dafür, warum der schulische FU trotz gewaltigen Aufwandes so wenig für die Mehrsprachigkeit leistet, die Gründe, warum trotz des weltweit wohl reichhaltigsten Fremdsprachenlernangebots tatsächlich kaum

mehr als fünf Prozent der Deutschen mehrsprachig sind, bleiben im Dunkel. Man muß folgern: Eine Reform ist letztlich nicht intendiert; die geheime Botschaft ist ebenso einfach wie konservativ: „Weiter so und mehr davon“; den Rezensenten konnte diese Botschaft nicht überzeugen.

Dennoch, gerade wenn man den hier vertretenen Standpunkt nicht teilt, ist das Buch sehr lesenswert: Es ist kenntnisreich geschrieben, enthält viele interessante und originäre Ideen, an denen man sich ‚reiben‘ kann, ist flüssig und gut verständlich formuliert, sorgfältig redigiert. Nur die sehr kleine Schrift mag ein wenig stören.

Axel Vielau

**Klaus Döge, Hartmut M. Griese (Hrsg.)
Erwachsenenbildung in der DDR – im Umbruch: Allgemeinpädagogische und berufspraktische Überlegungen**

(Internationale Erwachsenenbildung, Band 3)
(Schneider Verlag) Hohengehren 1991, 212
Seiten, DM 29.80

In diesem im Jahr 1989 begonnenen Band sollte ursprünglich die Erwachsenenbildung in der DDR aus der Sicht dortiger Wissenschaftler dargestellt werden. Durch die Wende wurde aus diesem Projekt ein theoriegeschichtliches Dokument einer pädagogischen Wissenschaft, die eine Neuorientierung sucht – nicht etwa weil eine grundsätzliche wissenschaftliche Kritik die Unhaltbarkeit einiger ihrer Aussagen bewiesen hätte, sondern weil sie „immer weniger den realen gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnissen und Interessen entsprach“ (Reuther/Ernst, S. 52): Die staatsdienliche Funktion, die der Pädagogik (im Unterschied zum Westen) *ganz offen* vorangestellt wurde, erfordere eine Neuanpassung. „Allzu lange blieben einschlägige Theorieversuche im Grunde mechanizistische Postulate über das angenommene a priori sozialistische Wesen des Menschen“ (Kleinhempel, S.13). An dessen Stelle rücken nun die „Subjektivitätseinfaltung“ und die „Selbstverwirklichung“ (Protz/Sladek) in gesellschaftlichen Verhältnissen, die – ohne auf ihren Umgang mit Menschen befragt worden zu sein – offenbar aufgrund ihres wirtschaftlichen Erfolgs ein prinzipielles Gütesiegel erhalten. Die Interpretationsleistung westlicher Pädagogik, daß noch jede vom Individuum geforderte Anpassungsleistung als Ausdruck

seines innersten Wollens gilt, ist hier auf fruchtbaren Boden gefallen: Bildung darf „die Lernenden nicht auf ein von außen initiiertes Handeln ... festlegen“, sondern muß sie „dazu befähigen, über die Ziele für das eigene Handeln *unter Beachtung individueller, sozialer und gesellschaftlicher Interessen zu entscheiden*“ (dies., S. 33, Hervorh. i.O.).

So gilt es keineswegs als Widerspruch, wenn Weiterbildung „einem wachsenden Bedürfnis nach individueller Entfaltung Rechnung trägt“ und zugleich „der Werktätige wissen (soll), welche konkreten Ziele mit Weiterbildungsmaßnahmen angestrebt und was von ihm dabei erwartet wird“ (Achtel u.a., S. 125). Denn passend zu den neuen „realen (sic!) gesellschaftlichen Bedürfnissen“ (ebd.) wird der Mensch als ein von Natur aus leistungswilliges Wesen (wieder-)entdeckt und der Berufsbildung die Aufgabe erteilt, „den Aus- und Weiterzubildenden zur vollen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit und -bereitschaft zu verhelfen“ (Reuther/Ernst, S. 55), so daß in allen an ihn gestellten Anforderungen seiner Menschenatur entsprochen wird.

Als eine *wissenschaftliche* Leistung besonderer Art muß hier die Argumentation gewertet werden, ausgerechnet angesichts dessen, daß das kapitalistische Wirtschaftssystem generös auf die Leistungsbereitschaft vieler Menschen verzichtet (was die Menschen in den neuen Bundesländern gerade leidvoll erfahren müssen), die Weiterbildung mit marktwirtschaftlicher Leistungsideologie zu begründen. Der Schluß, daß Leistung nicht nach persönlichen, individuellen, sondern unter *Geschäftskriterien* bewertet wird und deshalb gerade nicht notwendige eine entsprechende „Gegenleistung“ (dies., S. 56) beinhaltet, scheint störend, wenn Weiterbildung sich mit Leistungsförderung als Mittel für den „Wettbewerb mit hochentwickelten Industrieländern“ (dies., S. 57) empfehlen will. Die frühere Radikalkritik am Kapitalismus, er ließe systembedingt gesellschaftliches (!) Arbeitsvermögen brachliegen, fassen Achtel u.a. nunmehr rein konstruktiv auf: „Weiterbildung als generell anerkannter Effektivitätsfaktor“ (S. 125). Sollte die Wissenschaft der Erwachsenenbildung damit überfordert sein, sich auch noch um die Gründe eines bestimmten Umgangs mit der Arbeitskraft zu kümmern?

An das in der DDR übliche und auch im Westen praktizierte pädagogisch-anthropologische Verfahren, Menschenbild, Gegenwartsfragen

und aktuelle Anforderungen an „Erziehung und Bildung“ aus der Phylo- und Ontogenese abzuleiten (das Leistungsverhalten sei schließlich „mit der Ontogenese des Menschen insgesamt verbunden“, Reuther/Ernst, S. 55) kann bei der Neubestimmung von Weiterbildung unmittelbar angeknüpft werden. Normative pädagogische Antworten erhalten dadurch den Anschein einer unwidersprechlichen, natürlichen Geltung. Durchaus veränderbare gesellschaftliche Prozesse z.B. der Organisation der Arbeit werden in falscher Abstraktion als „Stoffwechselprozeß zwischen Mensch und Natur“ besprochen. Dieser bringt zusammen „mit dem (!) wissenschaftlich-technischen Fortschritt völlig neue Erfordernisse für den (!) Menschen mit sich: Arbeitsanforderungen und Belastungen verändern sich (!), neue psychische Belastungen treten auf, Qualifizierung wird lebenslanges Erfordernis“ (Kleinhempel, S. 14 ff.). Kein Mensch, am wenigstens aber ein Wissenschaftler, ahnt wohl, wer da etwas und warum ändert. Von der Suche nach den *Gründen* etwa für das Vorliegen von bestimmten „Anforderungen“ und „psychischen Belastungen“ hat sich jedoch eine Wissenschaft längst emanzipiert, die die Freiheit der Marktwirtschaft unreflektiert zur neuen ideologischen Richtschnur erhebt.

Walter Bender

Klaus W. Döring

Praxis der Weiterbildung

Analysen – Reflexionen – Konzepte (mit einem Beitrag von Claire Döring)
(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1991,
212 Seiten, DM 28.00

Zunächst ist anzumerken, daß der Buchtitel wohl „verkaufsfördernd“, aber irreführend ist, denn es geht nicht um die „Praxis der Weiterbildung“, sondern um ausgewählte Problem-bereiche der Praxis betrieblicher Bildungsarbeit. Insgesamt gesehen versteht sich diese Veröffentlichung als ein Plädoyer für eine umfassende Einbindung der betrieblichen Weiterbildung in die Personalentwicklungsplanung und in den „Geschäftsprozeß des Management“. Es wird für eine Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildungspraxis, für eine bessere fachwissenschaftliche und erwachsenenadäquate Dozentenqualifizierung sowie für eine praxisrelevante Fall- und Aufgabenorientierung in Lernprozessen plädiert. Der

Verfasser reflektiert vorwiegend eigene Erfahrungen als Unternehmensberater und als Dozent an verschiedenen Lernorten der betrieblichen Weiterbildung und zeigt schwerpunktmäßig eine Vielzahl von Defiziten der von Betrieben und Unternehmen organisierten und durchgeführten Bildungsarbeit auf. Es wird ausführlich und informativ skizziert, daß in Betrieben ein professionelles Bildungsbedarfsmanagement, eine systematische Personalentwicklungsplanung und eine perspektivisch ausgerichtete Qualifizierungsplanung fehlen, so daß die betriebliche Bildungsarbeit „in aller Regel“ permanent kurzfristig, daher nicht langfristig und zukunftsorientiert ausgerichtet ist.

Als wesentliche Hemmnisse einer vorausschauenden Bildungs- und Qualifizierungsplanung werden der reaktive Grundzug konventioneller Personalwirtschaft, die nur begrenzt ausgeprägten Bedarfsermittlungskennntnisse des Managements und – so Dörings These – deren Ignoranz in Bildungsfragen benannt. Zudem sei das Weiterbildungsverständnis in den Betrieben ganz überwiegend produkt-, mengen- und technikorientiert, denn die Personalwirtschaft nimmt die Produktions- und Verfahrenstechnik als Fixpunkte von Weiterbildungsaktivitäten und leitet erst dann Qualifizierungsmaßnahmen ein, wenn betriebliche Veränderungen auf erhebliche Qualifikationsdefizite stoßen.

Aus der – im Interesse von Unternehmensleistungen heraus – vorgenommenen „Schwachstellenanalyse“ werden Empfehlungen und Vorschläge für eine effektivere betriebliche Bildungspraxis abgeleitet und auf „praktische Konsequenzen hin ausgefaltet“.

Eine Konkretisierung der überwiegend allgemein ausgerichteten Gestaltungsvorschläge unter Beachtung unterschiedlicher betrieblicher, arbeitsorganisatorischer oder/und branchen- bzw. wirtschaftszweig-relevanter Strukturen – wie etwa im Dienstleistungs- (z.B. Einzelhandel) und Produktionsbereich (PKW-Produktion) – wird aber nicht vorgenommen. Dadurch wird die sicher lesenswerte und anregende Veröffentlichung in ihrer praktischen Relevanz begrenzt, denn empirische Studien und betriebliche Erfahrungsberichte verweisen auf sehr unterschiedliche, voneinander abweichende Weiterbildungsstrukturen und auf eine ausgeprägte heterogene Weiterbildungsintensität innerhalb einer Branche, zwischen Dienstleistungs- und Industriebetrieben, zwi-

schen Klein-, Mittel- und Großbetrieben. Konkret und engagiert werden von Döring im Rahmen seiner entfalteten betrieblichen Weiterbildungsvorstellungen ein relativ differenziertes Funktionsbild und Kompetenzprofil von betrieblichen Weiterbildungsbeauftragten entworfen sowie die professionalen Fähigkeiten von Weiterbildungsdozenten diskutiert. Die in diesem Zusammenhang unterbreiteten Vorschläge sind bedenkenswert und sicher geeignet, die Qualität betrieblicher Weiterbildung zu verbessern, wenn sie realisiert werden (können).

Dieter Görs

Rudolf Egger

Der Schlüssel zum Schlüsselkasten

Eine empirische Studie zum Umgang mit wissenschaftlichem Wissen in der Erwachsenenbildung (Profil Verlag) München/Wien 1992, 151 Seiten, DM 32.00

Wer kennt nicht die Frage von PraktikerInnen, was die *Wissenschaft* denn überhaupt zur Bewältigung praktischer Probleme in der Erwachsenenbildung beitragen könne, besonders in einer Periode, in der Handlungsbedarf durch die globalen gesellschaftlichen Veränderungen nicht viel Zeit zum Lesen theoretischer Abhandlungen lasse. Rudolf Egger versucht mit diesem Buch, diese Frage empirisch aufzugreifen und dem Umgang mit wissenschaftlichem Wissen in der Erwachsenenbildungs-Praxis bzw. den möglichen Theoriebedürfnissen der dort Tätigen nachzugehen.

Er nimmt das Bild des Schlüsselkastens als Verwahrungsort von Spezialwissen, das im Gegensatz zum „Alltagswissen“ erst freigesetzt werden muß, als Ausgangspunkt seiner Studie. Wie man nun an den passenden Schlüssel herankommt – sofern es ihn überhaupt gibt –, das ist die spannende Fragestellung dieses Buches, wobei die Antwort erst über die Auseinandersetzung mit zahlreichen Aussagen von interviewten PraktikerInnen in Erfahrung gebracht werden kann. Zur Entfaltung dieser Themenstellung bedient sich der Verfasser nicht so sehr des konventionellen Designs einer empirischen Analyse, sondern folgt – analog zu den „Traumpfaden“ Chatwins, die er eingangs als Motto zitiert – den persönlichen Äußerungen seiner InterviewpartnerInnen, die

er über „narrative Interviews“ in Erfahrung bringt.

Für die Durchführung seiner Studie sieht der Verfasser die in den Lehrbüchern der empirischen Sozialforschung angebotenen Interviewtechniken allerdings nicht „als eine Art asketischer Meisterkocherei“ (S. 45), sondern bringt sich und seine eigenen Deutungsmuster dabei auch selbst ins Spiel, um den verschiedenen Systemen wissenschaftlicher Aussagen und lebensweltlicher Wissensstrukturen auf die Spur zu kommen. Dazu versuchte er aus den Ergebnissen der Interviews mit ErwachsenenbildnerInnen „Sinnprovinzen“ zu (re)konstruieren, die für ihn „Bereiche von Argumentationsfiguren“ für die gegenständliche Arbeit darstellen (S. 55). Durch den Einbezug der InterviewpartnerInnen in den Interpretationsprozeß war der Verfasser nicht nur um eine „kommunikative Validierung“ bemüht, sondern hat darüber hinaus selbst modellhaft eine Brücke von der Theorie zur erwachsenenbildnerischen Praxis geschaffen.

In der Darstellung der Ergebnisse werden zunächst erste Deutungsmuster exemplarisch aus den Interviewergebnissen präsentiert. In einem zweiten Durchgang sucht der Verfasser jene übergreifenden Muster zu generieren, die sich typologischen Differenzen, Interpretationsebenen wissenschaftlichen Wissens, den Verwendungsstrategien und dem Feld der Profession zuordnen lassen. „Was aus den Interviewpassagen auch immer wieder zum Vorschein kommt, ist der Fragenkomplex, was pädagogisches Wissen letztlich ausmacht, welche pädagogischen Wissensformen es denn überhaupt gibt und wie diese mit praktischen Handlungen verbunden werden können, meist nicht ohne umständliche Exkurse oder allzu starre Vermittlungsgerüste zu erklären“ (S. 128). Einen Ausweg aus der fehlenden Praxistauglichkeit wissenschaftlichen Wissens sieht Egger im Einsatz von Aktionsforschung in der Erwachsenenbildung, um Reflexion und Handlung in der Arbeit „vor Ort“ stärker miteinander zu verbinden. Damit wird der Schlüsselkasten für ihn eher die Funktion eines „Begegnungsraumes erhalten, in dem einzelne Konzepte, Argumentationen, Methoden je nach Gebrauchszweck diskutiert, verhandelt und gestaltbar gemacht werden können, ohne sich um vordergründige Hierarchien zu kümmern“ (S. 142). Offen bleibt allerdings, ob es genügend Räume gibt, wo sich

TheoretikerInnen und PraktikerInnen in einen derart herrschaftsarmen Diskurs einlassen können. Oder gibt es dazu noch einen Meta-Schlüssel ...?

Michael Schratz

**Volker Eichener/Manfred Mai (Hrsg.)
Arbeitsorientierte Technikgestaltung**

Gesellschaftliche Grundlagen, innovative Modelle, Praxisbeispiele
(Deutscher Universitätsverlag) Wiesbaden 1991, 355 Seiten, DM 62.00

An Sammelbänden zur Thematik Arbeit, Technik, Qualifikation ist kein Mangel. Insofern erwartet man von einem Sammelband, der 1991 erscheint, neue Aspekte. Beim Aufschlagen stellt man allerdings fest, daß es sich um die Dokumentation einer Fachtagung der Sektion „Wirtschaft und Technik“ des Berufsverbandes Deutscher Soziologen von 1989 handelt. Dies dämpft die Hoffnung auf Einbeziehung der aktuellen Diskussion. Nichtsdestoweniger sind die gesammelten Beiträge durchaus lesenswert, vor allem, wenn sie konkrete Beispiele liefern.

Gemeinsam ist den verschiedenen Arbeiten die allgemeine Erkenntnis, daß es keine feste Verknüpfung zwischen Technik einerseits und ihrem organisatorischen und sozialen Umfeld andererseits gibt (S. 11). „Auch das in diesem Zusammenhang häufig zitierte Bild des „Entwicklungskorridors, das auch seine Grenzen kennt, kennzeichnet einen erreichten Wissensstand der Industriosozio-logie“ (ebd.). In einem ersten Teil werden gesellschaftliche Wandelprozesse untersucht, bezogen auf die Wertewandelthese (Wyniger) und den strukturellen Wandel der Arbeitsgesellschaft (Heinze/Hilbert). Interessant ist der Beitrag von Wilgart Schuchardt über Technik und Stadtentwicklung. Die Autorin fragt, ob wir auf dem Weg in die „Rund-um-die-Uhr“-Gesellschaft sind, und diskutiert Gestaltungsmöglichkeiten bis hin zu „kleinen“ Politikmaßnahmen, wie etwa die Durchsetzung von „Tempo 30“. Solche Ansätze kommen normalerweise unter dem Aspekt von Technikgestaltung kaum ins Blickfeld.

Im zweiten Teil werden neue Ansätze arbeitsorientierter Technikgestaltung vorgestellt. Dabei werden die Humanisierungschancen durch technische Normen und allgemein anerkannte Regeln (Eichener; Köchling) deutlich.

Die innovativen Modelle des dritten Teils be-

ziehen sich vor allen Dingen auf neue Konzepte der Personalentwicklung (Busch) und Weiterbildungsmaßnahmen, welche Lothar Schäffner am Beispiel der Continental AG vorstellt. Im vierten Teil werden Perspektiven einer regionalisierten Organisationspolitik entwickelt, und zwar von Klaus Kost für die Rolle der Arbeitnehmer als Träger betrieblicher Innovationsstrategien und von Helmut Voelzkow für die Gründer- und Technologiezentren in Nordrhein-Westfalen. Abschließend wird die Zukunft der Arbeit aus Sicht der Sozialpartner (Wirtschaft und Gewerkschaft) diskutiert. Dies allerdings verbleibt bei den bekannten Positionen.

Der vorliegende Band ist vor allen Dingen dann lesenswert, wenn er konkret wird und somit zeigt, wie Vorstellungen von Technikgestaltung umgesetzt werden können und mittlerweile in den Alltag betrieblichen Handelns einfließen.

Peter Faulstich

Ralf Gerhard

**Bedarfsermittlung in der Weiterbildung –
Beispiele und Erfahrungen**

Eine Handreichung

(Schneider Verlag) Hohengehren 1992, 92
Seiten, DM 24.00

Bei dem Buch handelt es sich um eine Handreichung, die im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen entstanden ist und vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung herausgegeben wurde. Der Vorsitzende desselben, G. Graefner, verweist in seinem Vorwort darauf, daß „Kontaktstellen bzw. Zentralstellen wissenschaftlicher Weiterbildung wie auch Transferstellen und Betriebe das Instrument der Bedarfsermittlung zunehmend schärfen“, da diese „heute zunehmend als ein Bindeglied im Prozeß der Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft sowie Weiterbildungseinrichtungen und sozialen Verbänden an Bedeutung (gewinnt)“ (S. 10/9). Das Buch verfolgt das Ziel, Methoden und Verfahren der Bedarfsermittlung zu vermitteln sowie deren Akzeptanz zu erhöhen, nicht aber das Ziel, den Bedarfsbegriff theoretisch zu klären; der Bedarfsbegriff wird eher pragmatisch verwendet (S. 15 f.). Bedarfsermittlung wird als erste Stufe der „Bedarfsentwicklung“ verstanden, die zu verstehen sei „als Prozeß des Aushandelns von gesellschaftlichen, insti-

tutionellen, politischen, wirtschaftlichen oder wissenschaftlichen Bedarfen oder individuellen Bedürfnissen“ (S. 17). Betont wird auch, daß Ausgangspunkt der Bedarfsermittlung und -entwicklung „immer ein begründeter konzeptioneller Entwurf“ sein müsse (S. 21).

In der Darstellung wird unterschieden zwischen *Methoden* als eher analytisch-hermeneutischen *Erhebungsverfahren* und *Verfahren* als eher kommunikativen *Prozessen*. Methoden sind danach etwa Angebotsanalysen, Teilnehmerbefragungen und Qualifikationsanalysen, Verfahren etwa Expertenratings, projektbezogene Kooperationen und informelle Gespräche.

In der Darstellung von Methoden wie auch Verfahren wird ein identisches Raster unterlegt: Ziele, Aufgaben, Voraussetzungen, inhaltliche und regionale Reichweite, Beispiele, Erfahrungen und Bewertungen der Methode bzw. des Verfahrens. Bei den Beispielen sind auch enthalten bereits eingesetzte Fragebogen, Erhebungsbogen, Leitfäden etc.

Zusammenfassend betont der Autor selbst, daß die dargestellten Methoden und Verfahren nicht vollständig seien, es sich dabei allerdings um die gebräuchlichsten Instrumente handele (S. 87). Der Text der Deskriptionen ist unpräzise, in der Regel präzise und verständlich. Es ist der Arbeit anzumerken, daß das Erfahrungswissen vieler Kontaktstellen wissenschaftlicher Weiterbildung in die vorgestellten Erhebungsverfahren eingegangen ist.

Ein wenig zu zweifeln ist daran, daß die vorgelegte Handreichung in anderen Zusammenhängen – etwas bei Volkshochschulen oder Betrieben – einen übermäßigen praktischen Nutzen hat; sie bezieht sich sowohl bei den Angebotsformen als auch bei den Notwendigkeiten von Bedarfsermittlung eng auf die Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Immerhin: auch in anderen institutionellen Zusammenhängen ist es sicherlich ein anregendes und informatives Büchlein.

E.N.

Franz Grubauer/Monika Mannheim-Runkel/Wolfram Müller

Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche Zukunftsgestaltung und solidarisches Lernen

Modelle und Praxiskonzepte für die politische Bildung
(Schüren Presseverlag) Marburg 1991, 365 Seiten, DM 34,00

Es ist bei der Lektüre spürbar, daß das Team, das die Modelle und Praxiskonzepte für die politische Bildung erarbeitet hat, seit mehr als zehn Jahren in der politischen und gewerkschaftlichen Bildung zusammenarbeitet. Hier ist mit Sorgfalt, Zeit und offenbar guter Ausstattung gearbeitet worden. Das PVI-Projekt (leider erfährt der Leser an keiner Stelle, was sich hinter dieser Abkürzung verbirgt) präsentiert Ergebnisse eines von der IG Metall in Auftrag gegebenen und von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Forschungs-, Praxis- und Innovationsprojekts. Viele der vorgestellten Konzepte berücksichtigen deshalb gewerkschaftliche Themen, liefern aber im allgemeinen Anregungen und Ideen für politische Bildung mit unterschiedlichen Zielgruppen.

Ausgangspunkt der Modellentwicklung ist eine an der aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskussion orientierte Analyse der Risikogesellschaft. Sie hat die Schwerpunktsetzung (Frauenleben und Berufswelt/Technikentwicklung, Technikfolgen und Gestaltungsqualifikation/Arbeit, Identität, Lebensorientierung) und innerhalb dieser Schwerpunkte die Themenwahl wesentlich beeinflußt. Insgesamt werden neun ausgearbeitete Seminare für jeweils fünftägige Veranstaltungen der politischen Bildung vorgestellt:

– Politik = Männersache?

– Die „Karriere“ der Frau

– Aus der Lebensgeschichte anderer Frauen lernen

– Traumauto

– Experten planen eine Fabrik

– Störfall in der Produktion

– Beziehungen der Menschen im Betrieb

– Arbeitszeit – Lebenszeit – Freizeit

– Zukunft der Arbeit

Es folgt in jedem der neun Modelle eine detaillierte methodische Beschreibung einer Seminarwoche. Zielsetzung, Ablauf, Inhalte, Teamhinweise, an alles ist gedacht worden. Einige Modelle ähneln sich vom Ablauf stark, einige Methoden wiederholen sich (hier wäre bei Querverweisen eine Seitenangabe hilfreich). Dennoch findet sich eine Vielzahl von Anregungen. Die Modelle halten, was das in der politischen Bildung oft inflationär gebrauchte Wort Modell verspricht, d.h., sie sind im Blick nicht nur auf die Themenwahl, sondern auch auf die Methoden mehrheitlich übertragbar und deshalb eine gelungene Hilfe für den politischen Bildner.

Auch das Ziel der Modelle, Persönlichkeit und individuelle Verhaltensqualifikationen in einem solidarischen Prozeß zu entwickeln und im Blick auf wachsende Handlungskompetenz entfalten zu helfen, kann heute wohl von jedem politischen Bildner geteilt werden.

Benedikt Widmaier

**Hans Günther Homfeldt (Hrsg.)
Sinnliche Wahrnehmung, Körperbewußtsein, Gesundheitsbildung**

Praktische Anregungen und Reflexionen
(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1991,
256 Seiten, DM 29.00

Die Geschichte der Gesundheitsbildung ist jung, bewegt und wird noch immer täglich weiter geschrieben. Für den Wandel der Verständnisse von der Materie im Laufe kurzer Zeit kann der vorliegende Band als Beispiel gelten. Bereits sein Titel signalisiert, daß Gesundheitsbildung hier mehr beinhaltet als die Sorge um die Krankheit von morgen. In den versammelten Beiträgen dient sie eher als Schlüssel, um Engführungen und Verkümmierungen der Gegenwartskultur auf die Spur zu kommen und der „gesellschaftlichen Entsinnlichung des Lebens“ (Homfeldt, S. 10) entgegenwirken zu können.

Unmittelbaren Anlaß zur Entstehung der Publikation gab 1990 eine Werktagung an der Pädagogischen Hochschule Flensburg, den Hintergrund bildet der dort seit 1984 interdisziplinär aufgebaute Studiengang „Erziehung und Gesundheit“. Diese Herkunft bestimmt auch die Schwerpunktsetzungen des Bandes in den vier Themenfeldern „Ernährungsästhetik und Eßverhalten“, „Sinnliche Wahrnehmung und Bewegungsästhetik“, „Körperbewußtsein – Kleidungsbewußtsein“, „Naturwahrnehmung – Umweltverständnis – Mitweltbewußtsein“. Die einführenden Überlegungen weisen ausdrücklich auf die „bunte“ Vielfalt inhaltlicher Akzente und Abhandlungsformen im Spektrum der Texte hin. Bei näherem Hinsehen schlägt sich ein zusammenhängender gedanklicher Bogen von der Anregung zu bewußterer subjektiver Entfaltung bis hin zur Förderung der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn umgebenden Welt.

Trotz unterschiedlichster Zugangsweisen zum jeweiligen Thema wird ein allen Autorinnen/Autoren gemeinsames Erklärungsmuster deutlich sichtbar: Die Unterdrückung der inneren

menschlichen Natur führt, so die Hypothese, zur Selbstentfremdung einerseits, zur Entfremdung von Mitwelt und äußerer Natur andererseits. D.h., die Verdinglichung und Schädigung der Person wie die Instrumentalisierung und Zerstörung der Umwelt werden im Kontext moderner Lebensweisen auf den gleichen Ursachenkern zurückgeführt. Von diesem Ausgangspunkt her ziehen die einzelnen Beiträge theoretische oder praktische, in der Mehrzahl bildungskritische Konsequenzen in der Reflexion auf entscheidende Lücken bestehender Kultur. Im Zentrum steht als Absicht die Wiederbelebung, besser Kultivierung der Sinne zur Rück-Gewinnung intensiverer Wahrnehmungs-, Bewußtwerdungs- und Handlungsmöglichkeiten (Homfeldt, S. 13). Ästhetische Bildung, Gesundheitsbildung, ökologische Bildung gehen dabei relativ selbstverständlich – das kann als besonderer Reiz dieser Veröffentlichung betrachtet werden – ineinander auf, mehr noch, sie werden zur Bedingung füreinander.

Die Kontrastierung mit einer dominanten gesellschaftlichen Mentalität voll „tiefsten Mißtrauens gegen sinnliche Wahrnehmung“ (Heindl, S. 19) unternehmen die Autorinnen/Autoren in wechselndem Widerstandswillen. Sie scheint dort besonders überzeugend gelungen, wo die Brüche, die Widersprüche bei der alltäglichen Lebensbewältigung nicht ausgespart bleiben. Das ist beispielsweise bei der Behandlung von „Körper- und Kleiderbewußtsein“ der Fall, wenn die Normen für weiblich angepaßtes Kleiderverhalten zur Sprache kommen (El Gebali-Rüter, S. 114). Die geschlechtsunterscheidende Sicht ist ansonsten bedauerlicherweise größtenteils vernachlässigt, ein Manko, das vor allem bei den Autoren des abschließenden Komplexes „Naturwahrnehmung – Umweltverständnis – Mitweltbewußtsein“ ins Gewicht fällt (S. 173 ff.). Eine Chance bleibt vertan, mit den Sozialisationsverläufen und Rollenzuteilungen für Männer und Frauen auch die gesellschaftliche Teilung in Öffentliches und Privates nachzuzeichnen. Empfindungsfähigkeit, der Umgang mit den Sinnen, mit Körper und Seele gilt in unserer Kultur noch immer als Privatangelegenheit, männliche und weibliche Zugänge dazu sind in der Typik auch von unterschiedlicher Art. Mit dieser traditionellen Auseinanderteilung von öffentlichen und privaten Belangen wäre wohl eine der wichtigsten Ursachen für die Zerris-

senheit innerer von äußerer Natur neu zu beschreiben gewesen.

Insgesamt gesehen ist die Lektüre dieses Buches für die Erwachsenenbildung unbedingt zu empfehlen; sie verspricht vor allem denjenigen eine Fülle von Impulsen, die an interdisziplinären Konzepten und ihrer Realisierung interessiert sind. Mit der Ästhetik der Sinne wird auch die Frage nach dem Sinn heutiger Lebensformen aufgeworfen. Wegweisend für den Bildungsbereich erscheinen dabei die Behutsamkeit der pädagogischen Anliegen sowie die Verweigerungshaltung Rezepten oder Doktrinen gegenüber, die leichter Hand das bessere Leben versprechen.

Angela Venth

Paul Honigsheim Orientierung in der Moderne

(Zusammengest. u. hrsgg. von Martha Friedenthal-Haase)

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1991, 338 Seiten, DM 38.00

Das Buch enthält Aufsätze von Paul Honigsheim, überwiegend zu Fragen der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildungswissenschaft während der Zeit der Weimarer Republik. Honigsheim (1885–1963) war seit 1921 Direktor der Volkshochschule Köln. Gleichzeitig war er Assistent, später a.o. Professor für Philosophie und Soziologie am Sozialwissenschaftlichen Institut der Universität Köln. Im Jahre 1933 hat Honigsheim Deutschland verlassen, sich aber bis zu seinem Tode auch mit Fragen der Erwachsenenbildung beschäftigt. Die von Martha Friedenthal-Haase herausgegebene und kommentierte Auswahl von Texten von Honigsheim ist in drei Kapitel unterteilt: Zur Theorie und Praxis der Volkshochschule und Erwachsenenbildung; Soziale und geistige Zusammenhänge der Erwachsenenbildung; Pädagogenporträts und Autobiographisches. Die Einleitung der Herausgeberin stellt eine ausführliche Einführung in Leben und Werk des Volksbildners und Sozialwissenschaftlers Honigsheim dar.

Die Textsammlung läßt das Bild eines Menschen erkennen, der als Sozialwissenschaftler vertraut war mit den religiösen und irrationalen Strömungen in der zentraleuropäischen Sozial- und Geistesgeschichte, die Erwachsenenbildung als eine Möglichkeit aufklärerischer Orientierung in der Moderne verstand, deren

Zusammenhang mit Frauenbewegung und Jugendbewegung herausstellte, in der Pädagogik das dialogische Prinzip vertrat und die sozialwissenschaftliche Fundierung der Erwachsenenbildung repräsentierte. Sein Bildungsoptimismus und sein emphatisches Eintreten für interkulturelle Verständigung kontrastierten auffallend mit seinem klaren Blick für Macht und Einfluß von Ökonomie und nationalistisch verengter Politik. Honigsheims Texte könnten über längere Passagen wie aktuelle Kommentare zum gegenwärtig stattfindenden strukturellen Wandel der Gesellschaft und der Weiterbildung gelesen werden. Sie sind aber Dokumente ihrer Zeit, und als solche bedürfen sie sinnerfassender Interpretation. Die Einleitung der Herausgeberin gibt zu dieser historisch-systematischen Auseinandersetzung mit dem Werk von Honigsheim hilfreiche, auf ausführlichen eigenen Studien beruhende Hinweise.

J.W.

Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hrsg.)

Erwachsenen-Bildungsforschung

Stand und Perspektiven

(Universität Bremen) Bremen 1991, 155 Seiten, DM 5.00

Bei diesem Buch handelt es sich um die Dokumentation einer Expertentagung Ende 1990 an der Universität Bremen, zu der Bremer Hochschullehrer/-lehrerinnen Kollegen und Kolleginnen eingeladen haben, die sich in der Erwachsenen-Bildungsforschung bereits hervorgetan hatten. Die Tagung steht im Zusammenhang mit der Gründung des „Institutes für Erwachsenen-Bildungsforschung“ an der Universität Bremen, als dessen erste Veröffentlichung (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung I) die Dokumentation auch erscheint.

Nach einleitenden Vorträgen von E. Schlutz und H. Tietgens über Notwendigkeit, Stand, Schwierigkeit und Nutzen der Erwachsenen-Bildungsforschung konzentrierte sich die Tagung auf drei Schwerpunkte:

- Teilnehmer und Bildungsprozesse: Hier referierten W. Mader über Adressatenforschung und P. Alheit über Biographieforschung;
- Lehren und Lernen: Hier referierten H. Skowronek über das Lernen Erwachsener

aus psychologischer Sicht und E. Schlutz über Stand und Perspektiven der Lehr-/Lernforschung für die Erwachsenenbildung;

- Institutionalisierung und Bildungspolitik: Hier referierten J. Weinberg über den didaktischen Planungsprozeß in Einrichtungen der Weiterbildung, W. Gieseke über Stand und Desiderate der Professionalisierungs-Forschung sowie G. Strunk über Institutionenforschung.

Die Vorträge sowie die Diskussionen dazu sind in dem von R. Peters verfaßten Verlaufsprotokoll der Expertentagung (S. 97 ff.) wiedergegeben. Danach haben 25 Erwachsenenbildungsforscher/-forscherinnen (eine Teilnehmerliste ist der Dokumentation nicht beigefügt), zehn von ihnen aus Bremen, anhand der jeweiligen Vorträge über Forschungsbedarfe, Forschungsinhalte und den Stellenwert von Methodologie unter dem Aspekt diskutiert, wie sich Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungsforschung in der Zukunft konsolidieren, zu einer eigenständigen Disziplin entwickeln und für die in dem Bereich arbeitenden Menschen angemessen Untersuchungen und Hilfestellung leisten kann. K. Körber hat diese Diskussion in der Ausformulierung eines Redebeitrages und mit Blick auf die gesamte Tagung noch einmal zusammengefaßt in dem Beitrag: „Was will die Erwachsenen-Bildungsforschung: Neue Erkenntnisse gewinnen oder professionelle Identität ausbilden?“ (S.128 ff.).

Thema und Diskussion der Tagung stehen im Zusammenhang mit der in den letzten beiden Jahren verstärkten Reflexion der Erwachsenenbildner über den Stand ihrer Disziplin; nicht zufällig haben ungefähr zum gleichen Zeitpunkt die Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Fachtagung gleichen Inhalts geplant und die Zeitschrift Hessische Blätter für Volksbildung ein Schwerpunkt-heft zu diesem Thema herausgebracht. In der Tagung wie auch in der Reflexion über die Tagung wurden die wesentlichsten Punkte bezüglich der Defizite und möglichen Perspektiven der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung erneut deutlich, wobei insbesondere das vorzügliche, weil knappe, klare und auf den Punkt gebrachte Verlaufsprotokoll von R. Peters einen guten Einblick gewährt. Die kleine Gruppe der Diskutierenden, seit etwa 10 Jahren personell weitgehend identisch, sowie

auch die Diskussion machen allerdings deutlich, vor welchen Schwierigkeiten die professionelle Entwicklung der Erwachsenen-Bildungsforschung tatsächlich steht. Es ist daher unbedingt für die viele Teilnehmenden „erleichternden“ Stellungnahme von E. Schlutz zuzustimmen, in der auf bearbeitbare, angemessene und realistische Zielsetzungen von Erwachsenen-Bildungsforschung verwiesen wurde.

E.N.

Anita Klupp

Planen – Managen – Trainieren

Zwanzig Bausteine erfolgreicher Erwachsenenbildung
Band 10 der Schriftenreihe: Soziale Arbeit in der Wende
(Fachhochschule München, Fachbereich 11, Sozialwesen) München 1991, 226 Seiten, DM 32.00

Die Leserin, der Leser wird eingeführt in diese Arbeit über die Benennung von „Qualifikationselementen“, die hinsichtlich der professionellen Ausübung des Berufes „Erwachsenenbildner“ von der Planungskommission Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen formuliert wurden. Mit Blick auf eine mögliche Einrichtung eines Fachbereichs ‚Erwachsenenbildung‘ an der Fachhochschule München werden diese Ausführungen der Arbeit vorangestellt. Ausgehend von der an dieser Stelle nur kurz angerissenen Diskussion um ein Qualifikationsprofil des Erwachsenenbildners stellt die Autorin auf den folgenden Seiten zwanzig Bausteine vor, die aus ihrer Sicht für das Kompetenzprofil einer eigenständigen Profession eines Erwachsenenbildners Relevanz besitzen. Unterschieden wird dabei in theoretische, handlungs-, planungs-, seminar- und inhaltsorientierte Bausteine. Die Ausführungen über einige Grundbegriffe der Bildungsarbeit, wie Lernen, Kommunikation, Motivation, Medien etc., sind recht knapp gehalten und entsprechen damit einer ersten Einführung oder einer Anregung zur weiteren Bearbeitung.

Sehr ausführlich widmet die Autorin sich dem Aspekt der Seminarentwicklung und -gestaltung, exemplarisch dargelegt an der Konzeption eines „Streßseminars“. Übungen, Seminarmaterialien bis hin zu Auswertungsbögen finden sich in diesem Teil der Arbeit (S. 102–

223). Für Pädagogen, die in Fragen der Seminar- bzw. Trainingsplanung und -durchführung noch ungeübt sind, bietet das Buch einen Einstieg in diese Sparte der Erwachsenenbildungsarbeit. Anhand der Ausführungen über das „Streßseminar“ läßt sich gut nachvollziehen, wie ein derartiges Angebot aussehen kann. Von einer rezeptartigen Übernahme der vorgestellten Übungen ohne entsprechende Qualifizierung, insbesondere im körperorientierten Bereich, sollte allerdings abgesehen werden. Eine Begründung für die Schwerpunktsetzung bei der Bearbeitung einzelner Bausteine (wie z.B. bei Baustein 1 ‚Erwachsenengerechtes Lernen – gehirngerechtes Denken‘ oder Baustein 2 ‚Suggestopädie/Superlearning‘) sowie Erläuterungen hinsichtlich ihres Zusammenhangs und ihres Aufbaus hätten m.E. die Zielsetzung der gesamten Arbeit wie auch die Einordnung der „zwanzig Bausteine“ in die Erwachsenenbildungsarbeit allgemein klarer und deutlicher hervortreten lassen. Diese „zwanzig Bausteine“ sind deshalb weniger als erfolgreiche Bausteine der Erwachsenenbildung allgemein, sondern vielmehr als erfolgreiche Bausteine einer Seminarkonzeption im besonderen zu betrachten.

Monika Pfirmann

Hildegard Macha/Hans-Joachim Roth (Hrsg.)

Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert

Festschrift für Heinrich Kanz zum 65. Geburtstag
(Peter Lang Verlag) Frankfurt 1992, 416 Seiten, DM 131,25

An dieser Festschrift sind etliche Personen beteiligt, die in der Erwachsenenbildungsliteratur einen Namen haben. Hier haben sie sich allerdings eher anderen Themen zugewandt. Dies gilt gerade für die bekanntesten unter ihnen: Theodor Ballauff und Franz Pöggeler. Allerdings hätte Pöggeler auch kaum Erfreulicherer sagen können, wenn er sein Thema „Über Macht und Ohnmacht der Pädagogik“ auf die Erwachsenenbildung ausgedehnt hätte. Wenn er jedoch im „Fachjargon“ (S. 193), dem „Pädonesischen“ (S. 194), den entscheidenden Grund für die geringe Wirkung in der Öffentlichkeit sieht, so verkennt er, daß eine neue Sichtweise ebenso mißverstanden wird, wenn sie sich nicht neuer Begriffe bedient.

Dabei hat Ludwig Kerstiens durchaus recht, wenn er in seinem Beitrag „Anthropologische Überlegungen zum Bildungsbegriff“ sagt: „Nur muß in jedem Kommunikationsprozeß geklärt sein, was man mit einem Wort meint“ (S. 139). Ihm dürften auch Konsensformeln gelungen sein (so auf S. 141, 148 f., 152), jedenfalls wenn man den etwas „hohen Ton“ akzeptiert, der diese Festschrift kennzeichnet. Am härtesten kommt wohl Paul Röhrig auf Erwachsenenbildung zu sprechen, wenn er „Historische Betrachtungen des Verhältnisses von Arbeiterbildung und Staat in Deutschland“ mitteilt (S. 55–66). Ihre einzelnen Varianten werden knapp, aber verläßlich und ohne das manchmal übliche Pathos vorgestellt. Daran, daß auch die Arbeiterverbrüderung von französischer Aufklärung und deutschem Idealismus geprägt war, wird ebenso erinnert wie an die späteren Zersplitterungen. Direkt im Titel findet sich Erwachsenenbildung nur bei Gerhart Koebel: „Über den Sinn der geistigen Emanzipation. Erwägungen zum Thema Aufklärung und Erwachsenenbildung“ (S. 205–220). Er stellt „bildungsphilosophische Erwägungen“ an, „die mittels der sog. Indifferenztheorie geboten werden sollen“, weil „in aller Differenzierung die Indifferenz erhalten bleibt“ (S. 211). Auch Margret Fell holt bei ihrem Thema weit aus, greift auf die Antike zurück, bis sie auf den entscheidenden Punkt kommt, auf die „politische Allianz“ von „Muße und Mündigkeit“ (S. 239) und resumiert: „Muße fördert die Ausbildung von Erschließungskompetenzen, die zum Erkennen von Deutungsabhängigkeiten erforderlich ist“ (S. 240). Erwähnenswert ist auch der Überblick, den H.J. Roth „Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik“ gibt (S. 323–342). Wer für grundsätzliche Reflexionen zu haben ist, wird wohl auch dem Beitrag von Ingbert von Martial etwas abgewinnen können, der eine „Modelltheoretische Deutung allgemeindidaktischer Theorien“ (S. 388) unternimmt. Von den Beiträgen, die nicht auf Erwachsenenbildung bezogen sind, ist der von Rolf Huschke-Rhein lesenswert und zugleich leserfreudlich. Besonders eindrucksvoll: ein fingiertes Interview mit Wilhelm Dilthey über die Chancen und Probleme einer qualitativen Forschungsmethodik im Interesse der Hermeneutik. Es wird daran deutlich, was mit „umkreisenden Argumenten“ (S. 71) gemeint ist und wie ergiebig der Umgang damit sein kann.

Hans Tietgens

Wilhelm Mader u.a.
Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1991, 156
Seiten, DM 18.00

Dieser Jubiläumsband der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ beansprucht, einen Einblick in den Entwicklungsgang und die Forschungsgegenstände der Wissenschaft der Erwachsenenbildung im Zeitraum von 1980 bis 1990 zu vermitteln, wie sie die Tagungsdokumentationen der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE widerspiegeln. Die Auswahl der Beiträge, die für die Herausgeber „eine Mitte ... bei durchaus gegenläufigen Tendenzen“ (Tietgens/Nuissl, S. 9) darstellen, präsentiert sich dem Leser als eine Aneinanderreihung unterschiedlichster Themen. Es fehlt diesem Rückblick eine die Theorieentwicklung in dieser Dekade bilanzierende Einführung der Herausgeber, die die Beiträge in einen Zusammenhang stellt.

Trotz dieses Versäumnisses vermag man einen Kern der wissenschaftlichen Diskussion der Jahre 1980–1990 zu erkennen, der zugleich mit der Thematik der Sektionstagung 1981 „Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer reflexiven Wende der Erwachsenenbildung?“ zusammenfällt. Die *Wissenschaft* der Erwachsenenbildung stellt sich für fast alle aufgenommenen Autoren als eine sich reflexiv und interpretativ verstehende Disziplin dar. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen die Person des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin, der interpretative und didaktische Bezug auf deren Deutungsmuster und Lebenswelt; als Methoden werden hermeneutische, sinnverstehende Verfahren hervorgehoben.

Tietgens' Bilanzierung der „Suchbewegungen“ der Disziplin bis 1983 weist bereits in diese Richtung: Er beschreibt die tastenden Annäherungsversuche an eine Identität der Wissenschaft auf den Gebieten der „Dimension der Lebenswelt“, der „Wissensformen und Bildungschancen“, der „Perspektivenverschränkung von Teilnehmer und Situation“ unter dem „Leitziel der Reflexivität“. Die Frage der Deutungsmuster als Zwischenglied intersubjektiver Verständigung stellt sich ihm als vordringliches Forschungsfeld dar (kritisch anzumerken ist, daß in diesem Beitrag Zitate nur lückenhaft (1978, 1980?) und namenlos „nachgewiesen“ werden).

Mader (1981) argumentiert gegen den herrschenden pädagogischen Trend, sich auf eine „rattomorphistische“ Verhaltens- bzw. Persönlichkeitspsychologie zu stützen, deren Verhältnis zum Teilnehmer aus materialem Wissen *über*den Teilnehmer abgeleitet sei. Durch Analogien zur Übertragungs- bzw. Gegenübertragungsbeziehung in der Psychoanalyse versucht er, die Teilnehmer- und Lebensweltorientierung als eine reflexive Beziehung zur *Person*, d.h. zum „Psychischen *des Teilnehmers*“ (S. 18; Hervorh. W. B.) näher zu bestimmen. Siebert (1982) betont gegenüber der „Verzozialwissenschaftlichkeit“ der Erwachsenenbildung die Notwendigkeit „reflexiven Lernens“ und die Unverzichtbarkeit des Bildungsbegriffs. Selbstreflexion als eine „selbstkritische Reflexion des eigenen Denkens, Fühlens und Wollens“ (S. 23) – nicht nur der Teilnehmer, sondern ebenso der Lehrenden – sei „Bedingung für Subjektivität“ (S. 19). Schiersmann (1983) rückt die bislang in der Forschung vernachlässigten Bildungsperspektiven der Teilnehmerinnen ins Blickfeld. Frauenbildungsangebote im Überschneidungsbereich von Erwachsenenbildung, Sozialarbeit und Therapie bemühten sich „übereinstimmend um eine erfahrungs-, alltags- bzw. lebensweltorientierte Vorgehensweise“, die allerdings „annähernd synonym“ verstanden würden (S. 34). Eine Hauptschwierigkeit sieht sie dabei in der oft mangelnden „didaktischen Vermittlung von alltäglichen Deutungsmustern und wissenschaftlicher Theoriebildung“ (S. 36). In dem Methodenarrangement einer „Perspektivverschränkung“ sieht W. Gieseke (1986) für die didaktische Lernforschung die Chance, daß „die widersprechenden oder entsprechenden Auslegungen, Sinn-Findungen und Realisierungsformen von pädagogischen Konzepten von den daran beteiligten Personengruppen aufeinander bezogen untersucht werden“ (S. 77) können. Ebenso spricht sich Schlutz (1986) in einem „Plädoyer für die Hermeneutik“ für eine „Perspektive der verstehenden und sinn erfassenden Teilnahme“ (S. 86) aus, um den Handlungs- und Sinnzusammenhang des jeweiligen Forschungsgegenstands „soweit wie möglich durch alle Phasen der Forschung hindurch zu bewahren“ (ebd.). Die geisteswissenschaftliche Hermeneutik sei dafür „durch ein gebrochenes, explanatorisches Vorgehen zu erweitern“. Auslegungsproblemen könne nur durch die „Plausibilität der Argumentation,

also durch die Stärke der theoretischen Kategorien“ (S. 87) begegnet werden.

Im Sinne dieses Forschungsverständnisses hat Schwalfenberg (1990) in einer empirisch-qualitativen Studie selbstreflexives Lernen in Selbsterfahrungsgruppen der VHS untersucht. In einer Verbindung von standardisierten Testverfahren und qualitativen Interviews werden auch die Wechselwirkungen psycho-sozialer Lernprozesse mit den sozialen Umfeldern in die Interpretation einbezogen.

Buschmeyer (1988) und Müller (1988) beziehen den Anspruch reflexiven Lernens auf die Ausbildung für professionelles verantwortungsvolles Handeln in der Erwachsenenbildung. Das Studium selbst sei verstärkt als Lernort zu begreifen, an dem in Verbindung mit den Praktika ermöglicht werden soll, „sich auf die Anforderungen der Praxis einzulassen, sie aber gleichzeitig zu beschreiben, sie erklärbar oder verstehbar zu machen“ (Buschmeyer, S. 110). Die Studenten sollen im Studium lernen, „ihre alltäglichen Deutungsmuster ständig zu differenzieren, zu problematisieren und weiterzuentwickeln; sie sollen lernen, ideologiekritisch und reflexiv zu denken“ (Müller, S. 116).

Weidenmann (1989) – neben Tietgens (1984) der einzige Autor, der sich intensiver mit anderen Sektionsreferaten auseinandersetzt – registriert die verbreitete „Parteinahme für den lernenden Erwachsenen“ (S. 123) in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung als eine Furcht vor „der Erledigung des Subjekts“ durch empirisch-analytische Forschungsmethoden. Chancen zu einer „Normalisierung“ dieses Verhältnisses sieht er, sofern Theorie- und Praxisbereich der Erwachsenenbildung und der Bezugswissenschaft Pädagogische Psychologie analytisch sorgfältiger unterschieden werden (S. 129).

Das Postulat der Empirie (das von Weidenmann allerdings in erster Linie auf empirisch-analytische Verfahren bezogen wird) verweist auf einen wunden Punkt der Wissenschaft der Erwachsenenbildung: Noch dort, wo versucht wird, das reale gesellschaftliche Verständnis von Erwachsenenbildung, nämlich das einer beruflichen Weiterbildung, unter den Bedingungen des Einsatzes neuer Rationalisierungstechniken zu analysieren, wird dieser Entwicklung ein Bildungsideal unterschoben: Durch die „informationstechnische Revolution“ (Faulstich 1987) seien „die Ermöglichungsbedin-

gungen, die realen Tendenzen für eine solche Bildung (i.e. in der Tradition der Aufklärung und Arbeiterbewegung, W.B.), in historisch beispielloser Weise reif geworden“ (S. 98). Von welchem Computerkurs der Qualifizierungsoffensive anno 1986 ist da eigentlich die Rede? Der Band zeigt, wie sich die Disziplin um eine interpretative, sinnverstehende Perspektive und um teilnehmer- bzw. lebensweltorientierte Konzepte bemüht. Das von Mader (S. 18) gegebene Beispiel einer Teilnehmerin, die einem Umschulungskurs zugewiesen wird, gibt jedoch zu denken. Greift der Symbolische Interaktionismus, der der Theorie der Erwachsenenbildung zugrunde gelegt wird, bei der Aufklärung der gesellschaftlichen „Strukturen der Lebenswelt“ nicht individualisierend zu kurz? Können bei der interpretativen Suche, wie sich der Teilnehmer zu Sachverhalten stellt, das, „wozu“ er sich stellt, die „Lebensbedingungen“ (Mader S. 17) außer acht gelassen werden? Beinhaltet die Suche nach und die Würdigung der subjektiven Sinnggebung, ohne deren gesellschaftliche Grundlagen zu untersuchen, nicht die Affirmation einer täglich stattfindenden Praxis der Erwachsenenbildung, die weniger individuellen als unhinterfragten gesellschaftlichen Zwecksetzungen folgt?

Walter Bender

Werner Markert u.a. Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen im Betrieb

Ausbildungskonzeptionen und Perspektiven für langfristige Personalentwicklung (Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1992, 168 Seiten

Die in diesem Band zusammengestellten Beiträge rekurrieren auf ein Projekt der Firma Thyssen in Dortmund, das im Rahmen der bundesweiten „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“ durchgeführt wurde. In einem einflussreichen Beitrag von W. Markert zum Thema „Berufliche Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen und angelernten Arbeitskräften in betrieblichen Modellversuchen“ werden die zentralen konzeptionellen, analytischen und perspektivischen Eckdaten der betrieblichen Projekte aus o.g. Modellversuchsreihe skizziert. In der Tat erhält der Leser den Eindruck, den

Markert in seiner Zusammenfassung hervorhebt, daß die Modellversuchsreihe als positives Beispiel für innovative Bildungspolitik und -planung stehen kann. Eine nun weitergehende Umsetzung der Ergebnisse – dies konnte freilich der Autor nicht wissen – ist vor dem Hintergrund der aktuellen Novellierungsabsichten zum AFG äußerst fragwürdig.

Während die von Wolfgang Nieke im Beitrag „Ausbildung von Langzeitarbeitslosen“ beschriebenen konzeptionellen Bedingungen und didaktischen Prinzipien der Fachöffentlichkeit über die zahlreichen Veröffentlichungen aus der Modellversuchsreihe bereits bekannt sein dürften, enthält sein zweiter Beitrag zum „Selbstkonzept der eigenen Leistung“ nicht nur eine Folie zum theoretischen Ansatz, sondern auch didaktische Perspektiven, die eine breitere Diskussion in der Erwachsenenbildungspraxis verdient hätten. Hervorzuheben sind die Anmerkungen zu selbstreflexiven Auswirkungen von Interviews und die Überlegungen zur Übertragbarkeit der didaktischen Arrangements. Das von R. Klein dargestellte Konzept „In-Service-Training einer tätigkeitsbegleitenden Weiterbildung von Erwachsenenbildnerinnen in der beruflichen Weiterbildung“ ist durchaus nicht nur – wie der vorangegangene Beitrag – für den Bereich der betrieblichen beruflichen Weiterbildung von Interesse. Es enthält einen Systematisierungsgrad, der auch für andere Bereiche einer pädagogischen Organisationsberatung relevant ist.

„Qualifikationsentwicklung aus objektiver und subjektiver Perspektive als neue Aufgabe der Beruflichen Weiterbildung“ heißt der abschließende Beitrag von S. Peters. Auf dem Hintergrund einer Perspektivenverschränkung von strukturellen Entwicklungen und subjektorientierten Perspektiven entwickelt sie den Rahmen zukunftsgerichteter (betrieblicher) Weiterbildungskonzeption. Sie tut dies, nicht ohne auf die bildungs- und arbeitspolitischen Spannungsfelder hinzuweisen. In mehrfacher Hinsicht handelt es sich hier um einen Beitrag, der versucht, die unproduktive „Lagerhaltung“: hier Erwachsenenbildung – da betriebliche Qualifizierung, fruchtbar zu überwinden.

Das Buch ist auf jeden Fall auch für Leser außerhalb des Bereichs der betrieblichen Weiterbildung von Interesse.

Klaus Meisel

**Hermann Josef Müller (Hrsg.)
Engagement und Reflexion
Fernunterricht – Erfolgskurs eines Lernkonzepts**

(Peter Lang Verlag), Frankfurt 1991, 248 Seiten, DM 90.00

Bei dem Sammelband handelt es sich um die Festschrift zum 60. Geburtstag von Kurt W. Schönherr, Direktor der AKAD („Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung“) und Gründungspräsident der zur AKAD gehörenden einzigen privaten Fern-Fachhochschule Deutschlands, der Hochschule für Berufstätige in Rendsburg.

Die Beiträge dieses Sammelbandes sind in einzelnen Kapiteln zusammengefaßt, die sich in Verdichtungsschritten von den „Grundlagen zum Lernen Erwachsener“ immer konkreter hinbewegen zu „AKAD-Programm und Projekt“.

Im Mittelpunkt der Beiträge steht die Bedeutung des Fernunterrichts im beruflichen und betrieblichen Zusammenhang. Entsprechend schreiben etwa H.J. Albrodt und H. Richter über den Fernunterricht als Ergänzung betrieblicher Fortbildungsangebote oder den Nutzen der Angebote der Fern-Fachhochschule der AKAD aus der Sicht eines Unternehmers. Auch die Beiträge von W. Schlaffke, A. Bendziula und G. Rieper kreisen um die Rolle der Fortbildung durch Fernunterricht bei individueller Qualifikations- und betrieblicher Personalentwicklung.

Herauszuheben sind der Beitrag von A. Vulpus, dem ehemals im Bundesbildungsministerium zuständigen Referenten, über die „Geburtsstunde der gesetzlichen Fernunterrichtskontrolle“ und der Beitrag des Herausgebers selbst zum Thema „Bildung zur Subjektivität durch Fernunterricht“, der die motivationale und soziale Eigenleistung der Fernlernenden als eigenständige Qualität beschreibt.

In manchen Beiträgen wird – wie bei manch anderer Festschrift auch – zu sehr „schöngefärbt“, dies gilt hier für die Situation des Fernunterrichtes generell sowie insbesondere auch für das kommerzielle Bildungsunternehmen AKAD, so daß die Publikation an einigen Stellen eher als Werbeschrift denn als fachliche Auseinandersetzung zu begreifen ist. Von einer gewissen Peinlichkeit ist gelegentlich der Versuch, die Bildungsform des Fernunterrichts

zu „überhören“, sie in transzendente Bereiche zu befördern; am deutlichsten wird dies in dem Beitrag von H. Konradt „Zum Verhältnis von Dasein-Zeitlichkeit-Bildung-Kunst“.

E.N.

Lisa Namgalies u.a.
Stiefkinder des Bildungssystems

(Bergmann und Helbig Verlag) Hamburg 1990, 145 Seiten, DM 19.80

In der Einleitung wird klar und nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht, warum es notwendig ist, ergänzend zu den bisherigen Erklärungstheorien zur Entstehung von Analphabetismus in industriell hochentwickelten Gesellschaften empirische Untersuchungen vorzulegen, in denen die, in diesem Fall deutschsprachigen, erwachsenen Analphabeten selber ausführlich zur Sprache kommen (S. 5–13). Im Hauptteil des Buches (S. 15–130) werden die Ergebnisse von Gesprächen vorgelegt, die mit zehn Teilnehmern/-innen von Vollzeitkursen der Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg geführt wurden. Die Gespräche wurden als unstrukturierte Interviews auf der Grundlage eines Gesprächsleitfadens geführt. Dokumentation und Interpretation der Gespräche konzentrieren sich auf die folgenden Lebenssituationen der Gesprächspartner: die familiäre und die schulische Sozialisation, den beruflichen Werdegang, die Abhängigkeits- und Diskriminierungserfahrungen sowie den Prozeß des (Wieder-)Erlernens der Schriftsprache.

Im dritten Teil des Buches wird am Beispiel der Hamburger Stiftung beschrieben, welchen Stellenwert die Lernberatung in Alphabetisierungskursen hat, vor welchen Anforderungen die Pädagogen/-innen dabei stehen und wie sich diese Lernberatung als integraler Bestandteil von Alphabetisierungskursen organisieren läßt (S. 131–142).

Die Veröffentlichung ist ein gelungenes Beispiel erwachsenenpädagogischer Evaluation. Die Verwendung des Buches in der berufs begleitenden Fortbildung und im Studium der Erwachsenenbildung ist naheliegend.

J.W.

Diana Reichhelm-Sepehri
Lesen und Schreiben ist wie ein Freund
(Verlag für Wissenschaft und Bildung) Berlin 1989, 384 Seiten, DM 39.80

Bei dem Buch handelt es sich um eine Dissertation an der Technischen Universität Berlin. Die Verfasserin hat langjährige Erfahrungen in der Kursarbeit an Berliner Volkshochschulen mit Frauen aus der Türkei. Absicht der Verfasserin ist es, am Beispiel der Bildungsbiographien von neun türkischen Frauen zu dokumentieren, aus welchen persönlichen Gründen sich diese Frauen als Gastarbeiterinnen haben anwerben lassen und wie ihre Bildungsbemühungen in Westdeutschland und in Westberlin verlaufen sind. Die Bildungsverläufe werden als integrales Element ihrer Sozialisation in der Türkei sowie ihrer Erwerbsarbeit und Lebensgestaltung in Deutschland dargestellt. Grundlegend ist die biographische Methode. Sie wird ergänzt durch Recherchen über das Bildungssystem in der Türkei mit seinen regionalen Besonderheiten und über die Weiterbildungslandschaft in Westberlin, insbesondere das für die türkischen Frauen relevante Angebot von Volkshochschulen und Stadtteilläden.

Die befragten Frauen gehören der ersten Ausländerinnengeneration an, die bis zum offiziellen Anwerbestop in die Bundesrepublik gekommen sind. Deren besondere Bewußtseinsproblematik und Selbstverwirklichungsstrategien werden herausgearbeitet und im Hinblick auf Anforderungen an die Weiterbildungs- und Beratungsinstitutionen schematisierend zusammengefaßt.

Die Verfasserin hat in ihrer Arbeit als Erwachsenenbildnerin die ausländischen Frauen „als stolze und starke Menschen“ (Einleitung) erlebt. Der primäre Zweck ihrer Arbeit ist es, „dem Leser/der Leserin die Möglichkeit zu geben, türkische Emigrantinnen, die Weiterbildungskurse besucht haben, ein Stück weit differenzierter zu erfahren, sie als jeweils unterschiedliche Menschen sehen zu können, ohne die allen gemeinsamen Lebensbedingungen außer acht zu lassen“ (ebd.). Die dementsprechende verstehende biographische Rekonstruktion aus der Subjektperspektive der Befragten kann als das Bedingungsgefüge gelesen werden, in dem die Bildungsarbeit stattfindet. Die Explikation der damit einhergehenden erwachsenenpädagogischen theoretischen

schen Fragen und praktischen Anforderungen unterbleibt.

J.W.

Herbert-Friedrich Richter Bildungsurlaub in der BRD

Chance der Qualifizierung und Aufklärung in der Beruflichen Weiterbildung?
(Prolog Verlag) Kassel 1991, 123 Seiten, DM 22.00

In dieser Arbeit soll untersucht werden, „ob und inwieweit unter den heute existierenden Voraussetzungen für den Bildungsurlaub als eine spezielle Form der Weiterbildung die Chance besteht, den Intentionen von Qualifizierung und Aufklärung gleichermaßen nachzukommen“ (S. 11). In der Verfolgung dieser Frage schlägt der Autor zunächst einen Bogen von der Erwachsenenbildung in ihren Anfängen Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Wiederaufbau nach 1945, referiert sodann die wichtigsten Denkschriften zur Erwachsenenbildung in der BRD, wie etwa das Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960, den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 und die Thesen zur Weiterbildung aus dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1985), um schließlich mit der Alternative „Aufklärung oder Qualifizierung“ den Intentionen einer integrativen Weiterbildung heute nachzuspüren (S. 45 ff.).

Der zweite Teil des Buches besteht darin, die Einführung des Bildungsurlaubes in der BRD kurz nachzuzeichnen und die im Januar 1990 gültigen 6 Bildungsurlaubsgesetze der Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen, Hamburg, Bremen, Berlin synoptisch darzustellen (S. 55 ff.). Im letzten (und kürzesten) Teil der Arbeit dokumentiert H.-F. Richter schließlich die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in hessischen Bildungsurlauben zur beruflichen Weiterbildung (EDV und Sprachen), die er selbst 1990 durchgeführt hat (S. 95 ff.).

Der Text – offenbar eine Examensarbeit an der Gesamthochschule Kassel – referiert letztlich Grundzüge der Entwicklung der Weiterbildung und des Bildungsurlaubes in der gewählten und gebotenen Kürze relativ oberflächlich. An einigen Stellen liegt der Autor knapp neben dem Diskussionsstand, so etwa, wenn er behauptet, „daß Erwachsenenbildung seit jeher eine Reaktion auf wirtschaftliche und gesell-

schaftliche Veränderungen war“ (S. 18) oder „daß die Entwicklung des 4. Bildungsbereichs hin zur beruflichen Qualifizierung zusammenfällt mit der Unterordnung der Erwachsenenbildung unter dem Begriff der Weiterbildung, womit auch das aufklärerische Moment in den Hintergrund gedrängt wird“ (S. 21).

Der einzige eigenständige Teil der Arbeit, die Fragebogenerhebung in Bildungsurlaubsveranstaltungen im Umkreis Kassels im Frühjahr 1990, konnte sich letztendlich nur auf sechs Veranstaltungen und gut 70 Teilnehmerinnen und Teilnehmern stützen. Gemessen daran geht die Interpretation der Ergebnisse durch den Autor zu weit, etwa wenn er schreibt: „Die Auswertung und Zuordnung der Antworten ermöglichen die Einschätzung, daß 45 % der Befragten den eigenen Nutzen dem Bereich der allgemeinen bzw. persönlichen Weiterbildung zuordnen und lediglich 18 % dem gesellschaftspolitischen bzw. 37 % dem beruflichen“ (S. 105), zumal wenn man die methodologischen Probleme der Kategorisierung der Bereiche der persönlichen Nutzenerwägung berücksichtigt.

Auch wenn der Argumentation die empirische und diskursiv abgeleitete Grundlage fehlt, gibt doch ein Resümee des Autors bildungspolitisch zu denken, das sich auf das Fehlen der allgemeinen Weiterbildung im hessischen Bildungsurlaubsgesetz bezieht: „Die Ausgrenzung einer der herkömmlichen Weiterbildungsbereiche stellt nicht nur ein Erschweris bei der Verdeutlichung sich wechselseitig bedingender Zusammenhänge und die eventuelle Verhinderung der beruflichen Qualifizierung dar, sondern ist auch grundsätzlich mit einem Teilverlust der Selbst- und Mitbestimmung für die Teilnehmer verbunden. Schon aus diesem Grund ist zu bedauern, das 1988 lediglich 13,8% der Bildungsurlaube in Hessen der beruflichen und gesellschaftspolitischen Weiterbildung dienten, und somit 86,2% rein politische Themen beinhalteten“ (S.104 f.). An dieser Stelle gewinnt die ansonsten sehr unklar bleibende Vorstellung des Autors einer integrativen Verbindung der Ziele „Qualifizierung“ und „Aufklärung“ ein wenig Kontur.

Als Examensarbeit akzeptabel – aber muß man sie als Buch veröffentlichen? Geradezu ärgerlich ist die hier wieder auftauchende, leider nur allzu verbreitete Unsitte, mit den gewählten Titeln wesentlich mehr zu versprechen, als das Buch hält.

E.N.

Rudi Rohlmann

Gesetzgebung zur Weiterbildung

Vergleichende Darstellung aus den alten Bundesländern
(Deutscher Volkshochschul-Verband) Bonn 1990, 126 Seiten, DM 10.00

Ein ausgewogenes Vorwort von Volker Otto und Cornelia Plesser-Löper kennzeichnet Anliegen und Adressaten der Veröffentlichung und hebt die Dringlichkeit gesetzlicher Grundlagen insbesondere für das Gedeihen des Umwandlungsprozesses der traditionsreichen Volkshochschulen in den neuen Bundesländern hervor.

Die vergleichende Darstellung ist dann in zwei Hauptteile gegliedert. Im ersten, dem Kernstück des Vergleichs, bestimmt Rudi Rohlmann zum Gegenstand die tragenden Strukturmerkmale nach zwölf Gruppen (Kapitel A bis L, beginnend mit Stellung der Weiterbildung), erläutert er Bedeutungsgehalt und Stellenwert der Merkmale, analysiert er vergleichend, mit welchem Aussagewert sie sich in den Gesetzen wiederfinden. Vorangestellt sind Orientierungen zur Terminologie. Knappe Anmerkungen zur Auswertung des Vergleichs für neu zu erarbeitende Gesetze runden die Aussagen ab. Sicher gewollt vermeidet der Autor den belehrenden Zeigefinger, obwohl seine Meinung zu mehr oder weniger förderlichen Gesetzestexten dem aufmerksamen Leser nicht verborgen bleibt.

Der zweite Hauptteil enthält zu den Strukturmerkmalen nach A bis L die Zusammenfassungen bzw. Gegenüberstellungen der Gesetzestexte. So wird die Auswertung objektiviert und beim Leser eigene Meinungsbildung angeregt.

Die vorliegende vergleichende Darstellung, der im Anhang alle einschlägigen Gesetze der alten Bundesländer im vollen Wortlaut beigelegt sind, ist methodisch gekonnt aufgebaut und ordnet sich konstruktiv in die „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen der ehemaligen DDR“ ein.

Manfred Bauer

Peter Schnüchel

Computergestützte betriebliche Weiterbildung in offenen Kommunikationssystemen

(Verlag Peter Lang) Bern u.a. 1991, 269 Seiten, DM 72.00

Die vorliegende Arbeit ist entstanden im Zusammenhang der Gründung des Instituts für Wirtschaftsinformatik an der Hochschule St. Gallen. Ihr Ausgangspunkt ist die Tatsache, daß die betriebliche Weiterbildung gegenwärtig von den vielfältigen Methoden und Instrumenten einer anwendungsorientierten Informatik bedrängt wird. Die Weiterbildungsverantwortlichen reagieren dabei weitgehend hilflos, weil Konzeptionen zum adäquaten Einsatz von computergestützten Lernprozessen kaum theoretisch fundiert sind und ihre praktische Sinnhaftigkeit unklar ist. Beabsichtigt ist, ein Konzept zu entwickeln für die Gestaltung und Durchführung, bei dem PC- und netzgestützte Weiterbildungsprojekte begründet werden.

Dazu wird zunächst der Bereich der betrieblichen Weiterbildung breit aufgearbeitet, indem, ausgehend von theoretischen Diskussionen, ein Referenzmodell systematischer Weiterbildungsarbeit zu entwickeln versucht wird. Dies wird bezogen auf einen Wandel des Qualifikationsprofils und konfrontiert mit Engpässen in der betrieblichen Weiterbildung.

Die Priorität liegt bei der praktischen Umsetzung. Es wird ein Fallbeispiel PC- und netzgestützter Weiterbildung im Revisionsbereich als Beispiel für Computer Literacy vorgestellt. Dies wird umgesetzt in ein Design einer computergestützten Weiterbildungskonzeption. Anregend sind die dafür eingeführten Gestaltungsgrundsätze der Lernstetigkeit, des Methodenmix, des Multimedia-Einsatzes und der Lernort-Pluralität. Hier wird besonders deutlich, daß die Arbeit im Zusammenhang betriebswirtschaftlicher Ansätze entstanden ist. Es wird von Anfang an eine technologische Dimension angestrebt, vor der viele Erwachsenenbildner, welche sich eher aus der pädagogischen Diskussion rekrutieren, oft Skrupel haben. Erstaunlich ist, wie weit dieses Konzept trägt, obwohl es sich keinesfalls vom ‚Entzücken‘ an der explosiven Leistungsfähigkeit der vorhandenen Informations- und Kommunikationstechniken hinreißen läßt. „Diese Technologien stellen im Kontext lediglich einzelne Bausteine eines modernen ‚Weiterbildungshauses‘ dar, das nach den Gesetzen der vier Gestaltungs-

grundsätze entworfen wurde (S. 250). Was allerdings nicht heißt, daß Schnüchel sich nicht doch von den Möglichkeiten der Gestaltung von Graphiken durch entsprechende Programme verführen läßt zu Abbildungen, deren Komplexität manchmal minimal ist. Insgesamt führt die instrumentelle Herangehensweise zu einem kognitivistischen Übergewicht, indem nämlich emotionale und motivationale Probleme des Umgangs mit den Informationstechniken ausgespart werden. Es zeigt sich aber bei allen Versuchen zur Weiterbildung in diesem Bereich, daß es – gerade wenn es darum geht, Gestaltungsmöglichkeiten freizusetzen – stark davon abhängt, mit welchen Einstellungen, Werthaltungen und Gefühlen die Beschäftigten an solche Arbeitsplätze herangehen.

Peter Faulstich

Ilona Stehr u.a. (Hrsg.)

Freizeit bildet – bildet Freizeit?

(Gustav Brenkjost KG) Bielefeld 1991, 319 Seiten, DM 7.00

Die Veröffentlichung enthält Referate und Diskussionsergebnisse der 8. Bielefelder Winterakademie vom Februar 1991, die das Thema hatte: „Freizeit bildet – bildet Freizeit?“. Gleichzeitig handelt es sich um Zwischenergebnisse eines Forschungsvorhabens, das vom BMWV gefördert wird und den Titel trägt: „Konzepte freizeitorientierter Weiterbildung. Möglichkeiten der Einführung von Bildungselementen in Freizeitangebote“. Neben grundlegenden Beiträgen, die im Kapitel „Freizeit und Bildung – Grundlagen und Verknüpfungen“ zusammengestellt sind, finden sich auf konkrete Handlungsfelder bezogene Beiträge. Das sind „Kultur“, „Reisen“ und „Sport“. Schließlich gibt es ein Kapitel mit Beiträgen aus Gent, Poznan und Zielona Gora.

Aufgabe des Forschungs- und Entwicklungsvorhabens ist es, in den drei oben genannten Handlungsfeldern in Zusammenarbeit mit in ihnen tätigen Institutionen Freizeitprojekte mit eingebauten Bildungselementen vorzubereiten, zu realisieren und durch begleitende Forschung zu evaluieren. Bei den auf „Kultur“, „Reisen“ und „Sport“ bezogenen Beiträgen handelt es sich um die entsprechenden Projektentwürfe. Sie werden vorgestellt und – vor ihrer Realisierung – kritisch erörtert. Die Realisierung war zur Zeit der Winterakademie für den Sommer 1991 vorgesehen.

Sowohl in den auf die Handlungsfelder bezogenen als auch in den grundlegenden Beiträgen des Bandes besteht der zentrale Anspruch darin, auf die Freizeit nicht aus der Perspektive der Bildung zu schauen, sondern aus der Perspektive der Freizeit zu klären, was denn darin Bildungselemente sein könnten. Der Anspruch besteht also in einem Perspektivenwechsel, von dem zu fragen ist, inwieweit er gelungen ist. Die theoretische Reichweite und die Realisierungsbedingungen der verschiedenen Beiträge werden durch eine „Rahmenkonzeption für eine freizeitorientierte Weiterbildung“ (S. 117) markiert. Zwischen Freizeit und Bildung wird ein „Balanceakt“ (S. 113 ff.) als theoretische Möglichkeit gedacht und als praktisch machbar angesehen. In den Projektentwürfen werden die sich daraus ergebenden Fragen im Hinblick auf die Orte, die Inhalte, die Zielgruppen und die Mitarbeiterkompetenzen erörtert, „die sich in der bildungsangereicherten Freizeit stellen“ (S. 118).

Bezogen auf die grundlagentheoretische Debatte freizeitorientierter Weiterbildung bilden die Beiträge von Nahrstedt: „Konzeptionelle Überlegungen für eine freizeitorientierte Weiterbildung“, Huschke-Rhein: „Zum Wandel von Bildungsvorstellungen und Bildungsaufgaben in der Postmoderne, eine systemtheoretische Perspektive“ und Lüdtko: „Bildungs- und Freizeitinteressen im Wandel“ das zur Zeit am weitesten ausgearbeitete Kompendium (S. 11–101).

J.W.

Anselm L. Strauss

Grundlagen qualitativer Sozialforschung

Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung (Wilhelm Fink Verlag) München 1991, 376 Seiten, DM 78.00

Nach dem 1967 erschienenen Buch „The Discovery of Grounded Theory“ (Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien) von Barney Glaser und Anselm L. Strauss, das zu den unbestrittenen Klassikern der soziologischen Methodenliteratur zählt, hat Strauss ein didaktisch aufgebautes Handbuch zur „Grounded Theory“ verfaßt, das jetzt in deutscher Sprache vorliegt.

Da die augenblickliche Diskussion in der Erwachsenenpädagogik schon längst wieder von anderen theoretischen Modeimpulsen be-

einflößt zu werden scheint, ist zu vermuten, daß das vorliegende Buch nicht die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen vermag, die es – im Interesse eines kumulativen Erkenntnisfortschrittes in der Disziplin – eigentlich verdienen würde.

Strauss geht von dem Ungleichgewicht aus, daß in der Methodenliteratur zwar ausführlich die diversen Techniken der Datenerhebung behandelt werden, aber nur ganz wenige Autoren auf das komplizierte Handwerk der Auswertung und Interpretation der Daten dezidiert eingehen. Er stellt sich daher die Frage, wie man Datenmaterial (Protokolle aus teilnehmenden Beobachtungen, Gruppendiskussionen, Interviews, Tagebücher usw.) theoriegeleitet interpretiert und hierbei rationell und effektiv vorgeht. Adressiert ist das Buch nicht nur an Soziologen, da auch „andere Sozialwissenschaftler sowie Forscher in pädagogischen Bereichen, im Gesundheitswesen, in der Sozialarbeit und Krankenpflege den Wert der Grounded Theory erkannt (haben) – und zwar deshalb, weil diese allgemeine Art des Analysierens nicht von den Perspektiven einer Disziplin abhängig ist“ (S.19). Auch für Forscher, die an einer Integration qualitativer und quantitativer Verfahren arbeiten, dürfte dieses Buch von Interesse sein. Die Studie ist in insgesamt 13 Kapitel aufgliedert. Die 70seitige Einführung stellt quasi einen Schnelldurchlauf durch die Grounded Theory dar; sie ist besonders für jene Leser geeignet, die sich einen ersten Eindruck von diesem Forschungsstil – es handelt sich nicht im strengen Sinne um eine Methode – verschaffen wollen. Die spezifische Qualität dieses Ansatzes besteht darin, daß die Sammlung qualitativer Daten per se theoriegeleitet und nicht nach statistischen Kriterien erfolgt, die Arbeitsschritte der Gewinnung und der Auswertung der Daten systematisch miteinander verzahnt werden und Zug für Zug ein theoretical sample (damit sind die Elemente des Materialkorpus gemeint) entwickelt wird, das die Varianz der Phänomene möglichst umfassend und adäquat repräsentiert. Kontrastive Vergleiche minimaler und maximaler Art werden so lange vollzogen, bis sich eine Sättigung der gegenstandsbezogenen Theorie abzeichnet. Die Grundannahmen und die einzelnen Forschungsphasen dieses Ansatzes werden im ersten Kapitel ebenso skizziert wie die grundlegenden Verfahren des offenen, selektiven und axialen Kodierens und

der Konzeptionalisierung einer Forschungsstrategie. In den restlichen Kapiteln wird das vorher vermittelte Grundwissen vertieft. Dem Leser werden hier detaillierte Einblicke in die unterschiedlichen Phasen real abgelaufener Forschungsprozesse vermittelt, indem der Autor Transkriptionen von Sitzungen seines Forschungsteams offenlegt und ausführlich kommentiert. In einer bisher noch nicht dagewesenen Offenheit werden auf diese Weise die Forschungsprozesse und die Arbeitsformen der Grounded Theory transparent gemacht. Mit einer einfachen und anschaulichen Sprache thematisiert Strauss die Kernaktivitäten des Kodierens, des Memo-Schreibens, des Überwindens typischer Problemlagen, des Anfertigen integrativer Diagramme, wobei er immer wieder situationsflexibel handhabbare Faustregeln formuliert.

Wichtige Voraussetzungen, um im Stile der Grounded Theory zu arbeiten, sind die Existenz einer kooperativen Forschungskultur und das Vorhandensein einer Forschergruppe. Diese Forschergemeinschaft hat nicht nur eine wichtige Korrektivfunktion im methodisch kontrollierten Fremdverstehen, sondern sie bietet auch einen Rückhalt, um den enormen Belastungen eines anspruchsvollen qualitativen Forschungsprozesses gewachsen zu sein.

Dieter Mittel

Rita Thomas

Berufliche Umschulung – Wege zum Abbruch und Abschluß

Eine empirische Analyse psychischer Reaktionen auf Streß bei Frauen
(R.G. Fischer Verlag) Frankfurt/M. 1991, 179 Seiten, DM 24.80

Umschulung zur Wiedereingliederung von Frauen in den Arbeitsmarkt wird als probates Mittel erachtet, den wachsenden Wünschen nach Erwerbstätigkeit nachzukommen. Die Autorin untersuchte Teilnehmerinnen an Vollzeitlehrgängen zur „Bürogehilfin/-assistentin“, die von der VHS Köln angeboten wurden. Obwohl es sich bei der Umschulung um einen „typischen“ Frauenberuf handelt, stellt R. Thomas eine erhebliche Konfliktlage fest, in der sich die Frauen während der Umschulung befinden (S. 11). Um diese Konfliktlage aufzuschlüsseln, bedient sich die Autorin eines Klassifikationssystems, das insgesamt 23 Reaktionsformen abrufft (S. 56–91). Zur Fest-

stellung von Erlebensformen und Emotionen bildet R. Thomas vier weitere Kategorien mit Subkategorien (S. 91–102), die sie, wie schon bei dem Versuch der Klassifikation der Reaktionsformen, mit Aussagen der Teilnehmerinnen unterlegt. Das Erreichen eines anerkannten formalen Abschlusses wird als streßvoll für die Teilnehmerinnen angesehen, was durch die o.g. Vorgehensweise zu belegen versucht wird.

Die von der Autorin gewählten theoretischen Ansätze zur Erklärung ihrer Befunde, insbesondere die von Lazarus und seinen Mitarbeitern, dienen wohl als immanenter Beleg für eine in diesem Sinne sorgfältig durchgeführte Analyse, sie entbehren jedoch der situations- und geschlechtsbedingten Interpretationsmöglichkeiten. Insofern stellen sich die Umschulungssituation und ihre weiblichen Teilnehmer als beliebig dar, womit auch der spezifische Erkenntniswert gemindert wird, dessen Befriedigung der Buchtitel suggeriert. Wege zum Abbruch und Abschluß von Umschulung bilden jedoch nur den Anlaß zur empirischen Erfassung einer Bezugsgruppe – hier weibliche Umschüler –, mit der Streßforschung betrieben wird. Der Autorin ist kein Vorwurf zu machen, daß sie sich nicht mit der aktuellen

Literatur zur Weiterbildung und vor allem nicht mit den Ergebnissen der Frauenforschung auseinandergesetzt hat, weil es sich bei der Studie um ihre Dissertation im Fach Psychologie handelt, die einer einschlägigen Bewertung unterstand.

Anregungen für Interventionsmöglichkeiten, die ein vorzeitiges Abbrechen von Umschulungsmaßnahmen verhindern können, ergäben sich für Planer und Praktiker von Umschulungsangeboten nur dann, wenn der Text auf diese Frage hin konzentriert würde. Da es sich jedoch auch nicht um eine erstmalige Aufdeckung der psychischen Unterscheidungen zwischen Absolventen und Abbrecherinnen von Umschulung handelt, wie es auf der Rückseite des Buchumschlags steht, sondern um die Lösung eines Methodenproblems in der Psychologie, ist die Studie vor allem für Psychologen bedeutsam, die sich mit den Streßtheorien auseinandersetzen wollen. Für jene, die eher an den Ergebnissen als an Theorie und Methode der Streßforschung Interesse haben, müßten die Wege zum Abbruch und Abschluß der Umschulung stringent nachgezeichnet und konzentriert präsentiert werden.

Helga Foster

Autoren/-innen

Dr. Rolf Arnold, Professor für Pädagogik, Leiter des "Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung", Universität Kaiserslautern; Mitglied des Landesbeirates für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz

Dr. Manfred Bauer, ehemaliger Leiter der Volkshochschulforschung an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Berlin

Dr. Walter Bender, Gastdozent am Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Rostock

Dr. Hermann Buschmeyer, wissenschaftlicher Referent am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest

Dr. Karin Derichs-Kunsmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen

Dr. Peter Faulstich, Leiter der Kontaktstelle für Weiterbildung, Gesamthochschule Kassel

Helga Foster, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Dr. Manfred Gartz, Projektleiter einer ABM beim Bundesvorstand der URANIA; ehrenamtlicher Geschäftsführer des URANIA-Landesverbandes Brandenburg

Dr. Herbert Gerl, Professor für Weiterbildung, Universität Bremen

Dr. Dieter Görs, Professor für Weiterbildung im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Universität Bremen

Wolfgang Jütte, Dipl.-Päd., Doktorand an der Abteilung Erwachsenenbildung/Außer-schulische Jugendbildung, Universität Münster

Dr. Jochen Kade, Professor für Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Universität Frankfurt/M.

Sylvia Kade, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Klaus Künzel, Professor am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität Dortmund

Dr. Detlef Kuhlenkamp, Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung; wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Weiterbildung, Universität Bremen

Dr. Richard Merk, Referent für bildungspolitische Grundsatzfragen an der Industrie- und Handelskammer Ostwestfalen, Bielefeld

Klaus Meisel, stellvertretender Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Kurt R. Müller, Professor am Institut für Pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaftliche Forschung, Universität der Bundeswehr München

Dr. Dieter Nittel, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung, Universität Marburg; Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Monika Pfirrmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Ursula Sauer, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte für Erwachsenenbildung, Universität Münster; Lehrstuhlvertretung für Erwachsenenbildung, Universität Hannover

Dr. Christiane Schiersmann, Professorin am Erziehungswissenschaftlichen Seminar, Universität Heidelberg

Dr. Michael Schratz, Privatdozent am Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck

Dr. Erika Schuchardt, Professorin, Universität Hannover

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung, Universität Hannover

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung, Universität Marburg; ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Axel Vielau, Fachbereichsleiter Fremdsprachen an der Volkshochschule Oldenburg

Katarina Weiher, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Johannes Weinberg, Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Münster

Benedikt Widmaier, Referent für politische Jugendbildung im Haus am Maiberg/Heppenheim