

REPORT 40

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
DEZEMBER 1997**

**THEMA:
VERMITTLUNGSPROBLEME
DER ERWACHSENENBILDUNG**

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
VERMITTLUNGSPROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG	9
<i>Ekkehard Nuissl</i> Theorie vermittelt Praxis, Praxis vermittelt Theorie	10
<i>Peter Faulstich</i> Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung	21
<i>Ortfried Schöffter</i> Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels	33
<i>Peter Krug</i> Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung in der Weiterbildung – eine interdependente Trias	48
<i>Jürgen Wittpoth</i> Belastung und Ressource	57
<i>Hans Tietgens</i> Annäherung von Forschung und Praxis	66
<i>Beate Blättner</i> Rahmenpläne als Vermittlungsinstrumente?	71
<i>Albert Raasch</i> Zertifizierung in den Fremdsprachen: eine Herausforderung an die Didaktik	84
<i>Sigrid Nolda</i> Literatur zur Erwachsenenbildung: dissoziierte Kommunikation, plurales Wissen und Adressatenorientierung	94
<i>Johanna Kohn/Johannes Weinberg</i> Lernen in Selbsthilfeorganisationen und in regionalen Bildungsprojekten	105
<i>Byung-Jun Yi</i> Berufliche Weiterbildung der Unternehmerverbände nach der Wende	118

REZENSIONEN	127
DAS BUCH IN DER DISKUSSION	128
Rolf Arnold: Weiterbildung (<i>Ekkehard Nuissl, Harald Geißler, Hannelore Bastian</i>)	
SAMMELBESPRECHUNGEN	134
BESPRECHUNGEN	153
KURZINFORMATIONEN	158
 AutorInnen	 174

Editorial

Das Schwerpunktthema dieser Ausgabe des REPORT ist die Vermittlung von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Es ist kein neues Thema, und es ist kein einfaches Thema. Darüber, wie Wissenschaft und Praxis miteinander zu vermitteln seien, wird diskutiert, seit bekannt ist, daß es sich um zwei unterschiedliche Zugänge zur Realität handelt. Und es wird darum gerungen, seitdem sich diese unterschiedlichen Zugänge in der Gesellschaft personell und institutionell ausdifferenziert haben. Dies gilt für Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenenbildung ebenso wie für andere gesellschaftliche Bereiche. Bei der Vermittlung von Praxis und Wissenschaft gibt es in der Erwachsenenbildung aber besondere Schwierigkeiten. Sie resultieren vor allem daraus, daß die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als „Kernbereich“ wissenschaftlicher Beschäftigung mit ihrer Praxis noch sehr jung ist; daraus, daß der „Kernbereich“ erwachsenenpädagogischer Praxis undeutlich ist, sie in ihren Rändern in vielfältige gesellschaftliche Felder hineingreift; und daraus, daß Erwachsenenbildung bei steigender gesellschaftspolitischer Relevanz in föderalen und subsidiären Strukturen verbleibt. Die einzelnen Beiträge dieses Heftes des REPORT versuchen, aus der Sicht wissenschaftlich, politisch und praktisch Tätiger Vermittlungsprozessen und Vermittlungsproblemen von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung nachzuspüren.

Die Wahl dieses Schwerpunktthemas für die vierzigste Ausgabe des „REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ kommt nicht von ungefähr. Seit 1990 ist das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Frankfurt/M., hervorgegangen aus der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS), die herausgebende Institution. Das Institut hat es sich seit seiner Entstehung vor vierzig Jahren zur Aufgabe gemacht, zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung zu vermitteln. In unterschiedlichen Serviceangeboten, Fortbildungen, Publikationen, Zertifikaten, Arbeitsgruppen und Projekten hat es sich in dieser Zeit zu einem Zentrum der (hauptsächlich allgemeinen) Weiterbildung in Deutschland entwickelt. Diese Vermittlungsposition wird auch in seiner neuen formalen Verfassung (ab 1998: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.) dokumentiert: Mitglieder des Vereins sind zu gleichen Teilen Organisationen sowohl der Wissenschaft als auch der Praxis der Erwachsenenbildung, beratende Funktion haben ein wissenschaftlicher Beirat und ein „Nutzerbeirat“. In unterschiedlichen Beiträgen dieses Heftes ist von der Vermittlungsarbeit des Instituts zwischen Wissenschaft und Praxis die Rede; eine inhaltliche Einführung dazu gibt der Beitrag von Ekkehard Nuissl. Das Schwerpunktthema würdigt nicht nur die vierzigjährige Arbeit des Instituts, sondern ermutigt es, auch zukünftig als „Serviceinstitut“ der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste seine unverzichtbare Arbeit in der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis fortzusetzen. Gerade in der Erwachsenenbildung sind Vermittlungsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis jedoch auch in einem breiteren institutionellen und nicht-institutionellen Zusammenhang zu realisieren.

Vermittlung in einer Gesellschaft, die derzeit gerade im Medienbereich den denkbar schnellsten Wandel durchläuft, ist notwendigerweise in Gefahr, diskontinuierlich zu werden. Es ist wichtig, den Wechsel im Medium nicht mit – unreflektierten – Wechseln in Inhalten und Blickweisen gleichzusetzen.

Hannelore Faulstich-Wieland
Ekkehard Nüssli
Horst Siebert
Johannes Weinberg

Oktober 1997

VERMITTLUNGSPROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG

Theorie vermittelt Praxis, Praxis vermittelt Theorie

1. Besonderheiten in der Weiterbildung

Ist Weiterbildung, wenn es um die Vermittlung von Theorie und Praxis geht, anders zu sehen als andere Bildungsbereiche oder andere gesellschaftliche Bereiche? Im Grundsatz sicherlich nicht. Wissenschaft als System nachprüfbarer Methoden erfordert eine analytische Distanz zur Praxis. Wissenschaft verfolgt auch ein anderes Interesse als Praxis; sie verfolgt das Interesse, Erkenntnisse über Realität zu sammeln und systematisch zu erklären. Praxis will keine Erkenntnisse sammeln, sondern Realitäten beeinflussen und verändern.

In dieser (idealtypischen) Konstellation unterscheidet sich Weiterbildung nicht von anderen Bereichen. Sie unterscheidet sich jedoch dadurch, daß ihr Praxisfeld verhältnismäßig „undeutlich“ ist und an den Rändern in vielfältige andere gesellschaftliche Bereiche übergeht, und dadurch, daß die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (als Teilbereich der Erziehungswissenschaften) vergleichsweise jung und klein und in vielfältiger Weise auf Bezugswissenschaften angewiesen ist. Dabei variieren die Bezugswissenschaften je nachdem, welcher Aspekt von Weiterbildung zur Diskussion steht; in Fragen von Bildung und Lernen ist dies etwa die Psychologie, in Fragen der gesellschaftlichen Funktion von Erwachsenenbildung sind es Soziologie und Politikwissenschaft, in Fragen der Institutionen der Erwachsenenbildung die Ökonomie, in didaktischen Fragen die einschlägigen Fachwissenschaften (z.B. Sprachwissenschaften, Medizin etc.) und in Fragen der Ziele von Erwachsenenbildung die Philosophie und die Gesellschaftstheorie.

Diese Diffusität oder, positiver formuliert, diese Vielfältigkeit von Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung erschwert es, das Zentrum des zu Vermittelnden auszumachen. Von daher fällt im Zusammenhang von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung – verglichen mit anderen Wissenschafts- und Praxisfeldern – ein gewisses Maß an Unverbindlichkeit, Diskontinuität und Modeanfälligkeit auf. Dies wird umso offenkundiger, je mehr die gesellschaftliche Bedeutung von Weiterbildung wächst. Aber auch dabei läßt sich der Blickwinkel akzentuieren: In gewisser Weise reflektiert die Wissenschaft die Flexibilität, Aktualität und zeitgenössische Relevanz ihres Gegenstandes. Der spezifische Zusammenhang von Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zeigt sich auch historisch: Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in Deutschland ist vor etwa dreißig Jahren aus der Praxis hervorgegangen, die ersten Vertreter (hier ist die männliche Form ausreichend) von Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung an den Universitäten waren ausgewiesene Praktiker.

Diese „systemische Koinzidenz“ von Wissenschaft und Praxis findet ihre Entsprechung in der erwachsenenpädagogischen Arbeit. Erwachsenenbildung ist, von Genese, gesellschaftlichem Auftrag und Selbstverständnis her, auf Aufklärung im Kontext eines humanen Menschenbildes orientiert. Erwachsenenbildung selbst – ob in Wissenschaft oder Praxis – zielt Erkenntnisgewinn zum Zwecke der Mündigkeit an. Es ist diese Zielidentität, welche in der Weiterbildung zunehmend zum Entstehen eines „intermediären Systems“ geführt hat, wie dies Ortfried Schäffter in seinem Beitrag schreibt. Das Erkenntnisinteresse von pädagogischen Praktikern geht in der Bildungsarbeit über die Vermittlung des Stoffes weit hinaus. Weiterbildung selbst als alltagsorientierter Forschungsansatz – etwa in bezug auf Technikfolgenabschätzung oder Gesundheitsbildung – ist außerordentlich eng mit sozial organisierten Formen empirischer Forschungsarbeit verwandt.

Dabei ist es wichtig, noch einmal auf einen Tatbestand aufmerksam zu machen, der insbesondere in den Lernprozeß-Analysen des Heidelberger Bildungsurlaubsprojektes (vgl. Kejcz u.a. 1979–1981) herausgearbeitet worden ist: Die Analyse gesellschaftlicher Realität und eigener Probleme erfolgt in Bildungsprozessen weniger über die Rezeption wissenschaftlichen Wissens als über die Reflexion eigener Praxiserfahrungen. Mit anderen Worten: Das alltägliche Instrument empirisch-analytischen Verfahrens ist die Reflexion praktischer Probleme und Erfolge. Dies gilt auch für die pädagogisch Tätigen selbst: In der Arbeit des „Vermittelns“, des Kerns pädagogischer Arbeit, liegt der Erkenntnisfortschritt der Praxis. Pädagoginnen und Pädagogen sind Expertinnen und Experten des Vermittelns – und sie verstehen sich auch oft so. Vermittlungsarbeit als spezifische Analyseform, als Analyseform pädagogischer Praxis, öffnet vielfältige Analogien zu Verfahren wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns. Dies erleichtert jedoch nicht die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis, sondern erschwert sie eher.

2. Schismen, Netzwerke, Kontinua

Wie immer, wenn plakativ gesprochen wird (wie bei „Wissenschaft“ und „Praxis“), ist dies nur die halbe oder nur eine der Wahrheiten. Wissenschaft ist nicht gleich Wissenschaft, Praxis nicht gleich Praxis. Dabei geht es nicht nur um Interessen, Ziele und Methoden, sondern auch um Strukturen, Institutionen und Personen.

Die Praxis der Erwachsenenbildung wurde (und wird) immer wieder neu darzustellen versucht. Dabei sind vor allem folgende Ansätze zu nennen:

- der Ansatz nach Inhaltsbereichen, der sich insbesondere am „Schisma“ zwischen allgemeiner (kultureller, politischer etc.) und beruflicher Weiterbildung festmacht;
- der Ansatz bei den Adressaten, der insbesondere einen Unterschied zwischen offener, für alle zugänglicher und geschlossener Weiterbildung macht;
- der Ansatz an Institutionen, der insbesondere zwischen öffentlichen bzw. staatlichen, betrieblichen oder kommerziellen Institutionen unterscheidet;

- der Ansatz bei Zuständigkeiten, der insbesondere zwischen fremd- und selbstorganisierten oder -gesteuerten Lernprozessen unterscheidet.

Dies sind nur die wichtigsten Ansätze, die Praxis der Weiterbildung darzustellen. Geht man hinein in pädagogische Realitäten, beginnen Aspekte unterschiedlicher Berufsbilder pädagogisch Tätiger, unterschiedlicher didaktischer Ansätze, unterschiedlicher Zeit- und Organisationsformen, unterschiedlicher Kombinationen von pädagogischer Arbeit mit der Arbeitswelt und Alltagsexistenz etc. bedeutsam zu werden. Lernen in und mit Medien, Lernen am Arbeitsplatz, Lernen beim Fernunterricht oder Lernen in sozialen Initiativen sind Kategorien, die eng an der pädagogischen Praxis bleiben und deutlich machen, wie breit gefächert das Feld dessen ist, was gemeinhin mit „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“ gemeint wird.

Natürlich sind in diesem Feld auch die Ziele und Intentionen völlig unterschiedlich. Dies gilt sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Weiterbildung offerierenden Institutionen als auch für die Lehrenden. Man kann sagen, daß derzeit das Verständnis dessen, was Weiterbildung ausmacht, ebenso neue Dimensionen erhält wie die gesellschaftliche Bedeutung von Weiterbildung insgesamt. Dabei sind zwei parallele Tendenzen beobachtbar: Die eine, getragen vom Interesse der Professionalität und der ökonomischen Sicherung, bemüht sich um eine Eingrenzung des Begriffs der Erwachsenenbildung. Die andere, getragen vom Interesse an Innovation, Zukunftsorientierung und Flexibilität, bemüht sich um eine Entgrenzung von Erwachsenenbildung. Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (dies nur nebenbei) ist an beiden Tendenzen durchaus beteiligt.

So wenig Praxis gleich Praxis ist, so wenig ist Wissenschaft gleich Wissenschaft oder Forschung gleich Forschung. Damit ist nicht der Gegensatz zwischen quantitativer und qualitativer Forschung gemeint, der ist nachgeordnet und hängt von Ziel und Gegenstand der Forschung ab. Unterschiede in der Forschung sind bereits dann festzustellen, wenn es nur um empirische Forschung geht. Sie läßt sich – bezogen auf die Vermittlung von Wissenschaft und Praxis – unterschiedlichen Ansätzen zuordnen:

- Forschung aus Praxisanlässen, die dazu dient, Handlungsprobleme zu lösen – sie hat in der Weiterbildung meist einen engen Bezug zu dem jeweiligen Träger bzw. zur jeweiligen Einrichtung, bei der oder dem der Anlaß zu identifizieren ist.
- Forschung über Praxis, die durch übergeordnete Systemvorstellungen initiiert ist, also über Vorstellungen von Bereichsdefiziten, Innovationsbedarf und Strukturproblemen.
- Forschung zur Entwicklung von Lehrplänen, Methoden, neuen Konzepten, meist zusammen mit Erprobungsphasen, vergleichbar dem Typ empirischer Forschung, wie er in Wirtschaftsunternehmen als zentrale FuE-Abteilung anzutreffen ist.
- Forschung zur Entwicklung wissenschaftlicher Theorie- und Denkmodelle, die im Forschungsprozeß den Praxisbezug vernachlässigt, vom Ziel her aber Wirksamkeit in der Praxis intendiert (und auch oft erreicht).

Deutlich wird, daß sich diese Idealtypen empirischer Forschung, die in jeder sozialwissenschaftlichen Disziplin anzutreffen sind, über den jeweiligen Bezug zum Praxisfeld definieren. Ein wesentliches Paradigma von Forschung (und zugleich analytisches Kriterium zu ihrer Bewertung) ist also ihr Funktionszusammenhang mit der Praxis.

Es ist müßig, darauf hinzuweisen, daß diese Forschungstypen in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen sich unterschiedlich ausgestalten, akzentuiert und bewertet werden. Dabei spielen nicht nur verschiedene theoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung eine Rolle, sondern solche aus den „Bezugswissenschaften“ ebenso wie deren heterogene Methodenvielfalt, die oft unzureichend geprüft in erwachsenenpädagogische Zusammenhänge übernommen wird.

3. Vermitteln und Vermittlung

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß es einer Vermittlung nicht nur zwischen Wissenschaft und Praxis, sondern bezüglich Erwachsenenbildung auch zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen ebenso wie zwischen unterschiedlichen Praxisfeldern bedarf.

Genau hier, im Wort „Bedarf“, sind jedoch auch die häufig zu wenig diskutierten Aspekte von Ziel und Problem des Vermittelns enthalten. Vielfach wird darüber gesprochen, welche Probleme beim Vermitteln bestehen und wie sie zu lösen sind. Selten wird darüber gesprochen, warum „vermitteln“ überhaupt notwendig oder sinnvoll ist. Die Banalität „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“ ist hier vielfach noch aussagekräftiger als Analysen von Vermittlungsstrukturen, denn sie signalisiert den Kern eines Interesses. Die Frage heißt also: Welches Interesse haben Wissenschaft einerseits und Praxis andererseits daran, miteinander (und untereinander) „vermittelt“ zu werden?

Der einfache Grundsatz lautet: Wissenschaft benötigt ihren Gegenstand, Praxis benötigt Erkenntnis. „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“ ist das Resümee eines Vermittlungsprozesses, der von praktischen Problemen ausgehend über wissenschaftlich begründete Erklärungszusammenhänge Erkenntnisse und Lösungen für Veränderungen erbringt. Aber dieses deduktiv definierte Grundinteresse ist – empirisch gesehen – niemals „rein“ und gelegentlich gar nicht anzutreffen. Die Interessen an der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis, seit diese institutionell und personell auseinanderdifferenziert sind, sind vielfältiger, widersprüchlicher und schwieriger definierbar.

Aus der Sicht der Praxis sind vor allem folgende Interessen feststellbar:

- Praxis benötigt Legitimation, gelegentlich aus sehr materiellen Gründen. Der Bezug auf eine wissenschaftliche Grundlage, die Öffnung des Praxisfeldes für wis-

senschaftliche Analysen, der Nachweis gelungener Kooperationen mit Wissenschaft liefern eine solche Legitimation – oder können sie liefern.

- Praxis benötigt Erkenntnisse; dies steht oft im Gegensatz zum Legitimationsbedürfnis und führt – z.B. bei Evaluationsprojekten – zu sehr widersprüchlichen Botschaften an die wissenschaftlich Tätigen. Das vorhandene Erkenntnisinteresse ist aber auch vielfach gebrochen durch ein Dialoginteresse, das von einer Gleichwertigkeit eigener Erkenntnisse mit denen wissenschaftlicher Bearbeitung ausgeht – Gleichwertigkeit im Sinne methodischer Grundlagen.
- Praxis benötigt Rezepte; dies wird von wissenschaftlich Tätigen oft bemängelt und damit abgewertet, daß es die Reflexion behindere und den Erkenntnisfortschritt einenge. Allerdings ist mit dem Interesse an „Rezepten“ oft nichts anderes gemeint als das Interesse an praktisch rezipierbaren wissenschaftlichen Erkenntnissen.
- Praxis hat Interesse an einer Wissenschaft, die praktisch relevante Fragen bearbeitet. Dieses Interesse entsteht meist daraus, daß der Fortgang der Praxis die Forschungsfragen generiert, selten der Fortgang der Forschung. Gerade für Vorstöße in (pädagogisches) Neuland benötigt die Praxis die Unterstützung der Erziehungswissenschaft, und dies vielfach eher in einem legitimatorischen und politischen Sinne als im Sinne des Erkenntniszuwachsens.

Auch seitens „der“ Wissenschaft (Wissenschaft und Praxis werden hier, ungeachtet der zuvor gemachten Aussagen, als systemische Einheiten verstanden) existiert ein wesentlich differenzierteres Interessenspektrum. Die wichtigsten und sich verschränkenden Interessen sind:

- Wissenschaftliche Arbeit will (und soll) wirksam sein; nur selten sind wissenschaftlich Tätige damit zufrieden, im „Elfenbeinturm“ – ein häufig bemühter Topos – zu agieren. Wissenschaftliches Arbeiten zielt auf gesellschaftliche Wirksamkeit, zielt auf Einfluß und Gestaltungsmöglichkeit.
- Wissenschaftliche Arbeit benötigt Legitimation; sie gewinnt sie dadurch, daß sie in einem definierten gesellschaftlichen Bereich akzeptiert und gefragt ist. Hat sie diese Akzeptanz nicht, kann sie allenfalls das Dasein einer „Orchideen-Wissenschaft“ fristen.
- Wissenschaft benötigt Geld; dieses Interesse wird in dem Maße stärker, in dem die wissenschaftliche Arbeit insbesondere an Hochschulen ins Ödland getrieben wird. Privat wie öffentlich finanzierte wissenschaftliche Arbeit setzt gesellschaftliche und damit praktische Relevanz voraus.
- Wissenschaft benötigt Innovation; diese erhält sie – oft ganz im Gegensatz zu ihrem eigenen Selbstverständnis – nicht aus dem wissenschaftlichen Diskurs, sondern aus der Arbeit an und mit praktischen Prozessen.
- Wissenschaft benötigt Fragen; die allerwenigsten Fragen für wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt ergaben und ergeben sich aus dem wissenschaftsimmanenten Diskurs. Die wesentlichen Fragen entstehen aus der Praxis, und dies wird auch – je länger je mehr – unter internationalem Konkurrenzdruck forschungspolitisch gutgeheißen.

Wenn es um solche differenzierten Interessen gesellschaftlicher Teilsysteme geht, dann bleibt nicht aus, daß andere gesellschaftliche Kräfte gegenüber der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung ihre Interessen anmelden und realisieren. Peter Faulstich weist in seinem Beitrag zu Recht darauf hin, daß die Habermas'sche Diskursethik machttheoretische und institutionenbezogene Leerstellen aufweist. Aus der „Dialektik“ von Wissenschaft und Praxis wird damit, so Peter Krug, eine „Trialektik“. Die Politik hat ihre durchaus eigenen Interessen am Verhältnis von Wissenschaft und Praxis auch in der Weiterbildung, und nicht nur die Politik, sondern vor allem auch die im privaten Bereich herrschenden Kapital- und Wirtschaftsinteressen. Weiterbildung gehört zu denjenigen gesellschaftlichen Feldern, die in der jüngsten Vergangenheit am intensivsten in marktstrategische Konzeptionen integriert worden sind. Staatliche bzw. öffentliche Interessen daran, daß zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung vermittelt wird, liegen ebenfalls auf unterschiedlichen Ebenen:

- Vermittlungsarbeit leistet einen Beitrag dazu, Wissenschaftsproduktion und Praxisentwicklung der Erwachsenenbildung zu steuern;
- damit verbunden ist das Interesse daran, wissenschaftliche Arbeit und praktischen Fortgang zu kontrollieren;
- neuerdings spielt dabei das staatliche und öffentliche Interesse an Innovation eine große und eine dazu passende Rolle und entsprechend das Interesse an einer effektiven Mittelallokation, in der die knapper werdenden staatlichen Mittel gezielter für politisch erwünschte Effekte eingesetzt werden;
- Transparenz und politische Legitimation – gerade angesichts der heterogenen und vielfältigen institutionellen Strukturen – sind darüber hinaus allgemeine staatliche und öffentliche Interessen an einer Vermittlung von Wissenschaft und Praxis.

In dieser „Trialektik“ geht es vielfach um jene Faktoren, die in der Habermas'schen Diskursethik unterbelichtet sind: Macht und Geld. In der Weiterbildung, in der unterschiedlichste Institutionen mit ihren Zusammenschlüssen, unterschiedlichste Einflußkräfte, Finanzquellen sowie Markt- und Machtkämpfe vorhanden sind, steht Vermittlung nicht wertfrei als Diskurs und Transparenz im Raum. Vermittlung ist konfrontiert mit der (angestrebten?) legitimatorischen Dominanz von Wissenschaft und der relativen Macht von Praxis, politischen Steuerungsinteressen und Kämpfen um Marktanteile. Vermittlung erzeugt hier nicht nur Reflexion, sondern hat selbst diesen Kontext zu reflektieren. Darin liegt auch der erste große Problembereich von Vermittlungsarbeit.

4. Strukturfragen des Vermittelns

Die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung weist konsistente Strukturelemente auf, die in den Beiträgen des vorliegenden REPORT-Schwerpunktthemas aus unterschiedlichen Blickwinkeln genannt werden. Sie zu berücksichtigen und in angemessene Verfahren zu übersetzen ist der zweite große

Problembereich von Vermittlungsarbeit. Zu den wesentlichen Strukturelementen gehören aus meiner Sicht:

- a) Die Vermittlung wird von *Menschen* mit eigenen Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen geleistet. Es geht nie um das Vermitteln von abstrakten Bereichen, sondern immer um das konkrete Vermitteln unterschiedlicher Wissensgehalte und Kenntnisinteressen zwischen Menschen. Das Medium (Buch, Arbeitsgruppe, Diskussionsforum etc.) spielt dabei nur eine nachgeordnete Rolle. Die „Menschlichkeit“ des Vermittlungsprozesses bedeutet auch, daß Aspekte zu berücksichtigen sind, die in der Komplexität menschlicher Kommunikation aufzufinden sind. So geht es etwa darum, welche Rolle die beteiligten Personen jeweils einnehmen, ob sie Inhaber von „Laienkompetenz“ oder „Expertenwissen“ sind (vgl. den Beitrag von Beate Blättner), ob sie sich als wissenschaftlich oder praktisch tätig definieren, ob Rolle und Kommunikationsinteresse selbst mitvermittelt sind.
- b) Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis ist eine *Zwei-Wege-Kommunikation*. Dies ist nicht nur ein normatives Postulat, das sich gegen die Hierarchie von Kommunikation richtet, sondern eine Konstituante des Vermittlungsprozesses zwischen Wissenschaft und Praxis. Wissenschaftliche Kenntnisse bedürfen einer an praktischen Fragen orientierten didaktischen Rekonstruktion, praktische Ergebnisse bedürfen einer diskursiven begrifflichen Explikation. Ohne eine solche wechselseitige Kommunikation kann ein Vermittlungsprozeß nicht gelingen.
- c) Vermittlungsprozesse bedürfen der *Verständlichkeit*. Damit ist zunächst das häufig diskutierte Problem angesprochen, daß Wissenschaft auf eine exakte Begrifflichkeit angewiesen ist, die sich innerhalb der Disziplin nicht selten zu einem esoterischen Kommunikationshabitus entwickelt. Neben ungewöhnlichen und ungewöhnlich konnotierten Begriffen führen substantivierte Verben dazu, daß der Sprachfluß ebenso stillsteht wie die Kommunikation. Mit Verständlichkeit ist hier aber auch gemeint, daß die Fragen genannt werden müssen, die beantwortet werden, daß der Inhalt vermittelt werden muß und vor allem auch die Relevanz des Inhaltes und der Tatsache, sich mit diesem zu beschäftigen. Dies gilt für Wissenschaft und Praxis gleichermaßen.
- d) Die *Ungleichzeitigkeit* von Wissenschaft und Praxis bedarf der Transformation. Am auffälligsten ist die Ungleichzeitigkeit dann, wenn sich Wissenschaft mit praktischen Fragen und Problemen beschäftigt und das Interesse verfolgt, mit den Ergebnissen ihrer Arbeit die Praxis zu verbessern oder zu beeinflussen. Während die wissenschaftliche Arbeit an den einmal ermittelten Fragen und Problemen stattfindet, geht die Praxis voran. Nicht selten treffen die wissenschaftlichen Erkenntnisse auf ein neugeordnetes Praxisfeld, in dem sie nur noch von begrenztem Nutzen sind. Dies gilt auch für die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Praxis; vielfach sind die Verfahren, Erkenntnisse in praktische Zusammenhänge einzuspeisen, so langwierig und umständlich, daß sie als wissenschaftliche Erkenntnisse entweder bereits überholt oder aber in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion durch neue Paradigmen ersetzt sind. Vermittlungsprozesse müssen daher die Ungleichzeitigkeiten berücksichtigen, zugleich auch die Moden und Aktualitäten, und teilweise „gegensteuern“.

- e) Vermittlungsprozesse bedürfen der *Akzeptanz*. Akzeptanz ist etwas anderes als Verständlichkeit oder Aktualität. Akzeptanz bedeutet, daß gegenüber dem Autor und der Botschaft beim Kommunikationsprozeß kein Mißtrauen besteht, das sich auf das Interesse des Gegenübers oder die Intention der Mitteilung richtet. In der Praxis wird eine wissenschaftliche Erkenntnis, die „fremden“ (politischen oder ökologischen) Interessen verpflichtet ist, ebensowenig Gehör finden wie eine Praxis, deren Kommunikation mit der Wissenschaft als bloße Instrumentalisierung wahrgenommen wird. Akzeptanz bedeutet also auch Vertrauen und Verlässlichkeit in die im Kommunikationsprozeß jeweils eingenommene Funktion und die artikulierten Interessen.
- f) Vermittlungsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis erfordern *Arbeit*. Dieser Aspekt ist vor allen Dingen deshalb wichtig, weil oft der Eindruck entsteht, das Vermitteln zweier vorhandener Positionen, Denkweisen, Wissensbestände, Erfahrungen erfolge gewissermaßen von selbst, wenn es nur miteinander bekannt sei. Pädagoginnen und Pädagogen als Fachleute für Vermittlungsprozesse wissen, daß diese Auffassung falsch ist. Oft jedoch wenden sie dieses Wissen nicht auf den Vermittlungsprozeß zwischen Wissenschaft und Praxis an, der ja kein genuin pädagogisches Feld ist. Arbeit bedeutet in diesem Zusammenhang, Wissens- und Erfahrungsbestände zu erkunden, aufzubereiten und in einen strukturierten, auf Interessen abzielenden Kommunikationsprozeß zu überführen. Damit sind – auch ohne Lehrwerke – Verfahren der Reduktion und Rekonstruktion verbunden.
- g) Vermittlungsprozesse bedürfen der *Reflexivität*. Mit Reflexivität ist der Bezug auf das Gegenüber und die eigene Rolle gemeint. Hans Tietgens schreibt in seinem Beitrag: „Vermittlung ist am ehesten dann gewährleistet, wenn Forschung sich der Realität unmittelbar stellt und so mit ihr umgeht, daß sie eine Reflexion einschließlich der Selbstreflexion ermöglicht“. Reflexion und Selbstreflexion sind insbesondere dort angebracht, wo Vermittlungsprozesse als eigenständige Tätigkeit wahrgenommen werden. Die Selbstreflexion bezieht sich dabei vor allem auf die Frage, mit welchem Ziel vermittelt wird. Oft läßt sich dann feststellen, daß Ziele wie Transparenz, Wissenstransfer, Diskurs genannt werden, andere Ziele aber gemeint sind, wie etwa Qualität, Kooperation, Professionalität und Innovation.

Die hier formulierten Strukturelemente von Vermittlungsprozessen lassen sich ergänzen. Sie ergeben, systematisch ausgeführt und analysiert, ein Strukturgitter für professionelles Handeln im „intermediären System“ zwischen Wissenschaft und Praxis.

5. Formen des Vermittelns

Wissenschaft und Praxis kommen in den unterschiedlichsten Formen zusammen, geraten in den unterschiedlichsten Zusammenhängen aneinander. Die bekannteste Form, die zugleich hierarchisch die (meist scheinbare) Dominanz der Wissenschaft realisiert, ist diejenige der Praxis als Forschungsfeld. Prinzipien empirisch-analytischer Methoden erzwingen dabei vielfach einen „Objektcharakter“ der Praxis, in dem

das Postulat der Zwei-Wege-Kommunikation nur durch die gemeinsam festgelegten Forschungsfragen sowie durch die gemeinsam rezipierten und diskutierten Ergebnisse eingelöst werden kann. Es gibt aber auch Forschungsansätze (wie Handlungs- und Entwicklungsforschung), in denen Wissenschaft und Praxis zu gleichen Teilen am Erkenntnisprozeß beteiligt sind und zu gleichen Teilen vom Ergebnis profitieren.

Darüber hinaus existieren jedoch vielfältige Formen der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis, auf die in den Beiträgen dieses Schwerpunktthemas eingegangen wird. Die meisten von ihnen wurden von der PAS und werden vom DIE seit jeher praktiziert. Sie jeweils institutionell, personell und finanziell zu realisieren ist der dritte Problem-bereich von Vermittlungsarbeit. Die wichtigsten dieser Formen sind die folgenden:

- (Forschende) Fortbildung dient traditionell dazu, systematisches und wissenschaftlich begründetes Wissen zu vermitteln. Dabei stoßen Fortbildungsaktivitäten stets auf einen gewachsenen Erfahrungsbestand der Teilnehmenden, der in den Fortbildungsseminaren gewissermaßen als „Prüfstein“ oder „Praxisfilter“ verwendet wird. Im DIE wurden in den letzten Jahren diese Beobachtungen und Ansätze weiterentwickelt zu einem Konzept der „forschenden Fortbildung“, in dem dieser Zusammenhang offensiv aufgegriffen wird. Der „Praxisfilter“ wird nicht als „Blockade“ des Lernprozesses, sondern als ein Forschungsfragen und neue Erkenntnisse generierendes Element integriert. Daher werden die Prozeßverläufe dokumentiert und gemeinsam ausgewertet, um kritisches Potential gegenüber wissenschaftlichem Wissen ebenso fruchtbar zu machen wie Reflexionspotentiale zur Erweiterung von Forschungsfragen und Praxisfeldern.
- Zertifikate und die damit verbundenen Abschlußtests sind von jeher ein punktuell statisch gemachter Vermittlungsprozeß von Wissenschaft und Praxis. Die Einordnung der für das Zertifikat zu erbringenden Leistung in systematische Wissensbestände einerseits sowie in Berufspraxis und Lernfelder andererseits, ihre Anwendung in Lernprozessen und die berufliche Verwertung der Zertifikate ergeben eine operationale und präzise beschreibbare Schnittmenge in der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis. Im Beitrag von Albert Raasch wird diesem Zusammenhang am Beispiel der Fremdsprachenzertifikate des DIE nachgegangen.
- Rahmenpläne (oder in einer rigideren Form: Curricula) sind Ansätze, um systematische Wissensbestände auf praktische Fragen hin zu ordnen und in einer Art „Modultechnik“ für die Verwendung in Lehr-Lern-Situationen variabel zu gestalten. Sie ermöglichen im Einsatz Flexibilität und Offenheit gegenüber Fragen der Praxis, in der Vorbereitung und im Entstehen bündeln sie praktische Entwicklungen hin auf verfügbares wissenschaftliches Wissen. Beate Blättner beschreibt diese Form von Vermittlungsprozessen am Beispiel des „Rahmenplan Gesundheitsbildung“ der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Zusammenarbeit mit Landesverbänden der Volkshochschulen; sie verweist aber auch auf Unterschiede zum „Rahmenplan Frauenbildung“, den das DIE vor drei Jahren vorgelegt hat.
- Mit Entwicklungsforschung ist ein Forschungstyp gemeint, der Ansätze quantitativer und qualitativer empirisch-analytischer Forschung mit praktischen Entwick-

lungen und Entwicklungsbedarfen verbindet. Die Entwicklungsforschungs-Projekte des DIE geben zahlreiche Beispiele für typische Schwerpunkte und Abläufe solcher Projekte. Fragestellung, Ergebnis und Verlauf werden von Wissenschaft und Praxis gemeinsam definiert, das Projekt selbst wird über Sekundäranalysen in die wissenschaftliche Diskussion eingebunden. Im Verlaufe der Projekte wechseln Kleinforschungen (Befragung von Teilnehmenden, Sekundäranalysen, Beobachtung von Prozessen) mit Erprobungen (von Material und Teilkonzepten) sowie diskursiven Interaktionsformen (Arbeitsgruppen, Expertenrunden etc.) ab. Der verbindende rote Faden dieses mosaikartigen Zuganges ist das gemeinsam festgelegte Ziel des Projektes sowie der konkret beschriebene und erwartete „Output“. Vielfach wird festgestellt, daß über den unmittelbaren „Output“, das Produkt des Projektes, auch gerade bei dieser Form von Forschungsarbeit ein weitgefächerter „Impact“ erkennbar ist, also ein breiter Kranz von weitergehenden Auswirkungen.

- Publikationen sind ein traditionsreiches Medium der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis, neuerdings auch in elektronischer Form oder über andere Datenträger als das Buch. Sie bieten nicht nur die Möglichkeit, Wissensbestände kompakt zu vermitteln, sondern auch, Materialien und Dokumente aus der Praxis für die Praxis verwendbar zu machen. Das DIE ist – anknüpfend an den entsprechenden Arbeitsschwerpunkt seines institutionellen Vorgängers PAS – in vielfältiger Weise daran beteiligt, Publikationen zur Vermittlung von Wissenschaft und Praxis zu nutzen. Auf die damit verbundenen Aktivitäten und die Probleme, die mit Publikationen im Bereich von erziehungswissenschaftlichen Feldern zusammenhängen, verweist der Beitrag von Sigrid Nolda.
- Konferenzen, Tagungen und Arbeitsgruppen sind ein weiterer wesentlicher Bereich von Vermittlungsarbeit. Ihre Bedeutung liegt darin, wissenschaftlich und praktisch Tätige zielbezogen und verbindlich zur Zusammenarbeit zu bringen. Das DIE hat gerade damit wesentliche Verdienste in der Erwachsenenbildung erungen. Mit der Implementation neuer Themen in Arbeitsgruppen und Tagungen (z.B. Geschlechterdialog, Preis für Innovation) griff das DIE dabei auch inhaltlich in die Entwicklung der Erwachsenenbildung ein. Die moderierende Rolle des Instituts, das Anstoßen von Reflexion sind dabei Vermittlungsformen, die wesentlich dazu beitragen, daß das genannte Strukturelement „Akzeptanz“ eingelöst werden kann.
- Serviceleistungen haben durch das Verfügbarmachen von Grund- und Strukturdaten, die interessen- und zielgerichtet aufbereitet und abgerufen werden können, einen nicht zu unterschätzenden Anteil am Vermittlungsprozeß von Wissenschaft und Praxis. Das DIE liefert etwa Literaturrecherchen zu einschlägigen Stichwörtern und Fragen, statistische Daten über Volkshochschulen und künftig auch andere Weiterbildungseinrichtungen, gezielte Auswertungen (sekundäranalytisch) zu quantitativ und qualitativ wichtigen Feldern wie etwa Weiterbildungsentwicklungsplanung, Gesetze, Europäische Bildungspolitik.
- Beratung ist in den letzten Jahren im DIE zu einer eigenständigen Vermittlungsform entwickelt worden. In der Beratungstätigkeit gegenüber Institutionen und

Personen der Erwachsenenbildung werden wissenschaftliche Erkenntnisse – auch aus Bezugswissenschaften – gebündelt und auf die jeweils praktisch interessierenden Fragen zugeschnitten. Andererseits ergeben sich gerade aus der Beratungstätigkeit vielfältige Fragen an neue Forschungsprojekte, eine Revision der universitären Ausbildung von ErwachsenenpädagogInnen und der Aufbau von erwachsenenpädagogischen Supportstrukturen.

Die Formen der Vermittlung ließen sich ergänzen, sie werden sich in Zukunft – auch mit der Entwicklung von Medien – weiter verändern. Unstrittig ist, daß Vermittlungsarbeit als auch zukünftig immer wichtiger werdende Grundlage einer innovativen Entwicklung in Wissenschaft und Praxis erforderlich ist.

Literatur

Die Beiträge des vorliegenden Heftes 40 des REPORT

Kejcz, Y./Nuisl, E. u.a.: Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm. Band I – VIII. Heidelberg 1979–1981

Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung

Angesichts der gewachsenen Bedeutung, welche der Erwachsenenbildung für vielfältige gesellschaftliche Erwartungen, bezogen auf Kompetenzentwicklung, Arbeitslosenprobleme, Technikfragen usw. zugesprochen wird, erhöht sich einerseits der Problemdruck im politischen System durch divergierende Handlungsoptionen und Entwicklungsalternativen, andererseits wird auch der Stellenwert von Wissenschaft, bezogen auf Informations- und Argumentationsbedarfe, angesichts der Komplexität und Intransparenz des Gegenstandsbereichs neu zu überdenken sein. Dabei hat sich mittlerweile die Einsicht verstärkt, daß die alten ordnungspolitischen Diskussionen in den trivialen Gegenüberstellungen von mehr Markt vs. stärkerer Staat, von Marktversagen vs. Staatsversagen im Weiterbildungssystem sich abgeschliffen haben und daß demgegenüber ein elaborierteres und komplexeres Konzept des Zusammenspiels unterschiedlicher Regulationsmechanismen greifen muß. Gleichzeitig ist Wissenschaft gefragt und wurde in einer ganzen Reihe von Gutachten aufgefordert, Politikberatung zu übernehmen, mit der offiziell erklärten Absicht, die Informationsverarbeitungs- oder auch die Problemlösungskapazitäten politischer Entscheidungsprozesse zu steigern. Es könnte allerdings auch sein – das sei vorab warnend angemerkt –, daß es implizit eigentlich darum geht, Legitimationsbeschaffung für „Auskühlungs“- und Nichtentscheidungsprozesse zu betreiben und damit Problemdruck auf die einfachste Form zu verschieben.

Das Nachdenken darüber, was denn gelaufen ist, kann ansetzen an der Reihe der Gutachten für die verschiedenen Bundesländer, angefangen mit Baden-Württemberg 1984 bis Nordrhein-Westfalen 1997 (Teil 1). Bei allen diesen Expertisen spielten Wissenschaftler, z.T. Vertreter der Erwachsenenbildungswissenschaft, tonangebende Rollen. Wie diese einzuschätzen sind, ergibt sich aber erst auf dem Hintergrund veränderter Konstellationen im Verhältnis von Politik und Weiterbildung und besonders im politischen System selbst (Teil 2). Dies wird erweitert zu einem Dreiecksverhältnis, wenn Wissenschaft hinzutritt und dabei auch ihr eigenes Selbstverständnis reflektieren muß (Teil 3). Es ergeben sich neue Formen der wissenschaftlichen Politikberatung in einem reflexiven Modell (Teil 4). Daran zu messen sind die verschiedenen Vorschläge zur Gestaltung der Politik im und für den Weiterbildungsbereich (Teil 5).

Grundsätzlich ist dabei das Verhältnis von Wissenschaft und Politik neu zu diskutieren, die Möglichkeit von wissenschaftlicher Planungsunterstützung oder insgesamt von Beratungsleistungen. Allerdings ist der Planungsbegriff in Verruf gekommen, weil er eine Überforderung sowohl von Politik als auch von Wissenschaft impliziert. „Planung im Bildungssystem“ (Faulstich/Faulstich 1971) ist offensichtlich unaktuell.

Die lange Zeit herrschenden Machbarkeitsillusionen sind zerbrochen. Aber auch eine inkrementalistische Reduktion hat fatale Konsequenzen, weil ein Durchwursteln ebenfalls unüberschaubare Folgen erzeugt, welche die Unübersichtlichkeit und Brisanz der anstehenden Fragen nur noch erhöht. Angesichts des drohenden Verlusts von Horizonten ist deshalb nach einem „postheroischen Modell“ (Willke 1997) zu fragen. Dabei werden alte Probleme neu provoziert.

1. Gutachten in Folge

Die Diskussion um die verschiedenen Gutachten, welche in den letzten Jahren auf Landesebene für die Weiterbildung erstellt worden sind, spiegelt den Wechsel von Politikmodellen. Im Rahmen von globalen Planungskonzepten, die in den sechziger und siebziger Jahren entwickelt worden waren und einem „synoptischen Ideal“ „vollständiger Rationalität“ folgten (vgl. z.B. Jochimsen 1967), war auch „Entwicklungsplanung für Weiterbildung“ (Hamacher 1976) verortet. Der Staat strukturiert nach diesem Konzept den Weiterbildungsbereich durch indirekte Gestaltung erstens mittels Einrichtung von Kooperationsgremien und zweitens mittels Festlegung einer „kommunalen Pflichtaufgabe“ zur Sicherstellung einer „Grundversorgung“ an Weiterbildungsangeboten. Beide Instrumente sind in das Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen 1974 eingegangen. Einen technokratischen Bias erhielt das NRW-Modell durch ein enges Bedarfskonzept und entsprechende Prognoseansätze. Wissenschaft wird vor allem eingebracht durch die Erhebungs- und Auswertungsaktivitäten des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung. Eine Krise erfuhr das Instrumentarium bereits 1981 durch Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Verfahrens, als die Bedeutungslosigkeit der Planungszahlen für die Finanzplanung des Landes deutlich wurde (vgl. Landesinstitut 1986).

Eine deutlich andere Umgangsform mit Weiterbildungsentwicklung und mit Wissenschaft findet sich – zehn Jahre nach dem WBG-NRW und weiterbildungspolitischem Stillstand bzw. sogar Rezession in der Bundesrepublik Deutschland – im Bericht der Kommission „Weiterbildung“, erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg 1984. Die Stuttgarter Landesregierung hatte sich schon vorher mehrerer „Zukunftskommissionen“ bedient, um sich über Entwicklungsprobleme und -perspektiven beraten zu lassen. Die Weiterbildungskommission setzte sich aus 31 Experten, davon 14 Professoren, zusammen. Vorsitzender wurde Eduard Gaugler, Betriebswirt von der Universität Mannheim. Der Akzent des Berichts „Weiterbildung – Herausforderung und Chance“ liegt auf Funktionalität und Innovationspotential von Weiterbildung, bezogen auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Perspektiven. Die Empfehlungen haben aber kaum Eingang in die konkrete Landespolitik gefunden. Vielmehr hat der Ministerrat in dezisionistischer Manier am 7.4.1986 eine „Weiterbildungskonzeption“ (Landtag ... 1986) beschlossen, in der die Betonung einer zukünftigen Bedeutung von Weiterbildung weitgehend deklamatorischen Charakter behält.

In weiteren Gutachten für Hessen und Schleswig-Holstein – auch in Bremen – haben wir (Faulstich/Teichler, Strukturkommission) versucht, die uns zugewiesene Expertenrolle in eine Moderatorenfunktion umzuwandeln. Durch die Einrichtung von Strukturkommissionen, die sich auch aus Vertretern der Erwachsenenbildungsträger zusammensetzten, war eine Abstimmung von Berichterstellung und Stellungnahmen beabsichtigt. Angestrebt war ein Prozeß der Konsensfindung durch die Einrichtung von Beiratsgremien. Im Bericht für Hessen wurde das Verfahren einer Dialogform so weit durchgehalten, daß Rückkopplungen zum Entwurf des Gutachtens Teil der abschließenden Einschätzungen wurden (vgl. Faulstich/Teichler 1991, S. 215–235). Weit über die offiziellen Positionsbestimmungen hinaus wurde damit eine breite Diskussion über die Perspektiven der Weiterbildung angeregt; zahlreiche Gremien haben sich mit den Entwürfen befaßt, und für einige Institutionen war das Gutachten Anstoß, sich mit der eigenen Entwicklung zu beschäftigen und den eigenen Stellenwert im Weiterbildungsbereich zu überdenken. Allerdings wurde auch ein „Revierverhalten“ deutlich. Es werden in der Weiterbildungslandschaft eigene „Territorien“ als „Claims“ beansprucht und verteidigt. Dies zeigt aber gerade, daß übergreifende politische Initiativen erforderlich sind, um Innovationen zu provozieren. Sonst erzeugt das Beharrungsvermögen der Institutionen Abwehrbewegungen gegenüber Reformvorschlägen, die eigentlich akzeptiert würden.

Dies ist auch die Situation, in die das Gutachten zur „Evaluation der Weiterbildung“ in Nordrhein-Westfalen hineingerät. Die Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes hat am 14.11.1996 einer Gruppe von fünf Sachverständigen – Professoren – den Auftrag erteilt, aus externer Sicht eine Evaluation der Weiterbildungslandschaft im Wege eines Peer-Review-Verfahrens durchzuführen. Vorgabe war ein außerordentlich enger Zeitrahmen vom Januar bis Juli 1997. Der „Arbeitskreis Weiterbildung“ beim Landesinstitut für Schule und Weiterbildung wurde auf eigenen Vorschlag als Beirat eingesetzt, um ein „diskursives Verfahren“ zu gestalten. „Das Kernelement des Verfahrens bilden verschiedene Formen von Befragungen, die von den Peers nicht nur aus kritischer Distanz, sondern auch mit einem hohen Maß an Empathie durchzuführen sind, womit ihre Rolle als die von ‚critical friends‘ gedeutet werden kann. Dies bedeutet aber auch das Aufdecken von ‚blinden Flecken‘ in interessen gebundenen Urteilen und das offene Ansprechen von Tabus“ (Gieseke u.a. 1997, S. 9).

2. Weiterbildungspolitik

Im Hintergrund der Aktivitäten auf Landesebene (zum Überblick vgl. REPORT 33) läuft seit 3.12.1987 die „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ auf Initiative des Bildungsministers Möllemann (FDP). Damit wurde ein neues Politikmodell angezogen, das in zynischer Weise situationsangemessen Gestaltungsverzicht institutionalisiert. Es erfolgt ein Rückzug des Staates noch hinter das Subsidiaritätsprinzip. Geübt wird rhetorische Politik. Es ist eigentlich immer schon klar gewesen, daß in einer CDU/FDP-Koalition stärkere staatliche Gestaltung des Weiterbildungsbereichs real nicht

ansteht. Deshalb resultiert bei gleichzeitig weiterbestehenden Regulationsanforderungen eine Problemverlagerung auf die Ebene symbolischer Politik.

Bei den politischen Akteuren, Personen, Parteien, Verbänden usw. verbreitet sich gleichzeitig mit der Einsicht in die informationell und ressourciell beschränkte Problemlösungskapazität des Staates eine Antizipation des Mißlingens. Politische Interventionsvorhaben, angeleitet von Parteiprogrammen bis zu Gesetzen, haben angesichts der Komplexität und Widerständigkeit der Probleme sinkende Implementationschancen. Auch der Weiterbildungsbereich ist ein Beispiel für das Scheitern von Reformillusionen. Typisch für die Diskussion gerade in der Weiterbildung ist ein immer deutlicher werdendes Auseinanderfallen von Programm und Realität. Es herrscht Veränderungsrhetorik bei gleichzeitigem Implementationsverzicht.

Allerdings heißt das nicht, daß alles so bleiben müsse oder auch nur könne. Ein wesentlicher Grund für fehlende Innovationen in der Weiterbildung war auch die nicht erfolgte Entwicklung eines angemessenen Steuerungsmodells. Einerseits wurde dem Staat eine wichtige Rolle zugewiesen, die dieser aber angesichts der Finanzkrise nie richtig ausfüllen konnte und immer weniger spielen kann. Andererseits wurde ein Hoffen auf den Markt verstärkt, der aber bei der Erstellung und Sicherung von Kollektivgütern – wie Weiterbildung eines ist – prinzipielle Funktionsdefizite aufweist.

Es bringt also wenig, sich in die ordnungspolitische Auseinandersetzung um das Verhältnis von Markt und Staat zu begeben. Beide extremen Regulationsmodelle sind in ihrer „sauberen“ Form den vielfältigen Anforderungen und Interessen unangemessen. So hätte ein Marktmodell nach den neoklassischen Visionen vollständig informierter und unbedingt rational handelnder Akteure für den Bildungsbereich fatale Konsequenzen. Schon lange ist die bildungsökonomische Diskussion zu dem Ergebnis gekommen, daß es unmöglich ist, Konsum- und Investitionsaspekte von Bildung voneinander zu trennen, und daß systematisch externe Effekte in Form von sozialen Erträgen unberücksichtigt bleiben. Dies müßte letztlich zu einer Unterausstattung an Qualifikationen führen. Aber auch die Verarbeitungskapazität staatlicher Politik ist angesichts der Überkomplexität der spezifischen Möglichkeitshorizonte im Weiterbildungssystem beschränkt. Eine lückenlose juristische Regelung würde die Flexibilität und Dynamik der Bildungsaktivitäten gefährden; eine umfassende Gewährleistung von Bildungsangeboten ist angesichts der Finanzkrise des Staates nicht durchzuhalten; fehlende informationelle, organisatorische und finanzielle Ressourcen sowie ungeklärte Prioritätenprobleme machen eine Umsetzung vieler Planungskonzepte unmöglich (vgl. Faulstich 1996, S. 56f.). Die sich in Politikprogrammen immer wieder konkurrierend konturierenden Trivialmodelle Markt vs. Staat sind angesichts der realen Probleme längst schon von der Wirklichkeit überholt.

Für ein entsprechendes Politikmodell gilt also die Ausgangsvoraussetzung, daß komplexe Systeme von einer hierarchischen Spitze nicht mehr adäquat gesteuert werden können (vgl. Willke 1997, S. 66). Es ist daher schon lange eine Erosion der

Vorstellung von einer hierarchischen Überordnung des Staates über ausdifferenzierte gesellschaftliche Teilsysteme erfolgt, und lange gehegte Omnipotenzillusionen mußten aufgegeben werden. „Der Staat ist in seiner bisherigen Tradition als Heros der Gesellschaft nicht zu retten“ (a.a.O., S. 347). In einem polyzentrischen politischen System, das der Entwicklung gerecht wird, daß der Staat nicht mehr der Kopf des Körpers Gesellschaft ist, sondern daß eine Vielzahl von Interessengruppen agiert, werden intermediäre Strukturen gewichtiger und unentbehrlich. Unabweisbare Entscheidungsnotwendigkeiten haben Koordinationsverfahren und Verhandlungssysteme hervorgebracht, welche sich wesentlich auf intermediäre Akteure abstützen.

Interessant werden also Überlegungen über Kommunikation und Kooperation in politischen Aktionsfeldern, in denen weder der Markt, also dezentrale Unternehmensentscheidungen, noch ein hierarchisch steuernder Staat erfolgreich sein können. Es bestehen immer schon Netzwerke korporativer Akteure, mit Konstellationen von Interessen und Macht, welche das stereotype Bild einer klaren Trennung von Staat und Gesellschaft und vom Staat als höchstem Kontrollzentrum widerlegen. Dabei wächst die Problemlösungskapazität durch eine dezentrale Form der Entscheidungsselektion und Handlungskoordination. Mit nachlassender Wirkung marktmäßiger Regulierung ebenso wie hierarchischer Steuerung wird die vorhandene Realität einer „dritten Art“ gesellschaftlicher Systemkonstitution wiederentdeckt. Es bestehen immer schon notwendige Handlungszusammenhänge, welche Nicht-Markt- und gleichzeitig Nicht-Macht-Beziehungen sind. Sie stützen sich auf Beziehungsgefüge, welche auf Verständigung und Vertrauen beruhen. Modisch formuliert geht es um polyzentrische regionale Netzwerke, welche ein Zusammenwirken von staatlichen, kommunalen und privaten Institutionen, Vertretern der Sozialpartner, der Lehrenden und Lernenden sowie staatlichen Verwaltungs- und Förderungsinstanzen und Wissenschaftlern ermöglichen.

3. Wissenschaftskonzepte

In einem solchen Politikmodell erhält Wissenschaft einen anderen Stellenwert. Gleichzeitig mit der Durchwissenschaftlichung von Naturbezügen und Gesellschaftsverhältnissen relativieren sich Erkenntnisansprüche. Zum einen ist der Wissenschaftsbetrieb nicht mehr der ausschließliche, exklusive Ort von Wissensproduktion, ist also der gesellschaftlichen Kritik zunehmend ausgesetzt; zum andern streiten verschiedene wissenschaftliche Positionen um konkurrierende Wahrheitsinterpretationen. In die Netzwerke sozialer Diskurse wird also Wissenschaft einbezogen mit allen Risiken für ihr zentrales Medium, den Umgang mit Wahrheit. Eine verkürzte Interessenorientierung, gekoppelt mit der Frage nach „Praxisrelevanz“, setzt sich bis in die Hochschulen fort und verkennt die Notwendigkeit einer relativen Autonomie des Wissenschaftsprozesses.

Angesichts grundlegend ungeklärter Probleme und unausgetragener Kontroversen über Verständnis und Aufgaben ist es kaum noch möglich, von Wissenschaft als konsistentem System zu reden. Auch innerhalb der neueren Wissenschaftstheorien gibt es eine Reihe konkurrierender Begründungsmodelle mit widerstreitenden Legitimationsannahmen. Zu nennen sind mindestens die Ausformung des empirisch-analytischen Konzepts im Fallibilismus-Modell, ein historistisch-hermeneutischer Ansatz, ein systemisch-konstruktivistischer Ansatz und ein kritisch-pragmatisches Konzept. Im Debattenzusammenhang um Wissenschaft und Politik kann die Frage darauf gerichtet werden, inwieweit diese wissenschaftstheoretischen Ansätze Instrumente und Argumente für Begründung und Rechtfertigung von politischen Aktivitäten liefern.

Das Fallibilismus-Modell als Weiterentwicklung des Positivismus ist in seiner wesentlichen Ausprägung bei unterschiedlichen Varianten immer noch gestützt auf die falsifikatorische Methodologie C.R. Poppers. In der „Logik der Forschung“ (Popper 1982) wurde eine prinzipielle Asymmetrie von Verifikation und Falsifikation geltend gemacht und insofern aus der Begründungsrationalität wissenschaftlicher Aussagen eine Bewährungsrationalität entwickelt. Poppers induktive Logik ist eng mit dem Empirismus verbunden, vollzieht aber einen Bruch durch die Ablehnung einer theoriefreien Beobachtungssprache und begründet einen radikalen Skeptizismus gegenüber endgültigen Erkenntnissen.

Dieser Ansatz ist besonders für die Naturwissenschaften durch die Betonung von Beobachtung attraktiv, wobei gleichzeitig auf der logischen Unmöglichkeit einer endgültigen Verifikation wissenschaftlicher Gesetze bestanden wird. Daraus ergibt sich ein kumulativer Prozeß der Wissenschaftsentwicklung, welcher durch Hypothesen vorwärts schreitet. Dies begründet Interventionslogiken als Konditionalprogramme („Wenn-dann-Programme“), indem in einer „technologischen Kehre“ diese umgesetzt werden in „Um-zu-Prinzipien“, die natürliche, aber auch gesellschaftliche Prozesse steuern sollen (vgl. Willke 1996, S. 4f.) – besonders anziehend für die Ingenieurwissenschaften, die nach dem Ideal der Machbarkeit operieren, gemäß der Devise: „Es geht, paßt und hält“. Fortgesetzt wird daraus „social engineering“. In seiner elaboriertesten Form bei Imre Lakatos, welcher den Wissenschaftsprozess als Fortgang einer „progressiven Problemverschiebung“ faßt (Lakatos/Musgrave 1974), wird ein technischer Umgang mit Natur und Gesellschaft wissenschaftstheoretisch als möglich begründet. Z.B. waren Ansätze der Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung von diesem Modell infiziert.

Die Vorstellung von Theoriebildung als einem evolutionären Prozeß der Wissenserweiterung und gleichzeitiger Praxisbegründung basiert im Fallibilismus-Modell auf dem Versuch methodischer Irrtumseliminierung. Letztlich muß dies aber immer schon zurückgreifen auf Konventionen als Regeln im Spiel Wissenschaft. Diese können aber selbst keinen unabhängigen Status beanspruchen, sondern sind eingebunden in geschichtlich bestimmte, gesellschaftliche Zusammenhänge und sind deren Ergeb-

nis. Dies ist der Ansatz eines historistisch-hermeneutischen Konzepts, wie es vor allem von Thomas Kuhn in der „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (1967) reaktualisiert worden ist. Demgemäß ist wissenschaftliche Rationalität letztlich durch konkurrierende wissenschaftliche Paradigmen bestimmt. Kuhn versteht darunter „allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefern“ (a.a.O., S. 10). Wenn man daher nicht in Relativismus ableitet, wie er von Paul Feyerabend in seiner Schrift „Wider den Methodenzwang“ (1986) zum methodologischen Prinzip erhoben worden ist, müssen solche Paradigmen als Sprachspiele begriffen werden, welche allerdings nicht beliebig, sondern in einem jeweiligen Bedeutungsrahmen gefaßt werden.

Damit ist die Brücke hergestellt zu hermeneutischen Ansätzen, wie sie „paradigmatisch“ in Gadamers „Wahrheit und Methode“ (1960) zu finden sind. Hier wird der Rückbezug von Theoriekonstrukten auf die Lebenswelt des Alltags betont. Demgemäß erhält wissenschaftliches Wissen seine fundamentale Plausibilitätsstruktur, indem es letztlich in der Wirklichkeit der Alltagswelt fundiert ist. Es geht darum, Wissenschaft einzubinden in die Sinnzusammenhänge menschlichen Denkens und Handelns und diese zu verstehen.

Insofern erweist sich dieses Konzept als besonders attraktiv für die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, welche – deutlicher als die Naturwissenschaften, für die das allerdings auch gilt – nie nur mit blanker Beobachtung, sondern immer schon mit Interpretationen verfahren müssen. Die hermeneutische Analyse erfordert die Akzeptanz einer Authentizität des jeweiligen Bedeutungsrahmens, und Aufgabe ist es, die möglichen interpretativen Perspektiven zu vermitteln. Für die Erwachsenenbildungswissenschaft ist dies z.B. in der Hinwendung zu „Biographie“ aufgenommen.

Auch hier wieder droht das Gespenst des Relativismus, dem nämlich Wissenschaft und Hexerei als mögliche Weltentwürfe gleichwertig erscheinen (vgl. Giddens 1984, S. 168). Eine mögliche Konsequenz zieht der „radikale Konstruktivismus“ (Schmidt 1987), indem auf die unentrinnbare Kontingenz und Konstruktivität von Sprachspielen hingewiesen wird. Die zweifellos differenzierteste Ausarbeitung hat mit seinen wissenschaftstheoretischen Folgen und Perspektiven Niklas Luhmann vorgelegt. Erkenntnis ist demgemäß „Konstruktion eines Unterschiedes, wobei das, was den Unterschied ausmacht, in der Realität keine Entsprechung hat. Realität als solche (d.h. ohne Beziehung auf Erkenntnis) ist unerkennbar“ (1990, S. 698). Gleichzeitig relativiert Luhmann aber auch den Stellenwert dieser Aussage. „Der Konstruktivismus übertreibt in der Reflexion das, was die Wissenschaft ohnehin konstruiert. Er nimmt dabei typische Züge der Reflexionstheorien von Funktionssystemen an, vor allem höhere Unsicherheit im Verhältnis zu den basalen Operationen. ... Reflexionstheorien sind stets unsicherer als die Sachtheorien, die als Forschungsprogramme akzeptiert sind. Das heißt auch, daß das wissenschaftlich konstruierte Wissen sich nicht auf Wissenschaftstheorie ‚gründen‘ läßt“ (a.a.O., S. 700).

Das systemtheoretische Konzept von Wissenschaft weist nun aber im Verhältnis zur Gesellschaft einige Paradoxien auf. Kennzeichnend sind zunächst die „Formeln: Schließung durch Einschließung, Offenheit durch Geschlossenheit, selbstreferentielle Reproduktion, Autonomie, binär kodierte Autopoiesis des Wissenschaftssystems als Resultat gesellschaftlicher Evolution“ (a.a.O., S. 617f.). Davon ausgehend kritisiert Luhmann die Diskussion um eine gesellschaftliche „Finalisierung“ von Wissenschaft als schon vom Konzept her verfehlt. An dessen Stelle setzt er die „Vorstellungen der rekursiv geschlossenen autopoietischen Autonomie“ (a.a.O., S. 621). Dies meint die „Abkopplung der Eigendynamik dieser Systeme von Bedingungen und Interessen ihrer gesellschaftlichen Umwelt“. Nichtsdestoweniger tritt – so Luhmann – das System Wissenschaft unter Leistungsgesichtspunkten in „ein komplexes Geflecht von Input- und Outputbeziehungen ein“ (a.a.O., S. 636). „Die Wissenschaft ihrerseits gibt Leistungen ab; sie arbeitet an Technologienentwicklungen, die eventuell wirtschaftlich brauchbar sind; sie liefert ‘Stoff’ für das Erziehungssystem; sie beobachtet und interpretiert die öffentliche Meinung, die wirtschaftliche Entwicklung, die demographischen Daten zur Information der Politik; sie dringt in der Form von Mutterschafts-, Ehe- und Familienberatung in den Familienalltag ein; sie redet dem Religionssystem die Festlegung auf offensichtliche Unwahrheiten aus; sie stellt Gutachten für Gerichtsverfahren zur Verfügung; sie beliefert vor allem und hier besonders effektiv die Heilung von Krankheiten mit dem nötigen Wissen, sei es direkt, sei es über die Arzneimittellindustrie“ (a.a.O., S. 637).

Wie aber eine solche Intersystemkommunikation – also Transfer zwischen Wissenschaft und Politik – überhaupt möglich ist, bleibt unklar und wird von Luhmann formelhaft überspielt. Er verfängt sich in seinen selbstentworfenen, sicherlich über ästhetische Qualität verfügenden systemtheoretischen Sprachspielen. Was diese Form von Wissenschaftstheorie ausmacht, ist, daß das Beobachten des Beobachtens (a.a.O., S. 718) nicht mehr rückgebunden ist an die konkreten Operationen wissenschaftlichen Handelns.

Demgegenüber vertritt Mittelstraß einen Wissenschaftsbegriff, welcher die Trennung zwischen Reflexionstheorie, Gegenstandsbezügen und Lebensformen durchschneidet. „Dabei geht es im Grunde darum, (wieder) zu verstehen, daß Wissenschaft nicht nur Theorie und Methode ist, ein Wissen, das Lehrbücher füllt und in eigens dafür hergerichteten Institutionen, den Universitäten, vermittelt wird, sondern – und vielleicht sogar in erster Linie – ein Tun, ein Handeln, und zwar ein Handeln unter einer Vernunftperspektive. Gemeint ist, daß Wissenschaft, auch in ihren noch so theoretischen und fachlich spezialisierten Formen, als ein Teil jener Arbeit des Menschen begriffen werden muß, mit der dieser über seine Natur als eines Bedürfniswesens hinaus in einer zweiten Natur, seiner Natur als eines Vernunftwesens baut“ (Mittelstraß 1989, S. 14).

Davon ausgehend ist es möglich, ebenso szientistische Letztbegründungsansprüche zurückzuweisen wie auch Kuhns „Inkommensurabilitätsthese“, welche wissenschaft-

liche Paradigmen, also auch methodologische Konzepte, als alternativ, sich gegenseitig ausschließend unterstellt. In kritisch-pragmatischer Perspektive kann man auf die verschiedenen Theoriekonzepte von Wissenschaft mit ihrer jeweils beschränkten Erklärungskraft aufbauen.

Die divergierenden Konzepte von Wissenschaft unterscheiden sich zunächst hinsichtlich der Reflexivität ihrer Erkenntnisinteressen. Die auf die von Jürgen Habermas explizierte Dreistufung zurückgehende Folge von technischem, kommunikativem und emanzipatorischem Interesse ist nicht als sich ausschließende, sondern als aufhebende zu begreifen. Dies hat schon Klaus Holzkamp 1970 betont, daß nämlich eine Kollision nur erfolgt, wenn das technische ein manipulatives Interesse ist.

Instrumente und Methoden, interpretative Konzepte und reflexive Theorien ergeben verschiedene Horizonte von Leistungen z.B. der Erwachsenenbildungsforschung:

- Die Umsetzung wissenschaftlichen Wissens in instrumentelles Können macht den Kern der Erfolgsgeschichte moderner Wissenschaft aus. Erwartet werden Innovationen als Leistung zur Effizienzsteigerung andragogischen, aber auch darauf bezogenem ökonomischen oder politischen Handelns. In dieser Hinsicht gibt es nach wie vor ein instrumentelles Defizit der Erwachsenenbildungswissenschaft. Vieles von dem, was als Didaktik und Methodik diskutiert wird, hat den Charakter von Rezepten, weil begründende Forschungen ausstehen.
- Bezogen auf das Theorie-Praxis-Problem muß reflektiert werden, daß technisch-instrumentelle Probleme durch wissenschaftliche Forschung nicht vollständig gelöst, aber trotzdem verstanden werden können. Wissenschaftliche Theorien müssen bei ihrer Umsetzung in Instrumente notwendige Simplifikationen vollziehen – im Sinne eines Absehens von anderen Aspekten, deren Realität aber fortwirkt. Die Komplexität einer Biographie zu begreifen ist nur in einem hermeneutischen Horizont möglich.
- Ein pragmatisch geklärtes Konzept von Erwachsenenbildungsforschung steht vor der Aufgabe, instrumentelle, interpretative und reflexive Horizonte aufzunehmen. Unvermeidlich ist eine Reflexion wissenschaftlicher Fragen im moralischen Kontext und bezogen auf politische Diskussionen. Es geht dabei um die Reflexion ethischer Fragen: um die Entfaltung des einzelnen, die Anerkennung des anderen, die Verantwortung in der Gemeinschaft, um die Aneignung von Kultur – also um Bildung.

Im Verhältnis von Wissenschaft und Politik ergeben sich also ausgehend von unterschiedlichen Erkenntnisinteressen verschiedene Reflexionsreichweiten. Eine weitere klärende Unterscheidung wissenschaftlicher Horizonte zeigt sich im Verhältnis von Autonomie und Kontrolle. Darin ordnen sich Typen von Wissenschaftsentwicklung von der Fundamentalkritik über Grundlagenforschung, Anwendungsforschung bis zu F& E-Aktivitäten der Unternehmen ein. „Es lassen sich dann variable Mischverhältnisse von Autonomie und Kontrolle denken, je nachdem, wie weit wissenschaftliche Operationen von einem sozial relevanten Anwendungsbezug entfernt sind“ (Willke

1995, S. 258). Eine Programmentwicklung für die Weiterbildung bei Einführung einer neuen Technik in einem Unternehmen, die Qualitätsdiskussion eines Erwachsenenbildungsträgers oder die Untersuchung von Lernhindernissen in verschiedenen sozialen Milieus sind an unterschiedlich harte Vorgaben rückgebunden. Gestützt wird damit der Gedanke einer relativen Autonomie von Wissenschaft gegenüber unmittelbaren ökonomischen und politischen Interessen. In systemtheoretischen Sprachspielen würde man von „loser Kopplung“ reden.

4. Politikberatung

Das politische System braucht – das sind die Anforderungen an Wissenschaft –, um verantwortlich über Themen entscheiden zu können, unabdingbar Kontroll- aber auch Reflexionswissen. Die Formen des Einbezugs und des Stellenwerts von Wissenschaft in solche wissensbasierte Entscheidungsinfrastrukturen variieren. In einem frühen Aufsatz über „Verwissenschaftlichte Politik in demokratischer Gesellschaft“ (1966) hat Jürgen Habermas konkurrierende Konzepte des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik skizziert:

- Ausgangslage im Konzept bürokratischer Herrschaft ist die strikte Trennung von Zielen und Mitteln, von Information und Entscheidung, von Technik und Politik. In einem solchen dezisionistischen Modell trägt Wissenschaft bei zur Rationalität der Mittelwahl, während die Vernünftigkeit der Zielsetzungen wissenschaftlicher Kritik entzogen ist. Man könnte das Verfahren der Gutachtenerstellung in Baden-Württemberg diesem Modell zurechnen.
- In einem technokratischen Modell scheint sich die Ziel-Mittel-Relation umzukehren. Politik wird zum Vollzugsorgan wissenschaftlicher Expertise. Entscheidungen folgen den Sachzwängen verfügbarer Technik. Die Illusion entsteht, es könne die Entscheidungsproblematik durch Information und Prognose schrittweise abgebaut werden. Elemente eines solchen Ansatzes fanden sich in der ersten Runde der Weiterbildungsentwicklungsplanung in NRW.
- An die Stelle der Abspaltung von Expertise und Politik tritt in einem pragmatistischen Modell ein kritisches Wechselverhältnis von Beauftragung und Beratung. Es entsteht eine wechselseitige Kommunikation zwischen wissenschaftlicher Forschung und den entscheidungsfällenden Instanzen. In gewisser Weise ist die Entwicklung von Gutachtenentwurf und Stellungnahmen in Hessen teilweise so erfolgt.

Nun hat aber der Ansatz von Habermas, der stark auf Diskurs abstellt, machttheoretische und institutionenbezogene Leerstellen. Es ist daher notwendig, ein Politikberatungsmodell zu denken, welches der Realität korporatistischer Aushandlungsmodelle angemessen ist. Gleichzeitig muß das Verhältnis von Wissenschaft und Interesse mitbedacht werden. Im regressiven Fall – unter Ausblendung der Komplexität der internen Systemstrukturen sowohl von Wissenschaft als auch von Politik und der Variabilität der Kopplung – reagiert ein defizitäres Konzept auf die Standpunktge-

bundenheit von Wissenschaft durch Politisierung der Expertengremien. Wissen wird mit Gegen-Wissen beantwortet. Beispiel dafür ist die „Strukturkommission Weiterbildung“ in Bremen, wo die Experten durch die Parteien der damals regierenden „Ampelkoalition“ berufen wurden: zwei für die SPD, zwei für die FDP und zwei für die Grünen. Demgegenüber müßte ein Modell, das auf die Interessenreflexion von Expertise abstellt, festhalten an der relativen Autonomie von Wissenschaft gegenüber unmittelbaren Anwendungs- und Verwendungszwängen. Wenn dies aufgegeben wird, verliert Wissenschaft ihre reflexiven Horizonte und wird auf Wissensbeschaffung reduziert; verschenkt wird dabei ihre eigentliche Problemlösungskompetenz durch elaborierte Beobachtungs- und Verarbeitungsverfahren.

5. Politik für die Weiterbildung

Ein angemessenes Modell wissenschaftlicher Politikberatung, das den Situationen in Politik und Wissenschaft adäquat ist und gleichzeitig die Chancen von Innovation in der Erwachsenenbildung befördert, steht also aus. Vor diesem Hintergrund haben wir in verschiedenen Gutachten – für Hessen, Bremen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen (vgl. Faulstich u.a. 1991, 1996) – z.B. Weiterbildungsräte als Entscheidungsgremien vorgeschlagen. Diese müßten sowohl die Erwachsenenbildungsträger, die bisher getrennt davon operierenden Verwaltungsausschüsse der Arbeitsämter sowie die regionalen Berufsbildungsausschüsse und weitere Repräsentanz unter Einbezug von Förderern und von Wissenschaftlern umfassen.

Solche Entscheidungsnetzwerke müssen notwendigerweise abgesichert werden durch „Support-Strukturen“, welche träger- und einrichtungsübergreifende wissenschaftsbasierte Aufgaben übernehmen. Zu deren Leistungen gehören: Information, Beratung und Werbung; Curriculum- und Materialerstellung; Qualifizierung des Personals; Bereitstellung dezentraler Ressourcen; Koordination gemeinsamer Projekte; gemeinsames Marketing; Qualitätssicherung und Evaluationsansätze.

Angesichts der diskutierten Probleme sowohl der Marktmäßigkeit als auch staatlichen Handelns ist hier ein neues strategisches Konzept angelegt, das sich der Alternative von staatlicher Trägerschaft versus Subsidiarität entzieht und auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen abstellt. Dies bezieht sich auf die beiden beschriebenen Ebenen: Entscheidung und Unterstützung – Netzwerke und Support.

Literatur

- Faulstich, P.: Erwachsenenbildung und Hochschule. München 1982
- Faulstich, P.: Wissenschaftliche Weiterbildung als Transferstrategie. In: transfer – information 3 (1985), S. 80–81. (auch in: AUE Beiträge 1985, H. 18, S.7–14)
- Faulstich, P./Faulstich, H.: Planung im Bildungssystem. Berlin 1971
- Faulstich, P./Teichler, U.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim 1996
- Feyerabend, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M. 1986
- Gadamer, H. G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1960
- Giddens, A.: Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt/M. 1984
- Gieseke, W./Lenz, W./Meyer-Dohm, P./Schlutz, E./Timmermann, D.: Evaluation der Weiterbildung. (Entwurf, hekt.Manuskript) 16.06.1997
- Habermas, J.: Verwissenschaftlichte Politik in demokratischer Gesellschaft. In: Krauch, H., u.a. (Hrsg.): Forschungsplanung. München 1966. S. 130–144
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt/M. 1968
- Hamacher, P.: Entwicklungsplanung für die Weiterbildung. Braunschweig 1976
- Holzkamp, K.: Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. In: Psychologische Rundschau 1970, H. 1, S. 1–22
- Jochimsen, R.: Strategie der wirtschaftspolitischen Entscheidung. In: Weltwirtschaftliches Archiv 1967. H. 1, S. 52–77
- Kommission „Weiterbildung“ im Auftrag der Landesregierung Baden-Württemberg: Weiterbildung – Herausforderung und Chance. Stuttgart 1984
- Kuhn, Th.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1967
- Lakatos, I./Musgrave, A.: Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1982
- Landtag von Baden-Württemberg: Weiterbildungskonzeption. Drucksache 9/ 3031. 30.04.1986
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Entwicklungsplanung für die Weiterbildung. Ergebnisse der zweiten Planungsrunde. Soest 1986
- Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1990
- Mittelstraß, J.: Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt/M. 1989
- Popper, C.: Logik der Forschung. Tübingen 1982
- Schmidt, S.F.J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987
- Stichweh, R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt/M. 1994
- Willke, H.: Ironie des Staates. Frankfurt/M. 1992
- Willke, H.: Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart 1995
- Willke, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Stuttgart 1996
- Willke, H.: Supervision des Staates. Frankfurt/M. 1997

Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels

Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung

Nicht nur die Weiterbildungspraxis zeichnet sich durch weitgehend offene Organisationsstrukturen „lose verkoppelter Systeme“ (vgl. Weick 1976; Schöffter 1987) aus, auch die Weiterbildungswissenschaft beruht auf einem recht weitmaschigen und locker verbundenen Netzwerk fachbezogener Interaktionsbeziehungen. Geht man von der gegenwärtigen Vielfalt unterschiedlicher Publikationen und Diskursgemeinschaften zur Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung aus, so wird zudem erkennbar, daß die theoretische Reflexion der Erwachsenenbildung keineswegs ausschließlich an den Hochschulen i.S. von hauptberuflicher Forschungstätigkeit vorangetrieben wird, sondern daß Weiterbildungsforschung in sehr unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen und hierbei auch oft in unmittelbarem Engagement mit der Bildungspraxis betrieben wird. „Neben denjenigen wissenschaftlich Arbeitenden, die im Hauptberuf nur in der pädagogischen Praxis in verschiedenen Funktionen tätig sind, gibt es die Gruppe der hauptberuflichen Wissenschaftler, die aus dem weiten Praxisfeld erwachsenenpädagogisch relevanter Berufe in den institutionellen Bereich der Wissenschaft übergetreten sind. Auf der Seite der Wissenschaftler gibt es zudem auch verschiedene Formen, ihre praktische Anschauung und Erfahrung in die Berufsrolle aktuell einzubauen, sei es in der Form berufsbegleitender, intermittierender oder sporadischer Nebentätigkeit oder der fachlichen Fortbildung für die Praxis. Es spricht manches dafür, daß diese Heterogenität unterschiedliche Typen und Grade von berufspraktischer versus akademischer Sozialisation impliziert und für die Art der Richtung der Forschung in der Disziplin entscheidend ist“ (Friedenthal-Haase 1990, S. 26).

Bei genauerer Sicht löst sich die Polarität von Wissenschaft und Berufspraxis auf, erweist sich oft als Stilisierung von Selbstbeschreibungen und läßt erkennen, daß sich offenbar zwischen „Theorie und Praxis“ eine dritte Instanz geschoben hat, die an beiden Sinnkontexten teilhat: der praktische Forschungsprozeß einer Gruppierung recht unterschiedlicher WeiterbildungsforscherInnen. Hier bildet sich gegenwärtig eine intermediäre Struktur heraus, mit der berufsbiographisch und institutionell Prozesse des Kontextwechsels unterstützt werden und die auch eine gewisse Korrekturfunktion gegenüber den Universitäten übernimmt.

Erwachsenenpädagogische Theoriebildung und Forschungstätigkeit bildet sich als eine soziale Zwischenrealität heraus, die sich nicht mehr eindeutig zuordnen läßt. In den Blick gerät ein mehrfach in sich gestaffelter Schwellenbereich, der nur aufgrund der dualistischen Gegenüberstellung von Wissenschaftssystem und Weiterbildungspraxis bisher nicht hinreichend Beachtung erfahren hat. Dies wiederum ist verständ-

lich, wenn man bedenkt, daß der hier angesprochene intermediäre Bereich bisher in seinen sozialen Strukturen und Arbeitsbedingungen noch keinen deutlichen fachlichen Selbstausdruck und keine hinreichende institutionelle Programmatik erfahren hat. Er kann weder für die daran Beteiligten selbst noch für Außenstehende als ein sozialer Kontext wahrgenommen werden, in dem man sich vorfinden und an den man spezifische Erwartungen richten kann. Wenn in diesem Zusammenhang z.B. Wiltrud Gieseke bereits seit längerem fordert, daß „man die Universitätsorte stärker zu Kommunikationsplätzen zwischen Theorie und Praxis machen“ (Gieseke 1990, S. 35) sollte, um durch „ein vielfältiges Netz von Angeboten, Forderungen, Beziehungen und Hilfen“ eine gemeinsame Kommunikationskultur zu entwickeln und durch diskursübergreifenden Dialog zu einer professionellen Kultur in der Erwachsenenbildung zu gelangen, so richtet sie das Augenmerk auf die bislang noch unausgeschöpften Möglichkeiten dieses nur z.T. strukturierten intermediären Bereichs. Dennoch läßt sich bereits jetzt trotz aller Diffusität erkennen, daß Weiterbildungsfor- schung weit enger und auch produktiver mit der Bildungspraxis verschränkt ist, als dies bisher aufgrund der internen Intransparenz der intermediären Forschungspraxis wahrgenommen werden konnte.

Probleme, die bei der Rezeption der Fachpublikationen und der Kommunikation zwischen erwachsenenpädagogischen Fachdiskursen auftreten, sind daher weniger aus einer unzureichenden „Verknüpfung“ zwischen Theorie und Praxis zu erklären, denn damit bekommt es jedes einigermaßen ausdifferenzierte Funktionssystem zu tun. Die gegenseitigen Anschlußprobleme gehen vielmehr auf soziale Strukturschwächen bei der intermediären Organisation praxisbezogener Forschung zurück. So wie es bereits für die offene Struktur von Weiterbildungsorganisation kennzeichnend ist, daß nebenberufliche Lehrende oder „freie Mitarbeiter“, die ein nur lockeres Verhältnis zur Bildungsinstitution haben, auf nebenberufliche Lernende treffen, denen die Bildungseinrichtung ebenfalls nur wenig bedeutet, so gilt dies *cum grano salis* auch für die Praxis der theoretischen Selbstbeschreibung von Erwachsenenbildung: Nebenberuflich tätige (Fach-)Autoren argumentieren und schreiben für „nebenberufliche Leser“.

Systematisches Nachdenken über Weiterbildung findet aufgrund dieser offenen Struktur nur ausnahmsweise im Rahmen übergreifender Arbeitszusammenhänge und institutionalisierter Forschungsvorhaben statt, in denen sich in einem überindividuellen Prozeß theoretisch reflektierte Gegenstandsbeschreibungen von Erwachsenenbildung entwickeln und ausarbeiten lassen. Statt dessen geht der mittlerweile nicht unerhebliche jährliche Ertrag an wissenschaftlichen Publikationen zur Weiterbildung auf eine zersplitterte Vielzahl individualisierter „Kleinforschungsvorhaben“ zurück. Diese haben sich in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen zwischen Hochschule und Weiterbildungspraxis „eingenistet“. Thematisch wie in ihrem methodischen Zugang sind sie nicht zuletzt deshalb äußerst personengebunden und milieuverhaftet, weil die Arbeiten eng mit der professionellen Biographie der jeweiligen Autoren verknüpft sind und daher von deren spezifischer Entwicklungslogik getragen werden.

Unter derartig fluiden Forschungsstrukturen ist es nicht verwunderlich, daß trotz aller Versuche, fachliche Kommunikation auf der Ebene wissenschaftlicher Gesellschaften und Fachtagungen aufrecht zu erhalten, die durchschnittliche Rezeptionsgeschwindigkeit der meisten Publikationen mehrere Jahre beträgt bzw. daß eine Vielzahl von Arbeitsvorhaben und ihrer Resultate schlicht verloren geht, weil es keine gesicherten sozialen Kontexte gibt, auf die sich die Fachbeiträge richten, von denen sie aufgegriffen und weitergeführt werden können. Besonders gilt dies für Arbeiten, die sich den modisch wechselnden Themen schwer zuordnen lassen und so der punktuellen Aufmerksamkeit entgehen.

Das hat schwerwiegende Konsequenzen für die Innovationsfähigkeit des sich schubweise herausbildenden Weiterbildungssystems. Neuartige Ansätze bieten meist theoretische Zugangsweisen, die quer zu den bisher ausdifferenzierten Disziplinen, aber auch zu den erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen liegen und die dabei allerdings auch Akzeptanzprobleme und Rezeptionsschwierigkeiten nach sich ziehen. Andererseits können Bemühungen um eine erwachsenenpädagogische Konstitutionsanalyse nicht auf bewährte Standards und Beurteilungen Rücksicht nehmen, die für andere Teildisziplinen entwickelt wurden, wenn sie nicht immer wieder in die Gefahr geraten wollen, ihren eigenen Gegenstand zu verfehlen. „Soweit sich die Erwachsenenbildung den ‚großen Fragen‘ des lebenslangen Bildungsprozesses zuwendet ..., sieht sie sich mit der Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit der realen Phänomene konfrontiert, denen auf der Ebene des theoretischen Zugangs eine vorgegebene Multidisziplinarität des Objektbereichs entspricht. Damit hängt ... eine Diffusion des Erwachsenenbildungsrelevanten zusammen, die ohne Bedeutungsverlust nicht präzise einzugrenzen ist“ (Friedenthal-Haase 1990, S. 22). So ist die Pluralität pädagogischer Selbstbeschreibungen nicht als ein defizitärer Zustand anzusehen, den es zu überwinden gilt, sondern als konstitutive Voraussetzung, die z.B. durch systematische Beobachtung der Varianten pädagogischer Deutungskontexte methodisch zu berücksichtigen und zu erforschen ist. Weiterbildungsforschung wird damit zur systematischen Beobachtung erwachsenenpädagogischer Selbstbeschreibungen in unterschiedlichen Kontexten und auf verschiedenen theoretischen Reflexionsstufen (vgl. Schäffter 1990).

Berufsbiographische Zugänge zur Weiterbildungsforschung

Wie auch die beruflichen Zugangswege zur Weiterbildungspraxis auf einer Fülle nicht antizipierbarer Einflußfaktoren beruhen und sich noch keine institutionalisierten Muster der Berufseinfädung, sondern eher biographische Verarbeitungsmuster von Orientierungsproblemen herauschälen (vgl. Gieseke 1989), so läßt sich bisher auch die innere Logik eines akademischen Berufsverlaufs, der schließlich in Weiterbildungsforschung einmündet, nur sehr unvollkommen nachvollziehen. Selbst wenn man nicht davon ausgehen mag, daß hier eine ausschließlich individualbiographische Verknüpfungslogik am Werke sei, gibt es noch keinen systematischen Einblick

in die Wege, die zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Erwachsenenbildung führen. Bei einer Literaturdurchsicht fällt vielmehr auf, daß auch im Zuge einer „Wiederentdeckung des Biographischen“ der Verschränkungs-zusammenhang zwischen den spezifischen Berufsbiographien der WissenschaftlerInnen mit der allgemeinen Wissenschaftsentwicklung sowie mit der historischen und sozialen Bildungswirklichkeit weitgehend unthematisiert geblieben ist, und dies sogar dann, wenn explizit Fragen „Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung“ (Schlutz/Siebert 1984) und zu den Entwicklungen einer sich herausbildenden „scientific community“ nachgegangen wurde. Dieses offensichtliche Ausblenden sozialbiographischer Anteile an der Konstitution des eigenen wissenschaftlichen Gegenstandsbereichs ist besonders auffällig, wenn gleichzeitig der biographische Ansatz als wichtige Erkenntnisquelle für erwachsenenpädagogische Adressatenforschung hervorgehoben und weiterentwickelt wird (vgl. Siebert 1985). Als regelbestätigende Ausnahme tritt biographische Reflexion immer nur anlässlich sozialer Ereignisse auf, wo eine Persönlichkeit zu feiern ist. Das jedoch kann in diesem Zusammenhang nicht gemeint sein.

Gerade aufgrund der wenig standardisierten Strukturen und bei dem äußerst geringen Formalisierungsgrad läge es in der Tat nahe, die Selbstvergewisserung des wissenschaftlichen Diskurses auch durch biographisch-hermeneutische Ansätze anzureichern. Dies wäre schon deshalb angezeigt, weil Weiterbildungsforschung zur beruflichen Orientierung der WissenschaftlerInnen kein formal vorstrukturiertes Tätigkeitsfeld bietet, in dem langfristig und kontinuierlich auf Dauer gestellte Funktionen und Aufgaben ausdifferenziert sind und auf die hin sich schließlich entsprechende Berufswünsche, Rollenantizipationen oder Karriereplanungen auszubilden vermögen. Ganz im Gegenteil lassen sich bei Zielentscheidungen innerhalb der Forschungspraxis kaum trennscharfe Grenzen zwischen den jeweiligen berufsbiographischen Entwicklungen und objektivierbaren Fragestellungen und Forschungskonzepten ziehen. Die Entwicklung von Forschungsthemen folgt daher primär einer biographischen Logik der ForscherInnen, was zunächst kein Mangel ist, weil sich dieser Zugang dem Gegenstand als sehr angemessen erweisen kann. Problematisch ist vielmehr, daß diese Konstitutionslogik unreflektiert und daher methodisch unberücksichtigt bleibt. Grundsätzlich stellt sich somit bereits vor der sozialen Konstitution eines objektivierbaren Forschungsgegenstands und auf sie bezogener spezifischer Forschungsansätze die Frage, mit welchen Leitvorstellungen und gegenstandsbildenden Antizipationen überhaupt der Forschungsbereich „Weiterbildung“ von den einzelnen Wissenschaftlern als mögliches Praxisfeld „entdeckt“ und schließlich schrittweise als Arbeitsgebiet erschlossen werden kann.

Auch wenn es hierzu noch keine empirischen Untersuchungen gibt, lassen sich aus eigener Feldkenntnis heraus spezifische Aneignungsmuster unterscheiden, die eng mit übergeordneten, langfristig wirksamen Entwicklungslinien in Hochschul- und Weiterbildungspolitik verbunden sind. In Untersuchungen wird hierbei sicherlich auf kohortenspezifische Wertmuster und davon geprägte Forschungsinteressen zu achten sein, je nachdem, in welcher historischen Situation und in welchem bildungs-po-

litischen Kontext eine der Wissenschaftlergruppen ihr Interesse an Fragen der Weiterbildung entwickelte bzw. wann Weiterbildungspraktiker forschend tätig wurden. In einem historischen Zusammenhang läßt sich die institutionelle Leistung von Dienstleistungseinrichtungen wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung als „entwicklungsbegleitende Funktion“ beschreiben und in ihrem spezifischen Aufgabenprofil zwischen Mitarbeiterfortbildung, Serviceleistungen und pädagogischer Strukturentwicklung präzisieren.

Unabhängig von einer diachronen Interpretation lassen sich unterschiedliche Zugangsweisen zur Weiterbildungsforschung auch synchron nach Maßgabe einer strukturellen Nähe bzw. Distanz zur Weiterbildungspraxis untersuchen. Grob gesehen handelt es sich hierbei um zwei Grundmuster: die Weiterbildungspraxis als Objektbereich von Wissenschaft oder als selbstreflexives System.

Weiterbildungspraxis als Objektbereich des Wissenschaftssystems

In der „klassischen“ Form wenden sich im Wissenschaftssystem sozialisierte und in einer Teildisziplin fachlich ausgebildete WissenschaftlerInnen einem gesellschaftlichen Gegenstandsbereich zu. Kennzeichnend für dieses Beziehungsverhältnis ist der Begriff der Orientierung: der „Zu-Wendung“. Auf der Grundlage „wissenschaftsimmanenter“ Kriterien wird aus einer externen Position heraus ein Teilaspekt des gesellschaftlichen Phänomens „Erwachsenenbildung“ zum Forschungsgegenstand erhoben, der sich im Forschungsprozeß über spezifische methodische Ansätze und Problemdefinitionen schließlich als wissenschaftlicher Gegenstand konstituiert.

Deutlich wird diese Beziehungsform, wenn eine spezifische Disziplin mit ihren Fragestellungen, forschungsleitenden Begriffen und methodischen Instrumentarien den Ausgangspunkt bildet. Weiterbildung wird damit zum Forschungsgegenstand einer sich extern definierenden Wissenschaftsdisziplin: Soziologie der Weiterbildung, Psychologie des Erwachsenenlernens, Sozialisation im Erwachsenenalter, Organisationstheorie oder Managementtheorie für Bildungseinrichtungen. Der systematische Erkenntnisfortschritt macht bei diesem Zugang die sogenannten „Bezugswissenschaften“ fett, das erforschte Gegenstandsfeld hingegen erfährt in der wissenschaftlichen „Ausbeute“ in der Regel nur Prozesse der „Ausbeutung“.

Die sozialen Beziehungen und die unmittelbare Interaktion zur Bildungswirklichkeit bleiben bei diesem Zugangsmuster ausschließlich auf diejenigen Forschungsanlässe beschränkt, die vom Wissenschaftssystem her definierbar sind. Selbst bei intensivem praktischem Engagement, z.B. in Form gemeinsamer bildungspolitischer Aktivitäten, durch Angebote zur pädagogischen Mitarbeiterfortbildung, durch Kooperation bei der Studentenausbildung (Praktika) u.ä., bleibt dieser Forschungszugang zur Weiterbildungspraxis durchgängig der Perspektive des externen Experten verpflichtet. Alle Kontakte erhalten durch die Dichotomie Wissenschaftsdisziplin – Berufspraxis ihre

tragende Sinnstruktur. Fruchtbar wirkt sich diese Beziehungsform nur dann aus, wenn dabei die Trennung der Relevanzbereiche beachtet bleibt und sich die unterschiedlichen Perspektiven der Weltbeschreibung kontrastiv zu ergänzen vermögen. Probleme sind hingegen zu beobachten, wenn WissenschaftlerInnen bereits aufgrund ihrer Forschungsperspektive meinen, kontextrelevante Aussagen über Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit machen zu können, d.h. wenn sie aufgrund von theoretischer Erkenntnisleistung normativ in Konkurrenz zu pädagogischem Alltagswissen treten, ohne selbst über Alltagskompetenzen im Forschungsfeld zu verfügen. Grundsätzlich gesehen geht es hier um Probleme einer kontextübergreifenden Transformation von Wissensstrukturen, für die in dieser Beziehungsstruktur allerdings keine intermediäre Instanz vorhanden ist. Wissenschaftswissen und Praxiswissen folgen je eigenen Relevanzkriterien und stehen daher einander prinzipiell indifferent gegenüber.

Weiterbildung als reflexionsfähiges Tätigkeitsfeld

Der Zugang zur Weiterbildungsforschung ist indes auch auf umgekehrtem Wege möglich und wird nicht selten auch so beschritten: Die Berufspraxis in der Weiterbildung enthält eine Fülle von erwachsenenpädagogischen Schlüsselsituationen, in denen unterschiedliche Konstitutionsbedingungen von Erwachsenenlernen auf oft genug dramatische Weise thematisch werden, die zur theoretischen Reflexion herausfordern und die damit als professionelle Lernanlässe aufgegriffen werden können. Weiterbildungswissenschaft erweist sich hier als integraler Bestandteil einer professionellen Gegenstandskonstitution und damit von gesellschaftlicher Institutionalisierung. In ihrer Funktion als „Reflexionswissenschaft“ ist Erwachsenenpädagogik zugleich Symptomträger wie methodisches Instrument einer funktionalen Ausdifferenzierung von Erwachsenenlernen.

Forschung bezieht ihr Erkenntnisinteresse aus Diskrepanzerlebnissen, die immer dann zu einem Forschungsanlaß werden, wenn der zugrundeliegende Bruch als eine strukturelle Problematik erkennbar wird, aufgrund derer sich erwachsenenpädagogische Praxis erst zu konstituieren vermag. Eine konstitutive Diskrepanz läßt sich nicht sinnvoll als eine instrumentell überwindbare Mangelerscheinung deuten, sondern ist Ausdruck einer gesellschaftlichen Problemlage, aus der heraus sich institutionalisiertes Lernen erst legitimiert. Es kann nicht das Ziel einer Profession sein, ihrem Klientensystem bestimmte Probleme ein für allemal vom Halse zu schaffen. Statt dessen bietet professionelle Institutionalisierung spezifische Interpretationen einer gesellschaftlichen Problematik, mit der eine kasuistische, meist hoch individualisierte Bearbeitung möglich wird. Professionelle Leistungsangebote lösen somit nicht die Probleme prinzipiell, sondern schärfen die fachliche Wahrnehmung solcher Problemlagen, die sie bearbeiten wollen. Pointiert ließe sich auch sagen, daß eine Profession überhaupt erst die Probleme konstituiert, die sie zu bearbeiten in der Lage ist (zum Professionsbegriff vgl. Harney/Krieg 1983; vgl. auch Koring 1987, S. 385).

Einen zentralen Problemkreis, aus dem heraus eine Vielzahl für die Weiterbildungspraxis kennzeichnender Diskrepanzerlebnisse erwächst, bildet das ungesicherte, durch Praxis immer wieder aufs neue herzustellende „Passungsverhältnis“ zwischen der Intentionalität der Weiterbildungsangebote und den vielfältigen Aneignungsformen auf seiten der Bildungsadressaten und Teilnehmer, die aufgrund immer neuer Individualisierungsschübe zunehmend weniger antizipierbar werden. Charakteristisch für einen reflexiven Forschungszugang ist daher, daß eine alltäglich erfahrbare Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und empirischer Wirklichkeit zunächst einmal als zwar persönlich erfahrbare, aber für Weiterbildung kennzeichnende Problematik ausgehalten und nicht vorschnell als Defizitzuschreibung in seiner strukturellen Bedeutung entschärft wird. Reflexive Forschung setzt somit strukturelle Irritationsfähigkeit voraus: Wahrnehmungsfähigkeit für relevante Diskrepanzen in Verbindung mit Widerständigkeit gegen das Verlangen nach einfachen Lösungen. Wissenschaftlich produktiv werden derartige Diskrepanzerfahrungen somit erst dann, wenn das Spannungsverhältnis als ein pädagogisch relevanter Strukturbruch gedeutet werden kann, auf den mit pädagogischen Problemlösungen zu antworten ist. Als Beispiele für derartige reflexive Verarbeitungsformen kann sowohl Negts Konzeption des exemplarischen Lernens, aber auch die Entwicklung des Deutungsmusteransatzes aus Problemen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (vgl. Johannson 1990) gelten. In beiden theoretischen Zugangsweisen zeigt sich, daß sozialwissenschaftlich angeleitete Problemanalyse nicht in einer externen „Aufklärung“ über praktische Mängel im Umgang mit einer Vermittlungsproblematik stecken bleibt. Statt dessen läßt die theoretische Arbeit spezifische Konstitutionsmerkmale in der Weise als Strukturbruch erkennbar werden, daß sich hieraus methodisch-didaktische Überlegungen anschließen können. Ähnliche Erkenntnisse, wenn auch noch nicht hinreichend expliziert, lassen sich auch bei Diskrepanzerfahrungen zwischen Weiterbildungsorganisation und dem beruflichen Selbstbild ihrer Mitarbeiter, aber auch bei Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens in Kontrast zu alltagsgebundenen Lernprozessen erwarten.

Kontextwechsel als Bestandteil wissenschaftlicher Berufsbiographien

Der Zugang zu erwachsenenpädagogischer Forschung über die Bearbeitung exemplarischer Schlüsselsituationen der Weiterbildungspraxis, die nach theoretischer Reflexion verlangen, die gleichzeitig aber in die Konstitutionsbedingungen pädagogischer Praxis engagiert bleiben, stellt sich berufsbiographisch meist als eine nebenberufliche Forschungstätigkeit dar, sei es im Rahmen individueller Arbeiten oder über externe Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen, wobei dies vielfach auch zum Überwechseln in hauptberufliche Tätigkeit im Wissenschaftssystem geführt hat. Die Interaktionsbeziehung dieses Zugangsmusters beruht daher auf einem (zumindest temporären) Kontextwechsel, über den es möglich wird, „Insider-Perspektiven“ i.S. von Erfahrungswissen und Deutungsmuster der Bildungspraxis aus einer Binnensicht spezifischer Tätigkeitsbereiche in den Forschungsprozeß einzubringen und von hier

in Distanz zur Bildungspraxis theoretisch zu reflektieren. Auch wenn bisher noch keine empirischen Untersuchungen hierzu vorliegen, weist vieles darauf hin, daß der Wechsel zwischen den Relevanzbereichen der Weiterbildungspraxis und des Wissenschaftssystems bei der überwiegenden Zahl theoretisch produktiver Autoren zur Erwachsenenbildung eine berufsbiographisch entscheidende Rolle spielt.

Von großer Bedeutung ist hierbei, daß die Themenkonstitution ihrer Problembeschreibung zunächst aus den alltäglichen Relevanzen der Bildungspraxis formuliert wird und sich erst hieran wissenschaftliche Distanzierungsleistungen und theoretische Abstrahierungen anschließen. Dies unterscheidet den Zugang zur Weiterbildungsforschung prinzipiell von Problembeschreibungen, die primär aus systematischen Fragestellungen und Forschungsinteressen einer Wissenschaftsdisziplin ihre Begründung und Legitimation beziehen. Wissenschaftliche Arbeit unter reflexivem Vorzeichen unterliegt daher stärker dem Spannungsfeld zwischen einer theoretischen Resonanz für alltägliche Sinnzusammenhänge der pädagogischen Praxis und den Distanzierungsstandards (vgl. Elias 1983, S. 12) der wissenschaftlichen Disziplin. Biographisch, aber auch institutionell stellt sich dies nicht selten als Problem einer doppelten Loyalität zwischen einander konträren Normgefügen dar. An diesem Punkt sind die strukturellen Probleme intermediärer Einrichtungen – wie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung oder das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest – zu verorten: Es geht hier um sehr voraussetzungsvolle Konfigurationen aus berufsbiographischen, wissenschaftssoziologischen und organisationspolitischen Strukturen einer „reflexiven Institutionalisierung“ intermediärer Funktionen. Die Eigendynamik des Wissenschaftssystems und des in Entwicklung begriffenen Funktionssystems Weiterbildung führt im Schnittpunkt zu den gegenwärtigen Transformationsprozessen im politischen System zu einer eigentümlichen Konstellation gleichzeitiger Stärke und Schwäche. Die Überlagerung der jeweils spezifischen Erfolgskriterien macht es nicht leicht, berufliche Lebensläufe quer zu den Diskursbereichen individuell befriedigend zu verwirklichen – ganz zu schweigen von einer möglichen Standardisierung in wissenschaftliche Karrieremuster. Ein Nutzen dieser Spannungslage erweist sich jedoch immer deutlicher als Voraussetzung für das, was Harald Geißler als „reflexive Professionalisierung“ von Erwachsenenbildung beschreibt (vgl. Geißler 1997).

Gerade wenn man die institutionellen Kontextbedingungen von Weiterbildungsforschung betrachtet, wird erkennbar, wie sehr das Herausbilden neuer wissenschaftlicher Forschungsparadigmen in einem dialektischen Zusammenhang mit den Entwicklungen der Bildungspraxis steht. Diese These läßt sich dahingehend pointieren, daß die erwachsenenpädagogische Forschung immer nur so ertragreich sein kann, wie man im Weiterbildungssystem insgesamt das Theorie-Praxis-Verhältnis als produktive Irritation zu inszenieren vermag. Es geht hierbei um die erkenntnisfördernde Verbindung einer optimalen Resonanz für interne Sichtweisen und eines theoretischen Distanzierungsvermögens, ohne daß die strukturelle Irritationsfähigkeit durch Banalisierungs- oder Normalisierungsstrategien aufgehoben wird (vgl. Schäffter 1997; Schlutz 1990, S. 121).

Bisher hat jedoch die Trennung der oben beschriebenen Zugangswege zur Weiterbildungsforschung zu zwei gegenläufigen Entwicklungstendenzen geführt, die ein fruchtbares Wechselverhältnis zwischen Engagement und Distanzierung erschweren:

- Es ist dies einerseits die Neigung, sich unter den Normen des dominanten Wissenschaftssystems und seiner Karrierebedingungen gegen die Praxisfelder seines Forschungsbereichs weitgehend abzuschirmen und auf „die Fluchtburg der reinen Wissenschaft“ (Schlutz 1990) zurückzuziehen. Dabei entsteht nicht so sehr das Problem einer fehlenden „praktischen Relevanz“ der Forschung (vgl. Nowotny 1975). Entscheidender ist vielmehr, daß sozialwissenschaftliche Forschung hierdurch ihren reflexiven Gegenstand verfehlt, weil nicht mehr erkennbar ist, welcher „soziale Tatbestand“ mit den wissenschaftlichen Aussagen überhaupt noch gemeint ist. Sie bleibt blind für die konstitutiven Paradoxien, die für Sozialwissenschaften immer dadurch entstehen, daß Forschung als gesellschaftliche Praxis immer auch zugleich soziale Interaktion mit dem Gegenstandsbereich ihrer Forschung ist. Sozialwissenschaftliche Forschung ist immer zugleich auch Bestandteil der Welt, die sie zu erforschen trachtet. Sie ist daher auf einer biographischen, fachlichen und organisationalen Ebene in eben dieselben Muster eingeboben, die sie zum Gegenstand ihrer Beobachtung erhebt. Dies hat zur Konsequenz, daß schon die Art ihrer Gegenstandsbeschreibung und ihres Erkenntnisinteresses wie auch ihr jeweiliger methodischer Zugang für sich bereits charakteristischer Ausdruck eben des Gegenstandsbereichs sind, den es letztlich erst zu klären gilt. Betrachtet man diese paradoxe Ausgangssituation nicht als methodisch aufzulösende Störung, sondern als konstitutive Bedingung jeder hermeneutisch strukturierten Forschung, so löst sich der duale Subjekt-Objekt-Gegensatz in ein dialektisches Verhältnis auf.
- Andererseits besteht die Gefahr von Praxistümelei und „eines unvermittelten Sichder-Praxis-Andienens“ (Schlutz 1990), wodurch die distanzierte Reflexionsleistung wissenschaftlicher Arbeit aufs Spiel gesetzt wird. Hier verstrickt sich wissenschaftliche Praxis zu sehr in das unmittelbare Engagement pädagogischer Selbstbeschreibungen, ohne dabei jedoch über die lebensweltliche Fundierung und die sozialisatorisch erworbenen Kompetenzen der Handlungskontexte zu verfügen. Hieraus entstehen die bekannten ideologieträchtigen Überhöhungen, die den Kontrast zwischen Anspruch und Wirklichkeit verschärfen. Im positiven Fall bieten sie Fachkompetenz zur Formulierung von generalisierenden Selbstbeschreibungen und von Paraphrasierungen alltäglicher Sichtweisen, die ggf. bildungs- und verbandspolitischen Selbstdarstellungen nützen, ohne daß sie über eine gewisse ordnende Funktion hinaus zu neuen Erkenntnissen oder gar zu einer Theorie der Praxis führen können.

Intermediäre Institutionen zwischen Engagement und Distanzierung

Für die Organisation der Weiterbildungsforschung schält sich zunehmend deutlich heraus, daß der notwendige Wechsel zwischen praktischem Engagement und refle-

xiver Distanzierung nicht allein von der situationsgebundenen Entwicklungslogik individueller Biographien abhängig gemacht, sondern daß er strukturell als systematischer Kontextwechsel institutionalisiert und methodisch gesichert werden muß. Die empirische Fundierung bleibt dann nicht allein dem methodischen Raffinement der jeweiligen Forschungsarbeit überlassen, sondern läßt sich aus dem sozialen Zusammenhang handlungsfeldbezogener Theoriebildung heraus gewährleisten und begründen. Dies wie bisher den Prozessen wissenschaftlicher Sozialisation oder gar der Organisationsentwicklung von Institutionenformen wie der deutschen Universität zu überlassen kann selbstverständlich nicht befriedigen. Für die Weiterbildungsforschung wird es daher nötig, die intermediären Strukturen, die für den Erwerb von diskursübergreifenden Kompetenzen zwischen Wissenschaft und verschiedenen Kontexten der Bildungspraxis erforderlich sind, institutionell bewußter zu bestimmen. Gerade tätigkeitsfeldbezogene Weiterbildungsforschung benötigt den konsequenten Aufbau von intermediären Strukturen. Hierbei ist herauszuarbeiten, wie die optimalen Zugangswege zur Weiterbildungsforschung auszusehen haben und wie sie z.B. über wissenschaftliche Aus- und Fortbildung gefördert werden können. In diesem Zusammenhang wird sich näher begründen lassen, daß die sozialen Strukturen und Erfahrungsmodalitäten der Forschungspraxis selbst einen integralen Bestandteil des Weiterbildungssystems darstellen. Dies setzt allerdings ein umfassenderes und weniger konkretistisches Verständnis von Weiterbildung als gesellschaftlichem Funktionssystem voraus. Hierdurch erst läßt sich die Verschränkung der Organisation des Erkenntnisprozesses mit den Strukturen des Forschungsgegenstandes methodisch berücksichtigen und einer selbstreflexiven Theoriebildung zugänglich machen. „Weiterbildung“ schafft sich so als selbstreferentielles soziales System ihre eigene Wissenschaft und realisiert sich über diese Reflexivität gleichzeitig als Funktionssystem der Gesellschaft. Seine „Verwissenschaftlichung“ stellt somit kein von außen hinzukommendes (z.B. berufsständisches) Ereignis dar, sondern ist als integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Gegenstandsbereichs anzusehen.

Weitungswissenschaft wird daher keineswegs „erwachsenenbildungsspezifischer“, je stärker sie die Betroffenheit als Übernahme der Praktikerperspektive und um so „wissenschaftlicher“, je distanzierter sie ein Praxisfeld zu beobachten versteht. Statt dessen läßt sich vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen feststellen, daß ihr Erkenntnisvermögen umso größer wird, je intensiver sie ihr spezifisches Beteiligtsein selbst wissenschaftlich zu reflektieren und methodisch in die Produktion praxisbezogenen Wissens umzusetzen vermag. Als Organisation von langfristigen Erkenntnisprozessen hat Weiterbildungsforschung daher ihr Beteiligtsein einerseits theoretisch in Rechnung zu stellen, andererseits aber auch praktisch immer wieder herzustellen und zu sichern, um hieran gleichzeitig ihre Distanzierungsleistungen anschließen zu können. Beide Pole bleiben aufeinander bezogen und stellen den allgemeinen Erkenntnisrahmen in bezug auf eine tätigkeitsfeldbezogene Gegenstandsdefinition von Erwachsenenbildung dar (vgl. Schäffter 1990).

Eine solche Position hat erhebliche Konsequenzen für die Gegenstandsangemessenheit eines Forschungsprogramms und für die Einschätzung dessen, was jeweils als „empirische Basis“ wissenschaftlichen Wissens zu gelten hat. Die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit bezieht sich in diesem Sinne auf sozialstrukturelle Probleme der Perspektivenverschränkung von Relevanzen des Wissenschaftssystems und einzelner tätigkeitsfeldspezifischer Sinnzusammenhänge. Faßt man hierbei sozialwissenschaftliche Forschung als systematische Rekonstruktion der (impliziten) Praxistheorien einzelner gesellschaftlicher Sinnkontexte im Rahmen von Metatheorien auf, so geht es vor allem um die soziale Organisation erkenntnisfördernder Operationen des Kontextwechsels. Praxisbezogene Theoriebildung beruht daher gerade nicht auf der Vereinseitigung einer der beiden Perspektiven, sondern auf einem auf Dauer gestellten, methodisch reflektierten Wechsel zwischen Engagement und Distanzierung. Gerade weil der gesellschaftliche Funktionsbereich „Weiterbildung“ im Zuge seiner Institutionalisierung selbstreferentiell seine spezifische Wissenschaft hervortreibt, kann sich Erwachsenenbildungsforschung dadurch ihres theoretischen Gegenstands vergewissern, daß sie an den pädagogischen Selbstbeschreibungen der Bildungspraxis aus der jeweiligen „Binnensicht“ eines Teilkontextes partizipiert. Wie auch in anderen Sozialwissenschaften setzt Forschung, um überhaupt zu theoretisierenden Distanzierungsleistungen fähig zu sein, die gemeinsame Basis einer unmittelbaren Teilhabe voraus. Hierzu jedoch bedarf reflexive Erziehungswissenschaft intermediärer Strukturen. Optimale soziale Eingebundenheit und Berücksichtigung von „Selbstbetroffenheit“ lassen sich in Anlehnung an Johann August Schüleins als notwendige Bedingung der Möglichkeit für sozialwissenschaftliche Erkenntnis bezeichnen (vgl. Schüleins 1977).

Die intermediäre Funktion im Verhältnis zwischen Bildungspraxis und erwachsenenpädagogischer Forschung ist institutionell bisher nur unzureichend gesichert. Es ist daher an der Zeit, daß sich auch die Weiterbildungstheorie ihres unmittelbaren Praxisengagements vergewissert. Sie vermag dadurch, empirisch orientiert und sozialwissenschaftlich aufgeklärt, der in Anschluß an Schleiermachers betonten „Dignität der Praxis“ wieder zu ihrem Recht zu verhelfen, einer Praxis, die in der Gefahr ist, nur noch als innovationsbedürftiges Objekt externer Forschung in den Blick zu geraten.

Ein Reflexionsstufen-Modell der Weiterbildungstheorie

Wenn der skizzierte methodische Wechsel zwischen wissenschaftlichen Diskursen und den Kontexten der Bildungspraxis für Weiterbildungsforschung theoretisch produktiv werden soll, so ist er als ein strukturelles Problem der Forschungspraxis und der sozialen Organisation von Weiterbildungswissenschaft aufzufassen. Die Struktur der Forschungssituation hat daher geeignete Voraussetzungen zu gewährleisten, um spezifische Aufgaben wahrnehmen und als Teilfunktionen intern ausdifferenzieren zu können. Diese Funktionen lassen sich anhand eines Modells von Reflexionsstufen (R-Stufen) folgendermaßen skizzieren (vgl. Günther 1976):

– *Reflexionsstufe 0: Prä-reflexive Ebene der Konstitution von Weiterbildungskontexten*

Zunächst bedarf es eines unmittelbaren praktischen Engagements in konkreten Erfahrungszusammenhängen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, die aufgrund z.T. problematischer Zugangswege zu den einzelnen Tätigkeitsfeldern planvoll erschlossen werden müssen und über die erst die strukturellen Voraussetzungen eines Tätigkeitsfeldes innerhalb eines spezifischen pädagogischen Sinnkontextes erfahrbar werden.

– *Reflexionsstufe I: Kontextgebundenes konzeptionelles Wissen*

„Selbstbetroffenheit“ (i.S. von Schüle in 1977) benötigt aufgrund ihrer alltagsweltlichen Verstrickung einen ersten distanznehmenden Schritt der Emanzipation aus habituell erworbenen Verhaltenskonventionen. Dabei handelt es sich um die Entwicklung bzw. Aneignung eines konzeptionell-begrifflichen Deutungsrahmens, mit dem überhaupt erst einmal tätigkeitsfeldspezifische Selbstbeschreibungen pädagogischer Praxis ausdrucksfähig und in elaborierten Formen diskursfähig werden. Hierbei geht es zunächst noch um eine deutlich kontextgebundene Ebene der Distanzierung, die zu begrifflicher Beschreibung alltäglicher Praxiserfahrungen geeignet ist und sich daher in ihren basalen Theorieleistungen noch eng an das jeweilige Alltagsverständnis eines Tätigkeitsbereichs anschmiegt.

– *Reflexionsstufe II: Relationsbewußtsein*

Schwierigkeiten und Kontroversen auf der ersten Reflexionsstufe, die im Zusammenhang mit Divergenzen zwischen unterschiedlichen und sich widersprechenden Formen pädagogischer Konzeptionen und Selbstbeschreibung auftreten, werden auf der nächsten Reflexionsstufe als ein theoretisches Problem erkennbar, das Fragen nach einer angemessenen Rekonstruktion pädagogischer Wirklichkeit aufwirft. Kontextgebundene Varianten pädagogischer Selbstbeschreibungen werden gegenübergestellt, miteinander verglichen, theoretische Ansätze möglicher „Bezugswissenschaften“ herangezogen und ihre Deutungsangebote in bezug auf ihre Eignung für das Verständnis pädagogischer Praxis geprüft. Hier wird eine Distanzierungsleistung erforderlich, die durch einen ständigen Wechsel zwischen verschiedenen Relevanzbereichen innerhalb der Bildungspraxis sowie zu Relevanzen des Wissenschaftssystems hervorgerufen wird. Kennzeichnend ist hierbei, daß eine Konkurrenz pluraler Relevanzen in eine Relativismusproblematik hineinführt, die in ihrer Komplexität rasch die Verarbeitungskapazität überfordert. Dies weist darauf hin, daß gegenwärtige Theorieprobleme der Erwachsenenbildung darauf beruhen, daß man noch nicht die darauf folgende Reflexionsstufe erreichen konnte, auf der ein normativer Entscheidungsbedarf im Rahmen einer meta-theoretischen Beschreibung verfügbar wird. Die zweite Reflexionsstufe führt aufgrund ihres unendlichen Regresses in „unglückliches Bewußtsein“ (Hegel), d.h., man meint trotz steigender Information aufgrund wachsender Komplexität immer weniger zu wissen.

– *Reflexionsstufe III: Systemische Kontextverknüpfungen*

Theoretische Beschreibungen i.S. einer wissenschaftlichen Rekonstruktion von Beobachtungsmöglichkeiten pädagogischer Selbstbeschreibungen stellen eine weitere Reflexionsstufe dar, auf der die konkurrierenden Denkvoraussetzungen

der zweiten Reflexionsstufe als einander ergänzende Teilperspektiven thematisch werden und auf der daher die größte Distanz zum basalen Selbstaussdruck der prä-reflexiven Stufe hergestellt wird.

Intermediäre Strukturen als Kontexte pädagogischer Selbstbeobachtung

Das strukturelle Problem von Weiterbildungsforschung ist vor dem Hintergrund des Reflexionsstufenmodells nun in der Frage zu sehen, wie sich organisatorisch sichern läßt, daß die sich gegenseitig bedingenden Reflexionsoperationen auf den jeweiligen Ebenen der Selbstbeschreibung einerseits als eigenständige Aufgabenbereiche entwickelt und institutionalisiert werden können, andererseits aber auch für einander sozial anschlussfähig bleiben und sich so in ihrer Entwicklung zu ergänzen vermögen.

Als grundlegende Problematik erweist sich beim gegenwärtigen Entwicklungsstand, daß es schon deshalb schwer ist, ein komplementäres Theorie-Praxis-Verhältnis als soziales Feld aufzubauen, in dem sich die unterschiedlichen Perspektiven als Verschränkungszusammenhang erkennen, thematisieren und bearbeiten lassen, weil das, was nach Schleiermacher die „Dignität der Praxis“ genannt wird, in der Erwachsenenbildung noch nicht hinreichend ausdrucksfähige Gestalt gewonnen hat (vgl. Schleiermacher 1959, S. 40). Das gegenwärtige Entwicklungsproblem besteht daher nicht so sehr in zu wenig Theorie, sondern in zu wenig bewußter, zu pädagogischer Selbstbeschreibung fähiger Bildungspraxis. Dies ist u.a. ein Grund, weshalb gerade von seiten der Weiterbildungsforschung ein großes Interesse an gefestigten Praxis-kontexten und ihnen entsprechenden Fachdiskursen auf der Ebene von Selbstbeschreibungen der ersten Reflexionsstufe (kontextgebundene Konzeptionen) bestehen muß und sich auf dieser Stufe durch Aus- und Fortbildung sowie durch Begleitung von Prozessen der Organisationsentwicklung zu beteiligen hat. Erst wenn sich in der Weiterbildungspraxis spezifische Sinnkontexte als pädagogisch-fachliche Identität herausgebildet und gefestigt haben, wird es leichter als bisher sein, Kompetenzen des Kontextwechsels in den skizzierten „aufsteigenden“ und „absteigenden“ Reflexionsschritten zu entwickeln und sie als planvolle Forschungsorganisation systematisch zu institutionalisieren. Vorher jedoch gilt es, die bereits entstandenen Überschneidungsfelder zwischen den sich herauskristallisierenden Diskursbereichen als Scharnierstellen zu nutzen, mit denen einerseits die professionelle Festigung der Weiterbildungspraxis unterstützt und gleichzeitig der entstandene Verlust an Praxiskompetenz in den Erziehungswissenschaften wieder wettgemacht werden kann.

Probleme intermediärer Strukturen: Pädagogische Identitäten und Institutionen „zwischen den Stühlen“?

Was sich in den vorangegangenen allgemeinen Überlegungen als erkenntnisfördernde Strukturbedingungen tätigkeitsfeldspezifischer Weiterbildungsforschung charakte-

risieren läßt, erweist sich aus einer berufsbiographischen und institutionellen Perspektive allerdings als eine wenig gefestigte soziale Position. Selbst wenn derartige Arbeitsfelder stellenmäßig langfristig gesichert sind und daher keine existentiellen Probleme des Lebensunterhalts aufwerfen (was jedoch bei zahlreichen projektgebundenen Stellen nicht einmal der Fall ist), so läßt sich in bezug auf ihre fachliche Identität nur sehr euphemistisch von einer „produktiven Randständigkeit“ sprechen. Grundsätzlich, wenn auch etwas generalisierend, ist festzustellen, daß tätigkeitsfeldbezogene Weiterbildungsforschung in der Tat vorwiegend an den sich überschneidenden Rändern verschiedener Diskurse stattfindet. Martha Friedenthal-Haase betont vor dem Hintergrund ihrer Untersuchung über „Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung“, daß die für Weiterbildung kennzeichnende Verbindung von Multidisziplinarität, Paradigmenpluralität, Entwicklungs Offenheit des Fachs notwendigerweise in enger Verbindung mit einer Heterogenität der „Fachgemeinschaft“ stehen muß: „J.G. Gaff und R.C. Wilson kommen in einer breit angelegten empirischen Untersuchung über akademische Fachkulturen und die Möglichkeit von Interdisziplinarität zu folgendem Ergebnis: ‚As a result, most interdisciplinary efforts must be staffed by ‚cultural outcasts‘, faculty who have resisted narrow cultural conditioning or have been exposed to more than one culture‘. Die Autoren empfehlen ausdrücklich die Förderung und positive Beachtung der in diesem fachlichen Sinne interkulturell disponierten Wissenschaftler: ‚Such persons are not easy to locate, and innovators should give a highly priority to searching them out“ (Friedenthal-Haase 1990, S. 27).

Institutionalisierung von Kontextwechsel bekommt es daher notwendigerweise mit den Kosten sozialer Randständigkeit zu tun. Wie jede gesellschaftliche Institution bezieht sie ihre Begründung aus einem Sicherheitsverlangen und aus Angstbewältigung. In erster Linie meint dies Schutz vor externen Übergriffen durch Interessengruppen, Verbände etc., Bedarf an der Organisation von Unterstützungsnetzwerken und der Sicherung von innovativen Freiräumen. Ein Blick auf den institutionellen Wandel von den Anfangszeiten der PAS bis zu aktuellen Entwicklungsprozessen des DIE zeigt, um welche Gratwanderung es hierbei geht: um die produktive Inszenierung von Irritation auf der Ebene basaler Gemeinsamkeit. Diese Basis muß institutionell gesichert und darf nicht von einer der beteiligten Seiten als Vorbedingung gestellt werden. Mindestvoraussetzung für die Wahrnehmung intermediärer Funktionen ist daher, daß es in den typischerweise randständigen Arbeitsfeldern gelingt, den Zugang zu einem breiten Spektrum erwachsenenpädagogisch relevanter Kontexte und Lernmilieus aufrechtzuerhalten. Da intermediäre Tätigkeitsbereiche aus der Sicht des Wissenschaftssystems meist der Bildungspraxis und aus der Perspektive der Bildungsarbeit der Wissenschaft zugerechnet werden, verbinden sich hier – wie in den meisten sozialen Grenzbereichen – viele Vorteile einer Zwischenträgerschaft mit erheblichen Akzeptanzproblemen aus beiden Richtungen. Mit diesem Zwiespalt muß man lernen, kompetent und selbstbewußt umzugehen. Zweifellos macht diese Position aber auch resonanzfähig für die vielfältigen Probleme von Randständigkeit, wie sie in den meisten Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung das Selbstkonzept der MitarbeiterInnen beeinflussen.

Literatur

- Elias, Norbert: Engagement und Distanzierung. Frankfurt/M. 1983
- Friedenthal-Haase, Martha: Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Frankfurt/M. 1990
- Geißler, Harald: Von der linearen zur reflexiven Professionalisierung der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/ Faulstich, Peter/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M. 1997, S. 207–214
- Gieseke, Wiltrud: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg 1989
- Gieseke, Wiltrud: Vier Optionen für das Studium der Erwachsenenbildung – Folgerungen aus empirischen Arbeiten über die Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: REPORT 1990, H. 25, S. 30–38
- Günther, Gotthardt: Metaphysik, Logik und die Theorie der Reflexion. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Bd.1, Hamburg 1976, S. 183–210
- Harney, Klaus/Krieg, Bernhard: Teilnehmerorientierung und lebenslanges Lernen aus systemtheoretischer Sicht. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1983, H. 4, S. 303–312
- Johannson, Kurt: Interessenvertretung im Lernprozeß. Köln 1990
- Koring, Bernhard: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. In: Harney, Klaus/Jütting, Dieter/Koring, Bernhard (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987, S. 358–400
- Nowotny, Helga: Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. In: Stehr, Nico/ König, René (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Opladen 1975, S. 445–456
- Schäffter, Ortfried: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147–171
- Schäffter, Ortfried: Zwischen Engagement und Distanzierung – Pädagogische Selbstbeschreibungen als Gegenstand der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Kade, Jochen (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990
- Schäffter, Ortfried: Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: ders.: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 1997, S. 123–140
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von E. Lichtenstein. Paderborn 1959
- Schlutz, Erhard: Rezension zu Kade u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: REPORT 1990, H. 26, S. 120–122
- Schlutz, Erhard/Siebert, Horst: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Universität Bremen, Tagungsbericht Nr.10. Bremen 1984
- Schüle, Johann August: Selbstbetroffenheit. Über die Aneignung und Vermittlung von sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/M. 1977
- Siebert, Horst: Identitätslernen in der Diskussion. Frankfurt/M. 1985
- Weick, Karl: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 1976, H. 21, S. 1–19

Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung in der Weiterbildung – eine interdependente Trias

1. Zum Problem der Beziehungsbestimmung

Die Analyse der Vermittlungsproblematik zwischen Theorie, Praxis und Politik in der Weiterbildung stellt sich als eine sehr vielschichtige Aufgabe dar. Zunächst ist die Frage, ob und inwieweit sich eine Aufteilung auf diese Ebenen phänomenologisch, hermeneutisch-empirisch oder auch nur idealtypisch überhaupt vornehmen läßt und ob und inwieweit diese Ebenen nicht vielmehr eng miteinander, zum Teil sogar symbiotisch verbunden sind. Nehmen wir als Beispiel den Minister für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz, der zunächst als Wissenschaftler und Praktiker in der wissenschaftlichen Weiterbildung, dann als Präsident der Universität Mainz tätig war und gegenwärtig eingedenk der Zuständigkeiten des Landtags die Weiterbildungspolitik und Weiterbildungsverwaltung im Kabinett maßgeblich bestimmt. Oder denken wir an den Professor für Erwachsenenbildung, der eine große Volkshochschule leitete und gleichzeitig für sein Land Mitglied im Ausschuß für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz ist. Oder denken wir an die Leiter renommierter wissenschaftlicher Weiterbildungsinstitutionen, die gleichzeitig Praktiker der Weiterbildung und darüber hinaus im Politikberatungskontext tätig sind. Wie lassen sich bei diesen Beispielen die benannten Ebenen noch trennen?

In diesen Personalisierungen sind eindeutige Abgrenzungen von Ebenen kaum möglich. Aber auch über die Inkorporation der Ebenen im Rahmen einer Personifizierung hinaus ergeben sich in den Inhaltsbereichen selbst Probleme der Identifizierung von Eigenständigkeiten. Wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen ist z.B. einerseits Wissenschaft, andererseits aber auch Praxis und schließlich auch Ausdruck einer spezifischen Hochschulpolitik. Qualitätsentwicklung und Evaluation bei den Einrichtungen der Weiterbildung sind z.B. einerseits praktische Aufgabe, andererseits aber auch wissenschaftlich unterfütterte Prozesse und haben schließlich auch weiterbildungspolitische Dimensionen. Forschungs- und Serviceleistungen in der Weiterbildung sind einerseits Ausdruck politischer Positionen, andererseits aber auch eingebettet in Wissenschaftskonzeptionen und schließlich auch Ordnungsparameter für die Praxis.

Insgesamt muß also festgestellt werden, daß es keine eindimensionalen Beziehungen zwischen den Ebenen Wissenschaft, Praxis und Politik (Verwaltung) gibt, daß diese Ebenen selbst eher Fiktionen sind, die isoliert kaum noch als idealtypische Kategorien zu rechtfertigen sind. Es bestehen vielmehr sowohl in personaler als auch in inhaltlicher Sicht vielschichtige mehrdimensionale Beziehungen zwischen diesen Ebenen,

so daß in diesem Zusammenhang eher von einer „interdependenten Trias“ und, was deren Beziehungen betrifft, von einer „Trialektik“ gesprochen werden könnte.

Insbesondere kann bei Entscheidungen und Sachverhalten kaum noch festgestellt bzw. nachvollzogen werden, welche Kausalitäten zwischen diesen Ebenen bezüglich der Ergebnisse bestehen bzw. welche Konsequenzen aufgrund welcher Einwirkungen erfolgen. Es ist also kaum noch zu klären, was oder wer wen oder was wie, wann, warum und womit beeinflusst.

Die großen „W-Fragen“ (Lasswell) sind darüber hinaus nicht systematisch eindeutig und unabhängig von den jeweils handelnden Akteuren, nicht für alle Inhaltsbereiche und nicht für alle Zeiten gleichermaßen valide zu beantworten. Eine Beschreibung dieser interdependenten Trias und eine Analyse der entsprechenden Vermittlungsbeziehungen und -probleme sind nämlich im Rahmen dieser Parameter abhängig von den jeweiligen personalen Ausprägungen, dem wissenschaftlichen „Zeitgeist“ und den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen als Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich dieses Verhältnis darstellt.

Konkret auf die Weiterbildung bezogen sind die entsprechenden Beziehungen abhängig von den jeweiligen politischen Verhältnissen im Bund, in den Ländern und in den Kommunen, von den gesellschaftlichen Akteuren, den Trägergruppen, den Interessenverbänden, den Hochschulen, den Einrichtungen und natürlich von den Profilen der in diese Beziehungen eingebundenen Personen, von deren Wissenschafts-, Praxis- und Politikverständnis.

Neben dieser grundsätzlichen Schwierigkeit der Bestimmung des Beziehungsverhältnisses besteht oft ein Timelag zwischen den Entwicklungen in diesen Ebenen. Ergebnisse der Wissenschaft von der Weiterbildung setzen sich oft erst mit Verspätung über die Mediation von Politik und Verwaltung in der Praxis durch, wie umgekehrt die Anforderungen aus der Praxis über die Mediation der Politik und Verwaltung häufig verspätet in der Wissenschaft reflektiert werden. Auch Optionen von Politik und Verwaltung lassen sich oft erst mit Verzögerungen in der Wirklichkeit von Wissenschaft und Praxis umsetzen. Ausmaß und Richtung dieses Timelags sind ihrerseits wiederum abhängig von den oben angedeuteten vielfach variablen Rahmenbedingungen.

Dennoch soll im folgenden der Versuch einer idealtypischen Bestimmung der genannten Ebenen bzw. aufgrund der Handlungsorientierung in der Weiterbildung präziser der genannten Aktionsfelder Wissenschaft, Praxis, Politik/Verwaltung in der Weiterbildung vorgenommen und an drei Beispielen sollen ohne Anspruch auf verallgemeinerbare Validität Beziehungsverhältnisse verdeutlicht werden. Es werden unterschiedliche Dimensionen der Trias herausgearbeitet, wobei als differenzierendes Selektionskriterium die „Dominanz“ der Wissenschaft, der Praxis oder der Politik idealtypisch benutzt werden soll.

2. Die Aktionsfelder Wissenschaft, Praxis, Politik/Verwaltung

1) Das Aktionsfeld Wissenschaft

Beim Aktionsfeld Wissenschaft in der Weiterbildung kann schematisiert und über eine idealtypische Beschreibung hinausgehend grob vereinfacht polarisiert unterschieden werden zwischen einer nur sich selbst verantwortlichen, nahezu „autistischen“ Wissenschaft als ein durch die Freiheit der Wissenschaft grundsätzlich garantiertes, sich selbst legitimierendes und selbst referenzierendes Aktionsfeld (Wissenschaft im Elfenbeinturm) und Wissenschaft als praxisorientierte gesellschaftliche Dienstleistung mit nur relativer Autonomie im Rahmen politischer Ordnungsparameter einschließlich gesellschaftlich konsensual gewonnener Entscheidungsgrundlagen. Diese Pole sind nur als Anhaltspunkte einer analytischen Methodik zu verstehen. Es wird in keiner Weise behauptet, daß diese Typenpole so in der Realität bestehen.

2) Das Aktionsfeld Praxis

Beim Aktionsfeld Praxis in der Weiterbildung kann ebenso vereinfachend polarisiert unterschieden werden zwischen einer von allen Parametern der Praxiskonstituierung unabhängigen, nur von Zufälligkeiten und Personalien bestimmten Aktivität im Bereich der Weiterbildung und einer über Bedarfsorientierung oder Nachfrageorientierung, die wissenschaftlich unterfüttert ist, bzw. einer förderungsorientierten oder angebotsorientierten politikbestimmten und politiklegitimierten Aktivität in der Weiterbildung. Für die Realität dieser Polarität gilt ebenso die unter 1) ausgeführte Einschränkung.

3) Das Aktionsfeld Politik/Verwaltung

Auch in diesem Aktionsfeld kann wie bei Wissenschaft und Praxis vereinfacht polarisiert unterschieden werden zwischen einer wissenschafts- und praxisfreien politischen Behandlung oder „Verwaltung“ von Vorgängen im Rahmen der Weiterbildung, die, von den „Grundsätzen des Beamtentums“ geprägt, unabhängig von wissenschaftlicher Plausibilität, politischer Gestaltung, unabhängig von den jeweiligen Zielsetzungen, Bedarfsorientierungen und Akzeptanzvermutungen bei der Praxis in „juristischer“ Auslegung positivistisch Weiterbildung rezipiert und einer gestaltenden Weiterbildungspolitik bzw. Weiterbildungsverwaltung, die im Sinne von Lorenz von Stein als „tätig werdende Verfassung“ im Rahmen von programmatischer und wissenschaftlicher Orientierung unter Berücksichtigung von Akzeptanz, Legitimation, Innovation und Qualitätssicherung Weiterbildung mit konstituiert.

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, daß die jeweiligen Wirklichkeiten zwischen diesen Polen bei allen drei Aktionsfeldern abhängig sind von den jeweiligen Akteuren und deren Orientierung und den jeweiligen sonstigen Rahmenbedingungen.

In diesem Zusammenhang muß auch festgestellt werden, daß Praxis nicht gleich Praxis ist, daß in diesem Aktionsfeld die jeweilige Praxis in ihrem Beziehungsverhältnis zu den anderen Aktionsfeldern auch davon abhängig ist, wie diese Praxis über

ihre eigene Mediatisierung durch die jeweiligen Interessenverbände in Beziehung mit den anderen Aktionsfeldern steht. Auch Politik ist nicht gleich Politik, Verwaltung ist nicht gleich Verwaltung, weil auch diese zumindest verstärkt im Politikbereich, weniger im Verwaltungsbereich, abhängig ist von den jeweiligen Ausprägungen der politischen Strömungen, der politischen Parteien, durch die sie konstituiert werden. Und schließlich ist Wissenschaft nicht gleich Wissenschaft, weil auch hier eine Mediatisierung durch die jeweiligen Profile der unterschiedlichen Fachrichtungen und wissenschaftlichen Institutionen erfolgt.

Aus dem jeweiligen Verständnis und den spezifischen Gegebenheiten in den drei Aktionsfeldern resultieren unterschiedliche gegenseitige Erwartungen, Einflußnahmen und Wirkungen auf die Inhalte, die Methoden, die Organisation und die Ergebnisse der Weiterbildung.

3. Zur „scheinbaren Dominanz“ der Wissenschaft

Bei der Entwicklung der Weiterbildungsgesetze in den Ländern sind vor der verwaltungsmäßigen Vorbereitung und parlamentarischen Verabschiedung zumeist wissenschaftliche Gremien unter Einbeziehung von Praktikern eingesetzt worden. Dieses Verfahren wird nach wie vor auch bei Veränderungen der entsprechenden ordnungspolitischen Rahmenbedingungen für die Weiterbildung vorgesehen. Aus dieser Tatsache könnte geschlossen werden, daß wissenschaftliche Gremien, Gutachten und Einzelberatungen die Politik und die Verwaltung der Weiterbildung und damit auch die Praxis der Weiterbildung entscheidend beeinflussen und daß hier eine Dominanz der Wissenschaft bestehe. Bei näherer Betrachtung der tatsächlichen Beziehungsgefüge derartiger wissenschaftlicher Beratungen und Begutachtungen bzw. Evaluierungen kann allerdings festgestellt werden, daß dieses Aktionsfeld oft eher der Legitimation praktisch erforderlicher oder politisch gewollter Entwicklungen und als zusätzliche Unterfütterung und weniger angreifbarer, weil wissenschaftlicher Prellbock dient, der möglicherweise Widerstände gegen die politischen Akteure und Problemstellungen auffängt. Weiterhin können wissenschaftliche Gremien gelegentlich auch einer gewollten Dilatorik im Entscheidungsverfahren dienen, dem Zeitgewinn für den aufgrund der jeweiligen Kräfteverhältnisse unterschiedlich gewollten oder nicht gewollten Zeitpunkt von Entscheidungen.

Schließlich kann beobachtet werden, daß im Endergebnis zwischen dem wissenschaftlichen Vorschlag und der politischen Umsetzung bzw. der praktischen Anwendung Diskrepanzen bestehen, die dann mit den politischen Rahmenbedingungen bzw. den praktischen Anforderungen als nicht in Kongruenz mit den Optionen der Wissenschaft stehend bewertet und als Begründungen für die Abweichungen vorgebracht werden. In Nordrhein-Westfalen dauerte es z.B. über fünf Jahre, bis nach umfassenden wissenschaftlichen Planungskommissionen und Gutachteraufträgen das Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz verabschiedet wurde.

Generell können Gutachten, ob nun von Kienbaum oder Klemm, einerseits der Legitimation und der Unterfütterung politischer Entscheidungen z.B. zur Ressourcenoptimierung und Flexibilität dienen. Andererseits sind ihre Ergebnisse in der Politik und in der Praxis aufgrund übergeordneter höherer Gründe bisweilen nicht wiederzuerkennen. Man kann gespannt darauf sein, ob, wenn sich die scheinbare Dominanz der Wissenschaft mit der relativen Macht der Praxis verbindet, z.B. beim Gutachten und bei den Anforderungen der Praxis zur Novellierung des Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen, wo sowohl die Wissenschaft als auch die Praxis übereinstimmende Optionen vorgetragen haben, diese dann auch tatsächlich verwirklicht werden oder ob, um ein anderes Beispiel zu bemühen, die noch ausstehenden Entscheidungen bei der Evaluation der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, wo die scheinbare Dominanz der Wissenschaft von der realen Steuerung durch die Politik begleitet wird und dabei allerdings auf Schwierigkeiten bei der Praxis stoßen könnte, hier die Wissenschaft mehr als „scheinbar dominant“ wirkt.

4. Zur „relativen Macht“ der Praxis

Im Rahmen der üblichen Anhörungen bei der Einbringung von Gesetzen sind auch bei den Weiterbildungsgesetzen stets die Praktiker, die Vertreter der Einrichtungen und Verbände der Weiterbildung, gehört worden. Die Positionen der Praxis sind im Gesetzgebungsverfahren von besonderer Bedeutung, einmal wegen der notwendigen präventiven Information über praktische Umsetzungen wissenschaftlicher und politischer Optionen, aber auch zur weitmöglichsten Herstellung von Akzeptanz und Legitimität politischen Handelns. Immer dann, wenn sich hinter der Praxis auch noch politische Bedeutung ihrer Repräsentanten mit erheblicher Akklamation oder erheblicher Kritik am Gesetzesvorhaben erwarten läßt, ist der Einfluß der Praxis besonders hoch. Der Einfluß der Praxis wird auch um so höher sein, je mehr dieser Einfluß wissenschaftlich unterfüttert ist und, allerdings weit wichtiger, nicht diametral dem politisch Gewollten entgegensteht bzw. wenn die Optionen der Praxis einer bestimmten „Zeitgeistströmung“ entsprechen und wenn mit der Unterstützung der Praxis veränderte Kräfteverhältnisse stabilisiert werden. Der Einfluß der Praxis in der Weiterbildung wird darüber hinaus um so stärker sein, je besser sich diese Praxis auch tatsächlich als Einflußfaktor konstituiert, als Lobby für die Weiterbildung, und sich dann auch trotz und gerade wegen unterschiedlicher pluraler Strukturen gemeinsam für eine Option einsetzt. Auch hier gibt es natürlich Grenzen, die sich bestimmen über Haushaltsbeschränkungen, den Saldo aus gestalterischem Innovationswillen gegenüber verwaltender Bestandsschutzorientierung und den allgemeinen „Zeitgeist-Druck“ im Rahmen von Modernisierungsoptionen, wie Innovation, Qualität und Flexibilität.

Ein gutes Beispiel für eine derartige „relative Macht“ der Praxis sind die neue Weiterbildungsgesetzgebung und die neue Weiterbildungspolitik in Rheinland-Pfalz. Hier sind die Optionen der Praxis nach einer Phase restriktiv regulierender Weiterbil-

dungsgesetzgebung und -verwaltung und defizitärer Professionalität und Förderung der Weiterbildung im Rahmen des Regierungswechsels in Rheinland-Pfalz von der neuen Landesregierung und ihrer neuen Bildungsverwaltung positiv aufgegriffen und durch entsprechende Entscheidungen im parlamentarischen Raum abgesichert worden. Aber auch hier, wo die Praxis eine besondere politische Dominanz hatte, nämlich in den Kommunen mit ihren bisherigen ehrenamtlichen Strukturen der Weiterbildung, sind aufgrund der von dort ausgehenden Bestandsschutzorientierungen, begleitet von Grenzen des haushaltsmäßig Machbaren, Einschränkungen der Steigerung der Professionalität bewirkt worden – auch ein Beleg dafür, daß, wenn Praxis nicht gleich Praxis ist, der Einfluß der Praxis relativiert wird.

Die grundsätzlich positive Entwicklung der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz ist allerdings im Vergleich mit den anderen Ländern gegenwärtig nicht typisch, die relative Macht der Praxis stößt aufgrund eingeschränkter Haushaltsmöglichkeiten trotz der auch dort von niemand bestrittenen Bedeutung der Weiterbildung und trotz entsprechender wissenschaftlicher Unterfütterungen in den anderen Ländern zum Teil auf engere Grenzen.

Die „relative Macht“ der Praxis wird darüber hinaus generell im Rahmen der Weiterbildungsverwaltung noch weiter relativiert, wenn es um die Anpassung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften zur Weiterbildung an die Realität der praktischen Weiterbildung bzw. an den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand geht. Hier ist ein sehr starker Timelag festzustellen zwischen realen Veränderungen und wissenschaftlichen Evaluierungen in der Weiterbildung, z.B. in Richtung auf die Organisation, Didaktik, Methodik und Motivation für handlungsorientiertes Lernen, auf die Gewinnung von personalen und sozialen Kompetenzen durch kreative Weiterbildungsveranstaltungen und den nach wie vor durch Rechtsprechung, Verwaltungsüberprüfungen und Rechnungshöfe positivistisch orientierten verengten Vorstellungen und Auslegungen von Weiterbildung. In diesem Zusammenhang ist in manchen Amtsstufen nach wie vor ein Verständnis von organisierter Weiterbildung zu beklagen, wonach Weiterbildung im 45-Minuten-Takt mit Lehrervortrag im abgedunkelten Zimmer, unterstützt von Wandtafel und Kreide, stattzufinden hat. Das Beharrungsvermögen solcher restriktiven, wenig modernen, flexiblen und innovativen Weiterbildungsverwaltung kann um so stärker sein, je mehr es durch defizitäre Haushaltsbedingungen unterstützt wird.

Ein wichtiger Negativfaktor in diesem Kontext entsteht allerdings auch dann, wenn Wissenschaft nicht gleich Wissenschaft ist, wenn also die wissenschaftliche Rechtsauffassung bzw. die Rechtsprechung als Wissenschaft der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung widerspricht, wie z.B. bei der einem modernen Weiterbildungsverständnis und einer modernen Didaktik und Methodik zum Teil völlig widersprechenden Rechtsprechung der Arbeitsgerichtsbarkeit zu Bildungsfreistellungsge-
setzen.

5. Zur „realen Steuerung“ durch Politik

Mit der Weiterbildungsinitiative in Rheinland-Pfalz ist als wichtiger Positivfaktor deutlich geworden, daß sich die normative Kraft des Faktischen umso eher durchsetzen kann, als es eine neue politische Steuerung gibt. Die Veränderungen der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz sind vor dem Regierungswechsel trotz der gleichen praktischen Anforderungen aufgrund anderer politischer Steuerungsparameter nicht umgesetzt worden. Das Beispiel der Weiterbildungsentwicklung in Rheinland-Pfalz belegt also auch die „reale Steuerung“ der Weiterbildung durch Politik.

Ein weiteres, aber negatives Beispiel für die reale Steuerung durch die Politik ist die sog. Reform des Arbeitsförderungsgesetzes (Arbeitsförderungsreformgesetz). Aus eindeutigen konservativen bzw. ordoliberalen ordnungspolitischen und haushaltspolitischen Gründen wurden die Leistungen nach diesem Gesetz sowohl quantitativ im Umfang als auch qualitativ in der Zielsetzung so verändert, daß vorrangig nur noch die Pflichtleistungen der Arbeitslosenunterstützung gefördert und die Kann-Leistungen einer präventiven Arbeitsmarktpolitik durch Weiterbildung und Umschulung eingeschränkt wurden. Diese Veränderungen sind in der Praxis auf erhebliche Kritik gestoßen, sie werden auch durch die Wissenschaft massiv kritisiert, da wissenschaftliche Analysen übereinstimmend die Bedeutung und Notwendigkeit einer präventiven weiterbildungsorientierten Arbeitsmarktpolitik belegen. Diese „Reform“ wurde darüber hinaus auch in den verschiedenen Selbstverwaltungsgremien der Arbeitsverwaltung übereinstimmend sowohl von den Vertretungen der öffentlichen Körperschaften als auch der Arbeitgeber und der Arbeitnehmerschaft unterstützt. Dennoch erfolgte diese „Reform“ mit ihren negativen Auswirkungen auf die Weiterbildungslandschaft und die Betroffenen aufgrund „übergeordneter“ politisch-programmatischer Ordnungsvorstellungen und aufgrund der defizitären Haushaltslage. Diese besteht vorrangig wegen der nach wie vor nicht produktiv geregelten Finanzquellen für die Arbeitsmarktpolitik, die sich noch immer lohnnebenkostensteigernd aus Beiträgen der Versicherten und nicht aus Steuern speist. Deshalb lassen bei ansteigender Arbeitslosigkeit die Pflichtleistungen der Arbeitslosenunterstützung kaum noch Raum für dem Gemeinwohl verpflichtete, eigentlich aus Steuern zu finanzierende aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen.

6. Fazit und Perspektiven

Es ist deutlich geworden, daß es keine eindeutigen, intersubjektiv und intersituativ übereinstimmenden Zuschreibungen von Inhalten und Wirkungsweisen der jeweiligen Aktionsfelder Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung in der Weiterbildung geben kann und damit auch keine Feststellungen eindeutiger Beziehungsstrukturen, eindeutiger Vermittlungslinien oder gar entsprechende Dominanzen der jeweiligen Felder. Sowohl die Aktionsfelder selbst als auch die Beziehungsverflechtungen entziehen sich einer standardisierten Typologisierung. Festzustellen sind vielmehr „tria-

lektische“ Interdependenzen in unterschiedlichen Ausprägungen, abhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen und Implementierungen durch jeweils handelnde Subjekte. Festzuhalten ist allerdings auch, daß sich bei der Analyse von Entscheidungszusammenhängen in der Weiterbildung Schnittmengen von Einflüssen der Wissenschaft, der Praxis und der Politik (Verwaltung) ergeben, deren genaue Konfigurationen wiederum von den jeweiligen Rahmenbedingungen und agierenden Subjekten abhängig sein können.

Als Beispiel für eine derartige Schnittmenge von Einflüssen der Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung in der Weiterbildung kann die Umwandlung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zum trägerübergreifenden eingetragenen Verein „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung“ gelten. Diese Umwandlung wurde in unterschiedlichen Szenarien von der Praxis und von in der Praxis handelnden Personen gewollt bzw. nicht gewollt. Sie wurde von der Wissenschaft der Erwachsenenbildung im Rahmen der Notwendigkeit eines den Trägerpluralismus in der Weiterbildung umgreifenden wissenschaftlichen Instituts unterstützt und über den Wissenschaftsrat für die Wissenschaftsorganisationen der Blauen Liste eingefordert. Sie wurde schließlich von der Politik seitens des BMBF und seitens der Länder für zweckdienlich gehalten. Innerhalb des Beziehungsgeflechts von Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung waren in den Entscheidungsprozessen dann Personen mit jeweils unterschiedlichen Gewichtungen von Optionen und mit unterschiedlicher Akzeptanz tätig. Im Ergebnis der konkreten Ausgestaltung des DIE e.V. dokumentiert sich eine Schnittmenge von Anforderungen und Einflußnahmen aus dem Wissenschaftssystem, von unterschiedlichen Einflußnahmen auf unterschiedlichen Niveaus und Ausdifferenzierungen aus der Praxis sowie von Einflußnahmen des politischen Systems in vielfältigen Formen und Begründungen zwischen Bund und Ländern.

Die durch das Zusammenwirken dieser drei Systeme gefundene Schnittmenge kann als Beleg für die Wirksamkeit eines korporativistischen Systems von Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung in der Weiterbildung gelten, das im weiteren Kontext der politisch abgesicherten Rahmenbedingungen, der relativen Autonomie der Wissenschaft und der Berücksichtigungen der Praxis bei den Steuerungsebenen dieses Instituts auch als Beispiel für weitere Entscheidungen innerhalb der Ordnung, Struktur und Förderung der Weiterbildung dienlich sein kann.

Die Orientierung an den Anforderungen und Optionen aus der Praxis, die wissenschaftlichen Unterfütterungen der Entwicklungsprozesse und die politischen Steuerungssignale für derartige korporativistische Systeme, verdeutlicht auch mit dem stärkeren Bedeutungszuwachs von Beiräten, lassen sich auch in der gegenwärtigen Auseinandersetzung um die Veränderung der Weiterbildung in Bremen und Nordrhein-Westfalen beobachten. Sie haben sich bisher in Rheinland-Pfalz erfolgreich bewährt.

Die Wissenschaft von der Weiterbildung muß sich als Dienstleistung den praktischen und politischen Anforderungen einer zukunftsorientierten Gesellschaft stellen und sich, ohne daß sie sich „prostituiert“, ihrer Verantwortung stärker bewußt werden: Verantwortung ist der Preis für Freiheit.

Die Praxis der Weiterbildung muß sich stärker dem wissenschaftlichen Forschungsstand und den Rahmenbedingungen öffentlicher Mitverantwortung stellen und den „Mehrwert“ ihrer Weiterbildung stärker dokumentieren. Weiterbildungspolitik und -verwaltung müssen in innovative Konzepte der Erwachsenenbildung eingebunden sein. Ordnungspolitische Grundsätze und Förderungsregularien einschließlich der Rechts- und Verwaltungsvorschriften müssen ohne Timelag auf die praktischen Anforderungen und wissenschaftlich evaluierten Entwicklungstrends angepaßt werden. Zur Verstärkung der Professionalität der Trias Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung könnte auch die Weiterbildung aller in den jeweiligen Aktionsfeldern der Weiterbildung Beteiligten beitragen.

Bei der Frage nach den Vermittlungszusammenhängen von Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung in der Weiterbildung geht es also nicht mehr um die klassische Frage nach der Bedeutung des Huhns, des Hahns oder des Eies für den Zukunftsprozeß, sondern um die „trialektische“ Einsicht, daß das „Eine“ nicht ohne das „Andere“ fortbestehen kann. Das gilt auch für die Weiterbildung.

Es geht auch und gerade in der Weiterbildung mit ihren handlungsorientierten Feldern nicht mehr um lineare Vermittlungen von Wissenschaft, Praxis und Politik/Verwaltung, sondern um interdependente, zirkuläre systemische Prozesse.

Belastung und Ressource

Zum Stellenwert theoriegeleiteter Reflexionen für die Praxis der Weiterbildung

Erwachsenenbildungswissenschaft war lange Zeit wesentlich normativ, auf distinkte institutionelle Kontexte sowie auf praktische Problemlagen orientiert (und ist dies in Teilen bis heute). Es ging um allgemeine Konzepte ‚lebenslangen Lernens‘, um den Auf- und Ausbau des sogenannten quartären Bildungssektors, um die Professionalisierung des hauptberuflichen Personals, um didaktische Modelle, besondere Zielgruppen u.ä. Inspiriert durch allgemeine gesellschaftspolitische Entwicklungen standen dabei je unterschiedliche Angebotsbereiche, also abschlußbezogene, kulturelle, ökologische oder berufliche Bildung im Zentrum des Interesses. Hochschullehrer wurden vielfach aus der Praxis und aus wissenschaftlichen Dienstleistungseinrichtungen rekrutiert, brachten also spezifische Erfahrungen und Erwartungen in ihre Tätigkeit mit, die dann von den Bezugsgruppen permanent wachgehalten wurden. Als markante und milieubildende Scheidelinie der Reflexionen verfestigte sich die zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung – institutionell vor allem durch die Volkshochschulen repräsentiert – und beruflicher Weiterbildung in ihren betrieblichen und überbetrieblichen Varianten.

Erst in jüngerer Zeit verliert diese Art ‚Aufgaben-Orientierung‘ des wissenschaftlichen Diskurses an Gewicht – die Bildung Erwachsener kann und ‚darf‘ uns angesichts der Konsolidierung des Feldes zum ‚Problem‘ werden. Es gibt immer weniger Anlaß, für Weiterbildung zu werben – im Gegenteil, sie ist mittlerweile gut beraten, sich allzu weitreichenden Inanspruchnahmen zu widersetzen. Parallel zu dieser Konsolidierung vollzog sich mit dem Ausbau der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin ‚Erwachsenenbildung‘ an den Hochschulen seit den 60er Jahren auch deren Ausdifferenzierung, ein Prozeß, den man im Blick auf Erziehungswissenschaft insgesamt als ‚nachholende Normalisierung‘ bezeichnen kann. Beide Entwicklungen haben dazu beigetragen, daß die analytische Distanz zum Praxisfeld zunimmt, der ‚Respekt‘ gegenüber den Normen und Selbstbeschreibungen wie gegenüber den etablierten Institutionen und ihren wechselseitigen Abgrenzungsbemühungen schwindet.

So sind zum einen erst seit wenigen Jahren verstärkte Bemühungen um eine empirische Vergewisserung dessen zu verzeichnen, was sich jenseits programmatischer Debatten an Aktivitäten und Strukturen herausgebildet hat. Dies betrifft sowohl die Ebene der Interaktion im einzelnen Kurs als auch die Ebene der Institutionen und der Systemstruktur insgesamt. Daneben gewinnt das Bemühen um Anschluß an unterschiedliche Theorien gesellschaftlicher Modernisierung, an System- und Organisationstheorie, Kultursoziologie, die Konstruktivismusdebatte u.ä. an Bedeutung. Entgegen alten und lieb gewordenen Forderungen, ‚Theorie‘ möge sich ‚der Praxis‘

annähern, hat sie – zumindest in Teilen – genau den anderen Weg beschritten. Vor dem Hintergrund gängiger Schematisierungen liegt dann der Schluß nahe, daß sich das seit langem beklagte Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (vgl. Wittpoth 1987, S. 105ff.) noch weiter zuspitzt. Ob und – wenn ja – in welcher Weise dies der Fall ist, werde ich im folgenden prüfen.

Dazu möchte ich zunächst an einigen Beispielen knapp veranschaulichen, wie sehr bisherige Gewißheiten des erwachsenenpädagogischen Diskurses durch theorieorientierte Beiträge und Ergebnisse empirischer Forschung ins Wanken geraten.

I.

Allgemeine Erwachsenenbildung beschreibt sich selbst vorzugsweise in der Semantik organisierten Lehrens und Lernens. Daß sich damit das Geschehen in den Einrichtungen adäquat abbilden ließe, konnte bislang im Rahmen (kultur-)soziologisch inspirierter Betrachtungen mit guten Gründen bezweifelt werden (vgl. exempl. Harney/Markowitz 1987; Wittpoth 1995). Mittlerweile verfügen wir auch über empirische Befunde, denen zufolge in weiten Bereichen allgemeiner Weiterbildung ein ‚Kurssturz der klassischen Wissensvermittlung‘ zu verzeichnen ist (vgl. Körber u.a. 1995, S. 121). Demnach expandieren insbesondere Angebote, die weniger auf spätere Zwecke gerichtet sind als auf unmittelbare Befriedigung im Tun, in der Kommunikation, in der Selbst- und Körpererfahrung. Zwischen der eher rezeptiven Übernahme von Wissen und der aktiven Einübung von Fähigkeiten im gemeinsamen Handeln und im Austausch mit anderen kann immer weniger unterschieden werden. An die Stelle einer ursprünglichen Lerninhalts- und Themenorientierung tritt eine Situations- und Subjektorientierung, die u.a. dem Erwerb bzw. Erhalt von Identität (vgl. Kade 1989) und der szenischen (Selbst-)Darstellung von Informiertheit oder Betroffenheit (vgl. Nolda 1996) dienen kann. Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung rekuriert also vielfach nicht mehr auf ‚Lernen‘, sondern auf einen ‚Ort‘, an dem man in einer besonderen Atmosphäre kultureller Betätigung nachgehen und kommunikativen Austausch pflegen kann. Prädestiniert ist dieser Ort für Menschen, deren Lebenslage durch strukturelle Instabilität, durch die Auflösung ehemals fester Zeit- und Stellungsgrenzen gekennzeichnet ist. Sie leben in einer verschwommenen Situation mit ungewisser Zukunft und sind daher genötigt und gewillt, die Gegenwart in Form eines ‚fortwährend erneuerten Aufschubs‘ (vgl. Bourdieu 1983, S. 259) zu stilisieren. Die Symbolik ‚lebenslangen Lernens‘ kommt ihnen deshalb so sehr entgegen, weil sie eine offene und grenzenlose Zukunft verheißt. Nimmt man dies zusammen, dann erweist sich die den gesamten Diskurs organisierende Gewißheit, zumindest öffentliche Einrichtungen blieben – gewissermaßen als Bollwerk gegen ausufernde Konsumorientierung auf der einen und gegen die machtvolle Qualifizierungsoffensive auf der anderen Seite – der Tradition akademischer Bildungspflege verpflichtet, als trügerisch.

II.

Betriebliche Weiterbildung genießt seit einiger Zeit besondere Wertschätzung.¹ Das Problem, für dessen Lösung man sie in Anspruch nimmt, wird – insbesondere von organisations- und systemtheoretisch inspirierten Autoren – vor allem als Komplexitätssteigerung in den Beziehungen von Unternehmen zu ihren Umwelten beschrieben (vgl. exempl. Baecker 1994). Der Übergang von standardisierter Massenproduktion und -dienstleistung zu intelligenten Produkten, kundennahen Einzellösungen und permanenter Innovation macht es demnach erforderlich, Wandlungsprozesse möglichst rasch zu registrieren, ihren wahrscheinlichen Verlauf zu deuten und angemessen zu reagieren. Es geht also um kaum weniger als um die Plan- und Gestaltbarkeit des Unwägbaren. Betriebspädagogik offeriert dazu einerseits psychologisch akzentuierte Modelle von Persönlichkeitsentwicklung und motivationsfördernde Kommunikationsformen (vgl. Wittpoth 1997a) sowie andererseits betriebswirtschaftliche Konzepte der Kundenorientierung und des Controlling (vgl. exempl. Reuther u.a. 1996). Im einen Fall greift man also bei Problemlagen nicht mehr auf externe Wissensbestände zurück, sondern verweist die Akteure vor allem auf sich selbst. Die Personen haben kein Problem mehr, sondern sind selbst zu einem geworden. Sie erscheinen immer weniger als Adressaten von Bildungsangeboten denn als Klienten für therapieförmige Interventionen. Daß sich über eine Steigerung von Motivation und Vertrauen die Sensibilität von Unternehmen gegenüber Entwicklungen in ihrer Umwelt erhöhen läßt, ist allerdings eher unwahrscheinlich. Im anderen Fall (Kundenorientierung) weisen die Konzepte in eine dem wachsenden Problemdruck genau gegenläufige Richtung: Wir beobachten eine Steigerung von Komplexität, Mehrdeutigkeit, Unübersichtlichkeit, und die Konzepte laufen auf Eindeutigkeit, Passung, Punkt-zu-Punkt-Lösungen hinaus. Statt Perspektivenvielfalt zu fördern, wird sie reduziert, statt das Potential von ‚organizational slack‘ zu nutzen, wird verschlankt. Wenn aber gängige Konzepte so wenig geeignet erscheinen, das Ausgangsproblem zu lösen, dann liegt es nahe, daß das Reden über und die Praxis von Weiterbildung im Betrieb einen anderen ‚Sinn‘ hat, als gemeinhin unterstellt wird.

III.

Im Blick auf den Weiterbildungsbereich insgesamt wurde schließlich lange Zeit auf dessen immer weiteren Ausbau gesetzt, um den Menschen die Einlösung ihres Rechts auf Weiterbildung zu ermöglichen. Nun zeigt sich allerdings, daß das vergleichsweise unkoordiniert entstandene und bis heute nur bedingt transparente System der Weiterbildung in Deutschland zwar immer mehr Menschen einbezieht, aber gleichzeitig systematisch Lücken produziert. Lösungen werden gegenwärtig v.a. in Richtung einer ‚mittleren Systematisierung‘ gesucht und diskutiert (vgl. exempl. Faulstich u.a. 1991). Der Weiterbildungsbereich soll zwar nicht in dem Maße staatlich reguliert werden wie die anderen Sektoren des Bildungssystems, aber das Maß an Koordination, Kontrolle und Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung soll erhöht werden. Auch wenn diese Perspektive offensichtlich eine hohe Plausibilität hat (sie wird überwiegend mit Zustimmung rezipiert), ist es unwahrscheinlich, daß sie das vielfach

beklagte Problem diverser Disparitäten tatsächlich lösen kann.² Denn einerseits werden die entscheidenden Weichen für eine Beteiligung an Weiterbildung bereits vor, spätestens jedoch mit Beendigung der Erstausbildung gestellt, so daß Reformkonzepte ‚früher‘ ansetzen müßten (vgl. Wittpoth 1997b, S. 149ff.). Andererseits kann die entwickelte Gestalt des Weiterbildungssystems nicht einfach als Ergebnis von ‚Wildwuchs‘ gesehen werden, vielmehr ist sie für eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Interessen offensichtlich durchaus adäquat (vgl. Wittpoth 1998, S. 80ff.). Politische Eingriffe im Sinne einer mittleren Systematisierung werden daher kaum wohlthätige Effekte allein zeitigen, sondern zugleich eingespielte Praxen mit ungewissem Ausgang verändern.

Geht man also daran, eingebürgerte Selbstbeschreibungen, Programme und Perspektiven des erwachsenenpädagogischen Diskurses mit Einsichten aus theoriegeleiteter Beobachtung zu konfrontieren, so ergibt sich ein eigentümlicher Befund: Sie erweisen sich – zumindest im Blick auf die gewählten Beispiele – neutral formuliert als unvereinbar, und aus der Theorieperspektive haben die Selbstbeschreibungen den Charakter von Selbsttäuschungen. Was kann dies im Blick auf die immer wieder geforderte ‚Vermittlung‘ von Theorie und Praxis bedeuten? Zunächst ist festzuhalten, daß wir wenig darüber wissen, ob und wie mit Theorie umgegangen wird; insofern ist auch die Theorie-Praxis-Debatte bislang wesentlich eine programmatische. Bearbeitet man die aufgeworfene Frage wiederum im Horizont von Theorie, dann ist es weder wahrscheinlich noch wünschenswert, daß Befunde der skizzierten Art unmittelbar zur Anwendung gelangen. Dies verweist allerdings nicht auf ‚Defizite‘ von Theorieangeboten (die zu beheben wären), sondern ergibt sich zwingend aus folgenden Gründen:

1. Zwischen dem Vollzug von Handeln und dessen Thematisierung gibt es eine konstitutive Differenz.
2. Fremdbeobachtungen sind gegenüber Selbstbeobachtungen nicht privilegiert.
3. Die infragegestellten Selbstbeschreibungen sind nicht ‚falsch‘, sondern funktional.

zu 1.

Verbreitete Vorstellungen, die eine Transferierbarkeit wissenschaftlichen Wissens in praktische Handlungszusammenhänge fordern bzw. postulieren, unterschätzen den Eigensinn beider und damit zugleich ihre spezifischen Möglichkeiten. Handlungsvollzüge zu thematisieren bedeutet, sie ‚anzuhalten‘ und einzelne, für die Beobachtung ausgewählte Aspekte aus Bezügen zu lösen, die sie im Handlungskontext auszeichnen. Der Versuch, auf diese Weise erzeugtes Wissen unverändert in praktische Vollzüge zu übernehmen, muß scheitern, weil es für das Handeln unverzichtbare Fähigkeiten (etwa in unkonventioneller Weise zwischen Regeln zu vermitteln oder Situationen vor dem Hintergrund von Erfahrung integrativ und spontan zu beurteilen) unterminiert. Anschlußfähig wird solches Wissen allenfalls über Reinterpretationen und Neukonstruktionen, in deren Verlauf es verändert wird (vgl. auch Beck/Bonß 1989, S. 26). Dieses Problem ergibt sich nicht erst bei Theorieperspektiven der skizzierten Art, sondern bereits bei Arbeiten, die sich ausdrücklich um Nähe zum Praxisfeld bemü-

hen! Aufgabenorientierte Reflexionen im Bereich pädagogischer Programmatik münden oft in Postulate, die Praktiker als weit jenseits ihrer Handlungsmöglichkeiten angesiedelt sehen, und aus ‚Rezeptbüchern‘ gewonnene (Unterrichts-)Strategien laufen ins Leere, weil es letztlich doch immer ganz anders kommt.

zu 2.

Ob man im Anschluß an Foucault davon ausgeht, daß *jeder* Diskurs den Dingen Gewalt antut, weil uns die Welt keineswegs ein lesbares Gesicht zuwendet (vgl. Foucault 1977), oder – gestützt auf die Arbeiten Bourdieus – dem epistemologischen und sozialen Bruch zwischen wissenschaftlicher Reflexion und alltäglichem Handeln nachgeht (vgl. Bourdieu 1979, S. 139ff.) oder mit Luhmann eine versetzte Blindheit unterschiedlicher Beobachterpositionen konstatiert – wir können nicht eine Repräsentation ‚der‘ Wirklichkeit unterstellen und ebensowenig eine besondere Weise des Zugangs zu ihr vor anderen auszeichnen. „Weder die Soziologie noch die Pädagogik hält den Platz am Fenster, von dem aus sie berichten kann, was der Schwester im Dunkeln unzugänglich bleibt“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 380).

zu 3.

Selbstbeschreibungen sind nicht im ontologischen Sinne (miß-)zu verstehen, also als Äußerungen über das, was ‚wirklich ist‘. Vielmehr beziehen sich Subjekte, Organisationen und soziale Systeme in einer Weise auf sich selbst, die ihnen spezifische Handlungen, die Aufrechterhaltung der Kommunikation und die eigene Identifikation ermöglicht. Liebesbeziehungen wären kaum solche, wenn man sich sein Gegenüber als ‚vorwiegend aus Hohlräumen bestehenden Atomwirbel‘ vergegenwärtigen würde (vgl. Rothacker nach Meyer-Drawe 1984, S. 254). Organisationen sichern ihre Existenz, indem sie Legenden ausarbeiten, Mythen entwickeln und Geschichten über ihre Vergangenheit erzählen (vgl. Weick 1985, S. 333). Soziale Systeme entwickeln eine je spezifische Symbolik, die es ihnen ermöglicht, sich gegenüber ihren Umwelten abzugrenzen und zu ‚entscheiden‘, welche Probleme sie zu bearbeiten haben und welche nicht (vgl. Luhmann 1992). Die jeweils gewählten Selbstbeschreibungen sind daher nicht im Sinne von richtig und falsch zu qualifizieren, sondern sie sind zweckmäßig oder nicht.

Dies läßt sich an den drei eingangs vorgestellten Beispielen erläutern, indem man fragt: Was würde geschehen, wenn man die theoretisch gewonnenen Beschreibungen in Praktikerdiskurse ‚einsetzen‘ würde?

Wenn es in der allgemeinen Weiterbildung immer weniger um ‚Lernen‘ geht, kann man aus diesem Befund grundsätzlich zwei praktische Konsequenzen ziehen. ‚Klassisch‘ würde man sich darum bemühen, den abhandengekommenen Aspekt des Lernens in den Programmen wieder stärker zu betonen. In diese Richtung gehen einige Mahnungen der Bremer Programmanalyse (vgl. Körber u.a. 1995, S. 348ff.). Denkbar wäre allerdings ebenso, die Beschreibungen dem Geschehen anzupassen, also gar nicht mehr von Lernen zu sprechen. Beide Konsequenzen aus den Theorie- und em-

pirischen Befunden dürften fatale Folgen haben, weil spezifische Funktionen des Ortes ‚Weiterbildung‘ nicht bedacht werden. Machte man mit den Lernansprüchen ernst, würden all die Bedürfnisse, die sich in gegenwärtig gepflegten Praktiken äußern – und die ja keineswegs illegitim sind – ihren Ort und die Institutionen ihre TeilnehmerInnen verlieren. Verzichtete man andererseits darauf, z.B. die Volkshochschule symbolisch als Ort des Lernens auszustatten, würde sie ebenfalls an Attraktivität verlieren. Denn das Etikett Weiterbildung zeichnet die Praxen und damit die Akteure vor anderen aus, und es ist geeignet, diejenigen von den Orten fernzuhalten, die mit Weiterbildung nichts im Sinn haben, was gleichbedeutend damit ist, daß sie unter anderen Umständen leben. Beide naheliegenden praktischen Schlußfolgerungen würden Praxis also nicht etwa effektivieren, sondern mit unabsehbaren Folgen zerstören.

Wenn es kaum denkbar ist, daß gegenwärtige betriebspädagogische Konzepte und Praktiken das skizzierte Ausgangsproblem von Unternehmen zu lösen in der Lage sind, dann könnte man zu dem (zugegeben radikalen) praktischen Schluß gelangen, die entsprechenden Aktivitäten einzustellen. Demgegenüber würde man *unmittelbar* auf Redundanz, Sperrigkeit, Zweifel, Querulantum, Argwohn, Widerspruch u.ä. – zusammengefaßt könnte man auch sagen: weitreichende Autonomie und Mitbestimmung – setzen, auf Formeln also, die in der organisations- und managementtheoretischen Literatur Konjunktur haben. Daraus ergäben sich allerdings mindestens vier Probleme: Unternehmen ginge ein wirksames Instrument der Legitimation von Selektionsprozessen verloren. Die Ausstattung des Arbeitsalltages mit Sinn und Motivation und damit die Sicherung von Folgebereitschaft würden erschwert. Die Unlösbarkeit des Problems ‚Unwägbares kalkulierbar machen‘ ließe sich weniger zversichtlich kommunizieren; denn sobald man den Anschluß an die pädagogische Semantik (‚lernende Organisation‘) aufgibt, läßt sich das Problem nicht mehr in einen offenen Zeithorizont stellen und damit permanent als lösbar, aber ‚noch‘ nicht gelöst behandeln. Schließlich würde sich die Radikalität der angedeuteten Alternative im ernsthaften Umsetzungsversuch erweisen, denn sie unterminiert die ‚Ordnung‘ des Unternehmens unmittelbar. Man ‚sieht‘ also, daß betriebliche Weiterbildung eine Fülle von Leistungen erbringt, die sie nur so lange erbringen kann, wie sie nicht beim Namen genannt werden.

Wenn die Perspektive einer ‚mittleren Systematisierung‘ die Disparitäten der Weiterbildungsbeteiligung nicht aufzulösen vermag, dann würde statt dessen die weitgehende Forderung eines grundlegenden Umbaus (mindestens) des Bildungssystems naheliegen. Abgesehen davon, daß eine solche Perspektive Konsensbestände überstrapazieren und damit zu ‚Politikunfähigkeit‘ führen würde, wäre – ihre Durchsetzung gedankenexperimentell unterstellt – auch auf diesem Weg lediglich eine Problemverschiebung zu erwarten. Denn die vom Bildungssystem in seiner gegenwärtigen Gestalt wahrgenommene Funktion ‚sozialer Reproduktion‘ (vgl. Bourdieu/Boltanski 1981), für die beide Seiten, Ausschluß und Beteiligung, konstitutiv sind, würde sich nicht erübrigen, sondern – mit unkalkulierbaren Effekten – auf andere Instanzen übergehen.

Zusammenfassend kann man also festhalten: Wollte man der Semantik des Bildungssystems „ein Wissen aufdrängen, das an sich verfügbar, aber mit ihr inkompatibel ist, würde man sie zerstören. Denn dann würde herauskommen, daß die Absicht etwas beabsichtigt, was gar nicht in ihrer Macht liegt“ (Luhmann 1992, S. 116). Insofern ist (Weiter-)Bildungspraxis durch ‚akratisches Handeln‘ gekennzeichnet. Solches liegt vor, „wenn eine Handlungsbeschreibung gewählt und befolgt wird, die die mit dem Handeln verfolgten Ziele nicht erreichen kann (obwohl sie wegen dieser Ziele gewählt wird)“ (Luhmann 1987, S. 64). Handlungsleitende Sinngebungen werden permanent reproduziert, ohne daß man sich der Bedingungen ihrer Möglichkeit versichern oder gar ihren praktischen Erfolg überprüfen würde bzw. könnte.³ „Sie sind systemischen Ursprungs und mit Bezug auf Ursache-Wirkungs-Ketten nicht einfach nur richtig oder falsch. Sie sind als ‚Kausalplan‘ angesetzt und dienen den Zielen, aber sie beruhen trotzdem auf einer Art wohlthätiger Selbsttäuschung, ohne die man vielleicht gar nicht zum Handeln käme“ (ebd.).

Insofern ist hier nur ein weiteres Mal zu resümieren, daß die ‚Vermittlung‘ von Theorie und Praxis im meist unterstellten (oder erhofften) Sinne der ‚Anwendung‘ wissenschaftlichen Wissens nicht möglich ist. Es sollte aber vor allem deutlich geworden sein, daß es keinen Anlaß gibt, dies zu bedauern. Wollte man Theorie weniger ‚abstrakt‘ und Praxis weniger ‚dogmatisch‘, dann überforderte man sie *beide*. Grundsätzlich läßt sich – wie ich zu zeigen versucht habe – nur ihre Differenz und nicht ihre Einheit plausibel machen. Pragmatisch gesehen wird Wissenschaft von der Erwachsenenbildung – solange sie sich in ihrem Bezugssystem (also der Wissenschaft) bewähren will – die Orientierung auf Theorie verstärken. Das bedeutet nicht, daß sie sich von Praxis entfernt, vielmehr bezieht sie sich in einem anderen Modus auf sie. Erwachsenenbildung wird nicht als ‚Aufgabe‘ bearbeitet, die ‚besser‘ zu gestalten wäre, sondern als ‚Problem‘, das man in verschiedenen Weisen stilisieren kann (bis zu dem Punkt, es als unlösbar zu denken). Diese Art von Reflexion ist nicht geeignet, ‚Anweisungen‘ für praktisches Handeln und für Sinngebungen zu erzeugen, die dieses anleiten. Sie kann jedoch beide ‚auf eine mehr als zufällige Weise irritieren‘ (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 371). Freude oder auch nur Sicherheit gewinnt man aus solchen Irritationen allenfalls gelegentlich. Sie stellen eher Belastungen dar und werden deshalb nicht selten als ‚zynische‘ Angriffe auf den Alltag von Weiterbildung zurückgewiesen. Will man Fremdbeobachtungen als Ressource nutzen, als einen ‚Spiegel‘, in dem man – unter Beachtung der von ihm erzeugten besonderen Optik – die von sich selbst gezeichneten Bilder kontrollieren kann (vgl. Tenorth 1990, S. 288), dann wird man diesen Preis zahlen müssen. Insbesondere aus dem Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung sind mir Situationen vertraut, in denen Praktiker externe Beschreibungsversuche als hilfreich bezeichnen, ja sogar den Eindruck gewinnen, endlich ‚verstanden‘ zu haben, was ihnen in bestimmten Situationen widerfahren ist. Dies sind oft Situationen, in denen eingeschliffene Deutungsmuster ins Leere laufen; insofern spricht einiges dafür, daß die ‚Neugier‘ auf wissenschaftliches Wissen in dem Maße wächst, in dem der Alltag auch für die Handelnden selbst zum ‚Problem‘ wird (a.a.O., S. 284ff.). Lösungsvorschläge sind allerdings kaum zu erwarten, ob über-

haupt und – wenn ja – welche Handlungskonsequenzen gezogen werden, bleibt offen. Vielfach ergeben sich aus der Konfrontation mit Theorie ‚nur‘ Ent-Täuschungen und Erklärungsangebote dafür, warum Praxis *nicht* gelingt.⁴ Entgegen weit verbreiteten Auffassungen stellt dies jedoch weniger ein Problem dar als die Tatsache, daß im Bereich der Erwachsenenbildung der Umgang mit der konstitutiven Differenz von Theorie und Praxis wenig ‚kultiviert‘ ist. In dieser Hinsicht – und nicht im Blick auf die ‚Qualifizierungsoffensive‘ – kann man von Betrieben lernen: Sie nutzen die Produktivität des fremden Blicks, wenn sie auf Unternehmensberatung zurückgreifen (vgl. Luhmann/Fuchs 1992, 209ff.), um dann anschließend wieder nach eigenem ‚Gutdünken‘ zu handeln.

Anmerkungen

- 1) Dabei verdankt sich der verbreitete Eindruck, sie nehme an Bedeutung unaufhaltsam zu, wesentlich einem Benennungseffekt. Denn all die innovativen und konzeptionell anspruchsvollen Aktivitäten, von denen immer wieder die Rede ist, spielen faktisch im betrieblichen Alltag eine eher geringe Rolle. Im Vordergrund stehen dort die Unterweisung durch Vorgesetzte, Einarbeitungen und selbstgesteuertes Lernen. Erst seitdem man diese sehr traditionellen Praktiken sowie beinahe alle Ereignisse, bei denen sich Lernen kaum verhindern läßt, als betriebliche Weiterbildung *bezeichnet*, läßt sich deren enorme Expansion behaupten (vgl. Wittpoth 1997b, S. 80ff.).
- 2) Genährt werden diese Zweifel bei einem Blick auf die Situation etwa in Frankreich. Dort ist seit 1971 die Verpflichtung der Unternehmen zu beruflicher Weiterbildung ebenso gesetzlich verankert wie der Bildungsurlaub für alle. Zur Finanzierung besteht ein zentraler Fonds, in den die Unternehmen mittlerweile bis zu 1,5% der Lohnsumme einzahlen. Ziele, Prioritäten der Weiterbildung und ähnliche übergeordnete Fragen sind in festgelegten Zeitabständen Gegenstand institutionsübergreifender Beratungen und Entscheidungen, an denen auch die Arbeitnehmervertreter beteiligt sind. Insofern ist dort manches realisiert, was in der Bundesrepublik als Lösungsperspektive gehandelt wird – die Disparitäten in der Versorgung bestimmter sozialer Gruppen sind damit allerdings nicht beseitigt (vgl. Liebl 1991, S. 31ff.).
- 3) Auch Theorieproduzenten ist – soweit sie Hochschullehrer sind – akritisches Handeln aus eigener Praxis vertraut. Funktionen der Hochschule (etwa die des ‚Auskühlens‘) werden im alltäglichen Betrieb selten thematisiert, und das Interesse an Erfolgsquoten (Abschlüssen) ist eher gering. Stillschweigend wird vorausgesetzt – im Verbund mit Repräsentanten des politischen Systems –, daß es allein um ertragreiches und effektives Studieren geht. Wie sollte man auch für ‚Wartehallen‘ Vorlesungen konzipieren oder deren Existenz politisch rechtfertigen?
- 4) Dies habe ich für den Bereich interkultureller Bildung an anderer Stelle ausführlich erörtert (vgl. Wittpoth 1994, S. 119ff.).

Literatur

- Baecker, D.: Postheroisches Management. Berlin 1994
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989
- Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M. 1979
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. 2. Aufl., Frankfurt/M. 1983
- Bourdieu, P./Boltanski, L.: Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Dies. u.a.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt/M. 1981, S. 89–115
- Faulstich, P., u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- Foucault, M.: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M. u.a. 1977
- Harney, K./Markowitz, J.: Geselliger Klientelismus. In Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. u.a. 1987, S. 305–357
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim 1989
- Körper, K., u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen 1995
- Liebl, P.: Die französische Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1991
- Luhmann, N.: Strukturelle Defizite. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, Basel 1987, S. 57–75
- Luhmann, N.: System und Absicht der Erziehung. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992, S. 102–124
- Luhmann, N./Fuchs, P.: Reden und Schweigen, Frankfurt/M. 1992
- Luhmann, N./Schorr, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1988
- Meyer-Drawe, K.: Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1984, H. 3, S. 249–259
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen, Frankfurt/M. 1996
- Reuther, U., u.a.: Kundenorientierung in der Weiterbildung. Köln 1996
- Tenorth, H.-E.: Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität – Über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In: Alisch, L.-M., u.a. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990. S. 271–290
- Weick, K.E.: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/M. 1985
- Wittpoth, J.: Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn 1987
- Wittpoth, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt/M. 1994
- Wittpoth, J.: Sozialstruktur und Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus. In: Derichs-Kunsmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1995, S. 73–78
- Wittpoth, J.: Erwachsenenpädagogische Professionalität. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997 (a), S. 63 – 77
- Wittpoth, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung. Baltmannsweiler 1997 (b)
- Wittpoth, J.: Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1998, S. 71–93 (i.E.)

Annäherung von Forschung und Praxis

Die Probleme der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis im Bereich der Erwachsenenbildung ergeben sich vornehmlich aus der Art des Umgangs mit Methoden und Ergebnissen der Forschung. Anfangs schienen keine Schwierigkeiten damit verbunden. Die Einsichten der ersten größeren empirischen Untersuchung von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg über die Bildungserwartungen und Wissensinteressen der Bevölkerung, später als erste Leitstudie bezeichnet (vgl. Schlutz 1991), konnten lange vor ihrer Veröffentlichung 1966 in den Fortbildungsveranstaltungen der damaligen PAS bekannt gemacht werden und haben wesentlich zu dem beigetragen, was die „realistische Wende“ genannt wurde. Zwar gab es bei der älteren Generation noch Vorbehalte gegenüber soziologischem Denken und Handeln. Aber im Entscheidenden konnten doch die Forschungsergebnisse als Bestätigung der Alltagserfahrung angesehen werden. Dazu hat sicherlich ihre methodische Differenziertheit beigetragen (Verbindung von quantitativen und hermeneutischen Verfahren: Fragebogen, Gruppendiskussion, Interview).

Schon schwieriger wurde der Transformationsprozeß bei der zweiten Leitstudie von Siebert/Gerl, über die 1975 ein Bericht unter dem Titel „Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen“ erschien. Mit ihr sollte verdeutlicht werden, welche Anforderungen das Leitprinzip der Teilnehmerorientierung stellt. Damit war der größere Kreis der Kursleitenden angesprochen, die aber nicht so leicht über Fortbildungsveranstaltungen zu erreichen waren. Außerdem paßten die Ergebnisse nicht recht in den Diskussionssog der Zeit, der stark von den Kontroversen zwischen autoritärem und freigebendem Arbeitsstil geprägt war. Was die Untersuchung erbracht hatte, war so differenziert und subtil, daß keine Position entscheidende Bestätigung für sich fand. Vielmehr wurde deutlich, in welchem Maße alle wissenschaftlich begründeten Aussagen und Entscheidungen situationsabhängig sind, wie wenig bei der Entfaltung von Lehr- und Lernprozessen von den Voraussetzungen, Vorstellungen, Erfahrungsauslegungen und Gewohnheiten abgesehen werden kann. Damit wurde ein Problem offensichtlich, das über den Einzelfall der Untersuchung von Siebert/Gerl hinaus besteht. Die wissenschaftliche Transformation wird nämlich verfehlt, wenn die Praxis von der Forschung eindeutige Ergebnisse oder gar Handlungsanweisungen erwartet. Was vielmehr von ihr geboten werden kann, sind Sensibilisierungsanregungen für das Gelingen sozialer Interaktion und reflektierter Verständigung.

Die Probleme des Umgang treten aber nicht erst am Ende eines Forschungsunternehmens auf, sondern schon am Anfang. Das wurde an der dritten als Leitstudie bezeichneten Bildungsurlaubsuntersuchung der Heidelberger Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung deutlich. Das Dilemma besteht darin, daß jede umfang-

reich angelegte Forschung zur Erwachsenenbildung nur als Auftragsforschung möglich ist und der Auftraggeber als Verwalter öffentlicher Mittel klare Ergebnisse erwartet, die möglichst als Erfolgsmeldung genutzt werden können. Solche klaren, mehr oder weniger statistischen Ergebnisse hatte im Falle der Bildungsurlaubsuntersuchung ein erster Auftrag erbracht. Damit war – und das ist exemplarisch – der ministerielle Auftraggeber zufrieden. Aus der Sicht von Wissenschaft und Praxis aber sollte die empirische Arbeit der Begleitforschung erst beginnen. Es kostete einen außergewöhnlichen Argumentationsaufwand, dafür die Mittel bewilligt zu bekommen. Dann konnte eine außerordentlich umfangreiche und differenzierte Widerspiegelung des Bildungsurlaubs geleistet werden, mit Anregungen sowohl für die weitere Forschung als auch für die Fortbildung. Dabei trat allerdings zutage, in welchem starkem Maße Lehr- und Lernprozesse von einem Aneinander-vorbei-Reden bestimmt sind und wie Intentionen und Verhalten der Lehrenden sich widersprechen. Wenn so nun aber etwas beobachtet wurde, was in Schulen und Hochschulen alltäglich passiert, so stellte sich bei der Resonanz auf die Untersuchung heraus, daß dies bei der Erwachsenenbildung zumindest nicht in der kompakten Form wie im Forschungsbericht ausgesprochen werden darf. Die Wahrheit zog Ansehensbeschädigung des Bildungsurlaubs nach sich.

Wenn hier aber nun von der Zukunft der Vermittlungsaufgaben zwischen Wissenschaft und Praxis gesprochen werden soll, dann muß eingesehen werden, daß die damals sichtbar gewordenen Probleme aufgegriffen werden sollten. Im Aneinander-Vorbei eine Begründung für den Vorteil des Selbstlernens zu sehen wäre ein grandioses Verkennen der Probleme des Verstehens. Was hier gelernt werden muß, das Lesen der Aussagen des anderen, das Erkennen des jeweils Gemeinten, ist eine Kompetenz, die jenseits aller konstruktivistischen Einwände allenthalben gebraucht und allzu oft vermißt wird. Es stellt sich so die Frage, was für die benötigte Dialogfähigkeit getan werden kann. Vorsichtige Ansätze waren dazu in Projekten zur Bewältigung der Anschlußverfahren in den neuen Bundesländern gegeben, konnten aber bei der Kurzatmigkeit der Projektförderung nicht systematisch weitergeführt werden (vgl. Weinberg 1997).

Seit fast zwei Jahrzehnten ist immer wieder von der Schlüsselrolle die Rede, die den Deutungsmustern bei Lehr- und Lernprozessen von Erwachsenen zukommt. Um so merkwürdiger ist es, daß der Problematik kaum je empirisch intensiv nachgegangen worden ist. Ähnlich sieht es bei den Beobachtungen im Kontext der Funkkolleg-Begleituntersuchungen aus, wo die Schwierigkeiten des Lernens bei dem erkannt worden sind, was die Tübinger Forscher „metakognitive Kompetenz“ nennen. Erst in den letzten Tagen ist in der Zeitschrift „Grundlagen der Weiterbildung“ ein knapper Bericht über eine kleine Studie erschienen, in der die Problematik aufgegriffen wird (vgl. Kaiser/Tengler 1997).

Auf jeden Fall aber sollte gefragt werden, was verhindert hat, daß gerade zentrale Kommunikationsprobleme der Erwachsenenbildung nicht zum Thema der For-

schung geworden sind. Sicherlich spielt dabei die Sorge eine Rolle, mit den Ergebnissen Mißverständnisse mit gefährlichen Folgen wie bei dem erwähnten Bildungsurlaubsprojekt auszulösen. Auch daß die Kommunikation der Kommunikation ihre eigenen Probleme hat, ist nicht nur eine witzige Pointe. Der tiefere Grund der merkwürdigen Lücke im Forschungsfeld scheint aber in einem strukturellen Moment zu liegen. Die gleichsam „normale“ Vorstellung und auch Realität ist die, daß die Forschungen über Erwachsenenbildung und deren Praxis an verschiedenen Orten von verschiedenen Instanzen betrieben werden und dann ein gelegentlicher Transport vom Bereich der Forschung zu dem der Praxis erfolgt, ohne daß dabei eine Rückkoppelung, geschweige denn Institutionalisierung vorgesehen wäre. Dieses Leben von Gelegenheitskontakten ist im Falle der Bezugswissenschaften schwer zu vermeiden. Die Psychologie zum Beispiel hat ihre eigenen Ansprüche und Maßstäbe an Forschungsverfahren, die auf das Durchdringen von Lernproblemen wenig passen. Die heute viel diskutierten Milieuthorien der Soziologen vermitteln zwar eine Scheinplausibilität, die jedoch individuelle Motivationshintergründe eher verdeckt. Die genuine Erwachsenenbildungsforschung aber sollte in der Vermittlung der Vermittlungsprobleme ihre Aufgabe sehen und von daher von vornherein eine Binnenperspektive einnehmen. Ein dafür passender Untersuchungsansatz kann zudem auch für ein Studium hilfreich sein, wenn es sich als eine wissenschaftlich reflektierte Wirklichkeitsannäherung und Berufsvorbereitung versteht.

Was ist damit gemeint? Vermittlung ist am ehesten dann gewährleistet, wenn Forschung sich der Realität unmittelbar stellt und so mit ihr umgeht, daß sie eine Reflexion einschließlich der Selbstreflexion ermöglicht. Sie ist damit als Sensibilisierungshilfe für die Fortbildung unmittelbar einzubringen, und es können sich aus der Resonanz Probleme zeigen, die weiter als Forschungsaufgabe verfolgt werden können. Was dafür bislang fehlt, ist das Dokumentationsmaterial, an dem sich das Erkennen und Wiedererkennen von Problemsituationen, Verhaltensweisen und Fehlreaktionen erfahren läßt. Beispiele gibt es dafür aus Fallstudien oder einzelnen Projekten, die auf die Evaluation ihrer Gestaltungsvorschläge abgezielt haben. Aber es sind dies Gelegenheitszugriffe, die für sich allein zu keinem Forschungs- und Fortbildungsprogramm werden. Dafür ist vielmehr ein nicht projektgebundenes Archiv von Kommunikationsdokumenten erforderlich: Unterrichtsverläufe, Gruppendiskussionen, Interviews, Verhandlungsprotokolle, Rollenanalysen. Damit können die Phänomene der Deutungsabhängigkeit und ihre Wirkung unter verschiedenen Situationstypen beobachtet werden und die Basis für das liefern, was man gemeinhin Interpretationswerkstatt nennt (vgl. Tietgens 1989). Das Lernen aus Auslegungsvarianten kann so angeregt und damit eine Verhaltenseigenschaft gefördert werden, die auf verschiedensten Ebenen der Erwachsenenbildungs-Praxis hilfreich ist und zugleich der Forschung Hinweise gibt, woran sie weiter arbeiten kann und wie sie Fortbildung zu unterstützen vermag.

Dabei kann davon ausgegangen werden, daß wiederum mit dem Fundus dokumentierter Verläufe von Interpretationswerkstätten in Fallanalysen nicht nur die Deu-

tungsproblematik thematisiert wird, sondern auch andere in der Erwachsenenbildungsdiskussion gängige Erklärungsformeln wie etwa die der Erfahrungsabhängigkeit einschließlich der Probleme des Anschlußlernens. Damit ist insbesondere die Lernerfahrung gemeint, die es für ein Weiterlernen und dazu einschlägige Hilfen notwendig macht, über ihre Eigenarten und Herkunft zu forschen. Damit kann dann auch den Problemen der mangelnden metakognitiven Kompetenz nähergerückt werden. Dies alles auf der Linie eines qualitativ-hermeneutischen Verfahrens, dessen Vorteil ein Repertoire empirischer Methoden ist, das eine Strukturparallelität mit sinnverstehenden Transformationsprozessen in der Erwachsenenbildung aufzuweisen hat (vgl. Kade 1994). Das bedeutet, daß die wechselseitigen Sprachen von Forschung und Praxis nicht so fern voneinander sind. Wenn damit eine relativ große Alltagsnähe der Forschung gewährleistet ist, so ist allerdings zugleich vor kurzschlüssig mißverstehenden Auslegungen zu warnen, wenn etwa allzu schnelle Zugriffe auf Forschungsergebnisse versucht werden. Wenn hier aber für Interpretationswerkstätten plädiert wird, so nicht zuletzt deshalb, weil damit Forschung und Praxis in einer Weise zusammenwirken können, die eine Interpretationsoffenheit mit sich bringt und die eine Auslegungsvielfalt akzeptiert, die Kurzschlüsse eher verhindern kann und reflektierte Annäherungen einübt. Es ist dies auch im Sinne der „forschenden Fortbildung“, wie sie das DIE nach der Stellungnahme des Wissenschaftsrats in seiner „Position an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis aktiv wahrnehmen“ sollte.

Bisher wurden alle die genuinen Binnenprobleme angesprochen, die einen hohen Forschungsbedarf mit sich bringen und wobei beträchtliche Defizite anzumelden sind. Wenn wie hier auf Vermittlungsprobleme aufmerksam gemacht werden soll, liegt es nahe, vorrangig die internen Problemfelder anzusprechen. Nichtdestoweniger bestehen aber auch Erkenntnislücken, die sich aus einer nicht kontrollierten und zum Teil nicht kontrollierbaren Außenwirkung ergeben. Dabei ist sowohl an den Mentalitäts- als auch an den technischen Wandel zu denken, die obendrein in einer Wechselwirkung zueinander stehen, die den Gestaltungsraum der Erwachsenenbildung beeinflussen. Die Folgen dessen, was als Erlebnisgesellschaft bezeichnet wird, und die Relevanz der Multimedia sind die auffälligsten Beispiele dafür. Deren didaktische Möglichkeiten auszuloten und damit blinder Produktion entgegenzuwirken könnte eine dankbare Forschungsaufgabe sein, für die ein enger Kontakt mit der Praxiserfahrung hilfreich wäre. Entwicklungsforschung soll nach der offiziellen Maßgabe Innovationen einleiten. Sie können aber auch – zumindest im Bildungsbereich – Bremswirkungen mit positivem Ausgang mit sich bringen. Das erleichtert dann auch die Vermittlungsaufgabe und erhöht die Rückkoppelungschancen. Schließlich gibt es noch Aspekte, bei denen Forschung auf unerwünschte Wahrheiten führen kann und die hier am Schluß mit einem Zitat vorgebracht werden sollen. Es betrifft die gegenwärtige Förderungspolitik und ihre möglichen Auswirkungen: „Es bedarf näherer Prüfung, inwieweit sich einzelne Ressorts spezifische Weiterbildungsvorstellungen oder besondere Problemstellungen in den einzelnen Politikfeldern mit den pädagogisch qualitativen Anforderungen einer teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung vereinbaren lassen“ (Brödel 1997, S. 168). Dies gilt erst recht, wenn mit der

Erweiterung auf andere Ministerien eine Beschränkung der Förderung der Erwachsenenbildung durch das für sie genuin zuständige Ministerium verbunden ist.

Literatur

- Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997
- Kade, S.: Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994
- Kaiser, A./Tengler, M.: Denken und Problemlösen. In: Grundlagen der Weiterbildung 1997, H. 2
- Kejcz, Y./Nuissl, E. u.a. : Typen der Lernstrategie auf dem Bildungsurlaub. BUVEP-Endbericht, Band IV-VIII. Heidelberg 1980 f.
- Schlutz, E.: Leitstudien zur Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M. 1991
- Schnotz, W.: Mentale Kohärenzbildung beim Textverstehen. DiFF-Forschungsbericht. Tübingen 1984
- Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966
- Tietgens, H.: Kann die Lehrerfortbildung von der Erwachsenenbildung lernen? In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrer lernen. Dillingen 1989
- Weinberg, J.: Lernen und Bildung Erwachsener im Wertewandel der ostdeutschen Gesellschaftstransformation. In: Brödel 1997

Rahmenpläne als Vermittlungsinstrumente?

Der Rahmenplan Gesundheitsbildung

Ein wissenschaftlicher Diskurs über Rahmenpläne als Vermittlungsinstrumente zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis ist dadurch erschwert, daß der Begriff Rahmenplan nicht definiert ist. Er umschreibt keine Curricula und reiht keine Lehrpläne aneinander, sondern konkretisiert eine Leitidee eines Fachbereichs der Erwachsenenbildung; er bietet einen konzeptionellen Rahmen für Programmplanung.

Der „Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen“ (Arbeitskreis Gesundheitsbildung 1985) hat Mitte der achtziger Jahre diesen Begriff besetzt, obwohl nach Auffassung von Angela Venth, der Initiatorin dieser Veröffentlichung, der Rahmenplan Gesundheitsbildung deswegen so gut ist, weil er keiner geworden ist. „Er hat in vieler Hinsicht etwas geöffnet, nicht nur eine Palette von Möglichkeiten gezeigt, sondern auch eine Palette von Verunsicherungen provoziert.“ Gemeint ist, daß die Leitidee des Rahmenplans Gesundheitsbildung eher einschließenden und anregenden als ausschließenden Charakter hat. Er verstand sich als „Empfehlung für die Planung und Durchführung eines Gesundheitsbildungsprogrammes“ (a.a.O., S.4), als ein erster Schritt zu einem Gesamtkonzept, mit dem der Stellenwert der Gesundheitsbildung ins Bewußtsein gerückt werden sollte. Grundlegend war die damals sehr innovative – heute präzisionsbedürftige, aber noch immer tragende – Idee eines integrativen Gesundheitsverständnisses mit körperlichen, seelischen, sozialen und ökologischen Aspekten; eines Gesundheitsverständnisses, das sich nicht nur an der Vermeidung von Krankheit, sondern auch am subjektiv erlebten Wohlbefinden orientiert. Die Suche nach Zusammenhängen zwischen den einzelnen Faktoren durchzog die konzeptionelle Idee und die spätere Arbeit mit dem Rahmenplan. Verstanden als Arbeitshilfe, beschrieb er aus dieser Perspektive anhand von neun Themenfeldern einerseits vorhandene Praxis der Volkshochschulen, die in der Vergangenheit nicht unbedingt als gesundheitsbezogen verstanden wurde, andererseits zukunftsweisende Ziele.

Mindestens zwei weitere begriffliche Nachfolger wurden vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung gemeinsam mit Volkshochschulen und ihren Landesverbänden diskutiert:

- Nicht veröffentlicht und dennoch in begrenztem Umfang wirksam war der Rahmenplan „Älterwerden und Bildung“. Seine Leitidee war, Älterwerden als Perspektive auf die Erwachsenenbildung insgesamt anzuwenden und den Streit zwischen Vorstellungen über die Notwendigkeit einer Integration Älterer in die Erwachsenenbildung und der Ausschreibung altersspezifischer Kurse zu beenden.

- Der „Rahmenplan Frauenbildung“ (Eberhard/Weiher 1994) deklarierte Gleichheit und Differenz unter Frauen zur didaktischen Grundlage der Bildungsarbeit. Hier ist die Programmanalyse der Frauenbildung an Volkshochschulen ebenso wie die Auseinandersetzung mit feministischer Theorie ausdrücklicher Bestandteil. Die Verbindung zwischen Praxis und Theorie ist somit gewollt.

Die Frage, inwieweit durch das Instrument „Rahmenplan“ eine Vermittlung von Wissenschaft, Politik und Praxis möglich war, müßte letztlich für alle drei Rahmenpläne getrennt beantwortet werden. Als erster Schritt soll versucht werden, aus der Geschichte des Rahmenplans Gesundheitsbildung generalisierbare Thesen zu skizzieren, die anschließend anhand anderer Rahmenpläne modifiziert werden müßten.

Der Wissenschaft voraus

Der Rahmenplan Gesundheitsbildung verstand sich nicht vorwiegend als ein Instrument zur Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Praxis der Erwachsenenbildung. Er beschrieb als Ziel der Gesundheitsbildung auch nicht, wissenschaftliche Erkenntnisse über Gesundheit und Krankheit an Laien zu vermitteln. Er entwickelte aus der Kritik an bestehender Theorie und Praxis eine didaktische Grundidee, deren wissenschaftliche Unterfütterung nur in Teilen möglich war, da sich die Wissenschaft zu diesem Zeitpunkt noch wenig mit Gesundheit beschäftigte und die Erwachsenenbildungstheorie die Gesundheitsbildung noch nicht im Blick hatte.

Das Verhältnis zwischen gesundheitsrelevanten Wissenschaften und Praxis der Gesundheitsbildung war eher brüchig und widersprüchlich. Die Gesundheitsbildung an Volkshochschulen ist in den siebziger und achtziger Jahren aus sozialen Bewegungen entstanden, die von einem Mißtrauen vor allem gegen Naturwissenschaften und Medizin geprägt waren: Die Wurzeln der Gesundheitsbildung finden sich in der Frauenbewegung (Frauzentren), der Ökologiebewegung (Bioläden, Food-Kooperativen), der Selbsthilfebewegung (Nachbarschaftsläden und Selbsthilfegruppen) und der Gesundheitsbewegung (Gesundheitsläden, Gesundheitstage). Gemeinsam waren diesen Bewegungen der sozial-ökologische Ansatz und die Forderung nach Selbstbestimmung.

Gesundheitsbildung war ein Ort der Kritik an der Schulmedizin und mit ihr verbundenen Erziehungsvorstellungen. Sie war ein Ort der Suche nach Alternativen z.B. in der Naturheilkunde und der Psychosomatik und ein Ort der Förderung von Selbsthilfe. Aus der Kritik medizinischer Wissenschaft aus psychosozialen Perspektiven sind damals auch die modernsten Sichtweisen von Public Health und Gesundheitswissenschaften entstanden. Der Ansatz des Rahmenplanes griff dies auf, indem er den Selbsthilfegedanken unterstützte (vgl. Venth 1994, S. 4), Laienkompetenz neben Expertenwissen setzte und dazu aufforderte, über Schulmedizin und Alternativmedizin gleichermaßen zu informieren. Die Gesundheitsbildung an Volkshochschulen ist, unterstützt vom Rahmenplan Gesundheitsbildung, immer auch ein Ort gewesen, an

dem im demokratischen Verständnis Menschen selbst definierten, was ihrer Gesundheit nützt. Sie widersprachen jeder Fremdbestimmung, auch wissenschaftlich legitimer. Mindestens bis zu Kursleiterinnen und Kursleitern setzte sich dieses Denken dahingehend fort, daß auch mit pädagogischen Erkenntnissen nicht respektvoll umgegangen wurde: Was nützt, wurde übernommen, was nicht als nützlich eingeschätzt wurde, blieb unbeachtet, Literatur der Erwachsenenbildung wurde nicht geschätzt, weil sie die Besonderheiten des Lernens über den Körper nicht berücksichtigte.

Dennoch waren es neuere Entwicklungen der Wissenschaft selbst, die für die Leitidee des Rahmenplans grundlegend wurden:

- Es zeichnete sich ein Paradigmenwechsel in der Wissenschaftsdiskussion ab, von der Annahme einer Objektivität möglicher Erkenntnis zur Position des Beobachters, der den beobachteten Gegenstand verändert.
- Systemische Denkweisen begannen sich in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen durchzusetzen. Die Idee der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit bekam erstmals für Bildungsfragen Relevanz, geriet aber wieder in Vergessenheit.
- Veränderungen in der Medizin stellten das Bild der „Maschine Mensch“ in Frage und öffneten sich für psychosomatische Sichtweisen und Perspektiven anderer Heilkulturen.
- Die Ansätze von Gesundheitserziehung und Aufklärung gerieten innerhalb der Pädagogik in scharfe Kritik.
- Bezugspunkte in der Erwachsenenbildungsliteratur über Partizipation, exemplarisches Lernen und soziales Lernen finden sich vielfältig.
- Das Konzept des „Empowerment“ (Rappaport 1985), der Ermächtigung und Befähigung von Menschen, wurde in der Theorie psychosozialer Arbeit entwickelt.
- Das Modell der „Salutogenese“ (Antonovsky 1979) entstand als eine gesundheitswissenschaftliche Basis, die nicht nach der Entstehung von Krankheit, sondern der von Gesundheit suchte.

Die beiden letztgenannten Modelle aus dem angloamerikanischen Wissenschaftskontext waren in Deutschland damals noch kaum rezipiert, fanden aber ihren Einfluß über Ilona Kickbusch (1981, 1982) und die WHO, die nur wenig später gesundheitspolitische Initiativen in Gang brachte.

Vor allem die Texte von Klaus Horn (1984), Peter Franzkowiak und Eberhard Wenzel (1982), die in den Literaturhinweisen des Rahmenplans Gesundheitsbildung explizit genannt sind, waren für die Abgrenzung vom Modell der Gesundheitserziehung ausschlaggebend. Horn kritisierte die Orientierung der Gesundheitserziehung an einem biomedizinischen Paradigma und an Risikofaktoren, die sich als statistische Größen nicht auf das individuelle Gesundheitspotential beziehen lassen und der Krankheitsorientierung verhaftet bleiben, den Zwang zur Normierung und Disziplinierung, den fehlenden gesellschaftlichen und sozialen Bezug und die Diskrepanz zwischen Verhaltensänderungsprogrammen und ihren Ergebnissen. Franzkowiak/Wenzel rügen vor allem die Individualisierung von gesundheitlichen Risiken, die ge-

sellschaftlich geschaffen sind, und die Entmündigung von Menschen, die damit verbunden ist: „Mit dem Begriffsteil ‚Erziehung‘ wird signalisiert, daß entsprechende Gesundheitsrisiken durch eine planmäßige Beeinflussung der jeweiligen Fälle wenigstens ansatzweise aufgehoben werden könnten. Der Begriff Erziehung setzt voraus, daß es jemanden gibt, der weiß, warum und wozu ein anderer sich einer bestimmten Behandlung auszusetzen hat“ (Franzkowiak/Wenzel 1985, S. 241).

Diese kritische Sichtweise einer Pädagogik, die sich zur Vermittlungsinstanz vermeintlich objektiver medizinischer Wissenschaft machen läßt, setzte sich in der Kinder- und Schulpädagogik wesentlich verhaltener durch als in der Erwachsenenbildung. Dies ist ein Verdienst des Rahmenplans Gesundheitsbildung. Interessant ist, daß die Diskussion (Gesundheits-)Erziehung und Aufklärung versus (Gesundheits-)Bildung und Beratung in einigen Kontexten besonders außerhalb der institutionalisierten Erwachsenenbildung heute, fast fünfzehn Jahre später, ihre Aktualität nicht wirklich verloren hat (vgl. Blättner 1997). Das pädagogische Konzept, das der Aufklärung und Erziehung entgegengesetzt wurde, geht davon aus, daß Menschen generell, und speziell im Interesse ihrer Gesundheit, zu selbsttätigen Lernleistungen in der Lage sind und dafür Anregungen erhalten können, wenn Zusammenhänge gemeinsam erarbeitet und erklärt werden, die im Alltag aufgrund ihrer Komplexität nicht zugänglich sind. Dieses Bildungsverständnis wird mit dem Begriff des „selbstorganisierten Lernens“ heute wieder hochaktuell diskutiert. Die Pestalozzische Idee des Lernens „mit Kopf, Herz und Hand“ spielt darüber hinaus themengemäß eine große Rolle.

Der einzige dem Rahmenplan vorangegangene, schriftlich dokumentierte Versuch, die Arbeit der Gesundheitsbildung auf ein wissenschaftliches Fundament zu stellen, wies in die falsche Richtung. Rüdiger Koch (1979) beschreibt eine erwachsenenspezifische Gesundheitserziehung als „genuine Aufgabe der Volkshochschulen“, um „dauerhaft Verhaltenskorrekturen zu ermöglichen.“ Seine wissenschaftliche Basis ist das Health-Belief-Modell von Rosenstock (1966), das als Legitimation von Aufklärungsmaßnahmen genutzt wurde. Hinter diesem Modell gesundheitlicher Überzeugungen stand die Annahme, daß Menschen die Gefährlichkeit einer Krankheit drastisch vor Augen geführt, die persönliche Gefährdung betont und der Nutzen einer Maßnahme dargestellt werden muß. Ziel einer solchen Gesundheitserziehung ist das Erkennen von Risikofaktoren, ihre individuelle Vermeidung und damit Fremdbestimmung. Genau gegen diesen Ansatz wendete sich der Rahmenplan Gesundheitsbildung und ermöglichte damit einen Innovationsschub für Theorie und Praxis der Gesundheitsbildung. Er war seiner Zeit damit zu weit voraus, um seine Überlegungen auf ein stabiles wissenschaftliches Fundament zu stellen. Eine solche Basis könnte erst heute gefunden werden.

Insgesamt war es so, daß in Wissenschaft und Gesellschaft eine Kritik an der Gesundheitsversorgung und ihrer medizinischen Legitimation parallel zur Veröffentlichung des Rahmenplans Gesundheitsbildung festzustellen war und gerade diese Parallelität ein Teil des Erfolgs des Rahmenplanes ausgemacht haben dürfte. Er hat

gewissermaßen dafür gesorgt, daß in der Gesundheitsbildung die richtigen Fragen zur richtigen Zeit gestellt wurden.

Die Kehrseite der Innovationskraft der Gesundheitsbildung, die wissenschaftlichen Diskussionen vorausente, ist, daß bis vor wenigen Jahren die Gesundheitsbildung wissenschaftlich nicht zur Kenntnis genommen wurde: In den neu entstandenen Gesundheitswissenschaften fehlt mit wenigen Ausnahmen eine eigenständige pädagogische Perspektive. Ein Dialog zwischen Pädagogik und den psychosozialen Perspektiven der Gesundheitswissenschaften blieb bisher sehr einseitig. In der Erwachsenenbildung fehlte – trotz des Rahmenplanes – bis in die neunziger Jahre hinein die Aufmerksamkeit für einen der größten Fachbereiche.

Zwei Forschungsarbeiten beziehen sich dann 1991 explizit auch auf den Rahmenplan Gesundheitsbildung:

- Andrea Koch versucht eine Begründung der Gesundheitsbildung aus präventiver, biopsychosozialer Theorie heraus. Sie mißt Bildung mit einem Maßstab, der nicht bildungsimmanent ist. Sie sieht im Rahmenplan „eine Verknüpfung zwischen theoretischen Überlegungen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung“ (Koch 1991, S. 77). Interessant ist, daß sie in der 1988 durchgeführten Untersuchung festgestellt haben will, daß nicht allen befragten MitarbeiterInnen der Volkshochschulen der Rahmenplan zu diesem Zeitpunkt, d.h. drei Jahre nach seinem Erscheinen, bekannt war. „Einzelne hätten schon einmal davon gehört oder ihn zur Kenntnis genommen, doch sehen sie dieses Konzept nicht als hilfreich für die praktische Arbeit an. Andere Befragte dagegen finden darin eine Orientierungshilfe zur Überprüfung und Reflexion der eigenen Arbeit, er ist ihnen wichtig als Diskussionsrahmen und als Planungshilfe ...“ (ebd., S. 110). erinnert man sich, in wievielen Gesundheitsbildungsprogrammen Graphiken aus dem Rahmenplan Gesundheitsbildung zur Beschreibung des eigenen Selbstverständnisses genutzt wurden bzw. werden und wie oft Leitsätze aus dem Rahmenplan in Texte und Diskussionen einfließen, dann überrascht dieses zurückhaltende Ergebnis.
- Christoph V. Haug beschreibt Bezugspunkte zwischen den deutschen Konzepten der Gesundheitsbildung und den amerikanischen Public-Health-Konzepten. Er folgt der Leitidee des Rahmenplans in seiner Kritik an der Gesundheitserziehung und im integrativen Gesundheitsverständnis. Er konkretisiert die Ziele des Rahmenplans hinsichtlich der Prozeßhaftigkeit im Lebensbezug, hinsichtlich der Ganzheitlichkeit des Gesundheitsverständnisses und hinsichtlich der Selbstbestimmung und Emanzipation. Ausdrücklich hebt er hervor, daß Gesundheitsbildung weder „Bindestrich-Wissenschaft noch verlängerter Arm der kurativen Medizin oder Handlanger der Sozialwissenschaften sein darf“ (Haug 1991, S. 405). Der Autor vermittelt den Eindruck, daß es einen theoretischen Diskurs über Gesundheitsbildung im Rahmen von Erwachsenenbildung ohne den Rahmenplan nicht sinnvoll geben kann.

Ein eigenständiger Ansatz der Gesundheitsbildung, der sich nicht auf den Rahmenplan bezieht, findet sich im wesentlichen nur bei der Flensburger Gruppe um Hans G. Homfeldt (1991, 1993) und Ines Heindl (1997). Diese vertreten – wie im übrigen auch Günther Holzapfel (1997) – einen an sinnlicher Wahrnehmung orientierten und biographischen Ansatz, der mit den Ideen des Rahmenplans durchaus in Übereinstimmung gebracht werden kann.

Das Dilemma des fehlenden Dialogs zwischen der gerade erst entstehenden gesundheitswissenschaftlichen Perspektive und der Praxis der Gesundheitsbildung ist, daß einerseits die Innovationskraft der Gesundheitsbildung für die Erwachsenenbildung lange Zeit ungenutzt blieb, andererseits der Gesundheitsbildung der Ruf von Turn- und Freizeitkursen anhaftete, die nicht als ernsthafte Bildung verstanden wurden. Die Ursache für den fehlenden Dialog lag darin, daß es zum damaligen Zeitpunkt keine WissenschaftlerInnen in der Erwachsenenbildung gab, die an Gesundheitsbildung interessiert waren. So ist erst jetzt, mit mehr als zehn Jahren Verspätung, eine Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildungslehrstühle an Gesundheitsbildung festzustellen.

Zusammenfassend läßt sich die These aufstellen, daß der Rahmenplan Gesundheitsbildung in der Lage war, innovative wissenschaftliche Modelle aufzugreifen, allerdings ohne wissenschaftliche Beachtung erlangen zu können. Die Vermittlung der Praxis hin zur Wissenschaft kann in der Gesundheitsbildung erst jetzt neu in Angriff genommen werden.

Mit der sich aus der Kritik heraus entwickelnden Distanz zur Schulmedizin hat der Rahmenplan nicht nur für die Gesundheitsbildung, sondern für die Erwachsenenbildung insgesamt ein neues Selbstverständnis eingefordert, Erwachsenenbildung nicht mehr als eine Institution zu verstehen, die Expertenwissen an Laien weitergibt, sondern als eine Institution, in der gemeinsam von Expertinnen und Experten des Alltags neues Wissen produziert wird.

In einem Seitenblick auf andere Rahmenpläne läßt sich feststellen, daß dieses Verhältnis zur Wissenschaft nicht generalisierbar ist: Der Rahmenplan Frauenbildung entstand in einer Zeit, in der eine geschlechtsspezifische Differenzierung in der Wissenschaft, gerade auch der pädagogischen, verbreiteter war. Eine Innovationskraft in bezug auf Wissenschaft wäre hier unter völlig anderen Ausgangsbedingungen zu erwarten. In der theoretischen Diskussion der Frauenbildung wird der Rahmenplan auch entsprechend beachtet.

Von der Praxis für die Praxis

An der Entstehung des Rahmenplans Gesundheitsbildung waren neben dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Praktikerinnen und Praktiker der Volks-

hochschulen und ihrer Verbände entscheidend beteiligt, in der festen Absicht, eine praxisbezogene Grundlage für die Programmbereichsarbeit zu schaffen. Der Entstehungsprozeß war bundesweit transparent und führte in der Gesundheitsbildung zu einer noch andauernden konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Volkshochschulen und DIE.

Ausgangspunkt war ein quantitativ relativ geringes Angebot der Gesundheitspflege, Gesundheitserziehung und Gesundheitsaufklärung mit keinem erkennbaren Profil. Allerdings war in den vorangegangenen Jahren nicht nur ein erster Wachstumsschub zu verzeichnen, sondern auch, in der Zeitschrift „Volkshochschule im Westen“ (H. 6/1979) öffentlich ausgetragen, eine erste Konzeptdiskussion erfolgt, die sich bereits von der Expertenorientierung der Gesundheitserziehung wegbewegte. Gerade für die Praxis kam der Rahmenplan zum richtigen Zeitpunkt mit den richtigen Fragen.

Eine Reihe von Maßnahmen, häufig vom DIE begleitet, ermöglichte die Schritte der neuen Leitidee in die Praxis:

- In den ersten drei Jahren wurden rund dreieinhalb tausend Exemplare des Rahmenplans versandt. Bis heute werden von Volkshochschulen und ihren Verbänden noch immer Exemplare verteilt.
- Der Rahmenplan war Diskussionsgegenstand in mehreren Gremien und Fortbildungen, so z.B. dem Arbeitskreis großstädtischer Volkshochschulen 1985, 1987 und 1989, dem Pädagogischen Ausschuß des DVV 1986, der Leiterkonferenz der regional arbeitenden Volkshochschulen 1988, der Konferenz der mittelstädtischen Volkshochschulen 1989, dem Deutschen Volkshochschultag 1986.
- Von Landesverbänden wurden Fortbildungen zum Rahmenplan mit den pädagogischen MitarbeiterInnen von Volkshochschulen und mit KursleiterInnen durchgeführt. Ein Beispiel für eine solche Fortbildung mit KursleiterInnen ist im „vhs – Kurs- und Lehrgangsdienst“ des DIE beschrieben worden (vgl. Anders/Birk 1987).
- Fortbildungen der Landesverbände orientierten sich an der Struktur des Rahmenplans.
- Ausschnitte und Graphiken aus dem Rahmenplan dienen bis heute einer Selbstdarstellung des Fachbereichs in vielen Programmen der Volkshochschulen.
- Die Qualitätspapiere des Arbeitskreises der ReferentInnen Gesundheitsbildung der Volkshochschul-Landesverbände beziehen sich bis heute auf die konzeptionelle Grundlage des Rahmenplans. Auch Neuentwicklungen von Kurskonzepten, die von Landesverbänden in Auftrag gegeben werden, nehmen immer wieder explizit oder doch zumindest implizit darauf Bezug.

Ohne daß dies empirisch erforschbar wäre, ließe sich die These aufstellen, daß diese konzeptionelle Grundlage an Volkshochschulen so verbreitet ist wie keine andere. Damit ist allerdings nicht gesagt, daß alle pädagogischen MitarbeiterInnen der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen gegenwärtig den Rahmenplan im Detail kennen. Ob die überwiegende Zahl der KursleiterInnen von seiner Existenz überhaupt

Kenntnis hat, ist zumindest fraglich. Aber seine Leitidee hat sich als Grundlage der Gesundheitsbildung unbestritten durchgesetzt.

Die Wirkung des Rahmenplans außerhalb der Volkshochschulen war ebenfalls erstaunlich. Wahrscheinlich gibt es keine vergleichbare Veröffentlichung, die derart oft plagiiert und zitiert wurde. Ganz offensichtlich war hier weit über Volkshochschulen hinaus der Kern der Gesundheitsbildung erkannt und eine Arbeitsbasis geschaffen worden. Heute läßt sich noch immer sagen: Kein anderer Träger der Erwachsenenbildung hat eine so beschriebene konzeptionelle Basis der Gesundheitsbildung. So ist in dem erst kürzlich vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie veröffentlichten Bericht „Gesundheit und allgemeine Weiterbildung“ zu lesen: „Bei den meisten der befragten Träger liegen auf Bundesebene keine ausformulierten Stellungnahmen zum Gesundheitsbildungsverständnis des Trägers vor. Eine Ausnahme ist der Volkshochschulbereich, für den bereits 1985 ein Rahmenplan Gesundheitsbildung und 1993 eine Broschüre zur Gesundheitsbildung veröffentlicht wurde. Der Deutsche Sportbund gab 1994 einen Leitfaden Gesundheit und Sport heraus, in dem auf den Begriff Gesundheit eingegangen wird, nicht jedoch auf die Verständnisse von Gesundheitsbildung und Gesundheitsförderung ...“ (BMBF 1997, S. 64).

Quantitativ fällt auf, daß die drei Jahre nach dem Erscheinen des Rahmenplans die Jahre des stärksten Wachstums der Gesundheitsbildung sind – absolut und relativ zum Gesamtangebot der Volkshochschulen. 1986 betrug der Zuwachs rund 14%, 1987 30% bei den Unterrichtsstunden und 19% bei den Belegungen. 1988 brachte noch einmal etwa 12% Zuwachs (vgl. Pehl/Reitz 1996). Sicherlich ist dies nicht allein der kreativen Wirkung des Rahmenplans zu verdanken. Mehrere Gründe kamen zusammen:

- Von pädagogischen MitarbeiterInnen wurden einige Kursangebote als Themen der Gesundheitsbildung erkannt, die sie ihr vorher nicht zugeordnet hätten, denn es wurde deutlich, daß Selbsterfahrung und Umweltfragen mit Gesundheit in Verbindung stehen können.
- Die Diskussionsfreudigkeit führte, wenn nicht zu einer volkshochschulinternen Akzeptanz, so doch zu einer breiten Duldung des bis dahin sehr skeptisch beäugten Stoffgebietes. In Einzelfällen wurden sogar Personalstellen für Gesundheitsbildung geschaffen.
- 1986 war auch das Jahr des Erscheinens der Ottawa-Charta der Weltgesundheitsorganisation, eines Manifestes der Gesundheitsförderung, deren Ideen viele Übereinstimmungen mit dem Rahmenplan Gesundheitsbildung hatten. Die Bedeutung dieser paradigmatischen Erklärung darf nicht unterschätzt werden, denn sie ist bis heute die gemeinsame Basis der Gesundheitsförderung schlechthin, die – ähnlich wie der Rahmenplan – mehr zitiert als gelesen wird. Der Rahmenplan kann trotz seiner davon unabhängigen Entstehungsgeschichte auch als Bildungsteil der Ottawa-Charta betrachtet werden.
- Mitte der achtziger Jahre begann eine Phase, in der Gesundheit und Fitneß zu erstrebenswerten Zielen in der Bevölkerung wurden. Teile der Ideen der Gesund-

- heitsbewegung wurden allgemein akzeptiert. Das Angebot von KursleiterInnen, die eigene Erfahrungen an andere weitergeben wollten, war ebenso groß wie das Interesse der Menschen, dieses Angebot anzunehmen. In seiner Auswirkung schwer einzuschätzen und bisher nicht erforscht ist in diesem Zusammenhang das Phänomen, daß in den achtziger Jahren etliche in der Frauenbewegung stark engagierte Frauen sich durch Kurstätigkeit in der Gesundheitsbildung eine berufliche Existenz aufgebaut hatten, die ihnen ein Leben ohne feste berufliche Bindung ermöglichte. Es war das Überlebensfeld vieler Aussteigerinnen, die von der Infrastruktur der gerade entstehenden Frauenbildungsstätten nicht leben konnten.
- Die Konkurrenz durch andere Träger, die erst später Gesundheitskurse einrichteten, war insgesamt ausgesprochen gering. Krankenkassen begannen als Kooperationspartner für Volkshochschulen allmählich Bedeutung zu bekommen, machten aber noch kein eigenes Angebot.
 - In der Erwachsenenbildung war ein Rest an Optimismus zu verspüren, der zu Zuwächsen in einigen Bereichen geführt hat. Noch standen die ersten großen Sparwellen erst bevor.

Zeitgeist, konzeptionelle Arbeit der Volkshochschulen, Akzeptanz im bildungspolitischen Umfeld und Teilnahmeinteressen ergänzten sich passend. Meine eigenen Erfahrungen sind dafür ein Beispiel. Als ich nach sieben Jahren Engagement in der Gesundheitsbewegung und der Frauenbewegung und als Kursleiterin an Volkshochschulen und privaten Bildungseinrichtungen 1987 beim Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens eine Stelle angeboten bekam, nahm ich den Rahmenplan Gesundheitsbildung erstaunt in die Hand. Ich wunderte mich, daß da in etwa das in Worte gefaßt war, was ich mir gedacht hatte, wie Gesundheitsbildung an Volkshochschulen aussehen könnte. Er war für mich eine institutionell legitimierte Beschreibung meiner Ideen und eine wunderbare Anregung, ganz pragmatisch meine Arbeit zu beginnen. Es war ein guter Ausgangspunkt für den Aufbau von Fortbildungen, mir das Raster des Rahmenplans anzusehen und zu entscheiden, daß zu jedem der aufgelisteten Oberbegriffe mindestens eine Fortbildung angeboten werden müßte. Reste dieser Grundstruktur finden sich noch heute im Fortbildungsprogramm. Die Konzeption des Lehrgangs GesundheitsberaterIn war damit genauso einfach zu bewerkstelligen. Wenn Gesundheitsbildung die großen Bereiche Ernährung, Bewegung und Entspannung, Selbsterfahrung und Leben mit Abhängigkeit, Erkrankungen und Heilung, Gesellschaft und Umwelt umfaßt, dann mußte eine Ausbildung in diesem Feld die wesentlichen Aspekte daraus gleichgewichtig lehren und versuchen, die Zusammenhänge sichtbar zu machen. Dieser Ansatz erweist sich noch immer als brauchbar, auch wenn zehn Jahre Arbeit damit zu wesentlich differenzierteren Sichtweisen geführt haben.

Liest man heute mit Distanz die teilweise sehr kurz gefaßten Texte, so erstaunt dieser Wirkungsgrad für die Praxis. Versucht man die Wirkung zu erklären, lassen sich folgende Thesen aufstellen:

- Der Rahmenplan wurde von PraktikerInnen erarbeitet und enthält sehr viele Möglichkeiten, pragmatisch mit ihm umzugehen und sich die Dinge herauszusuchen, die man gebrauchen kann. Seine große Stärke war, eine Kritik an Bestehendem in eine Didaktik zu übersetzen, die den notwendigen Transfer schon geleistet hatte. Man mußte sich den Rahmenplan für seine Arbeit nicht mehr übersetzen, sondern konnte ihn einfach anwenden.
- Die AutorInnen konnten ihn anschließend begleiten und haben sich für ihn eingesetzt. Beides war für den Erfolg unerlässlich. Wenn diese These stimmt, dann dürfte der von einem inzwischen beendeten Projekt initiierte Rahmenplan Frauenbildung keine gleichermaßen durchschlagende Wirkung haben.
- Wichtig am Rahmenplan war, daß er als ein konzeptionelles Verständnis eines Programmbereichs in zahlreichen Gremien diskutiert wurde und unbeirrbar als Volkshochschulmeinung dargestellt werden konnte. Hier wäre eine ähnliche Entwicklung des Rahmenplans Frauenbildung möglich.
- Die Leitidee des Rahmenplans war innovativ genug und dennoch allgemein genug, daß sie breiten Konsens finden konnte. Sie war nahe genug am Diskussionsstand der Erwachsenenbildungspraxis, um akzeptiert zu werden. Dies müßte für den Rahmenplan Frauenbildung ebenfalls zutreffen.
- Der Rahmenplan kam zur richtigen Zeit. Er griff eine gesellschaftliche Entwicklung genau terminiert auf. Im Vergleich dazu dürfte der Rahmenplan Frauenbildung weniger Durchsetzungschancen haben, weil seine Basis bereits stark differenziert ist.
- Der Rahmenplan beschrieb ein neues Wachstumsfeld, das mit oder ohne konzeptionelle Beschreibung Zuwächse zu verzeichnen hatte. Ein solches Stoffgebiet, für das ein neuer Rahmenplan konzipierbar wäre, gibt es zur Zeit wahrscheinlich nicht.

Eine mögliche Schlußfolgerung wäre, daß Rahmenpläne für die Praxis in jedem Fall hilfreich sein können, der Erfolg des Rahmenplans Gesundheitsbildung wahrscheinlich aber nicht wiederholbar ist.

Zwischen Privatem und Politischem

Vergegenwärtigt man sich die gesundheitspolitische und die bildungspolitische Lage, in der der Rahmenplan entstand, so ist es schwer, einen Vergleich mit der Gegenwart zu vermeiden: Die wesentlichste Diskussion in der Gesundheitspolitik war die gleiche wie heute, aber die Lösungen sind gegenteilig. Bereits damals ging es um die sogenannte Kostenexplosion im Gesundheitswesen, die durch stärkeres Engagement der einzelnen für ihre Gesundheit aufgefangen werden sollte. Das Rezept war damals die Einführung einer öffentlich finanzierten Gesundheitsförderung und Prävention, in der auch die Erwachsenenbildung einen wichtigen Platz haben sollte. Die Politik engagierte sich für Gesundheit. Das Rezept der Gegenwart ist die Streichung aller öffentlichen Finanzierungen, nicht nur im Rahmen der Gesundheitsre-

formen, sondern auch im Rahmen einiger Erwachsenenbildungsgesetze. Die Politik verweist zur Zeit die Gesundheit zurück in private Verantwortung. Umstrukturierungen in Wirtschaft und Gesellschaft führten zu Beginn der achtziger Jahre noch zu Forderungen nach einem Ausbau von Erwachsenenbildung. Die gleiche Ausgangssituation führt heute zu Einsparungen in diesem Bereich. Nur in dem politischen Kontext öffentlicher Förderung von Gesundheit Mitte der achtziger Jahre war es überhaupt möglich, daß der Rahmenplan eine derart ermutigende Wirkung auf die Praxis haben konnte.

Gesundheitspolitisch standen sich zwei Fronten gegenüber, deren Grenzen in den dann folgenden Jahren allmählich verwischen sollten: Unter Kostendämpfungsargumenten wurden Menschen mit fremdbestimmten Verhaltensanweisungen in die Verantwortung für ihre Gesundheit genommen. Aus sozialen Bewegungen heraus entstand eine kritische Gesundheits- und Sozialpolitik, die die Selbstbestimmung über gesundheitliche Belange einforderte. Der Rahmenplan stellte sich klar auf eine der beiden Seiten, suchte aber mit den Vertretern der andere Seite den Kontakt, nicht um die eigene Position aufzugeben, sondern um diese Position an die Berufsgruppen des Gesundheitswesens heranzutragen. Volkshochschulen wurden so zu Mittlern zwischen dem formellen und dem informellen Sektor des Gesundheitswesens (vgl. Venth 1994, S. 4).

Die Hauptzeit der Diskussion des Rahmenplans war an Volkshochschulen gleichzeitig die Zeit des Beklagens, daß die politische Bildung ihre TeilnehmerInnen verloren hatte. Aus dieser Richtung kam auch die schärfste Kritik: Gesundheitsbildung sei privatistische Nabelschau, individualisierend würden politische Kontexte außer acht gelassen. Das politische Potential des Selbstdefinitionsrechts im Rahmenplan wurde ebensowenig erkannt wie die Formen der Politisierung des Alltags, die im Rahmenplan angelegt sind, aber erst heute vom DIE nach und nach in faßbare Formen gebracht werden. Hier lag noch eine gewisse Inkonsequenz: Die explizit politischen Themen des Rahmenplans, die Aufklärung über Rechte und Mitwirkungsmöglichkeiten, Diskussionen über sozialpolitische Fragen, methodisch als Streitgespräche und Podiumsdiskussionen beschrieben, sind immer die Themen geblieben, die von den Teilnehmenden nicht angenommen wurden. Sie wurden aber eingefordert, obwohl das Politikverständnis selbst letztlich mit dem Rahmenplan in Zweifel gezogen wurde: Politik ist nicht nur das, was sich parteipolitisch so versteht, sondern die Orientierung des persönlichen Lebens an gesellschaftlichen Entwicklungen. Kochkurse haben u. U. mehr zur Politisierung des Denkens von TeilnehmerInnen beigetragen, indem sie z.B. die Welternährung am konkreten Beispiel verdeutlichten, als die wenigen Kurse zur Gesundheitspolitik.

Unpolitisch war der Rahmenplan nicht. Was er nicht vermochte, war, die Skepsis von VertreterInnen eines bestimmten Politikverständnisses gegenüber den praktischen und körperorientierten Themen der Gesundheitsbildung auszuräumen. Die finanzielle Attraktivität, die die Gesundheitsbildung lange gehabt hatte, brachte nur eine

Atempause im politischen Akzeptanzmangel mit sich. Um in Richtung Politik besser wirken zu können, wäre es vermutlich notwendig gewesen, die Politik selbst in seine Diskussion intensiver einzubeziehen – ein schwieriges, wenn nicht unmögliches Vorhaben. Insgesamt ist es jedoch mit seiner Hilfe gelungen, neue politische und gesellschaftskritische Entwicklungen für die Bildungspraxis konzeptionell umzusetzen.

Ohne den Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen wäre die Gesundheitsbildung in der Erwachsenenbildung nicht auf dem Entwicklungsstand, auf dem sie heute ist, auch wenn aktuell neue Probleme zu bewältigen sind. Dies beantwortet die Frage nach dem Sinn von Rahmenplänen als Vermittlungsinstrumente zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik auch dann, wenn ein zweiter Erfolg eines ähnlichen Rahmenplanes nur schwer zu realisieren sein wird.

Literatur

- Anders, Bärbel/Birk, Sabine: Mitarbeiterfortbildung in der Gesundheitsbildung. In: vhs – Kurs- und Lehrgangsdienst, 22. Lfg., Bl. 40–42. Frankfurt/M. PAS/DVV 1987
- Antonovsky, Aaron: Health, stress and coping. San Francisco 1979
- Arbeitskreis Gesundheitsbildung: Rahmenplan Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. Bonn, Frankfurt/M.: PAS/DVV 1985
- Blättner, Beate: Von der Gesundheitsaufklärung und Erziehung zu Gesundheitsbildung und Förderung. In: Weitkunat, Rolf, u.a.: Public health und Gesundheitspsychologie. Konzepte, Methoden, Prävention, Versorgung, Politik. Bern u.a. 1997
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie: Gesundheit und allgemeine Weiterbildung. Beitrag zu einer neuen Perspektive der Gesundheitsförderung. Bonn 1997
- Eberhardt, Ursula/Weiher, Katarina (Hrsg.): Differenz und Gleichheit von Frauen. Rahmenplan Frauenbildung. Frankfurt/M.: DIE 1994
- Franzkowiak, Peter/Wenzel, Eberhard: Risikoverhalten und Gesundheitsförderung. Überlegungen zu einem neuen Ansatz für Gesundheitserziehung / Forschung und Politik. In: Hygie, Internationales Journal für Gesundheitserziehung 1982, H. 1
- Franzkowiak, Peter/Wenzel, Eberhard: Die Gesundheitserziehung im Übergang zur Gesundheitsförderung. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 1985, H. 2
- Haug, Christoph V.: Gesundheitsbildung im Wandel. Die Tradition der europäischen Gesundheitsbildung und der Health-Promotion-Ansatz in den USA und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Gesundheitspädagogik. Bad Heilbrunn 1991
- Heindl, Ines: Das Lebensweisenkonzept als neues Gesundheitsparadigma für die Gesundheitsbildung. In: Koddenberg, Kurt/Papenkort, Ulrich (Hrsg.): Gesundheit in der Weiterbildung. Bonn: KEB 1997, S. 10–14
- Holzappel, Günther: Konsequenzen aus dem Lebensweisenkonzept für die Erwachsenenbildung. In: Koddenberg, Kurt/Papenkort, Ulrich (Hrsg.): Gesundheit in der Weiterbildung. Bonn: KEB 1997, S. 19–31
- Homfeldt, Hans Günther: Sinnliche Wahrnehmung, Körperbewußtsein, Gesundheitsbildung. Praktische Anregungen und Reflexionen. Weinheim 1991
- Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.): Anleitungsbuch zur Gesundheitsbildung: Ernähren, Bewegen, Kleiden, Naturerleben. Baltmannsweiler 1993

- Horn, Klaus, u.a.: Gesundheitsverhalten und Krankheitsgewinnen – Zur Logik von Widerständen gegen gesundheitliche Aufklärung. Opladen 1984
- Kickbusch, Ilona: Betroffenheit und Beteiligung: ein soziales Konzept der Gesundheitserziehung. In: Journal für Gesundheitserziehung 1981, H. 4
- Kickbusch, Ilona: Vom Umgang mit der Utopie. Anmerkungen zum Gesundheitsbegriff der Weltgesundheitsorganisation. In: Risikofaktorenmedizin. Berlin, New York 1982
- Koch, Andrea: Gesundheitslernen. Programme, Konzeptionen, TeilnehmerInnen. Essen 1991
- Koch, Rüdiger: Leitgedanken zur konzeptionellen Klärung des Fachbereichs Gesundheit. Unveröffentlichtes Manuskript, Kreisvolkshochschule Gifhorn 1979
- Rappaport, Julian: Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept des Empowerment anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 1985, H. 2
- Rosenstock, I. M: Why people use health-service. In: Milbank Memorial Fund Quarterly 1966, H. 44
- Venth, Angela : Gesundheitsförderung durch Erwachsenenbildung als Unterstützung von Selbsthilfe – das Konzept der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen. In: NAKOS (Hrsg.): Selbsthilfegruppen – Unterstützung durch Volkshochschulen – Möglichkeiten und Chancen. Berlin 1994, S. 4–9

Zertifizierung in den Fremdsprachen: eine Herausforderung an die Didaktik

1. Von der Revision der Zertifikate zur Revision der Didaktik

In Abwandlung einer bekannten Formulierung von Immanuel Kant könnte man behaupten: Fortschrittlicher Fremdsprachenerwerb ohne Zertifizierung ist blind, Zertifizierung ohne fortschrittlichen Fremdsprachenerwerb ist leer. Der Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF) hat das hier indirekt erhobene doppelte Postulat folgendermaßen ausgedrückt: „Die jeweils erreichten Leistungsprofile müssen durch inhaltlich definierte Zertifikate nachgewiesen werden. Diese müssen bundesweit anerkannt und europaweit kompatibel sein. Sprachzertifikate setzen eine Vergleichbarkeit der Qualifikationen voraus und fördern die gewünschte internationale Mobilität“ (FMF 1996, S. 172).

Im vorliegenden Beitrag wollen wir versuchen, deutlich zu machen, worin die Möglichkeiten, aber auch die Schwierigkeiten bestehen, diesen Anspruch einzulösen angesichts der noch unzureichenden Umsetzung theoretischer Konzepte in eine Praxis, deren sprachenpolitische Verantwortung zu baldigen Lösungen zwingt. Der Ertrag von Wissenschaft und Forschung verändert die Praxis nur dann in wünschenswerter Weise, wenn für den Fremdsprachenbereich eine Theorie der Praxis entwickelt wird, die die Ergebnisse der Grundlagenwissenschaften integriert.

Diese Problematik soll an den derzeit diskutierten Ansätzen zur Zertifizierung von Fremdsprachenkompetenzen und ihrem Status für den Unterricht in der Erwachsenenbildung entwickelt werden. Es werden sich daraus Anforderungen an die zukünftige Didaktik der Erwachsenenbildung – in der Forschung wie vor Ort in der Realität der Bildungsinstitution – ableiten.

2. Zur Einführung: ein Gleichnis

Wer in ein Computergeschäft geht und zum Verkäufer sagt: „Ich hätte gerne einen Computer“, der wird wohl erstaunte Rückfragen auslösen, z. B.:

- „Was für ein Computer sollte es denn in etwa sein?“
- „Wollen Sie sich erst einmal ein wenig umsehen?“
- „Wofür brauchen Sie denn den Computer?“
- „In welcher Preislage etwa?“ oder: „Wieviel wollen Sie investieren?“

Lassen wir einmal beiseite, daß die Frage des Käufers wohl auch zu amüsierten oder gar ironischen Äußerungen führen könnte, wie: „Wir haben hier mehrere, wie Sie sehen.“ – unser Verkäufer sucht den ernsthaften Diskurs, auf je unterschiedliche Weise, und der gute Wille zur Kommunikation ist auf beiden Seiten vorhanden, dies sei unterstellt. Der Käufer erfährt aber, daß seine Äußerung nicht hinreicht, um zum (vermuteten) Ziel zu gelangen; er lernt, daß er sich vielleicht präziser hätte ausdrücken sollen oder daß er sich vorher klarere Gedanken über seinen Kaufwunsch hätte machen müssen. Die (vorstellbare) Fortsetzung des Gesprächs wird dieses Defizit reparieren müssen; die Freundlichkeit des Verkäufers verdeckt (und überwindet) die Hilflosigkeit, die sich bei ihm einstellt und die ihren Grund in der Hilflosigkeit des Kunden hat. Der Käufer ahnt (oder erlebt), daß er diesem Verkaufsgespräch nicht gewachsen ist, und der Verkäufer, wenn er sich nicht in Ironie oder Frust flüchtet, spürt, daß hier – oftmals nicht erlernte – Strategien der Elizitierung von Informationen notwendig sind, wenn der Diskurs gelingen soll. Was im Computergeschäft noch relativ normal ist, erschiene in einer Buchhandlung als Absurdität („Ich hätte gerne ein Buch.“).

Nun ist dieser kurze Dialog mit seinen Varianten natürlich ein Gleichnis; es soll uns – bei aller Problematik des Ver-Gleichens – das Verständnis für Situationen in der Erwachsenenbildung erleichtern, in denen es ebenfalls – sozusagen – um Kunden/Verkäufer-Gespräche geht. Bevor wir auf den Bereich „Sprachen“ überwechseln, soll das Gleichnis noch etwas fortgeführt werden. Wir haben unterstellt, daß der Verkäufer, wenn er das Bedürfnis des Kunden kennt, die passende Computer-Konfiguration herausfinden wird; dieser Verkäuferkompetenz steht eine möglicherweise doppelte Inkompetenz des Kunden gegenüber: Er muß zunächst überhaupt zur Definition seiner Bedürfnisse geführt werden; und dann muß er die Passung von Computerangeboten mit seinen Bedürfnissen verstehen. Die Alternative wäre: Der Kunde erfährt, welche Computeranwendungen es mit Hilfe bestimmter Geräte überhaupt gibt, so daß er aufgrund des Computerangebots Bedürfnisse und Kauflust entwickelt (wie es im Supermarkt die Regel sein soll).

Der Kauf eines Computers ist nicht gleichzusetzen mit der Fähigkeit des Kunden, diese Gerät entsprechend den Bedürfnissen einzusetzen. Erst die kompetente Verwendung des Gerätes kann die Bedürfnisse befriedigen. Der Verkäufer ist also gefordert, dem Kunden neben der Hardware eine Kompetenz der Hardware-Verwendung zu vermitteln. Der Verkauf des Gerätes schließt – zumindest in dem Verständnis des Kunden – diese Vermittlung der Verwendungskompetenz ein; die Käuferwartung umfaßt also ein Produkt und einen Prozeß.

3. Systemische Konfiguration

Ein „Kunde“ auf dem Sprachenmarkt, der einen Sprachkurs wünscht, erhält ein Angebot, das z.B. „Anfängerkurs Französisch“ oder „Englisch für den Beruf II“ heißt.

Dieses Angebot setzt sich aus einer miteinander verknüpften Menge von Elementen zusammen. Auf die Kundenfrage: „Was wird in diesem Kurs behandelt?“ könnte die Antwort z.B. heißen: Wortschatz: 200 Vokabeln (zum Bereich ...), grammatische Strukturen (Präsens von ..., Gerund ... usw.), wichtige Redewendungen für Briefe, Texte über ..., Landeskunde ...

Ist dies eine „Konfiguration“? Reservieren wir diesen Terminus für solche Verknüpfungen, deren Zusammensetzung definiert und damit transparent ist; nicht jede Verknüpfung also ist eine Konfiguration. Konfigurationen sind verknüpfte, systemhaft aufeinander bezogene, zueinander passende Elemente. Kann man im Bereich der Sprache von „Konfigurationen“ in diesem strengen Sinne sprechen?

Die Systemhaftigkeit¹ kann sich folgendermaßen ausdrücken: Grundsätzlich ist heute akzeptiert, daß Sprache und kulturelle Inhalte nicht voneinander trennbar sind. Dies gilt in der doppelten Hinsicht, daß Sprache als „langue“ (z.B. der Wortschatz) kulturell geprägt ist, nachweisbar z.B. in den kulturspezifischen Denotaten, und andererseits auch die Verwendung von Sprache („parole“) kulturellen Gebrauchsnormen entspricht. Was für den Wortschatz gilt, gilt selbstverständlich auch für die Morphosyntax; z.B. stehen gesprochene vs. geschriebene Sprache im Bezug zu den kulturellen Besonderheiten der Sprachverwendung (z.B. soziales Rollenverhalten), unter Einfluß z.B. der Aussprachemerkmale (bestimmter Register) wie auch der Semantik der Wörter und der pragmatischen Aspekte von Sprache.

Hier liegt ein erster Ansatz für eine systemische Verknüpfung vor, der sich aus den Einsichten in das Funktionieren von Sprache, insbesondere aus der Diskursanalyse (auf der Basis der Sprechakttheorien) und der interkulturellen Kommunikationswissenschaft ableitet. Dieser heutige Stand der Sprachbeschreibung schließt ein Wissen und eine Praxis ein, die aus der vorangehenden, bereits traditionellen Sprachbeschreibungstheorie stammen: Wortschatz und grammatische Strukturen sind in dem Sinne aufeinander bezogen, daß die Morphosyntax die Strukturen bereitstellt, die für die Realisierung des Wortschatzes unerlässlich sind.

Nach heutiger Auffassung gilt der Konsens, daß Sprache sich stets in Texten äußert. Texten liegen Organisationsmuster zugrunde. Eine linguistisch definierte Konfiguration besteht also aus Sprachelementen unterschiedlicher Dimensionierung auf der Form- wie auf der Inhaltsseite und in den Bereichen von langue und parole (um die traditionelle Saussure'sche Dichotomie zu benutzen). Neben den verbalen gehören die paraverbalen und extraverbalen Verhaltensphänomene ebenfalls zu dem erweiterten Sprachbegriff.

Die Sprachtheorien sind sich heute einig darin, daß der systemische Bezug dieser Elemente zueinander unerlässlich ist, die Didaktik aber muß weiterhin feststellen, daß diese Verknüpfungen der Elemente nur in Ansätzen in konkreten Einzelsprachen geleistet worden sind. Wie der Computerverkäufer nicht Einzelelemente verkaufen

sollte, deren systemische Integration (z.B. von Rechner und Peripheriegeräten) nicht nachgewiesen ist, so sind Sprachmodule ebenfalls nur dann akzeptabel, wenn sie diesem Modell einer Konfiguration entsprechen. Die Antwort auf die Frage des spracheninteressierten Kunden („Was wird in diesem Kurs behandelt?“) sollte nach heutigem Verständnis also eine solche systemische Verknüpfung aufweisen. Dies wird den KursleiterInnen „vor Ort“ nicht leichtfallen; daher sind Projekte zu fördern, die einen solchen integrativen Ansatz enthalten. Sie hätten Auswirkungen auch auf die Beratungstätigkeit im Kurs und im Umfeld von Kursen.

4. Sprache: Wissen, Kennen, Können

Die Sprache als „Wissen“, d.h. im Sinne einer Informationsmenge, ist Ergebnis der wissenschaftlichen Sprachbeschreibung, d.h. der Linguistik. Lange Zeit verwechselte die Sprachdidaktik diese Datenmengen über Sprache mit den Lernzielen des Sprachunterrichts. Lehrwerke, die in ihren Inhaltsverzeichnissen Aussagen machen wie „Subjonctif“ oder „Gerund“ oder „Zahlen“ als Charakteristikum von Lektionen, sind kritisch auf ihr Sprachenkonzept hin zu kontrollieren, ebenso wie die landeskundlichen Auflistungen „L'Assemblée Nationale“ oder „Oliver Cromwell“ die Vermutung nahelegen, daß hier Wissensbestände gemeint sind, daß aber deren Integration in Modelle von „Kennen“ oder „Können“ nicht (unbedingt) angedacht ist, ganz zu schweigen davon, daß die Integration von sprachlichen und (inter)kulturellen Aspekten unberücksichtigt bleibt.

„Wissen“ wird durch Einbezug des Menschen zu „Kennen“ und/oder „Können“. Theorien des Lernens versuchen, die Internalisierung des Wissens abzubilden, unter Berücksichtigung der Frage, wie „Kennen“ und „Können“ in einen Bezug zueinander gesetzt werden könnten.

In unserem Zusammenhang interessiert nicht das Problem des „Wie“², sondern das „Was“, also der Stoff oder der Gegenstand des Unterrichts. Der Stoff wird durch „Operationalisierung“ Komponente des Lernziels. Lernziele werden aufgrund von lerner- und lernprozessbezogenen Daten und unter Einbezug von Ergebnissen der Sprachbeschreibung definiert, und zwar in dreifacher Form:

- als (ideale) Fähigkeit
- als Umsetzung der Fähigkeit
- als Fähigkeit zur Umsetzung der Fähigkeit.

Dieses bereits in den 70er Jahren entwickelte Modell hat seine Relevanz nicht verloren, wie die Konkretisierung durch ein Beispiel zeigen kann:

Lernziel: „Der Lernende ist in der Lage, den Kauf einer schadhafte CD in angemessener Weise unter realen Bedingungen in einem Kaufhaus im Ausland rückgängig zu machen.“ In diesem Lernziel sind zahlreiche Teilkompetenzen sowie (bewußtes oder unbewußtes) Kennen sprachlicher Daten enthalten. Lernziele dieser Art werden

primär an den Lernern orientiert (und nicht an den Ergebnissen der Sprachbeschreibung), aber auch unter Einbezug weiterer Faktoren wie Lernumgebung, Lehrerkompetenzen, Medieneinsatz, methodische Möglichkeiten. Die Teilkompetenzen, die in diese globale Kompetenz eingehen, werden unterschiedlich definiert und bezeichnet.³

Ein Schema, das unmittelbar an die den Lernern und den Lehrkräften vertraute Praxis anknüpft, wurde vom Deutschen Industrie und Handelstag (vgl. DIHT 1997) entwickelt; dabei liegen die bekannten Fertigkeiten „Sprechen“, „Hören/Lesen“ und „Schreiben“ zugrunde; die Abstufung erfolgt einerseits über die zu erledigenden Arbeitsabläufe (a), andererseits über die Dimensionen der Textsorten und deren Bearbeitungsmodalitäten (b):

- (a) Grundstufe: Telefonate annehmen, verbinden usw.; untere Mittelstufe: Bestellungen in Restaurants usw.; obere Mittelstufe: Mißverständnisse klären; Fortgeschrittenenstufe: an Verhandlungen aktiv teilnehmen usw.
- (b) Grundstufe: einfache Broschüren lesen usw.; untere Mittelstufe: Standardgeschäftsbriefe lesen usw.; obere Mittelstufe: firmenspezifische Unterlagen einschließlich grafischen Materials lesen usw.; Fortgeschrittenenstufe: anspruchsvollere Abhandlungen lesen usw.

Das folgende Schema hebt auf die linguistischen, soziolinguistischen und psycholinguistischen Theorien ab und führt zu einem relativ komplexen, für die Praxis möglicherweise vorläufig allzu komplizierten Modell, das gleichwohl den Diskussionsstand abbildet:

„I. General competences

- 1. declarative knowledge (savoir)
- 2. skills and know-how (savoir-faire)
- 3. existential competence (savoir-être)
- 4. ability to learn (savoir-apprendre)

II. Communicative language competence

III. 1. Linguistic competences

IV. 2. Socio-linguistic competence

V. 3. Pragmatic competences“

(Council of Europe 1996, S. 37).

Die Frage, wie diese Teilkompetenzen in Niveaustufen untergliedert werden können, dürfte nicht leicht zu beantworten sein. Es ist sicherlich eine vereinfachende Konzeption, alle Teilkompetenzen in derselben Weise zu behandeln, nämlich so, wie es in der sprachlichen/linguistischen Kompetenz möglich erscheint, d.h. daß ein Schichtenmodell erstellt wird. Mag dieses Modell für Wortschatz und Morphosyntax, wohl auch für Wortschatz und Semantik annehmbar erscheinen, so ist die soziale Kompetenz ebenso wenig teilbar oder in ein Schichtenmodell integrierbar wie die kommunikative Kompetenz; beide müßten bereits in den untersten Schichten enthalten sein.

Die im Gespräch befindlichen „Schichtenmodelle“ müßten in dem angedeuteten Sinne überprüft und korrigiert werden, z.B. werden solche Aspekte in einem Modell der Eurocentres (1997) nur andeutungsweise erwähnt, so etwa, wenn „stratégies de communication“ auf den Stufen 3 und 4 des 10-Stufen-Modells gefordert werden.

In einem kürzlich (1995) vorgelegten Modell „Le diplôme de compétence en langue“ (1997) wird sehr klar der skizzierte Weg beschritten, der dazu führt, bestimmte Grundkompetenzen (die dort unter dem Stichwort „Communication interactive“ gebündelt werden) schon in den untersten Phasen des Stufenmodells einzubringen (und nur die Rollen, die die Lernenden spielen können, nach Grad der Beteiligung zu differenzieren).

Die im bereits erwähnten „Framework“ des Europarats (s.o.) vorgenommene Ausdifferenzierung dieser Interaktionskompetenz, die aus Teiltheorien von Sprache und Sprachverhalten entstanden ist, wird, wenn die Öffentlichkeit der Sprachanbieter hinreichend aufgeschlossen ist und die Präsentation ihren bisher noch relativ abstrakten und terminologisch unsicheren Charakter abgelegt hat, einen großen Einfluß auf die Praxis des Unterrichts ausüben können. Der Diskurs zwischen Forschung und Anwendung ist in eine optimale Phase getreten. Dabei zeigt sich hier deutlich die Überwindung eines früheren Konzepts Angewandter Wissenschaften, das darin bestand, Erkenntnisse der Forschung in die Praxis zu übertragen; der in unserem Zusammenhang sichtbare Diskurs hat gleichberechtigte Partner, die durch die Lernerorientierung des Ansatzes und durch die sprachpolitische, internationale oder auch euro-pabezogene Bedarfslage geprägt sind.

Um nun auf das Gleichnis der Einleitung zurückzukommen, kann man bestätigen, daß auch das Sprachenangebot eine „Konfiguration“, d.h. eine systemische Verknüpfung von Teilkomponenten, aufweist. Es lassen sich Schichten des „Einkaufs“ je nach der Höhe der zur Verfügung stehenden Investitionen modularartig konzipieren; dabei trägt die Analogie zu dem Computerkauf auch noch das Faktum, daß bestimmte Teilkomponenten nicht unterteilbar oder reduzierbar sind, die Untergliederung in Stufen also nicht linear erfolgen kann. Berater und Lerner – Verkäufer und Kunden – kämen schneller und störungsfreier zum Ziel der Gespräche, die der Kauf-/Lernhandlung und dem Aushandeln der jeweiligen Interessen vorausgehen, wenn die Kenntnis und die Einsicht in diese Verknüpfungsmechanismen vorhanden wären.

Die Realisierung dieses Schichtenmodells integrierter Teilkomponenten ist ansatzweise, aber nicht sprachenflächen-deckend vorhanden; es bleibt abzuwarten, ob die Arbeiten des ICC-Revisionsprojektes dieses Resultat erbringen und damit die Grundlage für eine adäquate Leistungsstufen-Evaluation schaffen.

Aus der Tatsache, daß nach dem derzeitigen Diskussionsstand das „Produkt“ Sprache und dessen Beschreibung in die Kompetenz (und deren Beschreibung) eingehen sollen, folgt: Was der spracheninteressierte Kunde wünscht, ist nicht ein „Pro-

dukt“ (im Sinne von Sprachbeständen), sondern eine Fähigkeit und deren Umsetzung, also ein Prozeß. Die Antwort des Sprachkurs-Anbieters sollte also darin bestehen, zu erläutern, welche Prozesse Gegenstand des Lernens/Lehrens sind und welche Rollen beide Seiten in den Lehr-/Lernvorgang einbringen sollen.

5. Lernen: formal – nicht-formal – informell

Damit kommen wir (im Sinne unserer Thematik: „Zertifizierung in den Fremdsprachen: eine Herausforderung an die Didaktik“) zu der entscheidenden Frage nach dem Verhältnis von Fremdsprachenzertifikaten und der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene; man könnte anders formulieren: Welches ist die Rolle von Zertifikaten im Rahmen der Philosophie z.B. der Volkshochschulen? Wenden wir uns den Theorien des Lernens zu, um dann die Rolle der Abschlüsse und Abschlußprofile zu betrachten.

Die Bedeutung einer bestimmten Form des Lernens, die gerade der Volkshochschule nahestehen dürfte, nämlich das informelle Lernen für die Förderung der Gesellschaft, ist von Günther Dohmen dargelegt worden. Das informelle Lernen geschieht „an akuten Aufgaben und Herausforderungen in wechselnden Lebens- und Arbeitssituationen“ (Dohmen 1996, S. 30). Dagegen „wird als formales Lernen ein von Bildungsinstitutionen veranstaltetes, planmäßig strukturiertes Lernen bezeichnet, das zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt“ (a.a.O., S. 29). Der Lernbegriff Dohmens ist nicht etwa identisch mit einem unsystematischen, vielleicht gar zufälligen Lernen, und er intendiert auch keineswegs die Verlagerung des Lernprozesses aus den Institutionen mit ihrer professionellen Beratungs- und Planungskompetenz heraus in das ungesteuerte Navigieren in der jeweiligen Lebenswelt. Allerdings ist eine Öffnung des Lernens angestrebt, die die überkommene Rolle der Institutionen relativiert: „Die spezifischen Bildungseinrichtungen sind dann nur noch ein (wenn auch wichtiger) Lernort neben anderen, und neben den offiziellen professionellen Pädagogen können und sollen auch alle anderen Mitglieder einer Lerngesellschaft zu Lernpartnern und wechselseitigen Lernhelfern werden. Die Vielzahl und Vielfalt der Lernorte und Lernmöglichkeiten stellt dann aber entsprechend höhere Anforderungen an die Auswahl- und Integrationsfähigkeit des einzelnen Lernenden, d.h. das lebenslange Lernen in einer Lerngesellschaft muß in besonderem Maße ein wirksames ‚selbstgesteuertes‘ Lernen sein“ (a.a.O., S. 31). Wenn man diese Grundsätze lebenslangen Lernens akzeptiert, dann ergibt sich daraus eine wichtige Folgerung für den Bereich der Sprachenzertifizierung: Die VHS-/ICC-Zertifikate boten in der Vergangenheit, d.h. in der Phase von 1967 bis heute, die Orientierung für den Fremdsprachenunterricht z.B. der Volkshochschulen, wo sich, abgesehen von traditionell beibehaltenen sog. „Konversationskursen“, fast alle Kursangebote an diese Zertifikate – explizit oder implizit – anlehnten. Diese Entwicklung führte die Volkshochschulen zu einem völlig neuen Konzept des Sprachenunterrichts, das die Praxis an den Institutionen der Erwachsenenbildung von Grund auf veränderte und förderte.

Die in den Jahren 1995 bis 1997 konzipierte Revision der Zertifikate nutzt die Weiterentwicklung der Theorien von Sprache, Sprachgebrauch und Spracherwerb zu einer Aktualisierung des Anforderungsprofils, das wir als „Konfiguration“ bezeichnet haben, um die Komplexität der Kompetenzen und den systemischen Charakter des Kompetenzbündels zu betonen; dabei ist die Verbindung zwischen bisherigem und neuem Sprachmodell über die nunmehr möglich gewordene Ausdifferenzierung des Kommunikationsbegriffs und die Nutzung des Diskursbegriffes (der den zentralen Begriff des Szenarios impliziert) und über die Orientierung an den Lernerbedürfnissen (auch wenn diese sich weiterentwickelt haben) sichergestellt.

Das zunehmend in der institutionellen Öffentlichkeit spürbare und oft auch artikulierte Unbehagen über das Auseinanderklaffen zwischen Prüfungsanforderungen des bisherigen Zertifikats und den Lernprozessen im Unterricht mußte man ernstnehmen, und damit ergab sich einer der stärksten Impulse für die Revisionsarbeiten. Die Ergebnisse dieser Revision lassen hoffen, daß das Konzept von Sprache und Sprachgebrauch eine theoretisch vertretbare Grundlage für die nächste Zertifikatsphase bildet.

Allerdings ist aufgrund des Gesagten aber auch transparent geworden, wie sehr es nun darauf ankommt, daß sich die Volkshochschulen und die anderen interessierten Träger der Erwachsenenbildung sehr klare Gedanken über den Status der revidierten Zertifikate machen. Es wäre fatal, wenn die Zertifikate wiederum die (alleinige) Orientierung für den Sprachunterricht werden, so wie es seinerzeit in ihrer ersten Phase der Fall war. Die Weiterbildung würde die Chancen aufgeben, einen offenen, lebens-, berufs- und gesellschaftsorientierten Fremdsprachenunterricht zu konzipieren, der sich von den erwähnten Prinzipien des „informellen Lernens“ inspirieren ließe. Zertifikate sind nicht das Leitbild des Unterrichts und werden es auch in der revidierten Form nicht sein können und sollen, sondern sie sind ein Angebot, das aus dem Unterricht heraus erwachsen kann und – aufgrund der internationalen und europäischen Situation sowie der individuellen Mobilitätsbedürfnisse der Menschen – erwachsen muß.

Es wird die Aufgabe der zukünftigen Didaktik der Volkshochschulen sein müssen, die scheinbare Unvereinbarkeit von (notwendiger) Zertifizierung und (nicht minder notwendiger) Förderung informellen Lernens in eine Synergie überzuleiten. Die Öffnung des Lernbegriffs und damit des Unterrichtsbegriffs ist für den Fremdsprachenunterricht zur Zeit nur eine Perspektive, die hier und da erst angedacht wird, ohne Zweifel auch auf Widerstand stößt und ganz sicherlich noch keine Wirklichkeit ist (weder in der Schule noch in der Erwachsenenbildung); vielleicht wächst die Akzeptanz für dieses Konzept des Lernens auch im Bereich der Fremdsprachen, wenn erkennbar wird, daß die nunmehr erreichten kommunikativen Konzepte von Sprachenzertifikaten mit ihrer komplexen, systemischen Konfiguration den Weg zur Synergie erleichtern, wenn man auch hinzufügen muß, daß die Konzepte der Evaluierung widerborstig dieser wünschenswerten Öffnung entgegenstehen. Vielleicht lassen sich

Erfahrungen offenerer Evaluierungsmodelle wie DELF/DALF (für das Französische) nutzbar machen, und vielleicht kommt einmal wieder die Zeit, wo die institutionellen und finanziellen Vorgaben diese Öffnung nicht nur für den Unterricht, sondern auch für die Zertifizierung möglich machen. Die Bedeutung dieser Perspektive wird von der Europäischen Union als eine der zentralen Aufgaben der Zukunft betrachtet: In dem grundlegenden Weißbuch „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ wird die Anerkennung von Kompetenzen besonders hervorgehoben und die Notwendigkeit, „neue, flexiblere Formen der Anerkennung von Kompetenzen anzubieten“, betont. Ganz in unserem Sinne wird dort formuliert: „In Ergänzung zu den förmlichen Ausbildungssystemen würde ein System dieser Art mehr persönliche Selbständigkeit beim Erwerb einer Qualifikation erbringen“ (Europäische Kommission 1996, S. 22).

Die Fortschreibung der Zertifizierungskonzepte und -praktiken ist eine Herausforderung und eine Notwendigkeit,⁴ die für die Welt des Berufs gilt, aber nicht darauf beschränkt bleiben darf: „Zertifizierungssysteme sind keine statischen Gebilde. Sie spiegeln nicht nur die komplexe Entwicklungsgeschichte der beruflichen Bildung und Ausbildung der einzelnen Mitgliedsländer der Europäischen Gemeinschaft wider, sondern reagieren auch auf aktuelle wirtschaftliche und soziale Notwendigkeiten und Entwicklungen“ (Gordon 1995, S. 1).

Anmerkungen

- 1) Zum Begriff „System“ vgl. Raasch 1997.
- 2) Vgl. Sheils 1994.
- 3) Vgl. z.B. Byram 1997.
- 4) „The lack of recognition and of transparency of training diplomas and certificates ... can be a handicap to people participating in mobility arrangements.“ In: European Commission 1996, p. 22.

Literatur

- Byram, M./Zarate, G./Neuner, G.: Sociocultural competence in language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe 1997
- Council of Europe, Education Committee: Common European Framework of reference for language learning and teaching. Language learning for European citizenship. Strasbourg: Council of Europe 1996, S. 37
- DIHT – Deutscher Industrie- und Handelstag: Anforderungsprofile für handlungsorientierte Sprachfertigkeiten. In: Zielsprache Französisch 1997, H. 1, S. 16–17
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMFT 1996
- Eurocentres: échelle de compétence linguistique. In: Zielsprache Französisch 1997, H. 1, S. 18–20

- Europäische Kommission: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1996, S. 59
- European Commission: Education, training, research: The obstacles to transnational mobility. Green Paper. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 1996
- FMF – Fachverband Moderne Fremdsprachen: Kasseler Leitlinien des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF) für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland. In: Zielsprache Französisch 1996, H. 4, S. 170–174
- Gordon, J./European Institute of Education and Social Policy: Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen in der Europäischen Gemeinschaft. Berlin: CEDEFOP 1995
- „Le diplôme de compétence en langue.“ In: Zielsprache Französisch 1997, H. 2, S. 66–69
- Raasch, A.: „Sprachverwendung als System. Erwartungen an die Sprachbeschreibung.“ In: Holtus, G./Kramer, J./Schweickard, W.(Hrsg.): Italica und Romanica. Festschrift für Max Pfister zum 65. Geburtstag, Band 2. Tübingen 1997, S. 423–434
- Sheils, J.: Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, Projekt Nr. 12: „Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zur Kommunikation.“ Strasbourg: Council of Europe Press 1994

Literatur zur Erwachsenenbildung: dissoziierte Kommunikation, plurales Wissen und Adressatenorientierung

In Publikationen zur Erwachsenenbildung finden sich angesichts des (Selbst-)Reflexionsgebots der Zunft erstaunlich selten allgemeine Überlegungen zum Stellenwert und zur Funktion erwachsenenbildnerischer Literatur. Diese hat sich von bescheidenen, überblickbaren Ansätzen in der Weimarer Zeit und in der Nachkriegsperiode mittlerweile zu einem ausdifferenzierten System entwickelt und wird trotz mancher vor allem mündlich geäußelter Kritik an der generellen ‚Publikationsflut‘ oder an der ‚Praxisferne‘ einzelner Titel nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Trotz der zunftspezifischen Betonung der Relevanz von direkter Kommunikation mit unmittelbarer Einbeziehung von AdressatInnen erhebt sich kein ernstgemeinter Einwand gegen die Existenz dieser Art Literatur. Dies mag mit der Aura von Wissenschaftlichkeit zusammenhängen, die das Medium Buch umgibt und die für die trotz ihrer Akademisierung sich unterbewertete föhlende Erwachsenenbildung von verständlicher Attraktivität ist. Selbst hartgesottene Zyniker würden aber wohl nicht so weit gehen, hier die wesentliche Funktion von erwachsenenbildnerischer Literatur zu sehen. Um dieser Frage ernsthaft nachzugehen, wird im folgenden versucht, auf allgemeiner Ebene die Funktion von Schriftlichkeit zu beschreiben (1.), erwachsenenpädagogisches Wissen als Inhalt erwachsenenpädagogischer Literatur zu bestimmen (2.) und das Verhältnis erwachsenenbildnerischer Literatur zu ihren Adressaten am Beispiel von Publikationen des DIE bzw. der PAS zu spezifizieren (3.).

1. Schriftlichkeit – die Ermöglichung unendlicher Speicherung und unendlicher Reflexion

Schriftlichkeit ist zunächst und vor allem ein Mittel, um das in sich flüchtige sprachliche Handeln dauerhaft zu machen.¹ Das, was die Effektivität dieses Handelns ausmacht, das Zusammenwirken von Sprecher, Hörer und Sprechsituation, wird also in der Schriftlichkeit eliminiert. Andererseits wird für den Zweck der Wissensübertragung eben dieser Wegfall zur Voraussetzung für Effizienz: Gerade dadurch, daß der Handelnde aus der Unmittelbarkeit der jeweiligen Situation herausgelöst wird, ist er zugänglich für die Akquisition von Wissen, vor allem in der Form der Überlieferung. Traditionsbildung wird wesentlich durch Texte ermöglicht, genauer: die „Traditionen des Sprechens“ (Schlieben-Lange 1983) werden durch die der Schrift ersetzt. Das, was gemeinhin als Leistung elektronischer Datenerfassung gefeiert oder auch verdammt wird, die Ausgliederung des menschlichen Gedächtnisses in ein externes Medium, wurde also bereits mit Erfindung des Buchdrucks in der frühen Neuzeit er-

reicht, der deshalb zu Recht auch als „Informations- und Kommunikationstechnologie“ (Giesecke 1991) bezeichnet werden kann. Die Schrift ermöglicht die Überlieferung einer unendlichen Menge von beliebigen Informationen. Während diese Informationen bzw. Propositionen in der mündlichen Kommunikation nur in einem der Gedächtnisleistung der Beteiligten angemessenen Umfang transportiert werden können, erlaubt die schriftliche Kommunikation eine Konzentration auf propositionale Gehalte, die zur Grundlage von Wissenschaft wurde.

Der schriftliche Text beraubt den Kommunikationsprozeß weitgehend der sinnlichen und visuellen Dimension und bewirkt dadurch eine gegenüber mündlichen Produktionen höhere Abstraktion. Hinzu kommt das sekundäre Erlernen der Schriftsprache und des Schreibens, das von Produzenten und Rezipienten, also von Schreibenden und Lesenden, eine größere Anstrengung verlangt als die Artikulation und das Verstehen der primär erlernten Sprechsprache. Dies wird dadurch gesteigert, daß in schriftlichen Texten ein weitaus komplizierterer Periodenbau möglich ist als im mündlichen Gespräch, dem Rezipienten also eine größere Verarbeitungsleistung zugemutet wird. Die Möglichkeit des Wiederlesens vermag dies zwar aufzuheben bzw. abzumildern, kann aber auch bei der Produktion mit der Folge einer weiteren Komplexitätssteigerung bewußt ins Kalkül gezogen werden.

Was in der von den Beteiligten gemeinsam erlebten Sprechsituation simultan geschieht, wird bei der schriftlichen Kommunikation dissoziiert. Das einsame Schreiben, dessen Produkt eventuell zu einem unbestimmten Zeitpunkt, eventuell auch wiederholt von einem unbekanntem, unter Umständen fernen Leser rezipiert wird, verlangt nach Strategien, die diese Dissoziation kompensieren. Auch in angeblich hochkomplizierten, hermetischen Texten finden sich deshalb Verfahren, die den potentiellen Leser lenken und seine Verständnisbereitschaft sichern sollen.

Schriftliches bietet die Möglichkeit einer distanzierteren, die Zeit überbrückenden Betrachtung, einer Speicherung und einer Weiterverarbeitung großer Mengen von sonst flüchtigen Inhalten, ist unverzichtbar zur Abstrahierung und Reflexion. Nicht nur die Sammlung und Systematisierung von Wissen, auch der reflektierende, Isolation und Betrachtbarkeit voraussetzende Umgang damit, d.h. die Produktion neuen Wissens, wird durch Schrift ermöglicht. Es geht also nicht nur um den durch den Rückgang zu den Quellen ermöglichten Beweis der Richtigkeit, sondern um die Produktion überprüfbarer, auch ‚Mißverstehen‘ einschließender Lesarten. Diese können – wenn sie wiederum in schriftlicher Form distribuiert und damit der Flüchtigkeit entzogen werden – einen ähnlichen Rezeptions- und Produktionsprozeß in Gang setzen.²

Die Rede vom Übergang von der „Schrift- zur Bild(schirm)kultur“ (Kloock 1995) rückt einen weiteren ‚Gegensatz‘ zur Schrift ins Blickfeld. Während Mündlichkeit weitestgehend in Schriftlichkeit ‚übersetzt‘ werden kann, verhält es sich mit der Beziehung zwischen Bild und Schrift komplizierter. Bilder sind nie vollständig zu versprachlichen, Schriftliches läßt sich nicht eindeutig visualisieren. Schrift und Bild stehen aber

traditionellerweise in einem wechselseitigen Verhältnis des Verweisens. Nicht nur in der didaktischen Literatur wird mit graphischen und bildlichen Elementen gearbeitet – in brav illustrierender, aber auch in ironischer, subversiver oder einfach nur auflockernder Absicht.

Die vielberedete ‚Ästhetisierung des Alltags‘, die Kommerzialisierung und die Internationalisierung haben das Aufkommen visueller Elemente erhöht – in Verbindung mit Texten, aber auch an Stelle von Texten. Das hat die Fähigkeit gefördert, auch mehrdeutige Bildbotschaften zu verstehen, hat aber die in der schriftlichen Kommunikation angelegten Reaktionsmöglichkeiten minimiert: Auf Bilder kann (jedenfalls vom durchschnittlichen Adressaten) nicht auf gleicher Ebene reagiert werden, die kognitive Verarbeitung wird tendenziell durch eine intuitive ersetzt. Bei der Schriftlichkeit entsteht aufgrund der Dissoziation zwischen Stimulus und Respons eine gegenüber der mündlichen Kommunikation ungleich größere Möglichkeit des Überdenkens und Nachprüfens sowie des Vorbereitens einer – mündlichen oder schriftlichen – Reaktion.

2. Erwachsenenpädagogisches Wissen als Pluralität gleichberechtigter Wissensformen

Wenn Schrift die Wissensübertragung besonders effektiv macht, dann ist bezogen auf das hier interessierende Thema der erwachsenenbildnerischen Literatur die Frage nach der Eigenart des hier zu vermittelnden Wissens zu stellen. Zwar geht es nicht um das in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zu vermittelnde Wissen, sondern um die Darstellung und Diskussion darüber, warum, wie und wozu, für wen und durch wen diese Vermittlung mit welchen Inhalten stattfindet, aber auch stattfand und stattfinden wird. Trotzdem ist die Kenntnis der Spezifik dieses Wissens Voraussetzung für die Bestimmung der Eigenart des darauf bezogenen Metawissens. Bei aller Unterschiedlichkeit der verwendeten Terminologie scheint Einigkeit darüber zu herrschen, daß nicht von einer einheitlichen Form des Wissens gesprochen werden kann. Die Rede ist von der „Pluralität verschiedener Wissensformen“ (Hof 1996, S. 17). Ob das zu vermittelnde oder thematisierende Wissen nun als propositional, habituell oder legitimatorisch bezeichnet wird, als Wissenschafts- oder Alltagswissen, als prozedural oder deklarativ bzw. als Datenwissen oder Strukturwissen – fest steht, daß mit einem auf Information reduzierten Wissensbegriff die Realität der Vermittlung in der Erwachsenenbildung nicht erfaßt werden kann.

Erwachsenenpädagogische Literatur behandelt bekanntlich nicht nur Vermittlungssituationen bzw. -problematiken. Auf diese sind aber alle anderen Gebiete des weitläufigen Feldes in mehr oder weniger direkter Form bezogen, so daß ihnen hier eine prototypische Bedeutung zukommt. Die Vermittlungskonstellation wird nun in der erwachsenenpädagogischen Literatur, die insofern immer Metakommunikation ist, verdoppelt: Den Produzenten bzw. Unterrichtenden und den Rezipienten bzw. Unter-

richteten entsprechen die Autoren und die Leser, der potentiellen Gleichberechtigung zwischen den Beteiligten am Kurs entspricht die zwischen den am erwachsenenpädagogischen Diskurs in Theorie und Praxis Beteiligten, und schließlich findet auch das sekundäre Element des aus einer erlernten, aber nur selten selbst gestalteten Disziplin Referierenden im schreibenden Andragogen, der Fragestellungen und Begriffe aus den Bezugswissenschaften aufgreift, seine Entsprechung.

Schließlich muß sich auch die Uneindeutigkeit der (nach Tietgens) prinzipiell an Deutungen gebundenen oder (nach Arnold und Siebert) durch Konstruktion hergestellten Erwachsenenbildung, die als im wesentlichen sprachliche Handlung ephemere ist, auf die erwachsenenpädagogische Literatur übertragen. Dies steht nun im Widerstreit mit der genuinen Leistung von Schriftlichkeit, nämlich der ‚Verdauerung‘ sowie der Fixierung und Sicherung von Wissensbeständen. Das Dilemma läßt sich lösen, wenn man die Distanz, die Schriftlichkeit ermöglicht, in Betracht zieht. Nicht die Abbildung des realen Geschehens und auch nicht die Wiederholung des einst Gesagten und Geschriebenen, sondern Rekonstruktion und Abstrahierung sind das Ziel. Der Gegenstand Erwachsenenbildung in seinen vielfältigen Dimensionen wird so über die Anstrengungen und Zumutungen, die das Produzieren und Rezipieren von schriftlichen Texten begleiten, begreifbar und kommunizierbar gemacht.

Anders als in der Schulpädagogik sind in der Erwachsenen- und außerschulischen Jugendbildung mündliche Formen der Vermittlung und Thematisierung von Wissen dominant. Neben der eingeschränkten Möglichkeit zur Durchsetzung von Vor- und Nachbereitungen sind es neuerdings Ansätze der Erlebnispädagogik und des biographischen Lernens, die die Mündlichkeit vollends rehabilitiert haben. Wenn im Rahmen von Erwachsenenbildung die Rede von Schreiben und Lesen ist, dann bezogen auf Analphabeten oder im Sinne von kreativen ‚Schreibwerkstätten‘. Und daß nicht ‚scientific literacy‘ (vgl. Nolda 1996b), sondern ‚media literacy‘ die aktuelle Losung ist, verweist auf die Macht der audiovisuellen Medien, die wesentlich zur Stärkung einer überwunden geglaubten Oralität beitragen, ohne aber – wie manche Kulturkritiker meinen – das Medium Buch im allgemeinen und schon gar nicht im wissenschaftlichen Bereich überflüssig zu machen.

Die Affinität zwischen Buch und Wissenschaft kann nicht vergessen machen, daß Wissenschaft nur ein Teil dessen ist, was Schrift benötigt und produziert. Im Fall der Erwachsenenbildung bietet sich deshalb wie in der Pädagogik die Kategorie des Wissens an. (Erwachsenen-)Pädagogik hat sich bekanntlich in ihrer Geschichte „nur selten und marginal als Wissenschaft im distinkten Sinne, sondern sehr viel eher in einer Vielfalt von Wissensformen und symbolischen Manifestationen präsentiert“ (Oelkers/Tenorth 1993, S. 15) und immer wieder das Eigenrecht der unterschiedlichen, darunter auch mündlichen Wissensformen hervorgehoben.

Was für die klassische Pädagogik gilt, trifft für die Subdisziplin Erwachsenenbildung, die von der prinzipiellen Gleichberechtigung zwischen Lehrenden und Lernenden

und damit auch von deren Wissensformen ausgeht (vgl. Dewe 1988), in besonderem Maß zu. Es geht damit um eine Vielzahl von Wissensformen, die an den Gegenstand, an die Person des Vermittelnden und nicht zuletzt an die der Teilnehmenden gebunden ist. Die Idee, in Veranstaltungen der organisierten Erwachsenenbildung treffe ein von Lehrenden repräsentiertes Wissenschafts- oder Fachwissen auf ein vom Lernenden vertretenes Alltagswissen, hält übrigens einer empirischen Überprüfung nicht stand (vgl. Nolda 1996, S. 297f.). Der Gegensatz zwischen Experten und Laien ist aufgeweicht, wissenschaftliches Wissen ist in weite Teile des Alltags- und Berufslebens gedungen, wird dort den jeweiligen Verhältnissen angepaßt und kann als *verwendetes* (nicht: *angewendetes*) Wissen eine eigene Relevanz, Dignität und vor allem Wirkmächtigkeit beanspruchen. Dies trifft auch für das pädagogische Wissen zu, das in verschiedenen Rezeptionstufen und Verwendungszusammenhängen weite Verbreitung gefunden hat (zur Verwendungsforschung aus pädagogischer Perspektive vgl. Lüders 1993).

3. Produktion und Rezeption erwachsenenpädagogischer Literatur

Die Einsicht in die Perspektivität von Wissen und in die Pluralität gleichberechtigter Wissensformen, der Zweifel an dem, was als gesichertes Wissen bezeichnet wird, und daraus folgend die Weigerung, dies umstandslos als Handlungsaufforderung anzubieten, hat die ernstzunehmende erwachsenenbildnerische Literatur von Anfang an geprägt. Im Medium der Schriftlichkeit ergibt sich die Möglichkeit, die unterschiedlichen Formen des erwachsenenpädagogischen Wissens in der synchronen und diachronen Dimension zu speichern, zu reflektieren und zur darauf aufbauenden Reflexion anzuregen. Es ist zweifellos das Verdienst der damaligen Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) – heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) –, mit dem Aufbau eines kontinuierlichen Publikationsangebots diese Linie zu stärken.

Nicht zufällig tritt in einem der ersten Bände der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ deren Herausgeber der Erwartung, eine kompakte Grundlegung der Erwachsenenbildung zu liefern, die den historischen, den gesellschaftlichen und den anthropologischen Aspekt gleichermaßen berücksichtigt, entgegen und problematisiert die damit verbundenen Verlockungen (vgl. Tietgens 1967a, S. 9ff.). Die PAS ist mit dieser Reihe von Anfang an nicht präzeptorisch aufgetreten, sondern hat vielmehr aufmerksam, kritisch, nachfragend die laufenden Problem- und Diskussionszusammenhänge begleitet. Sie hat eher zur Reflexion statt zur Aktion aufgefordert und hat immer wieder auch gegensätzliche Positionen zu Wort kommen lassen. Die Entscheidung zur Herausgabe dieser nun 30jährigen Reihe zur Erwachsenenbildung (der einzigen, die bis heute fortgeführt wird) in einem institutsexternen Verlag war – nachzulesen in einem damals erstellten Exposé – von der Absicht geprägt, auch Interessenten außerhalb der Volkshochschulen anzusprechen. Dies wird dann auch deutlich in dem Band „Erwachsenenbildung und Schule“, in dem versucht wor-

den ist, „nicht nur den Mitarbeitern der Volkshochschule einen Überblick über den Stand der Diskussion“ zu geben, sondern „auch unter der jüngeren Generation der Lehrer Verständnis für die Aufgaben der Erwachsenenbildung zu schaffen“ (Tietgens 1967b, S. 14).

Solche hochgemuten Erwartungen an das Interesse der nicht direkt mit Erwachsenenbildung Befassten sind – bis auf Ausnahmen, von denen die spektakulärste der Band „Gruppendynamik“ von Tobias Brocher ist – nicht erfüllt worden. Die allgemeine Erwachsenenbildung hat über die sie reflektierende Literatur weder verwandte Disziplinen oder die Öffentlichkeit erreicht noch zu einem entsprechenden Problembewußtsein beitragen können. Sie wird entweder ignoriert oder ridiculisiert (vgl. Nolda 1995). Die Reichweite der erwachsenenpädagogischen Literatur ist also weitgehend auf einen ‚inner circle‘ beschränkt. Trotzdem kann man bei ihren Adressaten nicht von einer Special-Interest-Gruppe sprechen, da diese eben nicht – wie das im Verlagswesen gebräuchliche Wort (vgl. Behm u.a. 1992, S.11) suggeriert – eine homogene Zielgruppe bilden.

Darauf hat die PAS bald mit einer Palette von Publikationstypen geantwortet, die sich an die in den siebziger Jahren entstehende scientific community, an Leiter von Volkshochschulen, an hauptberuflich Tätige oder an Kursleitende wandten. Dementsprechend wurden Dissertationen, Loseblattsammlungen, Selbststudienmaterialien oder Kursleiter-Einführungsbroschüren veröffentlicht. Das Spezifische der Publikationen war und ist es dabei, eine Vermittlung zwischen den verschiedenen Adressatengruppen und Wissensformen anzustreben. Das Angebot hat sich stetig differenziert und wurde vor allem durch die Vielzahl von Projekten, die bearbeitet werden konnten, erweitert. Mit der Einrichtung eines Abonnements konnte ein fester Abnehmerkreis gewonnen und eine Kontinuität der institutionell finanzierten Publikationen sichergestellt werden. Auf dieser Basis ist ein Programm gepflegt und entwickelt worden, das – nach mehrfachen Anpassungen an neue Fragestellungen und Leserbedürfnisse – auch nach der Umwandlung der PAS in das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und die damit verbundene Modernisierung im Kern erhalten wurde. Neben der erwähnten Reihe „*Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*“ sind es folgende Publikationsreihen, die das Programmprofil bestimmen:

In den „*Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung*“ sind Textsammlungen enthalten, in denen sich nachlesen läßt, wie sich das Denken über Erwachsenenbildung in den letzten beiden Jahrhunderten im deutschen Sprachraum entwickelt hat. Neuere Schwerpunkte sind die Zeitgeschichte und die Erwachsenenbildung im Ausland.

Die „*Bibliographie Erwachsenenbildung*“, die „*Volkshochschul-Statistik*“ und der „*Zeitschriftendienst*“ geben regelmäßig Auskunft über die jährlichen Neuerscheinungen zur Erwachsenenbildung nach Sachgruppen und Schlagworten, über Summen und Verteilungen zu Personal, Finanzierung, Veranstaltungen der Volkshochschulen,

quantitative Relationen bundesdeutscher Volkshochschulen sowie die Inhaltsverzeichnisse der jeweils aktuellen Fachzeitschriften, die für diesen Bereich wichtig sind.

Mit den „*EB-Länderberichten*“ werden knappe, aber umfassende und auch problemorientierte Darstellungen der gegenwärtigen Erwachsenenbildung im europäischen Ausland vorgelegt, die auch als Grundlage für die im Zeichen von Europäisierung und Internationalisierung mögliche und notwendige Kooperation dienen können.

Die an die Selbststudienmaterialien anknüpfenden „*Studentexte für Erwachsenenbildung*“ werden im Zusammenhang mit entsprechenden Seminaren entwickelt und so konzipiert, daß sie auch unabhängig von Fortbildungsveranstaltungen genutzt werden können. Gestartet wurde die Reihe mit bisher eher vernachlässigten Themen wie „Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen“ oder „Corporate Identity“.

Mit der Entscheidung, den „*Literatur- und ForschungsREPORT Weiterbildung*“ zu übernehmen, ist ein zentrales Aufsatz- und Besprechungs-Organ der scientific community der Erwachsenenbildung in das Publikationsprogramm integriert worden, das durch das „*Beiheft zum REPORT*“ mit der Dokumentation der jährlich stattfindenden Tagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ergänzt wird.

Die Zweiteilung zwischen institutionell finanzierten konstanten Reihen und Loseblattsammlungen einerseits und einem vielfältigen Angebot von nach Inhalt und Aufmachung unterschiedlichen Projektpublikationen andererseits hat dazu beigetragen, daß bei aller Wertschätzung, die die Publikationen der PAS erfahren haben, immer wieder auch Kritik an der Unübersichtlichkeit des Angebotenen und der Vernachlässigung der äußeren Gestaltung geäußert wurde.

Um diesen Leserbedürfnissen zu entsprechen, wurden Bündelungen von Publikationsreihen vorgenommen: Loseblattsammlungen („Die Volkshochschule“, „Unterrichtsmediendienst“, „Kurs- und Lehrgangsdienst“) sowie die sporadisch erschienenen „Arbeitspapiere“ sind weggefallen. Wichtige Teile sind in den Neugründungen „*DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*“ (Rubrik: „Stichwort“) und „*DIE Materialien*“ (darin u.a. kommentierte Bibliographien, Kursberichte, statistische Einzelauswertungen) aufgehoben.

Anstelle der Reihen „Berichte-Materialien-Planungshilfen“ und „Forschung-Begleitung-Entwicklung“ ist die Reihe „*DIE Analysen*“ gegründet worden. Ihr Schwerpunkt liegt auf einer wissenschaftlichen Analyse gegenwärtiger Erwachsenenbildungspraxis. In dieser Reihe erscheinen vor allem empirische Untersuchungsberichte in auch von Praktikern lesbarer Form.

Neu ist die „*DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*“, mit der das Institut erstmals eine für alle Gebiete der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuständige Zeitschrift

herausgibt und die durch Aufmachung und Inhalt deutlich an den Gewohnheiten mediengewohnter, d.h. Wert auf visuelle Elemente und ansprechendes Layout legender LeserInnen orientiert ist. Neu ist auch die Reihe „*DIE Materialien*“, die in handlichem Kleinformat u.a. aufgearbeitete Konferenzberichte zu aktuellen Themen (z.B. Qualität in der Weiterbildung) und Darstellungen von wichtigen Arbeits- und Themenbereichen (z.B. Alphabetisierung/Elementarbildung) enthält und sich in erster Linie an pädagogisch Tätige in der Praxis richtet.

Um die Projekt-Publikationen für potentielle Leser zu vereinheitlichen und sie stärker als Instituts-Publikationen kenntlich zu machen, wurde ein Gestaltungsrahmen mit für alle Veröffentlichungen verbindlichen Elementen entwickelt. Künftig sollen diese verstärkt – zusammen mit neuen „Einführungsbroschüren“, von denen die erste: „Kursleitung an Volkshochschulen“ soeben erschienen ist – als Titel der neuen Reihe „*Perspektive Praxis*“ veröffentlicht werden, in der neben Einführungen in diverse Fachbereiche auch Überblicke und Vorschläge für Kursplanung und Kursleitung erscheinen werden.

Mit der Zusammenführung ist also auch die Etablierung eines ästhetischen Standards verbunden, der sich auf sämtliche Instituts-Publikationen, also auch auf den Zeitschriftendienst und die diversen Informationsbroschüren zu Fortbildungen, Publikationen, zum Serviceangebot, auf den Jahresbericht und die Selbstdarstellungsbroschüre erstreckt. Mit diesen Broschüren soll eine weitere Möglichkeit bereitgestellt werden, sich schnell über die aktuellen Angebote des DIE zu informieren.

Neben den Reihen wird aber auch die Möglichkeit erhalten, Publikationen für einen begrenzten Adressatenkreis (Projektberichte, unbearbeitete Konferenzberichte) unaufwendig im Hausdruck herzustellen. Erhalten werden soll auch die Möglichkeit, spezielle Publikationen außerhalb von Reihen zu veröffentlichen. Dies ist beispielsweise mit den jüngsten Veröffentlichungen zur Altersbildung geschehen, die eine sehr positive Resonanz erfahren haben und sowohl von Universitäten als auch von Einrichtungen der Erwachsenenbildung angefordert werden.

Damit ergibt sich folgende Struktur des Publikationsangebots nach Reihengruppen:

1. Bereitstellung von Daten

**Bibliographie zur Erwachsenenbildung
Volkshochschul-Statistik
Zeitschriftendienst**

2. Reflexion der Gegenwart und Geschichte der Erwachsenenbildung

**Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung**

3. Forum der akademischen Erwachsenenbildung

**Literatur- und ForschungsREPORT Weiterbildung
Beiheft zum REPORT**

4. Darstellungen, Aufarbeitungen und Analysen der Praxis

**Perspektive Praxis
DIE Materialien
DIE Analysen
EB-Länderberichte**

5. Aktuelle Informationen und Diskussionen

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

6. Materialien zur Fortbildung pädagogisch und administrativ Tätiger

Studentexte für Erwachsenenbildung

Ergänzt wird dieses Angebot durch Informationsmaterial und Werbemittel, die sich auf das Institut als ganzes, auf Fortbildungen, statistische und bibliographische Service-Angebote und nicht zuletzt auf die institutseigenen Publikationen beziehen. Das Verzeichnis „DIE Publikationen“ wird einmal jährlich neu herausgegeben und durch Beilagen zu aktuellen Titeln ergänzt. Neben diesem Gesamtverzeichnis sind Folder zur „DIE Zeitschrift“ und zu den Reihen „DIE Materialien“ und „DIE Analysen“ erhältlich.

Diese im Interesse der AdressatInnen vorgenommene Restrukturierung auf der Basis eines bewährten Modells gilt es weiter zu verfeinern. Dazu ist ein verstärkter Kontakt mit den tatsächlichen und den potentiellen RezipientInnen erwachsenpädagogischer Literatur nötig. Möglichkeiten dazu bieten sich über entsprechende quantitative und qualitative Umfragen an, wie sie vereinzelt bereits unternommen wurden.³ Denkbar sind aber auch neue, über das Internet zu organisierende Kommunikationsarten. Generell ist festzustellen, daß die neuen Medien die alten

nicht verdrängen, ihnen aber neue Funktionen zuweisen. Denn am Bildschirm kann zwar nachgeschlagen, aber nicht gelesen werden. Die Grenze liegt – so Zimmer 1997 – bei etwa 1.500 Wörtern, also vier bis fünf Buchseiten.

Die Zerfaserung des Weiterbildungsbereichs mit den widerstreitenden Prozessen der Institutionalisierung und der Deinstitutionalisierung (Nuissl 1997) fordert ein Eingehen auf neue Bedingungen, die sich auch auf das Lese- und Kaufverhalten auswirken. In Zukunft wird es wichtig sein, das wahr zu machen, was einst mit wenig Erfolg versucht worden ist, nämlich neue Adressatengruppen außerhalb der nach wie vor bedeutenden Institution der Volkshochschulen nachhaltig zu interessieren. Darüber hinaus ist nach den jüngsten Empfehlungen des Wissenschaftsrats die internationale Dimension zu stärken, was sich in Form eines joint publishing, d.h. gemeinsamen, eventuell auch mehrsprachigen Publikationen niederschlagen könnte.⁴

Generell hat sich als notwendig erwiesen, stärker Öffentlichkeitsarbeit – für das Institut insgesamt, aber eben auch für seine Publikationen – zu betreiben. Erwachsenenpädagogische Literatur muß sich auf einem Markt behaupten und muß sich auch in vernünftigem und mit den übernommenen Aufgaben und angestrebten Zielen zu vereinbarendem Ausmaß auf diesem Markt präsentieren. Öffentlichkeitsarbeit als Kommunikation mit Adressaten dient der gegenseitigen Information über Absichten und Möglichkeiten sowie über Bedürfnisse und Beurteilungen, ist also in einem gewissen, nämlich Indirektheit einschließenden Sinn als Aushandlungsprozeß zu verstehen.

So wie die im ersten Abschnitt beschriebene schriftliche Kommunikation zwischen Autor und Leser, so ist auch die zwischen Herausgeber und Käufer eine dissoziierte, d.h. zeitversetzte und auf den Rezipienten bezogen unsichere. Es gilt hier, auf seiten des Produzenten von Vorannahmen über Adressaten auszugehen. Durch die Kontinuität, mit der Buchreihen gefüllt werden, kann aber auf der Basis der Reaktion von Rezipienten bei künftigen Titeln auf diese wiederum reagiert werden. Daß dies nicht unbedingt im Sinne einer Anpassung an Bedürfnisse einzelner Gruppen (z.B. nach Rezepten⁵), sondern unter Berücksichtigung der allgemeinen Pluralität des Wissens geschehen muß, hat die relativ lange Geschichte der Publikationen der PAS und die bisher noch kurze des DIE gezeigt.

Anmerkungen

- 1) Die folgende Darstellung ist im wesentlichen orientiert an Ehlich 1994.
- 2) Am Beispiel der Belletristik wird die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit von ‚Fehllektüren‘ am pointiertesten von Bloom (1975, dt.:1997) vertreten.
- 3) Vgl. neuerdings die bislang unveröffentlichte Magisterarbeit von Schmidt 1997.
- 4) Grundlagen für eine verstärkte internationale Zusammenarbeit könnte das „European network of editors and publishers of adult education literature“ liefern, das bisher vor allem auf dem Sektor des Zeitschriftenwesens aktiv ist (vgl. Hinzen/Mercker 1994).
- 5) Vgl. die Diskussion darüber in Drerup u.a. 1988.

Literatur

- Behm, H. u.a.: Büchermacher der Zukunft. Marketing und Management im Verlag. Darmstadt 1992
- Bloom, H.: A map of misreading. Oxford 1975 (dt.: Eine Topographie des Fehllesens. Frankfurt/M. 1997)
- Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Baden-Baden 1988
- Drerup, H. u.a.: Reden über Rezepte – Umgang mit Rezepten. Frankfurt/M. 1988
- Ehlich, K.: Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Berlin, New York 1994, S. 18–41
- Giesecke, M.: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt/M. 1991
- Hinzen, H./Mercker, U. (Hrsg.): European network of editors and publishers of adult education literature. Bonn 1994
- Hof, Ch.: Überlegungen zum Konzept ‚Wissen‘ in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996, S. 12–30
- Kloock, D.: Von der Schrift- zur Bild(schirm)kultur. Analyse aktueller Medientheorien. Berlin 1995
- Lüders, Ch.: Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim 1993, S. 415–438
- Nolda, S.: Volkshochschule als Metapher. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1995, H. 2, S. 107–11
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1996a
- Nolda, S.: ‚Vulgarisation scientifique‘ und ‚scientific literacy‘: Vermittlung wissenschaftlichen Wissens als soziales Phänomen und als andragogische Aufgabe. In: Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996b, S. 100–119
- Nuissl, E.: Institutionalisation – Deinstitutionalisierung. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M 1997, S. 47–49
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim 1993, S. 13–38
- Schlieben-Lange, B.: Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung. Stuttgart 1983
- Schmidt, A.: Einschätzung und Erwerb von Wissen sowie seine Relevanz im Rahmen der beruflichen Praxis von hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeitern an den Volkshochschulen in Bayern. München 1997 (unveröff. Ms.)
- Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967a
- Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Schule. Braunschweig 1967b
- Zimmer, D.E.: Bücherstaub im Internet. In: DIE ZEIT, Nr.39 vom 19.9.1997, S. 52

Lernen in Selbsthilfeorganisationen und in regionalen Bildungsprojekten

1. Lernen in der Krise

Die Rede vom gesellschaftlich erforderlichen und vom individuell notwendigen lebenslangen Lernen hat Konjunktur (vgl. Nacke/Dohmen 1996; Dohmen 1997). In den Veröffentlichungen dazu überwiegt eine Betrachtungsweise, in der die menschliche Lernperspektive und die institutionell-politische Reorganisationsperspektive aufeinander bezogen werden. Der Zweck ist die Fortentwicklung der weiterbildungspolitischen Handlungsmöglichkeiten, womit sowohl der Staat als auch die privaten Interessenverbände und die Brüsseler Administration als Akteure gemeint sind.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht stellt sich jedoch die dieser Perspektivenverschränkung vorgelagerte Frage, ob und wie die unmittelbare Konfrontation der Individuen mit dem sozialen Wandel als Lernproblematik empirisch beschrieben und theoretisch begriffen werden kann.

Wir haben daher einige Untersuchungen und Projektberichte, bei denen das selbstorganisierte Lernen und gegenseitige Helfen im Vordergrund steht, im Hinblick auf diese konkrete Lernproblematik durchgesehen und wollen darüber im folgenden berichten.

Als Rahmentheorie für das Lernen als individuelle Herausforderung angesichts des tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels haben wir auf das Buch „Zukunftschance Lernen“ (Peccei 1979) zurückgegriffen. Wir haben dies getan, weil uns keine andere Veröffentlichung bekannt ist, in der die Phänomene des globalen strukturellen gesellschaftlichen Wandels konsequent aus der Perspektive des Lernens beschrieben werden. Die in den 80er und 90er Jahren erschienenen Veröffentlichungen zur Modernisierungsproblematik sind uns bekannt, und wir schätzen sie wegen ihrer analytischen Differenziertheit. Die Grenzen dieser Veröffentlichungen bestehen aber darin, daß bei ihrem soziologischen oder politikwissenschaftlichen Zugriff der Lernaspekt der Individuen eher indirekt gestreift, jedoch nicht expliziert wird (vgl. Hradil 1992; Beck 1993; Müller/Schmid 1995).

Wir möchten mit unserem Bericht darauf aufmerksam machen, daß die Vielfalt des Lernens der Individuen mit ihren Suchbewegungen durch die Verwerfungen des lokalen und globalen Wandels hindurch eine Praxis darstellt, die einer spezifischeren Betrachtung aus erwachsenenpädagogischer Sicht wert ist (vgl. Tietgens 1986; Mitscherlich 1996; Vester 1996).

1.1 Zukunftschance Lernen

In dem gleichnamigen Buch (Peccei 1979) wird das Thema des in den achtziger Jahren zu erwartenden sozialen Wandels unter dem Gesichtspunkt der sich damit für das menschliche Lernen ergebenden Herausforderungen erörtert. Programmatisch heißt es im Vorwort, daß die Menschen unserer Zeit, obwohl in mancher Hinsicht hoch entwickelt, noch nicht in der Lage sind, die Bedeutung ihres Handelns voll zu erfassen. „Da sie sich der Veränderungen, die sie an ihrer Umwelt und ihren eigenen Lebensbedingungen vornehmen, nicht bewußt sind, wird der Zwiespalt zwischen Mensch und realer Welt immer größer. Diesen Zwiespalt bezeichnen wir als menschliches Dilemma, dessen Ausmaß, obwohl jetzt bereits weitläufig und gefährlich, sich nahezu unvermeidbar vergrößern wird“ (Peccei 1979, S. 11).

Wenn der Mensch dieses Dilemma überwinden wolle, so heißt es weiter, könne davon ausgegangen werden, daß er über bisher „noch unzureichend genutzte visionäre und kreative Fähigkeiten sowie über eine moralische Kraft verfügt, die, wenn sie freigesetzt werden, die Menschheit aus ihrer mißlichen Lage befreien können“ (ebd.).

Damit das menschliche Dilemma in diesem Sinne bearbeitbar werde, könne von einer allgemeinen anthropologischen Prämisse ausgegangen werden, nämlich: „Der Durchschnittsmensch ist von Natur aus, selbst wenn er arm und unbedeutend ist, mit der Gabe des Denkens und folglich mit einer Lernfähigkeit ausgestattet, die stimuliert und weit über die heute noch relativ bescheidenen Grenzen hinaus entwickelt werden kann. – Diese Überlegungen lassen uns zu dem Schluß gelangen, daß die Lösungen zur Überwindung des menschlichen Dilemmas und die Garantien für die Zukunft des Menschen einzig in uns selbst zu suchen sind. Wir alle müssen lernen, unsere verborgenen Kräfte zu wecken und sie in Zukunft sinnvoll und umsichtig zu nutzen“ (a.a.O., S. 11–12).

Auf der Grundlage dieser Annahmen und im Sinne dieser Forderungen wird im weiteren Verlauf des Buches umrißhaft theoretisch geklärt, welche Rolle dem menschlichen Lernen bei der Überwindung des menschlichen Dilemmas zukommt. Mit anderen Worten: Das Buch enthält eine Rahmentheorie, die das menschliche Lernen nicht auf gesellschaftlich bestimmte Formen des Lernens festlegt, sondern das beim Menschen vorhandene Lernvermögen direkt auf die Phänomene und Ursachen des sozialen Wandels bezieht.

Im folgenden wird dieses gesellschaftsbezogene Lernkonzept in seinen Grundzügen systematisierend beschrieben.

1.2 Eckpunkte für ein zukunftsfähiges Lernen

Ausgegangen wird von der anthropologischen Prämisse, wonach der Mensch über visionäre, kreative und moralische Potentiale verfügt, die in der Regel unzureichend genutzt werden, aber freigesetzt werden können. – In aktualisierter Redeweise: Das dem Individuum bewußte und von ihm praktizierte Selbstkonzept und Fähigkeitsrepertoire ist prinzipiell unausgeschöpft und praktisch erweiterungsfähig.

Eine Neufassung des Lernbegriffs erscheint erforderlich, weil es sich bei den strukturellen und globalen Problemkonstellationen im Kern um ein menschliches Dilemma handelt. Es besteht in der Diskrepanz zwischen der von den Menschen hergestellten Komplexität aller Verhältnisse und der gering entwickelten Fähigkeit, damit auf zukunftsfähige Weise umzugehen. – In aktualisierter Redeweise: Das menschliche Dilemma besteht darin, daß die Individuen in der Regel an intentionalen Zielen orientiert sind, ihnen aber die untergründige, reflexive Gegenläufigkeit (U. Beck) ihres Handelns zu ihren Zielen nicht bewußt wird.

Das angesichts des menschlichen Dilemmas benötigte neue Lernen müßte in seinen Grundlagen und Zielen dazu verhelfen, Komplexität differenzierter als bisher wahrzunehmen, damit Methoden des Umgangs mit der Komplexität der Phänomene entwickelt und neu strukturiert werden können. Das sollte kein tradiertes, sondern innovatives Lernen sein. Damit ist ein Begriff von Lernen gemeint, der „über das konventionelle Vokabular von Erziehung, Ausbildung und Schulwesen hinausgeht, das heißt, in seinem weitesten Sinn. Für uns bedeutete Lernen ein Sich-Annähern sowohl an das Wissen als auch an das Leben, bei dem der Nachdruck auf der menschlichen Initiative liegt“ (Peccei 1979, S. 28). – In aktualisierter Redeweise: Es handelt sich um ein Lernen, das überall und jederzeit in der Lebenspraxis entstehen kann, wenn ein „improvisatorisches Zusammentreffen“ in „Problemorientierung“ übergeht (Tietgens 1986, S. 112). Es entsteht also aus Tätigkeitsprozessen des Alltagshandelns. Dazu kann auch das „Lernen im Prozeß der Arbeit“ (Bergmann 1996) gehören sowie das Lernen in selbstorganisierten Vereinigungen oder in Projekten zur Verbindung von Arbeiten und Lernen (vgl. Knöchel/Trier 1995).

Innovatives Lernen findet statt, wenn angesichts eines durch Faktizität gegebenen Sachverhalts nicht nur diese Information zur Kenntnis genommen, sondern nach dem Sinn der Information gefragt wird, dabei alternative Möglichkeiten des Sinnbezugs abwägend erörtert werden und es gelingt, die Vielfalt der Sinnbezüge auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Auf diese Weise kann es beim innovativen Lernen auch zu Problemlösungen kommen. Genau so wichtig ist jedoch, daß durch dieses kommunikative Denken das Repertoire alternativer Sinnbezüge ausgeweitet wird. Durch die Vervielfältigung alternativer Sinnbezüge findet beim innovativen Lernen eine Vorbereitung auf den verbesserten Umgang mit der ungewohnten Komplexität neuer Situationen statt. – In aktualisierter Redeweise: Innovatives Lernen ist entdeckendes Lernen, das über das übliche Problemlösungslernen hinausgeht, weil

hierbei das zu lösende Problem in der Regel bereits als definiert vorgegeben ist. Innovatives Lernen folgt auch nicht den professionellen Methoden der Problemidentifikation, obwohl sie hilfreich sein können. Das innovative als entdeckendes Lernen hat sein Antriebsmoment und entwickelt seinen Verlauf aus der sich selbst organisierenden Antriebsstruktur und dem Willen der Individuen, zu einem sinnvollen und machbaren Umgang mit der ungewohnten Komplexität zu kommen. Der Kern des innovativen Lernens angesichts hoch verunsichernder Komplexität der Realität besteht in der Auseinandersetzung mit der Wertungs- und Werteproblematik (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993, S. 121–149) und dem Willensaspekt der Individuen (vgl. Erpenbeck 1993).

Das innovative Lernen ist darauf angelegt, daß dabei Antizipationsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit entstehen. Beide Fähigkeiten werden benötigt als Teil der Herstellung von Überlebensfähigkeit angesichts der regionalen und globalen Problemlagen. Antizipatorisches Lernen akzentuiert auf die Zukunft. „Es bedient sich der Imagination, basiert jedoch auf harten Fakten ... Die Essenz der Antizipation besteht darin, wünschenswerte Ereignisse zu selektieren und darauf hinzuwirken und neue Alternativen bereitzustellen“ (Peccei 1979, S. 35). Partizipatorisches Lernen kann nicht weiterhin auf das Eintreten für Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte beschränkt bleiben. Vielmehr muß etwas weiteres dazukommen, „eine Haltung, die durch Kooperation, Dialoge und Empathie gekennzeichnet ist. Sie bedeutet, die Kommunikation lebendig zu erhalten, die Normen und Werte ständig zu überprüfen und dabei diejenigen beizubehalten, die relevant sind, und auf diejenigen zu verzichten, die irrelevant sind“ (a.a.O., S. 36). – In aktualisierter Redeweise: Antizipations- und Partizipationsfähigkeit können entstehen, wenn an runden Tischen diejenigen, die über Macht verfügen, es zulassen, daß die Zahl derjenigen vergrößert wird, die angesichts bedrohlich wirkender Problemkonstellationen nach sinnvollen neuartigen Lösungen suchen. Das gilt für unternehmerische und selbstorganisierte Konstellationen in gleicher Weise. Fähigkeiten zur Moderation und zur institutionellen Kooperation ohne Dominanzgehabe sind deshalb äußerst wichtig (vgl. Hagedorn 1994; Flieger 1995).

Blockierungen gegenüber dem innovativen Lernen können durch Differenzierung der Methode des Lernens und Leitens und durch Pluralisierung der Lernkonstellationen vermindert werden (vgl. Nacke/Dohmen 1996; Dohmen 1996; Dohmen 1997). Dennoch muß dauerhaft damit gerechnet werden, daß in sämtlichen lebenspraktischen Tätigkeitsprozessen innovatives Lernen durch Orientierung am tradierten Lernen blockiert werden kann. In allen Personenkonstellationen, seien sie klein oder groß, selbstgesteuert oder außengesteuert, muß mit dem Unwillen gerechnet werden, die je spezifische, praktisch erlebte kognitive Dissonanz innovativ lernend anzugehen. Innovatives Lernen blockiert sich ebenfalls leicht dadurch, daß sein integrativer Charakter vernachlässigt wird, denn „es bedarf der Erwerbung und der Anwendung neuer Methoden, neuer Fertigkeiten, neuer Verhaltensweisen und neuer Werte, um in einer sich verändernden Welt bestehen zu können“ (Peccei 1979, S. 28). – In aktualisierter Redeweise: Innovatives Lernen ist integriertes Lernen. Integriert werden aus-

differenzierte Methoden und Inhalte, die einander ergänzen. Integriert werden aber auch Lern- und Handlungsketten, so daß eigene Lernlogiken sich entwickeln, wie sie aus der Projektmethode bekannt sind (vgl. Frey 1996). Ob Störungen zu Blockierungen und zum Zerreißen integrierter, d.h. innovativer Lernzusammenhänge führen, wird nicht zuletzt davon beeinflusst, inwiefern beim Moderieren bewußt ist, daß „Erwachsene lernfähig, aber unbelehrbar“ (Siebert 1996, S. 23) sind.

Im folgenden werden Berichte und Untersuchungen über Selbsthilfevereine, Bildungsprojekte und arbeitsmarktorientierte Projekte vorgestellt, bei denen das selbstorganisierte Lernen eine Rolle spielt. Gefragt werden soll danach, was hier als selbstorganisiertes Lernen verstanden werden kann, warum es gelingt oder auch mißlingt und ob es sich in dem einen oder anderen Fall möglicherweise um innovatives Lernen handelt.

2. Selbstorganisiertes Lernen und gesellschaftlicher Wandel in der Praxis

2.1 Modelle regionaler Erwachsenenbildung in Österreich

In der Zeitschrift „Erwachsenenbildung in Österreich“ wird seit ca. 10 Jahren die Ungleichverteilung von Bildungschancen zwischen städtischen und ländlichen Regionen als Problem benannt und analysiert, und es werden Lösungskonzepte dafür entworfen. Für die AutorInnen Wallmann, Dorner und Wenidoppler hat Erwachsenenbildung die Aufgabe, politische, wirtschaftliche und kulturelle Mündigkeit zu fördern. Diese Kompetenzen sollen in der Beschäftigung mit den alltagsweltlichen Problemen und Vorkommnissen der konkreten regionalen Umwelt erworben werden. So versucht man von der Bildungsseite her durch die Ermöglichung von Lernerfahrungen dem sozialen und wirtschaftlichen Ausverkauf strukturschwacher Regionen in Österreich zu begegnen (vgl. Dorner 1992, 1994, 1995, 1997; Wallmann 1988; Wenidoppler 1989).

EREB z.B. ist eine Initiative des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, der Arbeitsgemeinschaft Steirische Erwachsenenbildung und der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung in der Steiermark (vgl. Burger u.a. 1996, S. 1).

Ziel von EREB ist die soziale und regionale Chancengleichheit in bezug auf Erwachsenenbildungsangebote. Ein Mittel dazu sind in den Gemeinden gegründete Bildungsausschüsse, die das kooperative System der Erwachsenenbildung in einer Art Private-Public-Partnership fördern sollen. Sie sollen die Kontakte zwischen selbstorganisierten, wenn auch vielleicht zunächst fremdinitiierten Lerngruppen, den Gemeindeverwaltungen, pädagogischen und anderen Fachkräften, den Betrieben, Vereinen, Schulen und anderen Organisationen bereitstellen und pflegen. Es geht zunächst um Bildung und Demokratisierung, auch um Autonomisierung der Regionen.

Gleichzeitig soll sich Erwachsenenbildung als ein komplexes, sich durch den Lernprozeß von Gruppen selbst veränderndes Lern- und Bildungssystem organisieren (vgl. Burger u.a. 1996, S. 2). Erwachsenenbildung soll als Entwicklungskatalysator für den einzelnen und für das Gemeinwesen dienen. Dabei wird der ländliche und strukturschwache Lebensraum der Bevölkerung zum gemeinsamen Lernort erklärt, „den möglichst viele mitgestalten sollen“ (ebd.).

Dieses Teilhabemodell will, daß sich die Bildungsthemen aus der Arbeit vor Ort betroffener Gruppen ergeben sollen. Deren „Lernen“ ist ein offener Prozeß. Fünfjährige Erfahrung hat gezeigt, daß dieser Prozeß so lange in Gang bleibt, wie die Mitglieder der Lerngruppen ein hohes Maß an Selbstverpflichtung und Zugehörigkeitswissen entwickeln und vertiefen können, und zwar sowohl gegenüber den anderen Mitgliedern als auch in bezug auf das Selbstverständnis und Ziel der Gruppe. Zu den gruppeninternen Bedingungen für effektives Handeln gehören u.a. eine bestimmte Gruppengröße und eine Vielfalt an Fähigkeiten bei den Mitgliedern. Wenn sich die Rollen ausdifferenziert und gefestigt haben, sind die Gruppen handlungsfähig und können selbstentwickelte Zielvorgaben erfolgreich bearbeiten, aber auch Rückschläge als Lernerfahrungen verarbeiten. Lernen ist damit in gleichem Maße soziales und inhaltliches Lernen.

Was im Fall von EREB gelungen ist, kann auch scheitern, wenn eine kontinuierliche Vollzeitmitarbeit und ein unterstützendes Netz an Beratern und Geldgebern, an Kontaktstellen in öffentlichen Organisationen und ein Freiraum zum Ausprobieren fehlen, wenn z.B. die Projekte nur zeitlich begrenzt gefördert werden und unter Erfolgszwang stehen. Die Lernprozesse versiegen, wenn die ständige Reflexion über Ziele und Erfahrungen abbricht oder wenn Themen von außen diktiert werden. In diesen Fällen erfuhr man die Gegenläufigkeit intendierten pädagogischen Handelns (vgl. Quem Materialien 4/1995, 5/1995).

Die über EREB zusammengetragenen Berichte lassen erkennen, daß sich die Personenzusammensetzung und die Themen der Gruppen verändern können und mit aktuellen politischen oder sozialen Ereignissen, Stimmungs- oder Bewußtseinslagen korrelieren. Ein Beispiel für die organische Entwicklung eines Themas stammt aus einem weiteren Erwachsenenbildungsprojekt in Österreich. Hier führte die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Juden eines Ortes zu einer Ausstellung zum gleichen Thema und diese zur Einrichtung eines Treffpunktes für Ausländer. Anderswo setzte man sich, ausgehend von der drohenden Verschlechterung der Wohnbedingungen eines Ortes, für dessen Verkehrsberuhigung und Begrünung ein (vgl. Wallmann 1988). Eine Veranstaltung zum Thema „Die Frau, die ich heute bin, und die Frau, die ich in fünf Jahren sein möchte“ ist aus einem Mütterkreis erwachsen und macht den antizipatorischen Gehalt dieses Lernens deutlich (vgl. Dorner 1995).

Bei EREB und anderen, EU-geförderten Lernprojekten in strukturschwachen Regionen geht es empirisch-wissenschaftlich wie praktisch-politisch und wirtschaftlich um

die Entdeckung und Förderung eigener, noch nicht genutzter Lernpotentiale. Der wissenschaftliche Teil dieser Aufgabe wird von den pädagogischen Organisationen der Erwachsenenbildung bewältigt, der praktische Teil liegt in der Hand der Gruppen, die ein hohes Maß an Integration unterschiedlicher Interessen, persönlicher Unterschiede, Rollen(-zuschreibungen) und Fertigkeiten, Hilfen, die vor Ort zu finden sind oder fehlen, leisten müssen. Bedingung für das Gelingen solcher Lernprozesse in Vernetzung ist, daß alle beteiligten Gruppen und Institutionen die relative Unkontrollierbarkeit dieser Lernprozesse bejahen und daß durch kontinuierliche Reflexion „Erfahrungen und Erkenntnisse in zukünftiges Entwickeln, Planen und Handeln integriert“ werden (a.a.O., S. 348f.).

Parallel zur Entstehung dieser neuen Lernsituationen wird ein verändertes konzeptionelles Profil von Erwachsenenbildung entworfen. Der zunehmenden Komplexität, Dezentralität und Unübersichtlichkeit und der Geschwindigkeit von wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen soll Bildung begegnen durch die „Deckung des zunehmenden Bedarfs an Kommunikation, zunehmender Information und Koordination“ (Dorner 1997, S. 4; vgl. Burger u.a. 1996, S. 2). Erwachsenenbildung hat danach die Aufgabe der Moderation und Begleitung von Lernprozessen. Damit wird auf das systemtheoretische Konzept der Autopoiesis (Luhmann), von Selbstentwicklung statt Fremdentwicklung, vertraut (vgl. Dorner 1997). Ob und wie sich der systemtheoretische Ansatz von Luhmann mit dem lerntheoretischen Ansatz von Peccei verbinden läßt, ist eine diesen Artikel sprengende und gleichwohl lohnende Frage, da dabei voraussichtlich eine ethische und eine funktionstheoretische Auffassung von dem, was für die Zukunft bildungspolitisch wünschenswert ist, aufeinander bezogen werden müssen.

2.2 Lernen in Vereinen – eine empirische Untersuchung aus England

K. T. Elsdon legt eine Untersuchung vor, mit der die Bedeutung von selbstorganisiertem Lernen in „lokalen freiwilligen Organisationen“ (LVOs) und der wechselseitige Einfluß von freien Vereinigungen auf die Gesellschaft und umgekehrt beschrieben werden (vgl. Elsdon 1995, 1996 a, 1996 b).

Lokale freiwillige Organisationen werden als Vereinigungen verstanden, deren Mitglieder aus einem begrenzten Umfeld kommen; sie stützen sich auf persönliche Mitgliedschaft im Unterschied zur rein beitragsgebundenen Mitgliedschaft. Ihre Merkmale sind Selbstorganisation und eine gewisse Autarkie gegenüber dem Staat. Sie verfolgen Anliegen, die für sie selbst wichtig sind und nicht in erster Linie ein Beitrag zum Sozialwesen der Gesamtgesellschaft sein sollen (vgl. Elsdon 1995, S. 4). So kommen z.B. Gesang- und Wandervereine, der Lions-Club und der Bergrettungsdienst, der Kleintierzüchter- und der Eisenbahnverein, der Verein alleinerziehender Frauen oder Fifty plus, ein Seniorenclub, in den Blick (a.a.O., flyout: List of organisations studied, with working titles). In diesen Gruppen findet ein „tiefliegendes Lernen“

statt, „das die Einstellungen und gar die Verhaltensmuster der Menschen ändert“ (Elsdon 1996, S. 1). Es geht darum, „die Bedingungen herauszufinden, unter denen Wachstum und Veränderungen überhaupt stattfinden können, und dann alles mögliche zu tun, diese zu fördern und zu erhalten“ (ebd.). Es geht also um die Bereitstellung und Gestaltung von Lernsituationen, während Lernen und Wachsen selbst nicht „gemacht“ werden können. Freie Vereinigungen erscheinen als Orte, wo selbstorganisiertes Lernen immer zugleich Bestandteil von gesellschaftlich-politischer Praxis ist.

Dieses Lernen wurde unter fünf Rubriken untersucht. Der Priorität nach geordnet sind es: Inhaltslernen, soziales, berufliches, politisches und persönliches Lernen, das die Vereinsmitglieder nach eigenen Angaben „ihrer“ Vereinigung verdanken. Vor allem drei Faktoren förderten – der Untersuchung zufolge – erfolgreiches Lernen in den genannten Bereichen:

- „Wo immer Frauen in einer Organisation in größerer Anzahl oder gar in der Mehrheit waren, beobachteten wir mehr und tieferes Lernen, ein stützendes Gruppenethos und Engagement, mehr Vernetzung sowie eine größere Vielfalt kultureller Betätigung“ (Elsdon 1996 b, S. 4).
- „Ein unsentimentales ‘Füreinander-Sorge-tragen’... An dieser gegenseitigen psychologischen Stütze entwickelt sich das Sicherheitsgefühl und daraus Widmungsfähigkeit, die feste Grundlage, von der aus man auf Abenteuer geht und persönliche, geistige, soziale und kulturelle Risiken wagt“ (ebd.).
- „Je mehr die Mitgliedschaft ein praktisch, geistig, physisch oder moralisch anstrengendes Erlebnis ist, desto kräftiger ist die Wirkung, desto stärker wird bei den Mitgliedern das Bewußtsein ihres eigenen Potentials und ihre Leistungsfähigkeit“ (a.a.O., S. 5).

Kamen diese Faktoren zusammen, dann konnte ein hohes Maß an Bereitschaft zu demokratischer Verantwortungsübernahme im Verein und darüber hinaus in anderen Bereichen des privaten und öffentlichen Lebens wahrgenommen werden.

Die freien Vereinigungen im ehrenamtlichen Sektor gelten einerseits als Keim und andererseits als Produkt einer aktiven demokratischen Bürgergesellschaft. Letztere bestehe aus einem Netzwerk von aufeinander einwirkenden Vereinen, Organisationen und Beziehungen jeder Art (ebd.). Diese wechselseitige Abhängigkeit rekonstruiert in historischer Perspektive auch A. Zimmer in ihrem Buch „Vereine, Basiselemente der Demokratie“ (Zimmer 1996).

2.3 Selbstorganisiertes Lernen als freiwillige Arbeit in gesellschaftlichen Verwertungszusammenhängen

Die Bedeutung dieser Gruppen für die heutige, von stetigen sozialen und technologisch-wirtschaftlichen Umbrüchen geprägte Gesellschaft wird aus unterschiedlichen Perspektiven gewürdigt. Einige Aspekte aus der vorliegenden Literatur sollen hier

genannt werden. Sie lassen erkennen, daß die in selbstorganisiertem Lernen erbrachten freiwilligen Leistungen immer schon politisch eingebunden sind.

Aus politologischer und soziologischer Sicht gehören diese Gruppen dem dritten Sektor zwischen Markt und Staat an. Ihre Vermittlungsleistung besteht darin, daß sie dem politischen System gegenüber als Interessenvermittler auftreten, dem ökonomischen System durch Dienstleistungsproduktion zuarbeiten und auf das sozio-kulturelle System durch die Vermittlung von Werten und Normen einwirken (vgl. Zimmer 1996).

Aus ökonomischer Sicht ist die in diesen Gruppen geleistete freiwillige Arbeit eine wichtige Ressource, ein in Zahlen benennbarer Anteil am Bruttosozialprodukt, der in die Wirtschaftsplanung miteingerechnet wird. Je kleiner die Sozialleistungen von öffentlichen und privaten Trägern werden, umso mehr hofft man auf die im dritten Sektor erbrachten freiwilligen Leistungen (vgl. Müller/Rauschenbach 1992; Bauer/Herrmann 1992).

Aus der Sicht der EU-Förderprogramme sollen lokale Freiwilligen-Organisationen zur Entwicklung strukturschwacher Gebiete besonders gut beitragen können, weil in ihnen ortseigene menschliche, wirtschaftliche und natürliche Ressourcen auf eigene Weise verbunden werden können (vgl. Dorner 1995; Dorner 1997; Die Förderprogramme der EU o. J.).

Man hofft, daß sich demokratische Kerngruppen mit hohem Selbstverpflichtungscharakter bilden, die den schnellen Veränderungen der beruflichen, technischen und natürlichen Umwelt standhalten und auf sie reagieren können, und zwar durch ihre soziale Kontinuität und inhaltliche Flexibilität (vgl. Elsdon 1995, 1996 a, 1996 b; Müller/Rauschenbach 1992; Sauter 1994).

In strukturschwachen Gebieten brechen oft bisherige soziale Ordnungen (Dorfgemeinschaft, Ortsteilgruppe, Belegschaft ...) zusammen. Man erwartet, daß Projektgruppen, Interessengruppen und Vereine zu Bausteinen einer neu zu findenden sozialen und solidarischen Ordnung werden können. Als Bindeglieder zwischen Individuum, lokaler Verwaltung und Wirtschaft sollen sie das soziale System zusammenhalten (vgl. Quem Materialien 4/1995, 5/1995; Müller/Rauschenbach 1992).

Elsdon und Zimmer, aber auch Müller und Rauschenbach betonen, daß soziale Aufgaben, die der Staat bislang übernommen hatte, um des Erhalts einer lebendigen Demokratie willen gerade nicht auf freiwillige Vereinigungen abgewälzt werden dürfen (vgl. Elsdon 1995, S. 150) und daß ein Staat finanziell und strukturell alles dafür tun muß, um die Vereinigungen in ihrer Autonomie zu erhalten und zu fördern.

2.4 Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern – ein Bericht

Langanhaltende Arbeitslosigkeit verlangt nach einer wirtschaftlichen und sozialen Absicherung der Betroffenen. Von der Einbindung Langzeitarbeitsloser in wirtschaftliche Projekte verspricht man sich Qualifikationserhalt und -ausbau. Auf Dauer soll die Erfahrung, in einer stabilen sozialen Gruppe etwas Anerkanntes und Sinnvolles zu leisten, Kompensation für den Zusammenbruch der Berufsidentität bieten und eine neue Selbstdefinition ermöglichen (vgl. Knöchel/Trier 1995).

Knöchel/Trier beschreiben Projekte in den neuen Bundesländern, die dem Qualifikationserhalt und der Qualifikationsentwicklung von Arbeitslosen dienen sollen. Auch diese Projekte haben einen klaren regionalen Bezug und knüpfen an die Arbeitserfahrungen und Wertorientierungen der Bevölkerung in den neuen Bundesländern an.

In diesen Projekten greifen selbstorganisiertes und sozialpädagogisch betreutes, organisiertes Lernen i.S. des Weiterbildungsgesetzes ineinander. Es geht vor allem um den Erhalt von Lernfähigkeit und Lernwilligkeit. Wesentlich dafür ist die Einübung in selbstorganisiertes Lernen. Merkmale selbstorganisierten Lernens übernehmen Knöchel/Trier aus Untersuchungen von Heeg/Münch und Hacker/Skell:

- Selbständigkeit, Selbstorganisation und Selbstführung im Arbeitsprozeß
 - Bewußtheit dessen, was man im Arbeitsprozeß vordergründig wie beiläufig lernt. Feststellung der Lernziele und der Arbeitsziele. Eigene Ermittlung der anzueignenden Inhalte
 - Kooperativität auf der Ebene von Ermittlung und Vermittlung von Arbeitsergebnissen, der Analyse und Synthese von Handlungen und in bezug auf Sozialkontakte
 - Nutzung der Lernpotentiale verschiedener bzw. veränderter Arbeitsplätze
 - Kombination mit anderen Lernstrukturen
 - Lernbefähigung als Schlüsselqualifikation
 - Funktionswandel bei Weiterbildnern
- (vgl. Knöchel/Trier 1995, S. 71–73).

Selbstorganisiertes Lernen definieren Knöchel/Trier als selbstverantwortete Transferleistung, in der Kenntnisse und Erfahrungen aus der Arbeitstätigkeit in Tätigkeiten außerhalb von Erwerbsarbeit umgewandelt werden. Bewußtheit auch für das beiläufig Gelernte erscheint deshalb wichtig für die Transferleistung, weil die Fertigkeiten von der Arbeitssituation getrennt und zum Bestandteil einer bestimmten Methodenkompetenz werden sollen (a.a.O., S. 126).

Für die Organisation dieser Weiterbildungsarbeit in der Region wird auch hier ein Netzwerk gefordert: „Zum Konzept der ‚Lernenden Region‘ gehört notwendig auch die Initiierung, Animation, Moderation und Beratung der Kooperationen und Verbundaktivitäten durch eine Stelle, die die Akteure zusammenbringt, Selbstorganisation stimuliert, überregionale Kontakte vermittelt und die notwendigen administrativen Arbeit-

ten für die entstehenden Netzwerke übernimmt. Hier könnten Fördermittel aus verschiedenen Ressorts und Fonds mit hohem Wirkungsgrad eingesetzt werden, denn die Finanzierungsmöglichkeiten aus den regionalen Netzwerken selbst werden noch geraume Zeit begrenzt bleiben“ (Knöchel/Trier 1995, S. 148). Zum Nachteil vieler Projekt waren die hier geforderten Bedingungen jedoch nicht gegeben.

Neben diesen organisatorischen Problemen war man in den Projekten mit der besonderen sozialpsychologischen Schwierigkeit einer Fixierung der Bevölkerung auf die Berufs-Erwerbs-Identität konfrontiert. Wo es keine Aussicht auf einen Wiedereinstieg in den ersten Arbeitsmarkt gibt, drohen Resignation und Rückzug aus der Öffentlichkeit. Gelernt werden müßte, sich mit anderen Beschäftigungsmärkten anzufreunden und dort sinnvolle Tätigkeiten zu akzeptieren (a.a.O., S. 127). Alternative Sinnbezüge i.S. von Peccei können aber nicht an der harten Wirklichkeit vorbei „konstruiert“ werden.

Genau hier müssen diese von oben initiierten Projekte kritisch betrachtet werden: Es handelt sich zwar um selbstverwaltete, über einige Jahre existenzfähige, aber doch um Simulationsbetriebe im Bereich Bildung, Handwerk und Kleinindustrie. Dabei entsteht das Problem, woraufhin denn qualifiziert wird, wenn es keine Anschlußprojekte und keine Hoffnung auf Arbeit gibt. Arbeitslosigkeit ist zudem für die Betroffenen nicht nur ein politisches, psychologisches oder ein Problem von ungenügender Qualifikation, es ist zunächst ein finanziell-existentielles, sobald die staatliche Förderung entfällt. Darüber hinaus zerbricht die Illusion der Projektteilnehmer, ihre Arbeitslosigkeit sei nur eine begrenzte Lebensphase und bei den Projekten ginge es um die sinnvolle Überbrückung dieser Zeit. Nicht gelernt wird, mit Arbeitslosigkeit als Dauerzustand umzugehen. So entsteht der Eindruck, daß es nicht um die Entwicklung eines für die neuen Bundesländer passenden, bürgergerechten Wirtschafts- und Politikkonzeptes und um die Förderung von Eigenständigkeit der neuen Bundesländer gehe, sondern eher um Anpassung an Weststandards, die sich selbst ständig verändern.

4. Fazit

Lernen in Selbsthilfeorganisationen und in regionalen Bildungsprojekten wäre nach dem Durchgang durch die Literatur als selbstorganisiertes Lernen in Interessengruppen beschreibbar. Dieses Lernen ist wie eine Verkehrskreuzung, auf der regionale Politik, das Individuum mit seinen familiären und sozialen Beziehungen und wissenschaftlich gestützte, professionelle Praxisbegleitung aufeinandertreffen. Welchen Einfluß diese Richtungen auf den Lernprozeß der einzelnen, auf die Selbstdefinition der Gruppe und den Erfolg ihres Vorhabens haben, kann nicht geplant oder a priori vorausgesagt werden. Vielmehr lassen sich die Konstellationen, unter denen Lernen zustandekommt, nur im nachhinein empirisch untersuchen, und ihre vielfältigen Ausprägungen können nur mit Hilfe von Erfahrungsberichten erfaßt werden.

Trotz dieser Schwierigkeit läßt sich doch eine allgemeine Bedingung nennen, unter der die Konfrontation der Individuen mit dem sozialen Wandel zur Chance für Lernen und Wachsen im persönlichen und politischen Bereich werden kann: Es ist die Erfahrung von Selbständigkeit bei wechselseitiger Unterstützung und Anerkennung, die in helfenden, solidarischen Gruppen erlebt und in der Erfahrung des Gebraucht- und nicht des Mißbraucht- Werdens vermittelt wird. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht sind deshalb die Sorge um den Freiraum und die Bereithaltung der materiellen und inhaltlichen Hilfen für selbstorganisiertes Lernen und freiwilliges Arbeiten wichtig. Erfolgreiche Lernprozesse haben angeknüpft an die „harten Fakten“ in der Umgebung und im Leben der Gruppenmitglieder und haben sich zunächst nicht an Sollessätzen orientiert.

Weiterbildungspolitische Handlungsmöglichkeiten scheinen vor allem in einer Private-Public-Partnership zu liegen, wo die Bereitschaft von einzelnen und Gruppen, sich zu engagieren und darin Sinn zu konstituieren, gegenüber den öffentlichen Bildungsträgern und Finanzgebern vertreten und Möglichkeiten einer fairen Zusammenarbeit in Respekt vor der Autonomie und Selbstverantwortetheit der sich selbst organisierenden Gruppen erschlossen werden.

Literatur

- Bauer, R./Herrmann, P.: Soziale Dienstleistungen und „Dritter Sektor“: Intermediarität als alternativer Vergesellschaftungsmodus (Sammelrezension). In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 1992, H. 25, S. 7–25
- Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M. 1993
- Bergmann, B.: Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung 1996, S. 153–262
- Burger, M./Dorner, G./Kalcics, K.: 5 Jahre EREB – ein Überblick. Graz 1996
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF 1996
- Dohmen, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn: BMBF 1997
- Dorner, G.: Bildungspartnerschaft in der Gemeinde. Ein Modell zum Ausbau der Erwachsenenbildung auf dem Lande. In: Erwachsenenbildung in Österreich 1992, H. 2, S. 34–37
- Dorner, G.: 3 Jahre EREB - Erweiterte regionale Erwachsenenbildung in der Steiermark – oder der Versuch, Theorien in die Praxis umzusetzen. In: Erwachsenenbildung in Österreich 1994, H. 1, S. 51–53
- Dorner, G.: Lernen im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichem Auftrag, sozialer Kompetenz und individuellem Wachsen. Selbstorganisation in der Bildungsarbeit. In: Grundlagen der Weiterbildung 1995, H. 6, S. 347–350
- Dorner, G.: Qualitätsmanagement in Bildungsorganisationen. In: Grundlagen der Weiterbildung (unveröffentlichtes Manuskript). Juni 1997
- Elsdon, K.T.: Voluntary Organisations. Citizenship, Learning and Change. Nottingham 1995
- Elsdon, K.T.: Man kann die Menschen nicht lehren, wie man wächst. In: Quem-Bulletin 1996 (a), H. 7, S.1
- Elsdon, K.T.: Ein Netzwerk des Lernens. Wechselwirkungen von Individuum, Organisation und demokratischer Teilhabe. In: Quem-Bulletin 1996 (b), H. 7, S. 2–5
- Erpenbeck, J.: Wollen und Werden. Konstanz 1993
- Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Menschenbild und Menschenbildung, Münster 1993

- Flieger, B., u.a.: Gemeinsam mehr erreichen. Kooperation und Vernetzung alternativ-ökonomischer Betriebe und Projekte. München, Bonn: AG SPAK/Stiftung Mitarbeit 1995
- Die Förderprogramme der EU und die kofinanzierten Arbeitsmarktprogramme des Landes NRW (Skript), o. O., o. J.
- Frey, K.: Die Projektmethode. 7. Aufl., Weinheim, Basel 1996
- Hagedorn, F., u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim, Basel 1994
- Hradil, St. (Hrsg.): Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen. Opladen 1992
- Knöchel, W./Trier, M.: Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung. Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in einer Gesellschaft im Übergang. Münster, New York 1995
- Kompetenzentwicklung '96. Münster, New York 1996
- Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. 10. Aufl., München 1996
- Müller, H.-P./Schmid, M. (Hrsg.): Sozialer Wandel. Frankfurt/M. 1995
- Müller, S./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Das soziale Ehrenamt. Nützliche Arbeit zum Nulltarif. 2. Aufl., Weinheim, München 1992
- Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Bonn: KBE 1996
- Peccei, A. (Hrsg.): Zukunftschance Lernen. Bericht für die achtziger Jahre. München, Wien 1979
- Quem Materialien 4: Entwicklungsbegleitende und projektgebundene Qualifizierung. Beitrag zur Entwicklung neuer Methoden der Erwachsenenbildung im Transformationsprozeß. Berlin 1995
- Quem Materialien 5: Entwicklung eines Instrumentariums zur Weiterbildung von Projektleitern für/in Projekten des 2. Arbeitsmarktes. Berlin 1995
- Sauter, E.: Der regionale Ansatz liegt im Trend. Veränderte Rahmenbedingungen für die berufliche Weiterbildung in der Diskussion. In: Quem-Bulletin 1994, H. 5, S. 1–4
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u.a. 1996
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. 23. Aufl., München 1996
- Wallmann, Margarete: Ein Plädoyer für die politische Bildung. In: Erwachsenenbildung in Österreich 1988, H. 1, S. 13–14
- Wenidoppler, H.: Erwachsenenbildung und sozialer Wandel. In: Erwachsenenbildung in Österreich 1989, H. 5–6, S. 9–12
- Zimmer, A.: Vereine – Basiselemente der Demokratie. Opladen 1996

Berufliche Weiterbildung der Unternehmerverbände nach der Wende

Eine bildungssoziologische Untersuchung

„Das neue Deutschland – und das gilt ganz besonders für die Bildungsunion – ist für mich nicht nur die Fortsetzung der Bundesrepublik auf größerem Territorium. Ich erwarte, daß etwas wirklich Neues entsteht“
(Murmans 1990, S.40).

Über das erwachsenenpädagogische Programm des Bildungswerkes der Wirtschaft in den neuen Bundesländern ist in der Fachliteratur kaum berichtet bzw. geforscht worden, obwohl es eine der aktivsten und bestorganisierten Erwachsenenbildungsinstitutionen in den neuen Bundesländern ist. Das gesamte Weiterbildungsangebot des Bildungswerks der Sächsischen Wirtschaft (bsw) beispielsweise hat im Zeitraum 1993/94 einen „Anteil von 60% an den Gesamtprojekten und -teilnehmern aus Wirtschaft und Verwaltung entwickelt“ (bsw 1995, S. 7). Im vorliegenden Beitrag wird der Aufbauprozess ihres Weiterbildungsnetzes gezeigt (Teil 1), und ihre erwachsenenpädagogische Zielsetzung, ihre Aufgabenfelder (Teil 2) und ihr Grundkonzept (Teil 3) sowie ihre Zielgruppen und Themen (Teil 4) werden – anhand eines Beispiels – analysiert. Zum Schluß (Teil 5) wird ihr erwachsenenpädagogisches Grundprogramm aus bildungstheoretischer Sicht kritisch betrachtet.

1. Der Aufbau des Bildungswerks der Wirtschaft in den neuen Bundesländern

Nach dem Fall der Mauer entstanden in den neuen Bundesländern zahlreiche Bildungswerke der Wirtschaft in Kooperation mit der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und der Arbeitsgemeinschaft der Bildungswerke der Deutschen Wirtschaft (ABDW) in Erfurt/Thüringen (Juli 1990), in Hasenwinkel/Mecklenburg-Vorpommern (September 1990), in Magdeburg/Sachsen-Anhalt (September 1990) und in Dresden/Sachsen (Oktober 1990). Das Bildungswerk der Berliner Wirtschaft e.V. wurde in das Bildungswerk der Wirtschaft in Berlin und Brandenburg e.V. umgewandelt (vgl. Vereinigung ... 1991, S. 64).

Die ostdeutschen Bildungswerke der Wirtschaft begannen ihre Tätigkeit bereits Ende 1990. Sie verfügten aufgrund ihrer finanziellen Vorteile gegenüber anderen Trägern der Erwachsenenbildung flächendeckend über viele Außenstellen und regionale Büros. Einige Bildungswerke, z.B. das Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft und das

bsw, haben sogar eine Forschungsstelle eingerichtet, um die regionale Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Arbeitslosenstruktur und den Bedarf an beruflicher Weiterbildung zu analysieren.

Die Tätigkeiten der ostdeutschen Bildungswerke der Wirtschaft wurden am Anfang durch Aktivitäten der BDA und der ABDW, wie Kongresse, Symposien und Pilotveranstaltungen, unterstützt. Die Kooperation mit den westdeutschen Bildungswerken läuft deshalb bisher relativ problemlos – im Gegensatz zu den anderen Trägern der Erwachsenenbildung, in denen die Zusammenarbeit von West und Ost wegen des Mentalitätsunterschieds der erwachsenenpädagogischen MitarbeiterInnen nicht immer optimal gelungen ist –, weil es um das gemeinsame ökonomische Interesse der Unternehmer im vereinten Deutschland geht. Aus dieser einheitlichen Interessenlage der westlichen und östlichen Unternehmerverbände wurden die grundlegenden Aufgaben bzw. Themen der Bildungswerke der Wirtschaft länderübergreifend bestimmt.

2. Zielsetzung und Aufgabenfelder der ostdeutschen Bildungswerke der Wirtschaft

Der Bildungsauftrag der deutschen Arbeitgeberverbände und ihrer Bildungswerke folgt der Zielvorstellung, „soziale Marktwirtschaft als Teil des freiheitlichen Rechtsstaates zu stabilisieren und fortzuentwickeln“ (BDA 1994, S. 108). Die BDA, die ABDW und die ostdeutschen Bildungswerke der Wirtschaft sehen die dringlichsten Aufgaben der Erwachsenenbildung einerseits darin, den Ostdeutschen Grundinformationen über die parlamentarische Demokratie und Marktwirtschaft zu vermitteln und sie über die Systemüberlegenheit der marktwirtschaftlichen und der freien demokratischen Gesellschaft aufzuklären; andererseits führen sie konkrete berufliche Anpassungsqualifizierungsmaßnahmen für betriebliche Mitarbeiter bzw. Umschüler durch, um die Wettbewerbsfähigkeit der ostdeutschen Betriebe zu stärken.

Die Tätigkeitsfelder der Bildungswerke der Wirtschaft in den neuen Bundesländern sind weder einheitlich noch übersichtlich, weil ihre erwachsenenpädagogisch relevanten Programme vielen Projekten angeschlossen sind, deren finanzielle Quellen ebenfalls sehr verschieden sind. Die erwachsenenpädagogischen Hauptaufgaben und -felder des Bildungswerkes der Wirtschaft in den neuen Bundesländern lassen sich dennoch übersichtshalber wie folgt zusammenfassen (vgl. BDA 1991, S. 97):

- 1) Berufliche Weiterbildung für betriebliche Mitarbeiter
- 2) Fortbildungs-/Umschulungsmaßnahmen in Kooperation mit dem Arbeitsamt
- 3) Gesellschaftspolitische Bildungs- bzw. Informationsarbeit in Zusammenarbeit mit der BDA und der ABDW
- 4) Projekte durch verschiedene Förderungsmittel.

Diese vier Arbeitsschwerpunkte wurden bei der betrieblichen Weiterbildung für die Fach- und Führungskräfte als „das klassische Programm der Bildungswerke“ (Mor-

hard 1993, S. 51) bezeichnet. Sie haben so auch am häufigsten stattgefunden. Bei den Umschulungskursen handelte es sich um die Maßnahmen, die auf einen möglichen neuen Arbeitsplatz vorbereiten sollten. Diese Maßnahmen wurden nach dem Arbeitsförderungs-gesetz von den Arbeitsämtern und den Unternehmen begleitet. Die gesellschaftspolitische Bildungsarbeit wurde mit dem Ziel durchgeführt, den ostdeutschen gesellschaftlichen Multiplikatoren das „demokratische Rüstzeug zu vermitteln“ (Murmans 1990, S. 26). Der vierte Bereich umfaßte die Projekte, die sich auf Maßnahmen bezogen, die von der Bundesanstalt für Arbeit, den Landes- und Bundesministerien und der Europäischen Gemeinschaft unterstützt wurden.

3. Das erwachsenenpädagogische Grundkonzept der ostdeutschen Bildungswerke der Wirtschaft

3.1 Gesellschaftspolitische Bildungsarbeit

Die gesellschaftspolitische Bildungsarbeit, die seit Mitte der 80er Jahre in der alten Bundesrepublik Deutschland zu einem festen Bestandteil der BDA geworden ist, hat nach der Wende in den neuen Bundesländern Hochkonjunktur. Die gesellschaftspolitische Bildungsarbeit ist eine pädagogische Umsetzungsstrategie der Unternehmerverbände. Diese benötigen nämlich nach der Vereinigung Deutschlands dringlich ein politisches Profil, das sich zu den „Grundlagen einer sozial orientierten Marktwirtschaft bekennt“ (BDA 1990, S. 101). Die BDA hat 1992 u.a. dazu den Arbeitskreis ‚Gesellschaftspolitische Bildungsarbeit‘ gegründet und vor allem in den neuen Bundesländern die gesellschaftspolitische Bildungsarbeit verstärkt. Dieser Arbeitskreis befaßt sich „mit der gesellschaftspolitischen Standortbestimmung der unternehmerischen Wirtschaft in der freiheitlichen Gesellschaftsordnung und mit ihrer Umsetzung in die Bildungsarbeit“ (BDA 1993, S. 98). Die gesellschaftspolitische Bildungsarbeit wird von verschiedenen Arbeitskreisen bzw. -gemeinschaften, wie der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft (BUAG), der Europäischen Arbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft, der Initiative Lehrerbildung Ost e.V. (ILBO), dem Verein für Didaktik/Wirtschaft-Technik-Gesellschaft e.V., dem Arbeitskreis Hochschule/Wirtschaft, dem Arbeitskreis Bundeswehr/Wirtschaft und dem Ausschuß Kirche/Wirtschaft, unterstützt.

Bei der gesellschaftspolitischen Bildungsarbeit, die als „Forum für das Gespräch zwischen Wirtschaft und Gesellschaft“ fungieren soll (vgl. bwsa 1996, S. 2) werden überwiegend „die Meinungsführer und Multiplikatoren der gesellschaftsrelevanten Gruppen“ (BDA 1995, S. 29) eingeladen. In dieser Bildungsarbeit geht es zunächst um die politische und ökonomische Grundbildung. Das Bildungswerk der Wirtschaft soll den Ostdeutschen helfen, „wirtschafts-, sozial- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge“ zu „erkennen“, und will zur „Mündigkeit in Betrieb und Gesellschaft“ beitragen (bwsa 1996, S. 2). Das politische Wertprofil der Unternehmerverbände und des Bildungswerkes der Wirtschaft bleibt nicht nur auf Informationsvermittlung beschränkt. Darüber hinaus verlangt es angesichts des Transformationsprozesses der

Planwirtschaft zur sozialen Marktwirtschaft die mentale Anpassung der Ostdeutschen an die Marktwirtschaft und eine Veränderung der Deutungsmuster der ehemaligen DDR-Bürger. Zu beachten ist, daß in allen Geschäftsfeldern „die gesellschafts- und wirtschaftspolitische Bildungsarbeit integriert“ (bsw 1993, S. 4) ist.

Es wird deutlich, daß eine massive pädagogische Offensive der Unternehmerverbände in den neuen Bundesländern stattfindet. Die BDA und die ostdeutschen Bildungswerke der Wirtschaft tragen zwar einerseits zu pädagogischen Zielsetzungen bei, vermitteln aber andererseits unternehmerische Wertvorstellungen. Diese Offensive in der Wertvermittlung bleibt für sie nicht auf betriebliche Mitarbeiter beschränkt, sondern greift auf nahezu alle gesellschaftlichen Gruppen über. Während bei den Ostdeutschen der politischen Bildung keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, findet eine andere Art der politischen Bildung von den Unternehmerverbänden statt.

3.2 Berufliche Weiterbildung für die betrieblichen Mitarbeiter

Der wichtigste Bildungsauftrag des Bildungswerkes der Wirtschaft liegt darin, „Wirtschaftsförderung durch Weiterbildung zu betreiben und damit Beiträge zum Strukturwandel der Wirtschaft zu leisten“ (Grabowski 1994, S. 8). Es bietet den Teilnehmern die Möglichkeit, „spezielle berufs- und funktionsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben“, und unterstützt die Mitarbeiter im Betrieb, den einem „ständigen Wandel unterworfenen betrieblichen Anforderungen besser gerecht werden zu können“ (bwsa 1996, S. 2).

Ebenso wie in den alten Bundesländern werden für das Bildungswerk der Wirtschaft ‚Schlüsselqualifikationen‘ auch in den neuen Bundesländern zu einem entscheidenden Weiterbildungskonzept. Der Grund dafür liegt darin, daß infolge „der wirtschaftlichen Anpassungsprozesse“ die „veränderten Arbeits- und Organisationsformen in den Unternehmen verstärkt eine Orientierung der Bildungsarbeit auf die betrieblichen Belange erforderten“ (BDA 1994, S. 108). Das Training von Verhaltensweisen wie Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und das Denken in Zusammenhängen stehen im Weiterbildungskonzept des Bildungswerkes der Wirtschaft im Mittelpunkt (ebd.). Kreativität, Flexibilität, Sozialkompetenz und Kommunikationsfähigkeit seien wichtige Ziele für die strategische Neuorientierung der Personalpolitik (ebd.).

3.3 Maßnahmen der Fortbildung/Umschulung

Angesichts des Zusammenbruchs der alten Arbeitsgesellschaft und der Abwertung der alten Qualifikationen sind die Maßnahmen für Fortbildung/Umschulung „wichtige Hoffnungsträger für viele Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Beschäftigte“ (Heinecke u.a. 1992, S. 18). Das Bildungswerk der Wirtschaft bezieht sich auf diese reale Situation. In den Lehrgängen der ostdeutschen Bildungswerke der Wirtschaft,

die nach dem Arbeitsförderungsgesetz durchgeführt werden, geht es hauptsächlich darum, „bestehende Qualifizierungsdefizite abzubauen“ und „Qualifizierungsvorlauf zu schaffen“ (a.a.O., S. 22). Maßnahmen der Fortbildung/Umschulung orientieren sich dabei bedarfsgerecht an dem Strukturwandel der Region. Um sowohl Qualifikation als auch Motivation bei Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit bedrohten Beschäftigten sichern zu können, steht die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Vordergrund. Die ostdeutschen Frauen sind die wichtigste Zielgruppe dieser Maßnahmen.

4. Zielgruppen und Themen des Bildungswerkes der Wirtschaft – Beispiel: das Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft (bsw)

Je nach der Zielsetzung einer Weiterbildungsmaßnahme wendet sich das bsw an unterschiedliche Zielgruppen. Die gesellschaftspolitische Bildungsarbeit zielt auf Multiplikatoren wie Lehrer, Hochschullehrer, Vertreter der Kirchen, die Bundeswehr und Medien. Vor allem zeigt das Bildungswerk der Wirtschaft an Lehrern und Schülern großes Interesse. Dies wird damit begründet, daß das Selbstverständnis von westlicher Demokratie und sozialer Marktwirtschaft der ostdeutschen jüngeren Generation so früh wie möglich vermittelt werden müsse: „Im Prozeß des Zusammenwachsens kommt der Schule eine Schlüsselqualifikation zu. Sie muß die Jugend für das Denken und Handeln in einer Demokratie aufschließen und sie befähigen, die Prinzipien zu verstehen und selbst an der Willensbildung mitzuwirken“ (Murmans 1990, S. 38).

Im Rahmen der gesellschaftspolitischen Bildungsarbeit werden die folgenden verschiedenen Kurse, Workshops, Exkursionen und Projekte, die gleichzeitig den Charakter politischer und ökonomischer Bildung haben, durchgeführt.:

- Betriebserkundungen
- Betriebspraktika
- Lehrerfortbildung
- spezielle Wirtschaftsplanspiele für Schüler und Auszubildende
- Managementseminare für Schulleiter
- Workshops mit Angehörigen von Bundeswehr, Kirche, Medien u.a.
- Landesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft
- EU-Projekt: Junge Unternehmen.

In bezug auf die berufliche Weiterbildung für betriebliche Mitarbeiter sowie für die Fortbildungs-/Umschulungsmaßnahmen ist es entscheidend, daß sie sich an dem Qualifikationsbedarf der Unternehmer zu orientieren hat. Die Zielgruppen des bsw sind nach den folgenden „drei strategischen Geschäftsfeldern“ (bsw 1993, S. 4) einzuteilen (vgl. bsw 1995, S. 7):

- 1) Managementfortbildung: Unternehmer, Unternehmensnachwuchs, obere Führungskräfte mit unternehmerischer Verantwortung

- 2) Überfachliche Fortbildung: mittlere/untere Führungskräfte, Führungskräftenachwuchs, Multiplikatoren, Meister, Vorarbeiter u.a., Akademiker, Fachkräfte mit exponierter Stellung
- 3) Fachliche Fortbildung: Fachkräfte, Teilfachkräfte, Fachkräftenachwuchs, An- und Ungelernte, Hilfskräfte.

An der *Managementfortbildung* nehmen hauptsächlich Fach- und Führungskräfte teil. Im bsw fanden im Jahre 1991/92 spezifische Bausteinkurse für Textil-Manager, acht Kurse für Führungskräfte von Kommunalverwaltungen und ein Planspiel für die Sachsenmeisterschaft statt. EDV-Trainings sowie CIM-Seminare wurden je nach Bedarf durchgeführt. Um das neue Verständnis für Führungsaufgaben im Unternehmen aktiv zu verbreiten, entstand 1993 die Bildungsinitiative der Vereinigung der Arbeitgeberverbände in Sachsen e.V. (BIVIS). Die BIVIS bietet „bedarforientierte Weiterbildung von Führungskräften kleiner und mittelständischer Unternehmen in Sachsen“ an und richtet sich auf Zielgruppen wie Führungskräfte, Bauleiter, Personalleiter (branchenübergreifend) und Frauen-Führungskräfte. Im Jahre 1993 wurden zwei Kurse für Führungskräfte der Metall- und Elektroindustrie, zwei Kurse für Bauleiter und ein Kurs für Personalleiter veranstaltet.

In bezug auf *fachliche Aufstiegsfortbildung bzw. fachübergreifende Fortbildung* wurden vor allem Führungskräfte der mittleren und unteren Ebene (Abteilungsleiter, Personalverantwortliche, Meister u.a.), Führungsnachwuchskräfte und exponierte Fachkräfte wie Betriebsräte angesprochen. Ein „Modellprojekt zur praxisnahen Qualifizierung von Frauen für Führungspositionen“ (vgl. Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft 1996) wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Frauen und Jugend unter der Beteiligung der fünf ostdeutschen Bildungswerke der Wirtschaft durchgeführt. Die Qualifizierung in diesem Projekt erfolgte in zwei Gruppen (eine Gruppe erwerbstätiger und eine Gruppe arbeitsloser Frauen). Das Alter der TeilnehmerInnen lag dabei zwischen 31 und 50 Jahren.

Die *Akademikertfortbildung* wurde auf zwei Ebenen organisiert. Zum einen gab es *Lehrerfortbildungen* und zum anderen *Fortbildungen im Bereich ‚Umweltschutz‘*. In den Jahren 1993 und 1994 wurden in Sachsen in allen Schulamtsbereichen an über 20 verschiedenen Standorten Bildungsmaßnahmen für Lehrer, Schüler und Eltern durchgeführt. Viele Lehrerfortbildungskurse fanden im Rahmen von berufsbegleitenden Kursen statt, „um den strukturellen Veränderungen der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsfächer gerecht zu werden“ (bsw 1995, S. 17). Die Kurse für Umweltschutz hatten eine doppelte Zielsetzung: ‚Umweltschutz in Unternehmen‘ wurde für Führungskräfte veranstaltet, und die ‚Qualifizierung zu Umweltberatern‘ fand für Teilnehmer mit akademischer Ausbildung statt. 1993/94 nahmen insgesamt 60 Führungskräfte (Geschäftsführer, Projektleiter und Projektingenieure) an der Weiterbildung ‚Projektmanagement für Umweltsanierung‘ der TRG- und ABS-Gesellschaften des Aufbauwerks im Freistaat Sachsen GmbH teil (vgl. bsw 1995, S. 20).

Bei der *fachlichen Fortbildung für Wirtschaft*, die auf Arbeitnehmer und Arbeitslose zielt, wurden vier Arbeitskreise (gewerblich-technische, kaufmännische und für die Bereiche EDV und Dienstleistungen/Soziales) gebildet und Lehrgänge angeboten. Dabei müssen die Inhalte dieser Lehrgänge „regionalspezifisch erarbeitet werden“ (Heinecke u.a. 1992, S. 22). Die Fortbildungs-/Umschulungsmaßnahmen richten sich an die Arbeitslosen. Darunter sind Frauen länderübergreifend die wichtigste Zielgruppe.

Es wurden spezifische, branchenunabhängige Fortbildungslehrgänge für spezielle Zielgruppen angeboten. Ihre Schwerpunkte waren: „Pädagogikweiterbildung für Ausbilder, Sprachen für Sekretärinnen, Fortbildungsmodule für Fachkräfte in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Reintegrationsmaßnahmen für Arbeitslose und Rehabilitanden und Ausbildungsbegleitende Hilfe für Auszubildende“ (bsw 1993, S. 11).

Außerdem wurden *internationale Bildungsprojekte* veranstaltet. Das Bildungswerk der Wirtschaft richtet sich an Multiplikatoren aus osteuropäischen Ländern, um Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Die „in die Reserve entlassenen Mitglieder der aus dem Aufenthaltsgebiet in die GUS abziehenden Truppen“ bilden z.B. dabei eine Zielgruppe (vgl. bsw 1993, S. 6). Die durchgeführten Projekte waren Bestandteil des Staatsvertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der ehemaligen Sowjetunion. Nach 1993/94 haben Weiterbildungsseminare von Führungskräften der osteuropäischen Länder mit folgender Teilnehmerstruktur stattgefunden:

Abb. 1: Teilnehmerstruktur des bsw

	1993	1994
Führungkräftefortbildung	5.890 Führungskräfte (31,6% der bsw-Teilnehmer)	
Fachliche Fortbildung	4.477 Teilnehmer (53,5% der bsw-Teilnehmer)	6.684 Teilnehmer (64,9% der bsw- Teilnehmer)

(bsw 1995, S.13, 15)

5. Schlußbemerkungen

Das erwachsenenpädagogische Programm der ostdeutschen Bildungswerke der Wirtschaft – anhand des Beispiels bsw – wirkt aus erwachsenenpädagogischer Sicht einige Fragen auf, auch wenn sie zweifellos zum Aufbau der Wirtschaftsstruktur Ostdeutschlands beitragen und sich an der aktiven Arbeitsmarktpolitik beteiligen. Diese Probleme lassen sich unter drei Gesichtspunkten zusammenfassen:

1) Ein Charakteristikum des Bildungsprogramms des bsw liegt darin, daß die verschiedenen Kompetenzen (System- und Führungskompetenz, Sozial- und Methodenkompetenz, Fachkompetenz) für die meisten MitarbeiterInnen nicht durchgängig, sondern je nach der unterschiedlichen Position im Betrieb partiell angeeignet werden (vgl. bsw: Kompetenzmappe). Die erste Zielgruppe – Unternehmer, Führungskräfte, Unternehmernachwuchs und Existenzgründer – sollte sich nach dem bsw-Konzept die System- und Führungskompetenz aneignen. Die zweite Zielgruppe – mittlere Führungskräfte, Meister/Vorarbeiter, Fachkräfte mit exponierter Stellung und aufstiegswillige Facharbeiter – sollte hauptsächlich Methoden- und Sozialkompetenz erwerben. Für die letzte Zielgruppe – Fachkräfte ohne Chancen im Beruf, Arbeitslose, Jugendliche ohne Beruf usw. – reiche es aus, nur über Fachkompetenz zu verfügen. Die Schlüsselqualifikationen, für die von den Unternehmerverbänden plädiert wird, werden nach hierarchischem Prinzip aufgeteilt. Unter funktionalem Aspekt ist diese Aufteilung zwar verständlich, aber unter pädagogischen Gesichtspunkten erscheint sie nicht unproblematisch, denn das kann Bildungsfähigkeiten und -motivation bestimmter Mitarbeiter unterminieren, vor allem wenn die Durchlässigkeit der verschiedenen (Kompetenz-)Stufen nicht gegeben ist.

2) Beim bsw beträgt die Zahl der Teilnehmer an Führungskräftefortbildung fast ein Drittel der Gesamtteilnehmer. Abgesehen von den AFG-Maßnahmen ist keine Chancengleichheit bei der beruflichen Weiterbildung für Mitarbeiter im Betrieb zu beobachten. Das Weiterbildungsangebot der ostdeutschen Bildungswerke der Wirtschaft konzentriert sich sowohl quantitativ als auch qualitativ sehr stark auf die mittleren und oberen Fach- und Führungskräfte. Je niedriger die Position im Betrieb ist, desto geringer sind die Chancen, an Weiterbildung teilzunehmen. Es besteht also eine Polarisierung und Segmentierung in der betrieblichen Weiterbildung.

3) Das Bildungswerk der Wirtschaft geht mit Unterstützung der Unternehmensverbände nicht nur in die tarifpolitische, sondern auch in die bildungspolitische Offensive. Die gut organisierten länderübergreifenden Weiterbildungsnetze unterstützen massiv solch politisches Vorhaben der Unternehmerverbände (gesellschaftspolitische Bildungsarbeit). Das ist als eine Art der politischen Bildung zu verstehen, die mit der beruflichen Bildung eng verzahnt ist. Es ist zwar positiv zu sehen, daß die Bildungswerke der Wirtschaft zur politischen und ökonomischen Grundbildung für die Ostdeutschen viel leisten. Es darf aber nicht vergessen werden, daß viele Bildungsveranstaltungen die unternehmerischen Wertvorstellungen explizit und implizit vermitteln. Die vielen neuen pädagogisch relevanten Schlagwörter wie Flexibilität, Leistungsprinzip, Kreativität, Schlüsselqualifikationen und Deregulierung des Bildungssystems werden vom Bildungswerk der Wirtschaft in Zusammenarbeit mit den Unternehmerverbänden verbreitet.

Literatur

- Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Praxisnahe Qualifizierung von Frauen für Führungspositionen in den neuen Bundesländern. Tagungsdokumentation, Abschlußsymposium, 16. September 1996. Erfurt 1996
- Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e.V. (bsw): Geschäftsbericht 1991/92. Dresden 1993
- Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e.V. (bsw): Geschäftsbericht 1993/1994. Dresden 1995
- Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e.V. (bsw): Kompetenzmappe. Dresden o.J.
- Bildungswerk der Wirtschaft Sachsen-Anhalt e.V. (bwsa): Seminarprogramm 1996
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Jahresberichte 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995. Köln 1990ff.
- Grabowski, R.: baustein-system-weiterbildung – ein sächsischer Modellansatz. Dresden 1994
- Heinecke, S./Koch, R./Gleiche, K.: Regionale Strukturanalyse Erfurt. Erfurt 1992
- Morhard, A.: Die Aufgabe des Bildungswerkes. Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V., Erfurt. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Durch Weiterbildung die Arbeit- und Lebenswelt miteinander verbinden. Bonn 1993, S. 50–53
- Murmann, K.: Reden zur deutschen Einheit. Köln 1990
- Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg e.V.: Jahresbericht 1993

REZENSIONEN

Das Buch in der Diskussion

Rolf Arnold Weiterbildung

Ermöglichungsdidaktische Grundlagen
(Vahlen-Verlag) München 1996, 275 Seiten, DM 56.00

Ekkehard Nuißl:

Das Buch von Rolf Arnold hat den umfassenden Titel „Weiterbildung“. Auch der Untertitel: „Ermöglichungsdidaktische Grundlagen“ engt den Begriff der Weiterbildung nicht ein, sondern verweist auf Elementares und zunächst Kryptisches („Ermöglichungsdidaktik“). Den „ermöglichungsdidaktischen Focus“ zieht der Autor auch im Vorwort heran. Er geht davon aus, daß wir zunehmend in einer „Weiterbildungsgesellschaft“ leben, womit nicht nur der „Bereich“ Weiterbildung gemeint ist, sondern auch die Prozesse des Lernens Erwachsener. „Es ist dieser Funktionszyklus der Weiterbildung, der in dem vorliegenden Studienbuch dargestellt und unter verschiedenen Perspektiven analysiert wird. Im Vordergrund steht dabei das Bemühen, das Lernen Erwachsener als Interaktionsgeschehen darzustellen, das durch das komplexe Zusammenwirken subjektiver und objektiver Faktoren gekennzeichnet ist“ (Vorwort, S. I). Dies sei, wenn es erwachsenenpädagogisch informiert dargestellt werden sollte, nur angesichts der Tatsache möglich, „daß Bildungsprozesse letztlich nur ‚ermöglicht‘, nicht ‚erzeugt‘ werden können“ (Vorwort, S. VI). Eine solche Ermöglichungsdidaktik beinhaltet „ein Planen und Lernen vom anderen her“ (Vorwort, S. VII).

Das Buch basiert auf drei Studienbriefen, die der Autor im Rahmen des Fernstudiums Erwachsenenbildung an der Universität Kaiserslautern entwickelt und bereits im internen Studienbetrieb eingesetzt hat. Die Texte sind also nicht durchweg neu, enthalten aber durch ihre weitreichende Zusammenstellung und Überarbeitung eine neue Qualität. Arnold beschäftigt sich mit der Weiterbildung und ihren ermöglichungsdidaktischen Grundlagen in fünf Kapiteln:

- Annäherungen an die Weiterbildung; hier geht es um begriffliche Fragen, um die Definition der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung und der wissenschaftlich begründeten Profession sowie um das Theorie-Praxis-Problem in der Erwachsenenbildung anhand von kritisch-konstruktivistischen Anmerkungen (S. 1–60).
- Weiterbildung in der Unternehmenskultur; hier setzt Rolf Arnold deutlich einen Akzent auf die betriebliche Weiterbildung, stellt diese in den Zusammenhang von Unternehmenskultur- und Persönlichkeitsentwicklung und erläutert, warum der traditionell behauptete Gegensatz von „Bildung oder Qualifikation“ unter heutigen Bedingungen obsolet sei – die „Schlüsselqualifikationen“ spielten dabei eine bedeutende Rolle (S. 61–133).
- Didaktisches Handeln in der Weiterbildung; hier konzentriert sich Rolf Arnold auf pädagogisch-didaktische Fragen der Erwachsenenbildung, wie sie insbesondere für Lehrende von Interesse sind. Es geht um Didaktik als „Professionswissenschaft der Erwachsenenbildung“, um „Teilnehmerorientierung“, um „Deutungslernen“ und um „erwachsenengemäßes Lernen“ (S. 135–200).
- Bildungsbedarfsanalyse; hier beschäftigt sich Rolf Arnold mit der politisch wie pädagogisch zentralen Frage des „Bildungsbedarfs“ und seiner Ermittlung; er erläutert die Bedeutung der Bildungsbedarfsanalyse und deren Verfahren mit besonderem Akzent auf der „dialogischen Bedarfsanalyse“ (S. 201–220).
- Erfolgskontrolle, Qualitätssicherung und Bildungscontrolling; hier geht Rolf Arnold auf die aktuelle Diskussion um die Qualität der Weiterbildung und das sich verschiebende Verhältnis von Markt, Staat, Qualitätskontrolle und Steuerungsmechanismen ein. Zu Stichworten wie

„Evaluierung“, „Bildungscontrolling“, „Professionalität“ und „selbstorganisierte Qualitätssicherung“ erläutert der Autor Diskussionsstand und Perspektiven; unter dem Titel „Qualitätssicherung konkret“ stellt er selbst ein dreidimensionales Konzept der Qualitätssicherung vor (S. 221–254).

In das Buch sind vielfältige Dokumente und Materialien eingearbeitet, die seinen Charakter als „Studienbuch“ untermauern. Vielfach versucht der Autor, mit Hilfe von Visualisierungen (Grafiken, Tabellen, Synopsen) den Text in eine einprägsame Form zu gießen – nicht immer ist dies überzeugend gelungen. Abgerundet wird das Buch durch ein Stichwortverzeichnis, anhand dessen einschlägige Textpassagen aufgefunden werden können.

Das Studienbuch von Rolf Arnold ist erschienen in der Reihe „Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“, welche für betriebswirtschaftliche Fragen aus den rechtlichen, gesellschaftswissenschaftlichen und ökonomischen Disziplinen eine Art „Klassiker“ ist. Sie ist hauptsächlich an Personen gerichtet, die theoretisch und praktisch mit betriebswirtschaftlichen Fragen beschäftigt sind. Daß in dieser Reihe ein Buch zur „Weiterbildung“ erscheint, verdeutlicht die wachsende Nähe zwischen unternehmensbezogenen Fragen und Weiterbildung. Auch dies stützt die These von Rolf Arnold, daß das traditionelle „Schisma“ zwischen Bildung und Qualifikation wie in der europäischen Diskussion (vgl. Weißbuch „Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“) nun auch in Deutschland in ein neues Stadium übergeht, wenn nicht sogar gänzlich endet.

Harald Geißler:

Es ist schon eine Ausnahme – und zwar eine höchst erfreuliche –, daß es gelungen ist, in einer der renommiertesten wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Publikationsreihen, nämlich in „Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“, ein pädagogisches Buch zu plazieren. Dieses Verdienst kommt Rolf Arnold zu, der damit die bereits ansehnliche Liste seiner Monographien erneut erweitert. Diese Leistung wurde nicht zuletzt dadurch ermöglicht bzw. begünstigt, daß Arnold als Leiter des Zentrums für Fernstudien und universitäre Weiterbildung in den letzten Jahren mehrere Studienbriefe zu dem Fernstudium „Erwachsenenbildung“ geschrieben hat, von denen drei, wie er freimütig im Vorwort bekennt (S. VII), umfangreich für die „Weiterbildung“ genutzt worden sind. Darüber hinaus, so heißt es dort, „sind zahlreiche Buch- und Zeitschriftenartikel des Verfassers zu Einzelaspekten des Themas ganz oder teilweise in den Text eingegangen, ohne daß diese Übernahme im einzelnen ... nachgewiesen“ wurde (ebd.). Für den Kenner seiner Schriften mag diese Auskunft enttäuschend sein, weil sie die Hoffnung dämpft, viel Neues zu erfahren. Für den fachfremden Betriebs- oder Verwaltungswirt ist der Rückgriff auf das, was sich im internen Studienbetrieb langjährig bewährt hat, jedoch eine Garantie, gesicherte Erkenntnisse in didaktisch gut aufbereiteter Form präsentiert zu bekommen. Diese Erwartung wird nicht enttäuscht.

Das Buch gliedert sich in fünf Kapitel:

1. Annäherungen an die Weiterbildung
2. Weiterbildung in der Unternehmenskultur
3. Didaktisches Handeln in der Weiterbildung
4. Bildungsbedarfsanalyse
5. Erfolgskontrolle, Qualitätssicherung und Bildungscontrolling.

Wie die zitierte Bemerkung des Vorworts erwarten läßt, soll ein facettenreicher Überblick über die Weiterbildung bzw. ein Einblick in das erwachsenen- und betriebspädagogische Schaffen Rolf Arnolds gegeben werden, ohne daß der Anspruch erhoben wird, eine stringente Argumentationslinie aufzubauen, die den Erkenntnisstand des Lesers Kapitel für Kapitel und Abschnitt für Abschnitt systematisch vorantreibt. Wer als Kenner der Schriften Rolf Arnolds auch von diesem Buch etwas lernen will, ist deshalb gezwungen, seine latente Argumentationssystematik zu rekonstruieren. Das soll im folgenden versucht werden.

Arnolds Argumentationsbasis ist der kritische Konstruktivismus, mit dem es ihm überzeugend gelingt, die Bedingungen und – empirischen – Bedingungsmöglichkeiten von Weiterbildung sy-

stematisch aufzudecken. Immer wieder wird betont, daß es keine Wirklichkeit an sich, sondern nur eine subjektiv bzw. sozial konstruierte Wirklichkeit gibt und daß diese Erkenntnis auch für die Wirklichkeit aller alltagspraktischen und wissenschaftlichen (!) Vorstellungen über die Wirklichkeit gilt. Diese Auffassung zwingt zu vielerlei Konsequenzen: Die erste betrifft das Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. Wissenschafts- und Alltagswissen. Sie wird im ersten Kapitel (Abschnitt 1.2 und vor allem 1.3) ausgeführt und mündet in die Gegenüberstellung zweier Lesarten des Theorie-Praxis-Bezugs. Die erste gibt der Praxis den Vorzug und verpflichtet die Theorie dazu, sie möglichst objektiv zu spiegeln und Erkenntnisse zu produzieren, die funktionalistisch nutzbar sind. Die zweite – konstruktivistische – Lesart plädiert demgegenüber für den Vorrang der Theorie, deren Aufgabe darin besteht, das, was begründet als Wirklichkeit gelten kann, zu (re)konstruieren und dabei immer auch nach den empirischen Bedingungsmöglichkeiten ihrer Veränderung zu fragen. Ob diese Sicht des Theorie-Praxis-Verhältnisses einem, wie Arnold behauptet, „kritisch-emanzipatorischen Erkenntnisinteresse verwandt ist“ (S. 56), so daß der radikale Konstruktivismus in die unmittelbare Nähe der Kritischen Theorie rückt, wird weiter unten noch zu klären sein.

Auch wenn Arnold es nicht explizit entfaltet: Die konstruktivistische Auffassung des Theorie-Praxis-Bezugs entlarvt letzteren als eine Beziehung, in der es um die Vermittlung verschiedener Sichtweisen und Standpunkte geht und der deshalb alle Merkmale des Didaktischen zu eigen sind. Das Theorie-Praxis-Verhältnis spiegelt sich deshalb in der Beziehung zwischen Lehrenden (als Vermittlern wissenschaftlich begründeter Erkenntnisse) und Lernenden (als Trägern des gesellschaftlichen Alltagswissens), so daß man zumindest auf den ersten Blick erwarten könnte, daß die von Arnold vertretene Forderung, Theorie müsse gegenüber Praxis einen Vorrang haben, Anlaß für die These sei, daß die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in der Weiterbildung in entsprechender Weise asymmetrisch angelegt sein müsse. Genau das aber ist auf jeden Fall, so Arnold, zu vermeiden. Denn vom Standpunkt des radikalen Konstruktivismus aus betrachtet kann keine Erkenntnis a priori einen höheren Wahrheitsanspruch erheben. Insofern steht das wissenschaftlich begründete Wissen des Lehrenden gleichberechtigt neben demjenigen des Alltagswissens der Lernenden. Wenn Rolf Arnold gleichwohl fordert, daß die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in der Weiterbildung tendenziell asymmetrisch sein muß, und zwar zugunsten letzterer, in dem der/die WeiterbildnerIn auf die Rolle des dienenden „Deutungshelfers“ (S. 185) verpflichtet wird, bricht eine (erwachsenen)pädagogische Norm durch, die sich mit Bezug auf die Thesen des radikalen Konstruktivismus meines Erachtens nicht begründen läßt. Es stellt sich deshalb die Frage, ob der Autor die Begründungskraft des radikalen Konstruktivismus nicht systematisch überschätzt. Dieser Verdacht wird weiter genährt, wenn Arnold mit Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im allgemeinen und mit Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von WeiterbildnerInnen im besonderen im Anschluß an Adorno – und damit m.E. den Rahmen des radikalen Konstruktivismus überschreitend – sich für die „notwendige Unverständlichkeit“ (S. 48ff.) und „Sperrigkeit wissenschaftlichen Professionswissens“ (S. 23ff.) stark macht, während er mit Bezug auf das didaktische Verhältnis von Lehrenden und Lernenden in der Weiterbildung die „Viabilität“ des vermittelten Wissens, also seine Eingängigkeit und Nachhaltigkeit zum obersten Gebot macht. Dieser Widerspruch ist keineswegs ein Zeichen für „unsauberes“ wissenschaftliches Arbeiten. Er ist vielmehr ein Hinweis, daß die Begründungskraft des radikalen Konstruktivismus Grenzen hat. Sie besteht m.E. darin, daß er überzeugend die *empirischen* Bedingungsmöglichkeiten der Weiterbildung, nicht aber auch ihre *normativen* Bedingungsmöglichkeiten, d.h. die Möglichkeiten moralisch vernünftigen Wollens bzw. ethisch überzeugender Normen, Wünsche und Gebote, erfassen kann. Bevor dieser Gedanke einerseits mit Bezug auf die pädagogische Normvorstellung der Bildung und andererseits mit Bezug auf die unternehmensethische Begründung betrieblicher Weiterbildung und Personal- sowie Organisationsentwicklung weiter verfolgt werden soll, ist zuvor ein Blick auf eine bisher noch ausgeklammerte Dimension der empirischen Bedingungsmöglichkeiten von Weiterbildung zu werfen. Es ist der soziale bzw. kommunikative Aspekt. Auch hier vertritt Arnold – im Anschluß an Luhmann und Willke (S. 85) – die Position des radikalen Konstruktivismus, indem er das Grundprinzip der Reflexivität nicht nur auf den Bereich individuellen Erkennens, sondern auch auf denjenigen des sozialen Handelns, d.h. der Kommu-

nikation, anwendet. In diesem Sinne formuliert bzw. fordert er m.E. mit guten Gründen: „Betriebliche Weiterbildung wird sich zunehmend der Notwendigkeit bewußt, auch das betriebliche Erwachsenenlernen in dieser ganzheitlich konstruktivistischen Weise zu bestimmen und damit die Erwachsenenbildungstheorie gleichzeitig um eine Dimension zu erweitern, die das reflexive Lernen des Individuums mit dem systemischen Lernen der Organisation verbindet“ (S. 104). Die hier aufscheinende Erkenntnis, daß es ein grundlegendes Bestimmungsstück der empirischen Bedingungsmöglichkeiten der Weiterbildung ist, daß sie es mit einem *doppelten Subjekt* zu tun hat, nämlich mit dem individuellen Ich-Subjekt und dem kollektiven Wir-Subjekt der Gemeinschaft, wird von Arnold leider nicht konsequent entfaltet. Sie bleibt ein punktuelles Aufleuchten, das schnell zusammenbricht und der traditionellen Sichtweise weicht, daß das Subjekt der Pädagogik einzig und allein der einzelne sei. Wenn Arnold in diesem Sinne konstatiert, daß es die zunehmend zentrale Aufgabe einer systemisch orientierten betrieblichen Weiterbildung sei, die Bereitschaft des einzelnen zu fördern, ihre Vorstellungen über ihre Organisation zu überdenken und neu zu konstruieren (S. 86), so dokumentiert er damit, daß er (noch) nicht bereit oder in der Lage ist, die Position des radikalen Konstruktivismus konsequent radikal zu entfalten, indem sie nicht nur auf psychische, sondern auch auf soziale bzw. kommunikative Systeme angewandt wird. Lernen bleibt deshalb für Arnold auf den einzelnen beschränkt, so daß es unmöglich ist, eine begründete Vorstellung von Gemeinschaftslernen, d.h. Gruppen-, Organisations- und Gesellschaftslernen, zu entwickeln, die mehr ist als eine Zusammenfügung des Lernens einzelner.

Dieses Defizit bei der (konstruktivistischen) Ausleuchtung der empirischen Bedingungsmöglichkeiten von Weiterbildung, d.h. die Ausblendung des Wir-Subjekts der Gemeinschaft als konstitutives Bestimmungsstück von Weiterbildung, hat weitreichende konzeptionelle Konsequenzen für Arnolds Vorstellung von Bildung und für seinen Versuch, betriebliche Weiterbildung unternehmensethisch zu begründen. Auch wenn er in diesem Zusammenhang in vieler Hinsicht neue Wege erprobt, in einem Punkt bleibt er Traditionalist. Denn er bindet Bildung und Unternehmensethik nur an das Lernen der Ich-Subjekte und nicht gleichzeitig auch an Gemeinschaftslernen. Zu dieser konzeptionellen Verkürzung, die hinter den Erkenntnisstand, den der Autor im Prinzip bereits erreicht hat, wieder zurückfällt, kommt, wie ebenfalls bereits angesprochen, noch ein Zweites hinzu, nämlich die unbegründete Vorannahme, daß mit Hilfe des radikalen Konstruktivismus auch das Normenproblem der Weiterbildung lösbar sei. Dieser Schwäche ist sich Arnold vermutlich „irgendwie“ bewußt, wenn er die „Denkvoraussetzungen abendländischer Bildungstheorie“ (S. 145) beschwört, ohne sie jedoch systematisch freizulegen und deutlich zu machen, an welche dieser Traditionen er anschließt und von welchen er sich abgrenzt. Aus diesem Grunde bleibt merkwürdig unklar, was er mit Bildung meint bzw. welche Argumente er für tragfähig hält, normative Orientierungen und Verpflichtungen für Lernen und Weiterbildung ethisch, d.h. bildungstheoretisch zu begründen.

Ein ganz ähnliches Defizit besteht im Bereich der unternehmensethischen Reflexion. Denn hier wird darauf verzichtet, den Stand der wissenschaftlichen Diskussion aufzuzeigen und mit Bezug auf ihn Position zu beziehen. Statt dessen meint Arnold, in der Position des radikalen Konstruktivismus ethische Prinzipien erkennen zu können, die bereits für sich sprechen, nämlich Vertrauen und Offenheit (S. 76). In diesem Sinne versucht er, den „Zusammenhang zwischen sozialem Wandel, Unternehmensethik und systemischer Professionalität“ von Führungskräften und Weiterbildung folgendermaßen auf den Punkt zu bringen: „Offenheit und Vertrauen sind die – notwendigen – Merkmale eines systemisch-evolutionären Managements“ (S. 76).

An dieser Stelle nun wird die tragende Bedeutung des Evolutionären für Arnolds gesamtes Argumentations- und Theoriegebäude erkennbar. Denn in der unbehinderten Entfaltung des Evolutionären – auf der Emergenzebene des einzelnen, der (Lehr-Lern-)Gruppe, der Organisation und der Gesellschaft – glaubt er, fällt Sein und Sollen, d.h. Faktizität und ethischer Anspruch, zusammen. Damit aber tappt Arnold in die Denkfalle des sog. „naturalistischen Fehlschlusses“, der von der falschen Voraussetzung ausgeht, man könne begründete Sollens-Forderungen aus Analysen des Faktischen ableiten. Es erscheint deshalb Vorsicht geboten, wenn von „evolutionärem Bildungsmanagement“ (S. 96), von „evolutionärem Blick“ (S. 96), von „evolutionär-systemorientierten Schlüsselqualifikationen“ (S. 100), von „evolutionärer Didaktik“ (S. 121) und

schließlich von „evolutionärer Berufspädagogik“ (S. 102) die Rede ist und dabei nahegelegt wird, daß diese Konstrukte bildungstheoretisch hinreichend begründet seien.

Diese Kritik ist nicht neu. In ihrem Mittelpunkt steht der Disput über die sog. Konvergenzthese ökonomischer und pädagogischer Vernunft. Sie ist ein fundamentales Begründungsstück der Arnoldschen Theoriebildung und wird deshalb gleich im ersten Kapitel seines Buches vorgetragen mit der Auffassung, daß Bildung heute zum erstenmal in der Geschichte die Chance hat, sich nicht *gegen* die herrschenden Verhältnisse durchsetzen zu müssen, sondern sich *mit* dem vorherrschenden gesellschaftlichen Entwicklungstrend entfalten zu können. D.h.: „... auch und gerade durch die technologische Entwicklung (besteht) heute erstmals die Chance, die Arbeitswelt humaner zu gestalten, da diese Entwicklung selbst es immer notwendiger macht, erweiterte Qualifizierung der Beschäftigten und damit ‚Bildung‘ zu realisieren“ (S. 22). Für diese – konzeptionell äußerst problematische – Integrationsleistung steht der Begriff der Schlüsselqualifikationen. Ihm kommt in dem hier diskutierten Buch eine argumentationsstrategische Schlüsselposition zu.

Hannelore Bastian:

Dem Buch ist in Aufbau und Sprache seine Herkunft aus Studienbriefen (des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung) anzumerken, und dies wirkt sich insgesamt positiv aus auf seine Lesbarkeit (zu der auch vorhandene Redundanzen durchweg beitragen). Bei der Lektüre habe ich mir sowohl Studierende als auch KollegInnen aus der Praxis der Erwachsenenbildung mit ihren Fragen, Problemen, Denk- und Handlungsmustern vorgestellt – und beiden Gruppen möchte ich das Buch empfehlen. Der Grund dafür liegt nicht nur in dem umfassenden informativen Überblick über den Gegenstandsbereich „Weiterbildung“ in seiner Entwicklung und wissenschaftlichen Diskussion seit den 70er Jahren, sondern vor allem in der Art der Darstellung: Sie erscheint mir geeignet, um zur Revision und Differenzierung von immer noch verbreiteten Klischeevorstellungen – z.B. über das sogenannte „Theorie-Praxis-Verhältnis“ zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis, über den vermeintlich linearen Zusammenhang von Lehren und Lernen, über damit verbundene Steuerungs- und Kontrollillusionen – anzuregen.

Das liegt vor allem an der überwiegend durchgehaltenen reflexiven Haltung gegenüber den diskutierten Inhalten bzw. ihrer sprachlichen Präsentation. Gleich in den einführenden „Annäherungen an die Weiterbildung“ wird dafür die Grundlage geschaffen, indem der Autor betont, es ginge zunächst nicht um die Weiterbildung selbst, sondern um die „sprachlichen Konstruktionen ...“, mit deren Hilfe wir diese bezeichnen, darstellen, gestalten“ (S. 1). Dieser konstruktivistische Zugang verbietet die naive Identifikation der „Zeichen“ mit dem „Bezeichneten“ und erinnert immer wieder daran, daß die verwendete Begrifflichkeit – sei sie in wissenschaftlicher Absicht definiert, sei sie eine Alltagssprachliche Annäherung – nicht mehr und nicht weniger als eine Vereinbarung darstellt, die den jeweiligen Gegenstand keinesfalls „abbildet“, sondern ihn mit einem bestimmten Sinngehalt selbst „erzeugt“. Nicht „Wahrheit“, sondern „Verständigung“ ist damit das Gütekriterium. Begriffe, Thesen, Forschungsergebnisse verschiedenster Herkunft werden dazu herangezogen, auf Herkunft und Sinngehalt hin abgeklopft, um den jeweiligen Gegenstand quasi zu umkreisen, Annäherungen vorzunehmen, Verständnis zu verdichten, ohne zu endgültigen Festlegungen zu kommen: Dies hält den Text bzw. seine LeserInnen sozusagen „in Bewegung“. Diese sprachkritische Methode will zugleich sensibilisieren gegen begriffliche Neuschöpfungen, die ohne seriöse Ableitungen aus Gründen der Marktgängigkeit in die Diskussion gebracht werden. Explizit wirbt der Autor für die Berechtigung der teilweise „notwendigen Unverständlichkeit“ (S. 48) wissenschaftlicher Sprache, die den LeserInnen zuzumuten sei, da die naive Vorstellung der Selbstevidenz von Praxis nicht durch Alltagssprachliche Erklärungen, sondern nur durch den distanzierenden und damit zugleich verfremdenden Blick von Wissenschaftssprache aufgelöst werden könne (was gerade in der Erziehungswissenschaft durch die Verbreitung wissenschaftlicher Begriffe in der Alltagssprache erschwert wird, da die Konnotationen des Alltagsgebrauchs Verständnis suggerieren können, wo Mißverständnisse vorliegen). Diese Zusammenhänge zu thematisieren entspricht dem zentralen Anliegen des Buches,

„Professionalität in der Erwachsenenbildung durch die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit des in diesem Bildungsbereich tätigen Personals zu fördern“ (S. 135). Im Zentrum steht die Didaktik als „die Professionswissenschaft der Erwachsenenbildung“ (S. 150), und zwar in ihrer Ausprägung als sogenannte „Ermöglichungsdidaktik“. Dieser Begriff stellt das auf die Person des Lehrenden bezogene Pendant zur „Aneignungsperspektive“ auf seitens der Lernenden dar: Wird mit der Aneignungsperspektive betont, daß Lernen nur als autonome Leistung der Lernenden zustande kommen kann, trägt die „Ermöglichung“ als Bereitstellung von Lernumgebung und Lernangeboten seitens des Lehrenden dieser Perspektive Rechnung. Versuche ich, das Verständnis von „Ermöglichung“ durch eine sprachliche Einordnung zu präzisieren, so ist der Begriff abzugrenzen von den Gegensätzen der „Erzwingung“ und „Verhinderung“, aber auch von „Erzeugung“ als Vorgang gesteuerter Herstellung eines Produkts. Nun wird in der didaktischen Diskussion natürlich weder „erzwungenes Lernen“ noch gar das „Verhindern von Lernen“ progagiert, und Didaktik als „Reflexion über Lernsituationen“ (Zitat Tietgens S. 153) kreist vom eigenen Anspruch her in ihren verschiedensten Ausprägungen um nichts anderes als dies: nicht um „Erzeugung“, sondern eben um „Ermöglichung“ von Lernprozessen unter Berücksichtigung ihres gesamten komplexen Bedingungsgefüges. Daß die besondere Akzentuierung der Ermöglichungsperspektive, die Arnold leitmotivisch dem gesamten Buch voranstellt, dennoch sinnvoll ist, sehe ich weniger in der Notwendigkeit begründet, diesen Aspekt in die Diskussion der Scientific Community einzubringen, sondern vielmehr in seiner Bedeutung für die Bildungspraxis, in der Lehrdominanz im Grundverständnis von „Erzeugungsdidaktik“ zweifellos in den unterschiedlichsten Ausformungen verbreitete Praxis ist (Arnold zählt in seiner Kritik – wie ich finde, zu Recht – auch Formen von „Unterhaltungslernen“ mit Entertainmentcharakter zu den die TeilnehmerInnen dominierenden Formen des Unterrichts). Seine provokativ vorgetragenen Gründe, warum von professionellem didaktischem Handeln überhaupt nur dann gesprochen werden könne, wenn die „Selbsterschließungskompetenz“ der TeilnehmerInnen angesprochen wird, werfen den „Erzeugungsdidaktikern“ (so nennt er sie hier nicht!) vor, lediglich Inszenierungen zur Beruhigung des didaktischen Gewissens zu betreiben, nachhaltiges Lernen und vor allem Bildung im eigentlichen Sinne zu verhindern (S. 17ff.). Dies ist emphatische Parteinahme für die Lernenden als Subjekte des eigenen Lernprozesses, deren Interessen und Perspektiven leitmotivisch didaktisches Handeln bestimmen sollten. Wichtig scheint es mir hier, zu betonen, daß Arnold, wenn er von „Selbstorganisation“, „Selbsterschließung“, „Selbstbestimmung“ durch die Lernenden spricht, dies nicht mit einem anti-institutionellen Unterton tut, wie er in der gegenwärtigen Diskussion über „lebenslanges Lernen“ gerne angeschlagen wird. Im Gegenteil sieht er nur in der wissenschaftlich fundierten Professionalität des Weiterbildungspersonals die Voraussetzung für das, was als „subsidiäre Führung“ (S. 17) Voraussetzung für ermöglichungsdidaktische Praxis sein muß: Die „Selbst“-Tätigkeit entfaltet sich demnach nicht in Eigenorganisation, sondern durchaus in institutionellem Rahmen.

Eine kritische Randbemerkung: Daß unter den Anbietern von Weiterbildung gerade die betriebliche Weiterbildung nicht nur theoretische und praktische Vorreiterin der ermöglichungsdidaktischen Prinzipien ist, wie Arnold es darstellt (und er nennt interessante Beispiele!), sondern dies auch aus ureigenstem Interesse sei, weil der wirtschaftliche Wettbewerb letztlich nur noch durch gesteigerte Selbstorganisationspotentiale der MitarbeiterInnen erfolgreich gestaltet werden könne, scheint mir fragwürdig zu sein: Die Betonung des „Selbst“ der Lernenden als Subjekte des eigenen Aneignungsprozesses schließt die Wahl ihrer Ziele ein, doch die Ziele betrieblicher Weiterbildung können – auch wenn sie den Interessen der MitarbeiterInnen im Einzelfall entsprechen – nicht zu ihrer Disposition stehen.

Es sei abschließend angemerkt, daß ich Volkshochschulkolleginnen als kleinen „Praxistest“ einige Zitate über die strukturbildende Relevanz von Deutungen aus dem Kapitel zur betrieblichen Weiterbildung vorgelegt habe, als es darum ging, die betriebsinterne Darstellung eines Arbeitsbereichs gegenüber der Leitung vorzubereiten. Sie erwiesen sich nicht nur als nützlich, um vereinfachende Problemdefinitionen zu vermeiden, indem deren Perspektivabhängigkeit verdeutlicht werden könnte – sie führten auch zu dem Wunsch, das Buch kennenzulernen: Ich werde es gerne verleihen!

Sammelbesprechungen

Biographien

(1)

Jochen Kade/Wolfgang Seitter
Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten

Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag
(Leske+Budrich Verlag) Opladen 1996, 263
Seiten, DM 39.00

(2)

Wolfgang Schulz (Hrsg.)
Lebensgeschichten und Lernwege

Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen
(Schneider Verlag) Hohengehren 1996, 238
Seiten, DM 32.00

(3)

Sabine Hering/Hans-Georg Lützenkirchen
Wohin führt der lange Marsch?

Die politische Erwachsenenbildung der 68er –
Gespräche
(dipa-Verlag) Frankfurt/M. 1996, 226 Seiten,
DM 39.80

Jochen Kade und Wolfgang Seitter legen mit dem Band „Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten“ das Ergebnis ihrer Forschung über „langjährige Funkkollegteilnahme als Kristallisationsort lebenslangen Lernens“ (S. 23) vor. Sogenannte „Stammhörer“, d.h. Personen, die z. T. bis zu 15 Jahre lang an den verschiedenen Funkkollegs als Teilnehmende mitgemacht haben, wurden in offenen, thematisch fokussierten Interviews zu ihrer Lebensführung, dem Stellenwert der Funkkollegteilnahme für ihre Lebensführung sowie zu weiteren Bildungsteilhaben in Einrichtungen ebenso wie in selbstorganisierten Lernprozessen befragt. Ausgewählt wurden die Personen auf der Grundlage einer teilstandardisierten, vom Funkkolleg-Zentralbüro in Frankfurt/M. durchgeführten Befragung von 192 Funkkolleggehörern (S. 28). Leider erfährt man jedoch nicht, wieviel Personen interviewt wurden und wann diese Interviews stattfanden.

Der vorliegende Band informiert allerdings über den Wandel des theoretischen Rahmens und der Fragestellung – die vor allem von der

engen Orientierung auf das Funkkolleg und seiner Bestandsprobleme bis zur Betrachtung des Funkkollegs als „Möglichkeitsraum für Bildungs- und Lernprozesse“ (S. 34) ging.

Aufgebaut ist die Studie dann in zwei Hauptteilen: Im ersten Teil geht es um eine „eher strukturell orientierte bildungstheoretische Deutung lebenslangen Lernens“ (S. 36), im zweiten um „eine auf das Funkkolleg als Handlungsraum bezogene lerntheoretische Frage“ (S. 37).

Präsentiert werden insgesamt sieben Biographien, drei Frauen, vier Männer. Dabei zeigt sich, daß die Teilnahme am Funkkolleg unter verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen kann: entweder als begleitend zu Lebensereignissen, als Konsequenz aus Umbrüchen im Leben oder als Wiederholung von Immer-Gleichem (entwicklunglose Lebensgestalt).

Was bilanzieren die Autoren selbst als Ergebnis ihrer Arbeit? Vor allem wollen sie deutlich machen, daß lebenslanges Lernen nicht als aus Defiziten begründete Zwangsveranstaltung stattfindet, sondern daß Erwachsenenbildungsangebote multifunktional sind:

„Das lebenslange Lernen ist aus dieser Sicht ein unmarkierter Raum, eine soziale Struktur, die auf der subjektiven Ebene ihrer ‚Teilnehmer‘ Möglichkeitsüberschüsse, damit biographische Differenzen zwischen möglicher und wirklicher Lebenspraxis erzeugt und ihnen eine prozessuale, eine temporale Verlaufsform gibt, die keine bestimmte Richtung vorschreibt und prinzipiell endlos ist, auch wenn sie im individuellen Fall empirisch zu einem (konsequenten) Ende kommen mag“ (S. 252).

Also nochmals: Lebenslanges Lernen wird nicht als Zwang empfunden. Dies ist sicher beruhigend für alle mit Erwachsenenbildung befaßten Personen. Aber wer hätte auch eine Teilnahme am Funkkolleg als Zwang vermutet?

Wolfgang Schulz, Leiter der Schulpraktischen Studien an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule/Universität Flensburg, will mit dem von ihm herausgegebenen Sammelband „Lebensgeschichten und Lernwege“ Anregungen zu biographischen Lernprozessen geben und Reflexionen ermöglichen.

Zunächst werden „grundlegende Beiträge“ präsentiert. Dazu gehören:

– eine Kurzdarstellung interdisziplinärer Zusammenhänge von „Persönlicher Soziolo-

gie“, humanistischer Psychologie und Pädagogik,

- eine Erörterung über das Subjekt des biographischen Lernens,
- eine Ermunterung dazu, „das Lernen in die eigene Hand zu nehmen“, sowie
- Sich-Erinnern als „Baustein zur Entwicklung biographischer Kompetenz.“

Den zweiten Teil des Buches bilden Praxisbeispiele zu Lerngeschichten und Lernwegen. Hier erfährt man, wie biographische Lernprozesse zu verschiedenen Themen angeleitet werden, so z.B.

- zur Bedeutung von Stimme
- zum Wandel von Bewegungskonfigurationen
- zu biographischen Aspekten von Essen, Trinken und Ernähren
- zur Rückkehr vergangener Bilder als Teil „ästhetischer Biographien“ und
- zur Zeit-Erfahrung.

Vor allem dieser letzte Beitrag vom Herausgeber selber ist ein gelungener Bericht über die Zeiterfahrung von Studierenden, das Verständnis von Zeit und sein Einfluß auf die Lernpraxis. Wolfgang Schulz folgert daraus: „Wir selbst als Pädagogen und Pädagoginnen müssen die Kunst wieder erlernen, langsam zu werden“ (S. 137).

Der dritte Teil ist dem biographischen Lernen in der Ausbildung von PädagogInnen gewidmet. Annette Vogt stellt vor, wie sie in Seminaren zu sozialwissenschaftlichen Themen individuelle biographische Bezüge anbietet. Sehr sensibel zeigt sie dabei auf, welche Grenzen einzuhalten sind, wenn biographisches Lernen als Chance genutzt werden soll. Auch Guido Nicolai präsentiert methodische Hinweise für die Anleitung biographischer Lernprozesse.

Peter G. Bennett befaßt sich mit dem professionellen Wert von autobiographischen Annäherungen an Lernen und Schreiben. Beeindruckend finde ich sein Beispiel von „Tony“, einem Sportlehrer, der in einem Gespräch mit ehemaligen Mitschülern zu einer ganz neuen Einsicht in seine Berufsmotivation und damit zu einer neuen Form für seine Berufsausübung kommt. Den Abschluß des Bandes bildet ein Konzept für eine pädagogische Ausbildung am Beispiel Gesundheitsförderung.

Sabine Hering und Hans-Georg Lützenkirchen veröffentlichen in ihrem Band „Wohin führt der lange Marsch?“ Gespräche mit 13 Repräsentanten der politischen Erwachsenenbildung,

die alle zu den sogenannten 68ern gehören. Am Ende der Studentenbewegung Anfang der 70er Jahre war „der lange Marsch durch die Institutionen“ die Perspektive, mit der die „Rebellion gegen überkommene Autoritäten und verkrustete Strukturen in eine dauerhafte Strategie zur Umstrukturierung der Gesellschaft transformiert werden“ sollte (S. 7): „Der ‚lange Marsch‘ war ein biographisches Konzept, wie man heute sagen würde, das zum Ziel hatte, durch kritische Partizipation, durch veränderte Mitarbeit in den ‚Institutionen‘ all das durchzusetzen, was durch die Manifestationen des Protests und durch die ‚kalkulierten Regelverstöße‘ nicht ad hoc veränderbar erschien“ (ebd.).

25 Jahre später läßt sich fragen, welche Resultate diese Strategie gebracht hat. Diese Frage sollte beantwortet werden, indem die Generation der 68er, die heute als „Chefideologinnen“ in der politischen Bildung tätig sind, nach ihren Antworten auf die gegenwärtig zur Lösung anstehenden Probleme befragt werden: „... zum Beispiel die ökologischen Probleme, die Herausforderungen der Frauenbewegung, die multikulturellen Konflikte und der Rechtsextremismus“ (S. 8).

Die Autorin und der Autor resümieren das Ergebnis ihrer Gespräche gleich zu Beginn: Sie zeigen, „daß diese Antworten viel unterschiedlicher ausfallen, als der vermeintlich gemeinsame Aufbruch 1968 vermuten läßt. Und sie zeigen auch, daß die Umstände, die ‚gesellschaftlichen Bedingungen‘, die damals so gerne zitiert wurden, sich doch letztendlich als der bestimmende Faktor erwiesen haben. Resultat der Konfrontation mit diesen Bedingungen ist die Reflexion, nicht die Resignation. Die Zeiten ändern sich – und wir uns mit ihnen“ (ebd.).

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen wird nirgends begründet oder auch nur erläutert. Sie erscheint auf jeden Fall zufällig in doppelter Hinsicht: Weder würde man so ohne weiteres alle diese Personen der „68er Generation“ zuordnen, noch decken sie alle relevanten Bereiche der politischen Bildung ab.

Abgedruckt sind Gespräche mit Oskar Negt, Bazon Brock, Brunhild Krienke, Rolf Schwendter, Günter Amendt, Margrit Grubmüller, Günther Rütter, Barbara Diestel, Klaus Hansen, Renate Strauch, Detlef Lecke, Christoph Scheilke und Claus Leggewie. Jeweils werden die biographischen Verläufe erfragt und bis in die Gegenwart fortgeführt. Fotos vermitteln ein

weiteres Bild der Interviewten. Ergänzt wird das Ganze mit einem Glossar, damit auch die Nicht-68er mit Bezügen, die in den Interviews hergestellt werden, etwas anfangen können. Obwohl ich biographisch gesehen keine distanzierte Position zu dem Buch habe, denke ich, daß nicht nur die ehemaligen 68er es spannend zu lesen finden werden. H. F.-W.

Geschlechterverhältnis

(1)

**Forschungsinstitut für Arbeiterbildung
(Hrsg.)**

**Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur, Band 14/
1996. Schwerpunkt: Geschlechterverhältnis
in der Erwachsenenbildung**

(FIAB) Recklinghausen 1996, 291 Seiten, DM 12.00

(2)

**Hans-Joachim Lenz/Hannelore Janssen
(Hrsg.)**

**Widerstände gegen eine Veränderung des
Männerbildes**

(Hessische Landeszentrale für Politische Bildung) Wiesbaden 1996, 132 Seiten, kostenlos

„Seit Beginn der 90er Jahre gewinnt die Kategorie ‚Geschlecht‘ als Forschungskategorie in der Erwachsenenbildungsforschung ebenso wie in der übrigen sozialwissenschaftlichen Forschung an Bedeutung“, schreibt Karin Derichs-Kunstmann in den Vorbemerkungen zum Schwerpunktthema „Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung“ des Jahrbuchs Arbeit Bildung Kultur 1996 (S. 7). Allerdings könnte sich dieser Eindruck ergeben, wenn zwei traditionell keineswegs der Geschlechterkategorie zugeneigte Institutionen Publikationen zu diesem Schwerpunkt liefern: das gewerkschaftsorientierte Recklinghausener Forschungsinstitut für Arbeiterbildung und die Hessische Landeszentrale für Politische Bildung, wobei sich letztere in den vergangenen Jahren wiederholt im Verständnis der Geschlechterproblematik als politischer Bildungsfrage gegenüber anderen Zentralen Politischer Bildung positiv hervorgehoben hat.

Bemerkenswert an beiden Publikationen ist, daß sie vielfältige empirische Einblicke und Ergebnisse liefern. Dies ist auch ihr gemeinsamer Nenner bei ansonsten eher unterschiedli-

chen Akzenten: Das Recklinghausener Jahrbuch bezieht sich auf das Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung, also auf Männer und Frauen, die Publikation der Hessischen Landeszentrale konzentriert sich auf das Männerbild in Bildungsprozessen. Aufgrund der im allgemeinen sehr sachlichen und mit empirischen Daten versehenen Beiträge sind beide Publikationen für PädagogInnen in der Erwachsenenbildung auch im professionellen Interesse lesenwert.

Im Recklinghausener Jahrbuch besonders hervorzuheben ist der Beitrag der Herausgeberin des Schwerpunktthemas, Karin Derichs-Kunstmann, über „Die alltägliche Inszenierung des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung“. Sie präsentiert Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Gewerkschaften, die mit teilnehmender Beobachtung sowie auch mit Befragung von Teilnehmenden, Lehrenden und Experten geführt wurde. Die Ergebnisse bestätigen, was aufmerksame Diskutanten vielfach angenommen und behauptet haben: Es gibt vielfältige Unterschiede im Lernverhalten zwischen Männern und Frauen, auch im Lehrverhalten sind Geschlechtsunterschiede deutlich. Aber es gibt auch Gemeinsamkeiten. Derichs-Kunstmann bringt die Ergebnisse des Projektes knapp auf den Punkt, so etwa: „Nicht alle Männer reden immer viel, aber derjenige, der viel redete, war ein Mann“ (S. 22). Oder: „Nicht alle männlichen Teamer führten endlose Plenumssequenzen durch, aber wenn es einen Teamenden gab, der lange Plenumssequenzen durchführte, mit Vorträgen und ohne Arbeitsgruppen, so war er männlich“ (S. 23).

Zu einzelnen Aspekten des ausgebreiteten Themas „Männer und Frauen in der Erwachsenenbildung“ vertiefen die meisten der Beiträge die jeweiligen Erkenntnisse. So beschreibt etwa Susanne Ausra die „Lernbehinderungen in der geschlechtsspezifischen Aufgabenteilung in selbständigen Arbeitsgruppen“, Brigitte Müthing verweist auf die unterschiedliche Praxisbewältigung von Teamerinnen und Teamern in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Überblicksmäßige Beiträge geschrieben haben Elke Nyssen über die Kontinuität von gender-bezogenen Bildungsprozessen in Schule und Weiterbildung und Gertrud Hovestadt über Standpunkte von Frauen und Männern zu Geschlechterfragen („Eine Diskursanalyse“). Eher konzeptionell orientiert sind die Beiträge von Ursula Eberhardt („Das Verhältnis der Ge-

schlechter – ein Thema für die Erwachsenenbildung“), Heide Feuerpfeil und Rolf Hartmann („Warum ist Bildungsarbeit nicht geschlechtsneutral?“) und Ulrike Overkamp und Evelin Sticklin zu zwei Seminarkonzeptionen zum Thema „Frauensprache – Männersprache“. Ein Leckerbissen für Hochschullehrer verbirgt sich hinter dem Beitrag von Bettina Baron mit dem „männlichen“ Titel: „Die Inszenierung des Geschlechterverhältnisses im akademischen Streitgespräch. Zur Kontextabhängigkeit der Dissensformatierung“. Baron liefert Ergebnisse eines soziolinguistischen Forschungsprojektes an der Universität Konstanz, die geeignet sind, nicht nur die akademische Wirklichkeit, sondern auch die der Erwachsenenbildung geschlechtsspezifisch zu beschreiben.

Auch die Beiträge in der Publikation von Lenz und Janssen, welche die wesentlichsten Beiträge einer Tagung der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung zusammenfaßt, liefern konkretes Material aus unterschiedlichen Aspekten der Geschlechterdiskussion im Bildungsbereich. Die Beiträge konzentrieren sich zwar auf das Männerbild, sowohl in der Diskussion als auch unter den Beiträgen als auch im inhaltlichen Bezug sind jedoch die Frauen und das Verhältnis der Männer zu den Frauen nicht zu übersehen. Explizit zur Sprache kommen sie etwa in den Beiträgen von Anita Heiliger, die sehr skeptisch die Bewegung der Männer in ihren bisherigen Ergebnissen beurteilt (Untertitel: „Betrachtungen einer Feministin“), und die sehr kurzen, aber durchaus prägnanten Thesen von Marion Rave zum Thema: „Der Mann als Feindbild der Frauenbewegung“.

Die Beiträge der Tagung (und des Buches) liegen nicht immer im thematischen Zentrum, bei den Widerständen gegen eine Veränderung des Männerbildes. Am ehesten wären hier die Beiträge von Reinhard Winter über den „fehlenden männlichen Selbstbezug und die Angst vor Veränderungen“, von Ralf Puchart („Männer verändern!? Hegemonie, Bereichsteilung und die Interessen des einzelnen Mannes“) und von Ralf Puchart, Stefan Höyng und Christian Raschke („Eigentlich sind Männer und Frauen gleich – Männer und berufliche Gleichstellung“) zu nennen. Die Erörterungen von Hans-Georg Wiedemann über die Angst des Mannes vor dem Mann anhand des Themas Homophobie und von Hans-Joachim Lenz über Männer als Opfer bedürfen in der schrift-

lich veröffentlichten Fassung gewisser Transformationsleistungen, um sie auf die gesellschaftspolitische Widerstandsproblematik zu überführen.

Insgesamt zeigen die beiden Veröffentlichungen, daß die Beschäftigung mit den Themen Männerbildung und Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung eine gewisse Normalität erreicht zu haben scheint. Dies ist erfreulich. Andererseits zeigen die referierten Ergebnisse und die Diskussionsbeiträge, daß sowohl in bezug auf spezifische Männerbildungsprozesse als auch in bezug auf eine Bewältigung der Probleme im Geschlechterverhältnis nur wenig Fortschritte zu verzeichnen sind. Bildung in diesem Bereich erfüllt also nach wie vor eine wichtige Aufgabe. E.N.

Humanistische Pädagogik

(1)

Heinrich Dauber

Grundlagen Humanistischer Pädagogik

Integrative Ansätze zwischen Therapie und Pädagogik

(Bad Heilbrunn) Klinkhardt Verlag 1997, 213 Seiten, DM 32.00

(2)

Heinrich Dauber

Lernfelder der Zukunft

Perspektiven Humanistischer Pädagogik

(Bad Heilbrunn) Klinkhardt Verlag 1997, 256 Seiten, DM 32.00

Die neue „Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie“ des Klinkhardt Verlages wird eröffnet mit zwei Bänden von Heinrich Dauber, die sich mit Humanistischer Pädagogik beschäftigen. Beide enthalten ein ausführliches Personen-, Sach- und Literaturverzeichnis. Dauber ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität/Gesamthochschule Kassel und arbeitet in den Schwerpunkten Schultheorie und Weiterbildung. Neben der Laufbahn als Hochschullehrer kann er auf eine Ausbildung und auf einen reichhaltigen Erfahrungsschatz als Gestalttherapeut zurückgreifen. Theorie und Praxis bedingen sich für ihn wechselseitig. Eine reiche Wechselbeziehung besteht aber ebenso zwischen seinem politischen und außerhochschulischen Engagement wie zu seiner privaten Lebensführung.

Die beiden im Januar 1997 erschienenen Bücher überschneiden sich zwar an einigen Stellen, sie sind jedoch als je eigenständige und in sich abgeschlossene Arbeiten zu sehen. Der erste Band stellt gewissermaßen eine recht fundierte und abgerundete Grundlegung der Humanistischen Pädagogik dar. Von der eigenen Biographie ausgehend setzt Dauber sich mit dem jeweiligen Zeitgeist auseinander. Aufgezeigt werden in dieser Verknüpfung zunächst das Leben und die Auseinandersetzung mit den Gepflogenheiten Gleichaltriger in den 40er Jahren, die Politisierung von Erziehung und Bildung der Pädagogen der 68er Jahre, dann die Entwicklung bis hin zum Trend der 90er Jahre mit dem Versuch, Erziehung und Bildung zu therapeutisieren. Im Zentrum dieses Buches steht der Entwurf einer Humanistischen Pädagogik, in der politische, pädagogische und therapeutische Fragestellungen integrativ aufeinander bezogen werden.

Erwachsenenbildung als eine so begründete Humanistische Pädagogik kann sich auf verschiedene philosophische, pädagogische, psychologische und soziologische Traditionen berufen: auf die reformpädagogische Bewegung im ersten Drittel dieses Jahrhunderts und deren Wiederaufnahme in den emanzipatorischen Ansätzen der 70er Jahre, aber auch auf die humanistische Therapie (Psychoanalyse, Psychodrama, Gestaltarbeit, personenzentrierte Arbeit nach Rogers und themenzentrierte Interaktion) – Traditionen, die sich heute vielfältig in gestaltpädagogischer Praxis mischen.

Für Dauber ist Erwachsenenbildung nicht ein Prozeß des lebenslangen Lernens oder einer lebenslangen (lebenslänglichen) Verschulung, sondern die stetige Integration von alten und neuen Erfahrungen. In diesem lebenslangen Prozeß können sich Inhalte ändern, die polar aufeinander bezogenen Formen jedoch, wie Autonomie und Verbundenheit, Unabhängigkeit und Verpflichtung, Identifikation und Distanz, bleiben. Dauber schreibt, er habe gelernt, daß Lernen nicht länger allein an Unterricht zu binden, sondern eine existentielle und politische Auseinandersetzung mit den je eigenen subjektiven und objektiven Verhältnissen sei. Ziel und Aufgabe sei es, für sich selbst die volle Verantwortung zu übernehmen und zu versuchen, seine eigene Umwelt gemeinsam mit anderen zu gestalten. Die Bildung handlungsfähiger Subjekte basiere auf den drei Be-

reichen Pädagogik, Politik und Therapie, die sich wechselseitig beeinflussen und voneinander abhängen.

Hierdurch habe sich das grundlegende Verständnis von Pädagogik geändert. Pädagogik ist so die dialogische Begleitung in Prozessen der Subjektwerdung, der Persönlichkeitsentwicklung und Weltaneignung zugleich. Damit wäre Erwachsenenbildung in einen viel umfassenderen Kontext einzuordnen und könnte auch aus dieser Arbeit manch reife Traube ernten.

So sieht Dauber den tieferen Grund für Bildung und Erziehung nicht in dem Her- oder Hinziehen von Menschen in eine beliebige Richtung, sondern in dem Bemühen um Entwicklung, bei kleinen wie bei größeren Menschen, eine Entwicklung hin zu den je individuellen Möglichkeiten. Auf diesem Weg der Entwicklung komme dem eigenen Gefühl und der Begegnung mit anderen Menschen eine außerordentlich große Bedeutung zu. Dauber hat den Mut, von seinen eigenen Gefühlen, von seinem eigenen Weg zu sprechen. Von der eigenen Biographie ausgehend, steht am Anfang – sehr beziehungsreich zum Gesamtkonzept der Arbeit – ein im deutschen Sprachraum bekanntes Märchen der Gebrüder Grimm. Dieses Märchen zeigt Aspekte der Beeinflussung in der eigenen Entwicklung auf, es verdeutlicht aber zugleich eine Zielangabe für Entwicklung und pädagogisches Bemühen. Zahlreiche persönliche Geschichten, Gedichte, Beispiele, Übersichten und Vorschläge für experimentelle Übungen veranschaulichen und vertiefen die Darstellung dieses humanistischen Ansatzes. Gelungen, spannend, teilweise wie ein fesselnder Abenteuerroman liest sich die Verknüpfung des eigenen Lebens und die der biographischen Erlebnisse anderer Persönlichkeiten mit den Ergebnissen von Wissenschaft und neuerer Forschung der verschiedensten Disziplinen.

An die Stelle der oft in Wissenschaft und Literatur angesprochenen menschlichen Grundpolarität Geborgenheit und Isolation setzt Dauber allerdings die Polarität von Autonomie und Verbundenheit. Kritisch angemerkt werden soll auch, daß er – wie allgemein in der neueren wissenschaftlichen Literatur üblich – gute Kenntnisse der englischen Sprache voraussetzt. Dabei bleibt unberücksichtigt, daß seine Arbeit auch für den osteuropäischen Raum von Bedeutung sein wird und dort nicht Englisch, sondern allenfalls Deutsch, aber vor al-

lem Russisch als Fremdsprache gelernt wurde. Die harsche Kritik an einer Hochschuldidaktik von vorgestern im Gegensatz zu einem erforderlich werdenden Lernen für die Zukunft wird sicherlich vielerorts Zuspruch finden, aber auch an liebgewordenen Gewohnheiten rütteln und entsprechende Emotionen freisetzen.

Als Versuch einer Grundlegung richtet sich dieses Buch gleichermaßen an Studierende, Theoretiker wie Praktiker in pädagogischen und psychologischen Berufsfeldern.

Überwiegt im ersten Band die bildungstheoretische und pädagogische Argumentation, treten im zweiten Band die großen Lernfelder der Zukunft aus der Perspektive der Humanistischen Pädagogik in enger Verbindung zum ersten Band in den Vordergrund.

Nach Dauber ist das Modell des sich weltweit ausbreitenden Industrialismus auch aus global-ökologischen Gründen nicht zukunftsträchtig. Es behindert und zerstört aber auch schon in der Gegenwart die Chancen der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung immer größerer Gruppen. Gleichzeitig empfinden immer mehr Menschen den tiefen Wunsch, ihre Erfahrungen und ihr Bewußtsein zu erweitern. Aber die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sich Leben vollzieht, erlauben in einem immer geringer werdenden Maß das Verstehen, Kontrollieren oder Gestalten des eigenen Umfeldes.

Politische Selbstbestimmung und persönliche Selbstverwirklichung sind perspektivisch gebunden an freiwillige Selbstbegrenzung und mitfühlende Achtsamkeit. Dies zu verstehen und einzuüben ist die zentrale Herausforderung für eine Humanistische Pädagogik, für Bildung und Erziehung in unserer Zeit. Auf diesem Hintergrund werden erzieherische, bildungstheoretische und lerntheoretische Perspektiven im Blick auf die wichtigen Lernfelder der Zukunft – Eine Welt, Ökologie, Frieden – aufgezeigt. Anhand von Beispielen wird theoretisch wie praktisch zu neuen Formen integrativen Lehrens und Lernens angeregt.

Dieses Buch wendet sich an Studierende wie an Praktiker in pädagogischen, sozialen und theoretischen Berufsfeldern; an Menschen, die in Erwachsenenbildung, Hochschulen, Schulen, Institutionen und Kirchen arbeiten oder sich in Basisinitiativen engagieren – nicht zuletzt an solche, die ihren eigenen Weg ‚dazwischen‘ suchen.

Dauber stellt in seinen beiden Bänden nicht nur den Theoretikern in Wissenschaft und For-

schung sein intellektuelles Wissen zur kritischen Auseinandersetzung zur Verfügung, sondern er bietet ebenso den Studierenden und Praktikern der schulischen und außerschulischen Bildung eine große Fülle von Anregungen, Beispielen, Übersichten und Vorschlägen für experimentelle Übungen an. Hervorzuheben ist, daß dies in einer geschliffenen, ausdrucksstarken und lebendigen Sprache erfolgt, die sich mit dem alltäglichen Leben zu verbinden und das Interesse wachzuhalten weiß.

Horst Stukenberg

Lernen, um politisch zu handeln

(1)

Christoph Weischer Politische Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Organisation

Aspekte der Bildungsdebatte in der IG Metall (Verlag Westfälisches Dampfboot) Münster 1996, 121 Seiten, DM 19.80

(2)

Gertrud Hovestadt Leidenschaft und Profession

Lehrerinnen und Lehrer in der Bildungsarbeit der IG Metall (Verlag Westfälisches Dampfboot) Münster 1996, 105 Seiten, DM 19.80

(3)

Christoph Weischer Handeln in Betrieb und Gewerkschaft

Orientierungsprobleme von InteressenvertreterInnen (Verlag Westfälisches Dampfboot) Münster 1996, 118 Seiten, DM 19.80

(4)

Hanns Wienold Nichts als Geschichten

Von den Schwierigkeiten des Umgangs mit Wirklichkeiten und den Grenzen der Pädagogik (Verlag Westfälisches Dampfboot) Münster 1996, 104 Seiten, DM 19.80

(5)

Christoph Weischer Engagement und Distanz

Forschung in einer politischen Organisation (Verlag Westfälisches Dampfboot) Münster 1997, 97 Seiten, DM 19.80

(6)

Gertrud Hovestadt

„Schade, daß so wenig Frauen da sind“

Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit (Verlag Westfälisches Dampfboot) Münster 1997, 195 Seiten, DM 29.80

Für die empirische Bildungs- bzw. Erwachsenenbildungsforschung ist die Praxis gewerkschaftlicher Bildungsarbeit mit ihrer hochkomplexen Verflechtung gewerkschaftlicher Politik und betrieblicher Interessenvertretung in den vielfältigen, heterogenen gesellschaftlichen Gestaltungsfeldern gegenwärtig kein besonders favorisiertes Forschungsfeld. Diese Verflechtung ist verbunden mit sehr verschiedenen Erwartungshaltungen und Nutzenerwägungen. Insofern ist verständlich, daß das mehrjährige Forschungsprojekt „Probleme und Perspektiven der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in zentralen Bildungseinrichtungen der IG Metall“ in der gewerkschaftlichen Öffentlichkeit mit großem Interesse verfolgt wurde. Der Forschungsprozeß, Zielsetzung und Auftrag des Vorhabens und das Forschungsfeld werden unter dem Titel „Engagement und Distanz“ von Christoph Weischer umfassend und gut nachvollziehbar dokumentiert.

Das Projekt wurde von der Hans-Böckler-Stiftung und der IG Metall finanziert und am Institut für Soziologie der Universität Münster durchgeführt. Die Leitung hatte Hanns Wienold. Ziel des Projektes war es, eine Bestandsaufnahme der einflussreichen, grundlagenbildenden Seminare an den zentralen Bildungsstätten zu ermöglichen, die verschiedenen Aspekte des Verhältnisses von Bildungsarbeit und Gewerkschaften näher zu bestimmen sowie Vorstellungen und „Voraussetzungen“ der Teilnehmenden an Seminaren aufzuarbeiten und zu klären, warum und mit welchen Erwartungen und Orientierungen sie (zentrale) Bildungsveranstaltungen besuchen. Dabei kam es auch darauf an, den „Berufsalltag“ der LehrerInnen in gewerkschaftlichen Bildungsstätten und Konflikte in Lehr-Lern-Situationen zu beleuchten.

Durch teilnehmende Beobachtungen, Interviews, Sachverständigengespräche, Dokumentenanalyse und informelle Treffen mit den verschiedenen AkteurlInnen wurde das vielschichtige Untersuchungsfeld aufbereitet und ausgewertet. Für die IG Metall war es – laut

Forschungsantrag – wichtig, daß „aus dem gründlichen Wissen über den Ist-Zustand der Bildungsarbeit heraus ... Anregungen und Anstöße zur konzeptionellen Weiterentwicklung, Arbeitshilfen und Weiterbildungsmaßnahmen und anderes formuliert werden“.

In informativer und gut reflektierter Form werden in der vorliegenden Dokumentation u.a. die Vorgeschichte, die Rahmenbedingungen und der Gesamtverlauf des Projektes mit seinen verschiedenen Planungsworkshops und den verschiedenen Formen der Präsentation von Zwischenergebnissen offengelegt. Dabei wird ausführlich auch auf das Zusammenwirken der verschiedenen Akteure mit ihren unterschiedlichen Theorie- und Erfahrungsbezügen und auf das Ringen um eine gemeinsame Sicht der zentralen Forschungs- und Seminarprobleme eingegangen. Die theoretischen Perspektiven auf das individuelle und kollektive Handeln sowie das Organisationshandeln der Lehrenden, der TeilnehmerInnen und der Funktionäre auf verschiedenen Ebenen gewerkschaftlicher und betrieblicher Interessenvertretungen wurden in der interdisziplinär zusammengesetzten Forschungsgruppe unterschiedlich eingeschätzt und entfaltet. „Damit wurde eine Kontrastierung verschiedener Perspektiven möglich“ (S. 67). So werden in den weiteren vorliegenden Berichtsbänden zwar die verschiedenen Sichtweisen gewerkschaftlicher Bildung, Politik, Organisation und des gewerkschaftlichen Handelns sowie des Lernens eines solchen Handelns thematisiert, aber die einzelnen Problemfelder werden aus unterschiedlichen Perspektiven und theoretischen Zugängen der einzelnen ForscherInnen, geprägt durch ihr jeweils eigenes Vorverständnis von gewerkschaftlicher Organisations- und Berufspraxis, erschlossen. Daher zeichnet sich auch kein homogenes Gesamtergebnis ab, denn die einzelnen Berichtsbände sind ungleich strukturiert und in sich abgeschlossen. Sie sollen sich ergänzen oder in fruchtbarer Spannung nebeneinander stehen.

In dem von Weischer verfaßten Bericht „Politische Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Organisation“ werden zunächst allgemeine Überlegungen zur politischen Bildung der Gewerkschaft formuliert, die dann durch ausgewählte Aspekte einer „Modellseminar-Konzeption“ aus den siebziger Jahren ergänzt wird, um so im Zusammenhang mit „einigen Beobachtungen zur gegenwärtigen Debatte gewerkschaftlicher Bil-

dungsarbeit“ (S. 12) Perspektiven zu skizzieren. Der Autor beschreibt „einige Gegenstände des Diskurses zur gewerkschaftlich politischen Bildung“ und nennt einige „Hypothesen zu Schlüsselbegriffen“, wie etwa „Verelendung“ und „Unterdrückung“, die „die Zusammenhänge zwischen Erfahrungen und politischem Denken und Handeln ... erhellen“ (S. 25) können. Des Weiteren werden drei „wichtige Lernorte“ – „Betrieb“, „Region“ und „zentrale Gewerkschaftsschule“ – identifiziert, die – aus der Sicht des Autors – jeweils mit unterschiedlicher Reichweite „Bildungsprozesse und Handeln“ ermöglichen können. Da diese „Lernorte“ nur als formal organisatorische Instanzen verstanden werden, wird z.B. der mögliche produktive und notwendige Rückbezug auf die in den sechziger Jahren entwickelte und teilweise umgesetzte Konzeption der betriebsnahen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die sich zugleich immer auch als betriebsübergreifend verstanden, nicht erkannt. Diese Konzeption verstand den „Betrieb“ als politischen Ort des Lernens und Handelns sowie als Ort der Erfahrung von „gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen“ als Ausdruck überbetrieblicher, gewerkschaftlicher Strukturen in Wirtschaft und Gesellschaft. Solche Aspekte wären im Hinblick auf die Vielfalt betrieblich-unternehmerisch geprägter Lern- und Sozialisationsprozesse bei zukunftsorientierten neuen Perspektiven gewerkschaftlicher Bildungsarbeit mitzubedenken.

Sicher hängt – wie der Autor ausführt – mit den verschiedenen organisatorisch verstandenen Lernorten auch immer die Frage nach den finanziellen und personellen Ressourcen der „Zentrale“ und „Bezirke“ zusammen (S. 36f.). Es wäre in diesem Zusammenhang aber auch die Frage nach der innergewerkschaftlichen Entscheidungsmacht und dem (möglichen) „Mißtrauen zwischen Mitgliedern und (hauptberuflichen) Funktionären“ zu thematisieren bzw. zu prüfen. Denn solche Momente prägten u.a auch die Auseinandersetzung um theoretische Konzepte im Zusammenhang mit dem vom Autor skizzierten „Modellseminarkonzept“ und den Referentenleitfäden“ (S. 50ff.).

Weischers Verweis auf die curriculare Planung und die beabsichtigte wissenschaftliche Fundierung von Bildungsprozessen, die „für viele in der Gewerkschaft verlockend war“, um so die Bildungsarbeit „planbarer und kontrollierbarer zu machen“ (S. 53) ist sicher zutreffend. Aber:

„Wer waren die vielen“?, durch welchen konkreten „zeitgeschichtlichen Hintergrund“, durch welche politisch-gewerkschaftlichen „zeitgeschichtlichen Erfahrungen“ und durch welche „zeitgeschichtlichen Prägungen“, auf die der Verfasser mehrfach in allgemeiner und inhaltlich nicht konkretisierter Form verweist, wurden diese Positionen „geprägt“ (z.B. S. 33; S. 78)? Die Einschätzung vieler konzeptioneller Probleme und Bemühungen um ein „geschlossenes Bildungskonzept“ und die kritischen Anmerkungen zu dem im „Modellseminarkonzept“ favorisierten „instrumentellen Lernbegriff“ werden facettenreich dargestellt und können zur Klärung strittiger Fragen in der „aktuellen Debatte um die gewerkschaftliche politische Bildung“ (S. 82ff.) sicher beitragen. Sie werden im dritten Kapitel dieser Veröffentlichung im Zusammenhang mit der Sichtung einiger Beiträge von „organisationsnahen Kritikern und Beratern“ zur politischen Bildungsarbeit der Gewerkschaften diskutiert. Dieser Teil der Studie ist informativ und für weitere Diskussion anregend, zumal „einige Probleme der gegenwärtigen Bildungsdebatte zusammengetragen und ... Überlegungen zu den Perspektiven ... und den Handlungsmöglichkeiten der verschiedenen beteiligten Gruppen“ (S. 110) aufgezeigt werden. Negts Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ als „eine ausgeprägte Hoffnung auf die wissenschaftliche Begründbarkeit von Bildungsprozessen“ und „als eine Art Kaderpolitik“ zu interpretieren (S. 77) ist allerdings sehr eigenwillig und diskussionswürdig.

Die vom Autor hier skizzierten Aspekte der Bildungsdebatte in der IG Metall und die von ihm zusammengetragenen Probleme und Überlegungen beziehen sich auf die Debatte um die gewerkschaftliche Bildung und nicht auf die Lehrgangspraxis in den Seminaren.

In dem Band „Handeln in Betrieb und Gewerkschaft“ zeigt Weischer Handlungs- und Orientierungsprobleme von Vertrauensleuten und Betriebsratsmitgliedern auf, mit denen Lehrende und Lernende in Seminaren konfrontiert werden und die den Lernprozeß prägen können. Es wird u.a. berichtet, wie sich betriebliche und gewerkschaftliche InteressenvorteilerInnen in betrieblichen Handlungsfeldern orientieren, wie sie dort ihre eigene Situation sehen und wie von ihnen und ihren KollegInnen gewerkschaftliche Aktivitäten eingeschätzt werden. Dazu werden vom Verfasser im ersten Kapitel einige „Vor-

überlegungen zur Handlungssituation“ von InteressenvertreterInnen zusammengetragen, die „aus der Analyse des Materials erwachsen“ (S. 13). Dieses Material wird nicht genauer beschrieben, aber es ist wohl eine Mischung aus Beobachtungen, Literaturauswertungen und „Anleihen bei gesellschaftlich eher frei flottierenden Deutungsmustern“ (S. 31). Es werden viele Aspekte, Facetten und Momente zur Handlungssituation von InteressenvertreterInnen zusammengetragen, ohne daß in jedem Einzelfall offengelegt wird, ob es Vermutungen, Annahmen oder „harte“ empirisch gewonnene Daten sind. Die Zusammenschau „typischer Handlungsprobleme“, „neuer Wahrnehmungs- und Handlungsanforderungen“ und „Deutungen komplexer Situationen“ wird durch „mögliche Konstellationen unterschiedlicher Handlungslogiken im betrieblichen Feld“ (S. 21f.) ergänzt und mündet schließlich in die Auflistung einer „Reihe von Fragen“ ein, die dem Autor „typisch für die Orientierungsprobleme von InteressenvertreterInnen scheinen und die sich in der einen oder anderen Form in vielen Seminaren wiederfinden“ (S. 36).

In einem weiteren Abschnitt wird dann versucht, „die Sicht der TeilnehmerInnen auf die vorgestellten Probleme nachzuzeichnen“. Dazu werden ausgewählte Teilnehmeräußerungen zu Handlungsmotiven, dem Umgang mit betrieblichen Informationen und Gerüchten sowie zu ihrem „Verhältnis“, also zu ihrer Sichtweise von Betriebsrat, Gewerkschaft und Unternehmen wiedergegeben. Diese Äußerungen lassen die Vielfalt und Vielschichtigkeit der Orientierungs- und Handlungsprobleme von Vertrauensleuten und Betriebsratsmitgliedern erkennen, die im Rahmen von Seminaren u.a. zu entfalten, auf ihre Ursachen und Auswirkungen hin zu reflektieren wären.

Wie „typischer Weise mit diesen Orientierungsproblemen umgegangen wird und welche Ansätze ... weiter auszubauen (wären)“ (S. 73), skizziert Weischer nun nicht in enger Anlehnung an die und im Kontext mit den Teilnehmeräußerungen in Seminaren, sondern verweist auf „eine Reihe vorfindbarer ‚Antworten‘ oder ‚Nicht-Antworten‘, wie wir sie in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit finden können“ (S. 73). Das verwirrt den Rezensenten, denn die in der Einleitung zu diesem Bericht formulierten Leitfragen ließen das erwarten bzw. erhoffen. Vom Autor werden nun Überlegungen zur gewerkschaftlichen Bildung angeboten, die An-

nahmen formulieren bezüglich der Orientierungsprobleme und ihrer nicht adäquaten Behandlung in Seminaren. In knapper Form werden theoretische Perspektiven von Handlungssituationen vorgestellt, die verdeutlichen sollen, „an welchen Stellen (der) Interpretationsrahmen sich z.B. von dem theoretischen Konzept, das in den Modellseminaren erkennbar wird, unterscheidet“. Der Autor stellt fest: „Mit dem klassischen Modellseminar war immer auch ein theoretisch geleiteter Deutungsversuch verbunden. Er knüpfte an eine spezifische Lesart Marx'scher Theorie, vor allem aber an eine spezifische Rezeptionslinie dieser Theorie in der Arbeiterbewegung an; es war, überspitzt formuliert, ein gewerkschaftlich reduzierter Marx“ (S. 85). Der Leser darf nun spekulieren, was diese „spezifische Lesart“ und „spezifische Rezeptionslinie“ ist oder war, zumal der Autor ziemlich unvermittelt mitteilt: „Ich halte das handlungstheoretische Konzept, auf das im Modellseminar Bezug genommen wird, in seiner Orientierung auf ein bewußtes, interessen- und erkenntnisgeleitetes Handeln bzw. in seinem rationalisierten Interessenbegriff für trügerisch. Die Schwierigkeiten eines solchen Konzepts gehen im Kern auf handlungstheoretische Defizite in der Marx'schen Theorie bzw. in ihrer klassischen Rezeption zurück“ (S. 86). Diese „Feststellungen“ sind wohl für Weischer „klar“, aber in einer Berichterstattung über ein wissenschaftlich angeleitetes Forschungsvorhaben ist eine klare analysierende und argumentative Argumentation und Strukturierung von Positionen doch wünschenswert. Darauf zu verweisen, „meinen Betrachtungen ... liegen ... bestimmte theoretische Überlegungen (und) eine bestimmte Perspektive zugrunde“ (S. 11), reicht ebensowenig aus wie die nicht begründete bzw. nicht argumentativ fundierte Aussage: „Ich halte das Modell des bewußtseins- bzw. interessengeleiteten Handelns für wenig geeignet, die politische und soziale Praxis ... zu begreifen“ (S. 87). Die in diesem Kontext von Weischer geforderte „theoretische Reorientierung“ und gewünschte „theoretische Abrüstung“ (S. 89) gewerkschaftlicher Bildungskonzepte bleibt daher auch verschwommen, zumal die von ihm benannten Aspekte „vom Nutzen neuer Begriffe und theoretischer Konzepte“ (S. 89) argumentativ nicht stringent aufeinander bezogen werden, so bedeutsam sie für bildungstheoretische Ansätze auch sein können.

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der IG Metall wird auf verschiedenen organisatorisch geprägten Ebenen durchgeführt: auf betrieblicher und/oder örtlicher Ebene, regional jeweils in Regie der neun Gewerkschaftsbezirke und bundesweit in Regie der (Bundes-)Vorstandsverwaltung in vier Bildungsstätten und dem Bildungszentrum der IG Metall in Sprockhövel. Die zentralen Seminare in verschiedenen Formen, themen- oder funktionsbezogen und als Grundlagenseminare, werden ganz überwiegend von hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen gestaltet.

Ein besonderer Schwerpunkt des Forschungsprojektes war es – unter Beachtung der unterschiedlichen Seminarformen –, auch die Tätigkeit des pädagogischen Personals im Kontext des beruflichen Umfeldes unter Berücksichtigung unterschiedlich gewichteter Fragestellungen zu untersuchen. Gertrud Hovestadt hat in dem Band „Leidenschaft und Profession“ die Ergebnisse dieser Untersuchungsaufgabe dokumentiert. Der Berufsalltag der LehrerInnen (so die gewerkschaftsinterne Tätigkeitsbezeichnung) wurde durch Beobachtung, Interviews und Sachverständigengespräche erhellt und transparent gemacht. Die Interviews geben Eindrücke und Positionen der Lehrkräfte bezüglich ihrer Aufgabenbereiche und ihres Arbeits- bzw. Aufgabenverständnis ist geprägt „durch die hohe Identifikation der LehrerInnen mit ihrer Arbeit und der Gewerkschaft“ und durch „eine moralische (Selbst-)Verpflichtung zur Verfügbarkeit“ (S. 14). „Eine besondere Ausprägung dieser Identifikation ist die ‚Liebe zur Klasse‘. Ich begreife sie“ – so führt Hovestadt aus – „als ein mögliches Deutungsmuster von LehrerInnen nach ihrem (sozialen, D.G.) Aufstieg. Sie haben zwar die Klasse (den KollegInnenkreis, die Bedingungen der Industriearbeit etc.) verlassen und führen nicht mehr die unmittelbaren Auseinandersetzungen im Betrieb, mit dem Klassengegner. Sie verleugnen ihre Herkunft jedoch nicht, sondern bleiben der Klasse moralisch und emotional verbunden“ (S. 23). Dieses „Wir-Gefühl und -Erleben“ und die „Wir-Erfahrung“ sind als wichtige Momente zur Entfaltung einer „gewerkschaftlichen Solidargemeinschaft“ innerhalb und außerhalb der Seminare zu verstehen. Diese „lebensgeschichtliche Verbundenheit“ (S. 23) ist wohl kaum in anderen nicht organisationsgebundenen Erwachsenenbildungseinrichtungen erkennbar, für die ge-

werkschaftliche Bildungsarbeit aber in den Bildungsstätten (bisher) nicht untypisch, denn – wie im Projektbericht mit hoher Sensibilität verdeutlicht wird – die „gewerkschaftliche Sozialisation“ der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen ist prägend für diese Grundeinstellung: „Die meisten LehrerInnen waren selber einmal das, was ihre TeilnehmerInnen heute sind“ (S. 17). Sie waren als abhängig Beschäftigte in Betrieben tätig und hatten innerhalb des Interessenvertretungssystems unterschiedliche gewerkschaftliche Funktionen inne. Während die älteren LehrerInnen im Anschluß an die betriebliche Tätigkeit meist eine weiterbildende gewerkschaftsnahe Akademie besuchten oder sich autodidaktisch qualifizierten, haben jüngere LehrerInnen häufig – über den zweiten Bildungsweg – Sozialpädagogik oder Wirtschaftswissenschaften studiert.

Die länger anhaltende pädagogische Tätigkeit in den Bildungsstätten – also arbeiten und häufig auch leben und wohnen in einem relativ geschlossenen „Sozialsystem“ – führt auch dazu, daß LehrerInnen „nicht (mehr) PraktikerInnen betrieblicher Gewerkschaftsarbeit sind“, daß sie zwar auf einen betrieblichen Erfahrungsschatz zurückgreifen können, aber „neben der Literatur sind die TeilnehmerInnen eine wichtige Quelle ihres Wissens“ (S. 33). Aus der Sicht der TeilnehmerInnen sind sie dann keine Praktiker mehr, sie sind „Theoretiker“. Ein Vorwurf, der den LehrerInnen „zu schaffen macht“ und der – wie Hovestadt darlegt – auch bei „Konflikten in der Lehr-Lern-Situation“ erkennbar wird und sich häufig an der „Theorie-Praxis-Schablone“ entzündet.

Der Vorwurf der „Praxisferne“ wird nicht immer offen vorgetragen. „Offen wird diese Kritik eher in Pausen oder am Abend geäußert“ (S. 95). Sie ist aber in den Seminaren virulent vorhanden. In dem Berichtsband wird hierüber sachkundig und mit großer Offenheit berichtet. Zur Verdeutlichung dieser Problemkonstellation werden einige beobachtete und ausgewertete „Konflikte in der Lehr-Lern-Situation“ aufgezeigt. Die Grundstrukturen solcher Konfliktsituationen und die damit verbundenen latenten Lehr-Lern-Schwierigkeiten werden greifbar und verständlich gemacht. Solche Konfliktsituationen sind für pädagogische MitarbeiterInnen Belastungen, die selten im Kreis der KollegInnen aufgearbeitet werden (können). Zeit stellt sich als ein besonderes Problem dar. Jede Lehrerin, jeder Lehrer führt im Prinzip bei

voller Beschäftigung „jährlich 26 Wochen Seminar durch“. Das bedeutet immer neue Seminargruppen und verschiedene Seminartypen, die „jedemal einen anderen Seminarverlauf und Kooperation mit verschiedenen MitarbeiterInnen“ (S. 37) erfordern. Belastungen ergeben sich aus dem Rhythmus von „Kennenlernen und Abschiednehmen“, der soziopsychologischen Dynamik von Seminaren, den emotionalen Forderungen. „Innerhalb von zwei Wochen wird aus einer Ansammlung von Fremden eine hoch differenzierte Gruppe ... Die LehrerInnen müssen auf diesen Rhythmus von Emotionen mit Routine reagieren, die Schutz vor emotionaler Verausgabung bietet. Gleichzeitig müssen sie aber, wenn sie nicht zynisch werden wollen, den Besonderheiten jedes Seminars, der Individualität der TeilnehmerInnen, ihren besonderen Fragen ... gerecht werden“ (S. 42).

In weiteren Kapiteln dieses sehr informativen Untersuchungsberichtes werden aufschlußreich die Rollen der LehrerInnen gegenüber den TeilnehmerInnen mit Hilfe des „Goffmannschen Rollenkonzeptes“ herausgearbeitet und die beobachteten Verhaltensmuster beschrieben. Aus dem „ungerechtfertigten Schattendasein ... in der pädagogischen Diskussion“ – so die Autorin – wird in diesem Bericht die Teamarbeit in den Seminaren herausgehoben und in Zusammenarbeit mit den „praktischen Erfolgen“ ausführlich gewürdigt. Die Aufbereitung der „Teamarbeit als pädagogisches Prinzip“ wird sehr facettenreich vorgenommen, so daß dieser Berichtsteil wie überhaupt die auf empirischer Grundlage gewonnenen Untersuchungsergebnisse über den Gesamtkomplex des beruflichen Alltags von pädagogischen MitarbeiterInnen nicht nur sehr lesenswert sind für Insider der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, sondern auch Aussagen, Einschätzungen und Anregungen für den Bereich der politischen Erwachsenenbildung überhaupt ermöglichen. Der Rezensent hat jedenfalls beim Lesen mehrfach ein „Aha-Erlebnis“ gehabt und neue Anregung für die Reflexion seiner langjährigen Berufstätigkeit in der Praxis der politischen Bildung erhalten.

In dem Berichtsband „Schade, daß so wenig Frauen da sind“ wird ein weiterer Forschungsschwerpunkt des Gesamtforschungsprojektes abgehandelt, dem in der empirischen Sozialforschung – insbesondere in der Frauenforschung – in den beiden vergangenen Jahr-

zehnten zunehmend Aufmerksamkeit zugewiesen wurde: das „Geschlechterverhältnis“. Es ist ein Problembereich, der – bezogen auf die gewerkschaftliche Bildungsarbeit und abgesehen von wenigen kleineren Studien (vgl. u.a. Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur, Bd. 14/1996) – bisher nicht systematisch untersucht wurde. Er ist quasi „ein blinder Fleck“. Die hierzu vorgelegte Untersuchung der Forschergruppe – dokumentiert von G. Hovestadt – ist als wichtiger Beitrag zur Transparenz dieser sozio-ökonomisch bedingten und geprägten Problematik zu werten. Sie stellt in vielfacher Hinsicht Transparenz her, sei es über die Geschlechterbeziehungen in männerdominierten Seminaren oder über die Auswirkungen der Dominanzkultur auf das soziale Geschehen in Lehr-Lern-Situationen mit ihren verschiedenen Sichtweisen, besonders der Sicht der TeilnehmerInnen, die in den Seminaren durchgängig in der Minderheit waren (ca. 15 %). Die Untersuchung der „Normalitätskonstruktionen der Geschlechter“ hatte eine Vielfalt von Aspekten des sozialen Geschehens innerhalb und außerhalb der gewerkschaftlichen Seminare zu berücksichtigen, denn „die Geschlechterverhältnisse des Seminars sind durch das soziale Umfeld, etwa in den Betrieben und in den Gewerkschaften, vorstrukturiert“ (S. 11).

Das Untersuchungsfeld wurde sehr wesentlich erschlossen durch den Rückbezug auf wichtige Theorie- und forschungsmethodische Ansätze der Frauenforschung, um so nicht nur „eine einfache Deskription offenkundiger Muster, sondern das ‚Herausarbeiten von Bedeutungsstrukturen‘“ zu ermöglichen (S. 12).

Die einleitend klar herausgearbeiteten Fragestellungen und Elemente der Kategoriebildung, wie „Normalität“, „Machtbeziehungen“ und „Normalitätskonstruktionen im sozialen Raum“ (dem Seminar der Gewerkschaft), ermöglichen es, den für das soziale Geschehen im Seminar prägenden sozio-historischen Zusammenhang zwischen dem sozialen Umfeld und der Lage der Erwerbsarbeit zu strukturieren, und lassen den Leser die Fragilität von Realitätskonstruktionen im Alltagsleben, hier im Seminarsgeschehen, erkennen.

Ausgehend von den empirisch gewonnenen Daten, den umfangreich dokumentierten Situationsschilderungen und den Interviewauszügen, die die spezifischen Situationen von der „Anfangsphase“ bis zur „Schlußphase“ von Seminaren verdeutlichen und reflektieren, wird die

„Normalität“, im Sinne dessen, was üblich ist, analysiert. Die in Seminaren hergestellte „Normalität“ zeigt sich u.a. zunächst darin, daß die wenigen Frauen „einerseits hofiert und umworben, andererseits ‚schief angeguckt‘ werden“ (S. 59). „Doch bis eine Normalisierung dieser oder jener Art stattgefunden hat, sich die sozialen Beziehungen geklärt haben, müssen die Frauen ihre Rolle im Seminar mit hohem effektiven Aufwand und mit sozialer Kompetenz managen ... Eine der wesentlichen Strategien zur Bewältigung dieser Situation ist die Verbündung mit anderen Frauen“ (S. 59). Solche „Bündnisse“, die Techniken der Verbündungen von Frauen und die Aushandlung von Machtstrukturen in Seminaren werden in dem Bericht einsichtig verdeutlicht. In Kontrast dazu werden Strukturen und Wirkungen von Männerbünden und „die symbolischen Themen, vermittelt derer Männer sich verbünden“ (S. 87), reflektiert.

Resümierend stellt die Autorin fest, daß „die Thematisierung von Geschlechterfragen in den grundlegenden Seminaren ... nur in wenigen Fällen (stattfindet)“ (S. 153). „Geschlechterfragen und spezifisch weibliche Realitäten sind bisher ein randständiges Thema gewerkschaftlicher Bildung; das gilt sowohl für Seminarleitfäden als auch für die von Teilnehmerinnen und Teilnehmern geäußerten Themenwünsche als auch für die tatsächliche Praxis der Seminare“ (S. 129). „Die Tabuisierung der Regeln des Geschlechterverhältnisses ist ein charakteristisches Merkmal dieses Verhältnisses“ (S. 168).

Den Blick auf die „Schwierigkeiten des Umgangs mit Wirklichkeiten“ in gewerkschaftlichen Seminaren und bei der Interpretation von Texten bzw. Seminarsequenzen wirft Hanns Wienold in dem Band „Nichts als Geschichten“, um zugleich die Grenzen der Pädagogik zu diskutieren. Die Ausführungen von Wienold werden durch eine Skizze von P. Blöing zur „Interpretation einer Seminarsituation“ ergänzt (S. 85ff.) Leitend für Wienolds Abhandlung sind die Fragen nach den Bedingungen, unter denen „die verschiedenen Wirklichkeiten der Teilnehmenden und TeamerInnen stärker zum Gegenstand“ von Lehr-Lern-Situationen werden können, und wie „sich Selbstaufklärung der Teilnehmenden und Selbstaufklärung der Lehrenden im Seminar verbinden“ lassen (S. 13f.). Die Teilnehmenden bringen ihre sozialen und betrieblichen „Wirklichkeiten“ vielfach in Form

von „Geschichten“ ein, die einen starken biographischen Bezug haben (können) und „eingelagert (sind) in eine Vielzahl anderer Konversationsformen“ (S. 45). Diese „Geschichten“ und „Wirklichkeiten“ können in Seminaren Diskussionen und „Lernen“ auslösen, wenn es gelingt, „Wirklichkeiten der Teilnehmenden ins Seminar zu holen“. Die „Suche nach Wirklichkeit“ und die „Herstellung von Wirklichkeit“, die damit verbundenen Schwierigkeiten, Widersprüche und Lernmöglichkeiten, werden von Wienold an der Interpretation und Reflexion mehrerer Seminarsequenzen verdeutlicht. Da die hohe textliche Dichte dieser Abhandlung vielfältige Problemaspekte thematisiert, können in der hier gebotenen Kürze die konzeptionellen Elemente eines „Lernens aus Geschichten“ nicht angemessen gewürdigt werden. Es geht bei diesem Konzept nicht um einen irgendwie „therapeutisch orientierten Lernansatz“, sondern vielmehr um die Möglichkeit, „sachliche, theoretische, historische und nicht zuletzt auch moralische Diskurse“ zu initiieren.

Dieter Görs

Multimedia

(1)

Gerhard Zimmer/Heinz Holz (Hrsg.) Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen

Berichte aus der Berufsbildungspraxis
(BW Bildung und Wissen Verlag) Nürnberg
1996; 324 Seiten, DM 44. 80

(2)

Dieter Ballin/Michael Brater Handlungsorientiert lernen mit Multimedia

Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen
(BW Bildung und Wissen Verlag Nürnberg
1996; 388 Seiten, DM 58.00

Zum Oktober 1996 erschienen in der Reihe „Multimediales Lernen in der Berufsbildung“ zwei neue Bände. Unter demselben Titel diskutierten fast zeitgleich die Teilnehmer des Forums 6 auf dem 3. Fachkongreß des Bundesinstituts für Berufsbildung über Perspektiven des mittels neuer Informations- und Kommunikationstechniken möglichen Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ohne Zweifel erlebt der Begriff ‚Multimedia‘ in der fach(wis-

senschaft)lichen Diskussion eine Konjunktur. Effektivität und Effizienz von Lehr-/Lernprozessen sind – wie auch Chancen zu deren Steigerung – Stichworte, die für Aus- und Weiterbildungsverantwortliche aus pädagogisch-didaktischen wie aus ökonomischen Begründungszusammenhängen heraus Multimedia besonders interessant erscheinen lassen.

Die beiden im Herbst veröffentlichten Bände können vor diesem Hintergrund als Bestandsaufnahmen gewertet werden – Bestandsaufnahmen, die sowohl der Form nach als auch inhaltlich durchaus unterschiedlich ausfallen.

Bei dem von Zimmer/Holz herausgegebenen Band handelt es sich um eine Anthologie, deren 17 Beiträge sich mit verschiedenen Aspekten multimedial unterstützten Lernens befassen.

Dem ersten Teil des Bandes werden unter der Überschrift „Lernarrangements“ 11 Beiträge zugeordnet (S. 27ff.), denen fünf Aufsätze im „Teil II: Bildungsmarketing“ folgen (S. 225ff.). Bei der Mehrzahl dieser Beiträge handelt es sich um Berichte und auch Reflexionen über Ergebnisse und Erfahrungen aus Modellversuchen zum multimedialen Lernen, die von verschiedenen Projektträgern durchgeführt, wissenschaftlich begleitet und u.a. durch Mitarbeiter des BIBB fachlich betreut wurden bzw. werden (eine informative Übersicht über die betreffenden Projekte mit Kontaktadressen und Literaturhinweisen findet sich im Anhang, S. 305ff.).

Die von den Herausgebern gewählte Zusammenstellung der Beiträge und ihre inhaltliche Spannweite lassen deutlich hervortreten, daß der erfolgreiche Einsatz von Multimedia in Lehr-/Lernprozessen heute noch vornehmlich von Fragen technischer Möglichkeiten oder Machbarkeit abhängt. Es mag paradox scheinen, daß gerade der rasche Fortschritt in der Entwicklung leistungsfähiger und für in verschiedenen Gebieten beruflicher Aus- und Weiterbildung einsetzbarer Hard- und vor allem Software dazu führt, daß ein klassisches pädagogisches Denk- und Handlungsfeld geradezu eine Renaissance erlebt: die Didaktik. Daß Überlegungen zur didaktischen Analyse, Entscheidung und Evaluation von Lehr-/Lernprogrammen mit Multimedia sowie Erfahrungen mit deren Umsetzung in dem Band breiten Raum einnehmen, ist deshalb folgerichtig.

Einen Überblick über die in diesem Zusammenhang bedeutsamen Dimensionen vermittelt

bereits die Einführung von Zimmer. Ausgehend von einem grundlegenden pädagogischen Paradigmenwechsel – Lernen wird heute aus der Perspektive der Lernenden und des Lernens verstanden und nicht aus der des Lehrenden oder lehrerzentrierter Vermittlungsstrategien – behandelt er Fragen zu Grundlagen und Organisation selbsttätigen und selbstorganisierten Lernens, ohne das lebenslange Lernprozesse und auch der Erwerb von Schlüsselqualifikationen kaum mehr vorstellbar sind. Kritisch werden dabei aktuelle konstruktivistische Lernkonzepte beleuchtet (S. 15ff.). Angesichts der vielfältigen Möglichkeiten, die gerade interaktive Medien für Selbsttätigkeit, Selbstorganisation und somit für aktivierende wie für lernerorientierte Lernformen bieten, erinnert Zimmer daran, daß entsprechende Lerneraktivitäten in organisierten Lernprozessen einer Zielgerichtetheit unterliegen. Er plädiert deshalb dafür, die didaktische Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen – aktueller: das Design von Lernarrangements – an realen Arbeitsaufgaben zu orientieren. Dies sei nicht zuletzt im Zusammenhang erwarteten Lerntransfers sinnvoll und zweckmäßig.

Die empfohlene Orientierung multimedialer Lernkonzepte an beruflichen und/oder betrieblichen Aufgaben, der die Autoren des Bandes trotz im einzelnen unterschiedlicher Positionen und Ansätze folgen, hat zunächst den Effekt, Multimedia aus einer Sphäre hoher Erwartungen oder gar überzogener Euphorie zu lösen und auf seine eigentliche Funktion zu konzentrieren: Es soll als Hilfsmittel eingesetzt werden (können), um Lernprozesse in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sinnvoll zu unterstützen und möglichst zu optimieren.

Ob dies gelingt oder fehlschlägt, hängt wesentlich ab von der Qualität einer didaktischen Gesamtkonzeption, in die das multimediale Lernen eingebettet ist. Es gehört zu den Verdiensten der Autoren, für die didaktische Konzeption entsprechender Lernarrangements ebenso grundlegende wie hilfreiche Kriterien ermittelt zu haben. Dabei sind durchaus unterschiedliche Aspekte zu beachten, je nachdem, ob am Arbeitsplatz, im Betrieb, in einem Lernstudio, im Rahmen eines Seminars oder in der Berufsschule gelernt wird. Ausgewählte Beiträge befassen sich deshalb mit dem Einsatz interaktiver Medien in spezifischen Lern-, Inhalts- und Arbeitsbereichen, z.B. in berufsbildenden Schulen (S. 174ff.), in der metalltechnischen

Grundbildung (S. 111ff.), für Lehrlingsbetreuer (S. 164ff.) und für betriebswirtschaftliche Themen (S. 126ff.).

Die Dokumentation der entsprechenden Modellversuche zum aufgabenorientierten, selbstorganisierten Lernen erfolgt teilweise sehr detailliert und wird – wie die meisten Beiträge des Bandes – durch zahlreiche Abbildungen und Graphiken ebenso ergänzt wie durch ausführliche Hinweise auf einschlägige Literatur. Daß sich die systematische Entwicklung multimedial unterstützter Lernarrangements in manchen Bereichen noch in den Anfangsstadien bewegt, wird dabei nicht verschwiegen. Manche Aussagen werden als vorläufig angesehen werden müssen und bedürfen weiterer Prüfung, so z.B. der Bericht über die Erprobung eines interaktiven Videolernsystems durch lediglich einen Probanden (S. 90ff.).

Neben der Dokumentation von Modellversuchen und Fallbeispielen sowie der Berücksichtigung didaktisch relevanter Kategorien und Bedingungen werden wegweisende Überlegungen zur Entwicklung von inhaltlich wie methodisch angemessener Lernsoftware nicht vernachlässigt. Da sich die Realitätsnähe, Flexibilität, Interaktivität sowie eine interessante und durchdachte didaktische Gestaltung auf Lernprozesse, -geschwindigkeiten und -leistungen auswirken, sind bei der Entwicklung von Multimediaprogrammen Experten verschiedener Gebiete zu beteiligen: Wissenschaftler und Fachdidaktiker ebenso wie Ausbilder, Programmierer und Graphik(design)er sowie – bemerkenswert, weil in der Regel nicht bedacht – die Lernenden, auf die hin eine Software ja besonders ‚zugeschnitten‘ werden soll (S. 186ff.).

Im Rahmen des übergreifenden Gebietes ‚Didaktik‘ ist es weitsichtig, daß im zweiten Teil des Bandes die Bestellung eines wichtigen Arbeitsfeldes angegangen wird, dessen Bedeutung im Fokus fachwissenschaftlicher Diskussion leicht unterschätzt wird: das „Bildungsmarketing“. Es läßt sich – wie es ein Beitrag anrät – trefflich darüber streiten, ob ein solches Kompositum überhaupt zutreffend oder brauchbar ist (S. 226ff.). Nicht angezweifelt werden kann hingegen die Bedeutung von Maßnahmen, die eine Einführung und/oder Verbreitung neuer Lehr-/Lerntechniken (so auch Multimedia) begleiten. Unabhängig von der Frage, ob Multimedia bei Lehrenden und Lernenden auf Akzeptanz oder auf Skepsis stößt, sollten als

Grundlage eines Urteils zumindest Kenntnisse über oder Erfahrungen mit Multimedia dienen können. Deshalb wird der Frage nachgegangen, wie das Thema ‚Multimedia‘ und mögliche Multiplikatoren wie Nutzer möglichst gezielt zusammengeführt werden können (S. 258ff.). Dabei werden neben Chancen auch Grenzen von Informations- und Entwicklungsmöglichkeiten ausgeleuchtet (S. 286ff.). So wirken sich z.B. im europäischen Bereich Inkompatibilitäten in beruflichen Aus- und Weiterbildungssystemen hinderlich aus auf Anstrengungen, internationale Standards und darauf bauende Lehr-/Lernprogramme zu entwickeln.

Wer als Student, Pädagoge, Ökonom, Informatiker, Softwareentwickler, als Berufsschullehrer, als Ausbilder, als Aus- und Weiterbildungsbeauftragter in einem Betrieb oder als Nutzer Informationen über den Einsatz von und das Lernen mit Multimedia sucht, der wird in der vorliegenden Sammlung viele hilfreiche Anregungen und Hinweise finden und sich auch grundlegende Kenntnisse über Bedingungen und Möglichkeiten des Einsatzes von Multimedia aneignen können. Bemerkenswert ist, daß die durch den Einsatz von Technik möglichen Methoden des Lernens durchaus aus einer kritischen Distanz heraus beschrieben und beurteilt werden: Grenzen der Mensch-Maschine-Interaktion bleiben sichtbar, und es wird wiederholt auf die Bedeutung von sozialer Interaktion und von Kommunikation in Lehr-/Lernprozessen hingewiesen, die auch elaboreierte Multimediasysteme nicht zu ersetzen vermögen. Gerade die Lehrkräfte werden deshalb nicht überflüssig, ihre Rolle wird sich jedoch im Rahmen multimedial unterstützten Lernens deutlich verändern hin zu Beratern und Moderatoren von selbstorganisierten, multimedial unterstützten Lernprozessen.

Summarisch läßt sich die in der Anthologie gewählte Perspektive als die der Lernchancen und Lernmöglichkeiten mit/durch Multimedia kennzeichnen. Eine umfassendere Betrachtung der Faktoren, die sich dabei als entwicklungshemmend, als ‚Sand im Getriebe‘ auswirken (können), fehlt hingegen. Es gibt einzelne, allerdings nicht vertiefte Hinweise in den Texten, die auf einige Differenzen zwischen Theorie und Praxis hinweisen, wenn z.B. konstatiert wird: „Ein großes Unternehmen weist eine Vielzahl von expliziten und impliziten Spielregeln auf, die mit einem modernen Verständnis selbstgesteuerter, arbeits-

platznaher Weiterbildung oft nicht in Einklang gebracht werden können“ (Behrendt/Kromrey, Gestaltung multimedialer Lernarrangements im Kontext betrieblicher Veränderungen, S. 37). Die hier angedeuteten ‚Spielregeln‘, auch vielfach wohl vorhandene Ängste und Unsicherheiten innovativen Prozessen der Organisationsentwicklung gegenüber wären wohl eine eigene Betrachtung wert. Werden sie ignoriert, käme es letztlich (doch) wieder zur Durchsetzung neuer Lernmöglichkeiten ‚von oben nach unten‘ und damit zu eben der Asymmetrie zwischen Entscheidern, Lehrern/ Ausbildern und Lernenden, deren Aufhebung in Lehr-/Lernprozessen eben durch multimediales Lernen auch möglich scheint (S. 18ff.). Auch mögliche Konsequenzen, die der Einsatz multimedialer Lehr-/Lernsysteme auf die bisherigen Strukturen des Aus- und Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik hervorrufen kann – z.B. die Zukunft des Dualen Systems –, werden keiner eigenen Erörterung unterzogen.

Eine solche Diskussion entzünden auch Dieter Ballin und Michael Brater nicht, deren Arbeit sich – wie im Untertitel angezeigt – konsequent der Planung und Entwicklung sowie den Einsatzmöglichkeiten von handlungsorientierten, multimedial unterstützten Lernarrangements widmet. Der ansprechend formulierte, gut lesbare und instruktiv bilderte Band folgt in seiner Gliederung der Konzeption modularer Qualifizierungssysteme, wie sie auch im Bereich Multimedia gebräuchlich sind: Einzelne Kapitel und Unterkapitel bilden in sich geschlossene Einheiten, je nach Kenntnisstand oder Frageinteresse soll es dem Leser dadurch möglich sein, an verschiedenen Stellen in den Text ‚einzusteigen‘.

Das Gesamtwerk ist systematisch angelegt und logisch strukturiert. Eingeführt wird zunächst in grundsätzliche Begriffe (S. 30ff.) sowie in bildungs- und lerntheoretische Positionen (S. 41ff.). Als weitere Grundlagen werden die Konzeption modularer Qualifizierungssysteme (S. 51ff.) sowie das Instruktionsdesign multimedialer Lernsysteme (S. 60ff.) beschrieben. Kapitelweise werden im folgenden die Schritte didaktischer Planung und Durchführung von Lernarrangements vorgestellt: Handlungsanforderungen analysieren (S. 79ff.), Unterrichtssequenzen bilden (S. 99ff.), Sachliche Lernarrangements planen (S. 157ff.), Soziale Lernarrangements gestalten (S. 272ff.), Metho-

dische Lernarrangements gestalten (S. 306ff.), Auswertungsgespräche führen (S. 329ff.).

Die Kapitel sind in viele kleinere Einheiten gegliedert, die pädagogisch-didaktische wie technische Stichworte in großer Zahl und bemerkenswerter Differenziertheit vorstellen und erörtern. Didaktisch geschickt und überzeugend werden dabei Anwendungsbeispiele aus der Praxis beruflicher Aus- und Weiterbildung eingeflochten. Aus pädagogischer Perspektive betrachtet, wirken Form und Inhalt der Darstellung sorgfältig aufeinander abgestimmt und durchdacht. Dies gilt auch für die Passagen, in denen es vornehmlich um technische Aspekte der Planung und Durchführung von Lernarrangements geht (S. 181ff.). Insbesondere die Kriterien, die an eine sachangemessene Software-Ausstattung von Lern- und/oder Arbeitsplätzen angelegt werden können, erweisen sich für Orientierungssuchende sicherlich als hilfreich.

Bemerkenswert ist, daß viele der hier für Planungs- und Gestaltungsprozesse von Lernarrangements als wichtig erachteten Aspekte eben den Kriterien entsprechen, die in dem von Zimmer/Holz herausgegebenen Band genannt werden. Dies gilt für Stichworte wie Handlungs- und Aufgabenorientierung, Realitätsnähe, Komplexität, Exemplarität, für die Forderung, durch Multimedia nicht nur den Wissenserwerb zu fördern, sondern von den Lernenden auch Beurteilungs- und Entscheidungshandlungen zu fordern. Weiter trifft dies zu auf Themenkomplexe wie die Gestaltung von Benutzeroberflächen und flexible Programmführungsmöglichkeiten bis hin zu verschiedenen Angeboten, die dem Lernenden aktive individuelle Gestaltungsmöglichkeiten des Lernablaufs und der Individualisierung ‚seines‘ (Lern-)Systems erlauben.

Dabei verlieren die Autoren nicht den Blick für soziale Lern- und Kommunikationsformen. Gemäß dem selbst formulierten Anspruch, Lernen, Arbeiten und auch das Spielen ganzheitlich in einer an der Violdimensionalität menschlicher Lebenspraxis orientierten Weise zu verstehen, wird eine Reihe von Gestaltungsmöglichkeiten sozialer Arbeitsformen vorgestellt und erörtert (S. 272ff.). Einige in diesem Zusammenhang vorgestellten Beispiele wirken jedoch etwas konstruiert (so z.B. ein gruppendynamisches Spiel, S. 278ff.), und es verwundert auch, daß folgend das kommunikative Umfeld beim Selbstlernen vornehmlich in telekommunikativen Akten verortet scheint (S.

282ff.). Ob die in diesem Zusammenhang entwickelte Idee virtueller Klassen (mit aus dem Schulsystem bekannten Strukturen und Funktionen) eine Zukunft hat, wie es sich die Autoren vorstellen, bleibt abzuwarten.

In der umfangreichen und detaillierten Darstellung fehlt auch ein Abschnitt nicht, der Fragen und Aufgaben der Weiterbildung von Multimedia-Autoren behandelt (S. 341ff.). Der den Band abschließende Ausblick betrachtet Anforderungen an die Entwicklung von und Arbeit mit multimedialer handlungsintegrierender Lernsoftware aus der Perspektive verschiedener beteiligter Akteure: Lehrkräfte, Lernende, Entwickler, Bildungsmanagement, Verlage, Lernsoftwarehersteller (S. 355ff.). Ein Literatur-, ein Abbildungs- und ein sinnvoll ausgearbeitetes Schlagwortverzeichnis runden eine Monographie ab, die als Arbeits- und als Nachschlagewerk gleichermaßen hilfreich eingesetzt werden kann.

Manuel Schulz

Tourismus

(1)

Forschungsinstitut für Arbeiterbildung
(Hrsg.)
Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur, Band 14/1996. Schwerpunkt: Bildung durch Reisen
(FIAB) Recklinghausen 1996, 291 Seiten, DM 12.00

(2)

Axel Dreyer
Kulturtourismus
(R. Oldenbourg Verlag) München 1996, 411 Seiten, DM 78.00

In der Erwachsenenbildung ist es immer wieder angesagt, darauf zu verweisen, daß institutionalisiert ablaufendes Lernen auch an Lernorten stattfindet, die nicht an Häuser gebunden sind. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil sich Erwachsenenbildung traditionell damit schwer tut, in den „Überlappungsbereichen“ von Unterhaltung, Freizeit und Vergnügen einerseits und Bildung andererseits selbstbewußt und flexibel genug zu sein, um sich selbst in einem weiteren Rahmen zu definieren. Dies ist vor allem zu einem Zeitpunkt nötig, in dem der Topos des „selbstorganisierten Lernens“ bildungspolitisch gesehen die Legitimation institutionalisierter Lehrprozesse erodiert.

Das Forschungsinstitut für Arbeiterbildung behandelt in seinem aktuellen Jahrbuch zwei für die Einrichtung eher ungewöhnliche Schwerpunkte: neben dem Geschlechterverhältnis (s. S. 134) das Thema „Bildung durch Reisen“. Das andere hier vorzustellende Buch ist ein Lehr- und Handbuch zum Thema „Kulturtourismus“ in der Reihe „Tourismus, Verkehr und Freizeit“.

Von den vier Beiträgen im Recklinghausener Jahrbuch sind zwei eher historisch orientiert. Ulrich Amlung beschreibt eine Skandinavienfahrt Jenaer Volkshochschüler unter der Leitung von Adolf Reichwein im Jahre 1928; der Beitrag ist nicht nur bezogen auf das Phänomen der „Studienreise“ interessant, sondern natürlich auch bezogen auf einen spezifischen Aspekt der Arbeit von Adolf Reichwein. Unterstützt wird dies durch einen dokumentarischen Anhang, in dem Adolf Reichwein zum Thema „Jungarbeitererziehung durch Auslandsreisen“ selbst zu Wort kommt.

Franz-Josef Jelic thematisiert unter der Überschrift „Deutschland ist unteilbar“ Berlin-Studienreisen von „Arbeit und Leben“ in den 50er und 60er Jahren, eine nach der deutschen Vereinigung nicht nur erwachsenenpädagogisch, sondern auch zeithistorisch bemerkenswerte Abhandlung. Aktuelle Akzente setzen die Beiträge von Paul Ciupke und Birgit Behse. Ciupke beschreibt Studienreisen in den Osten Europas in den Jahren 1988 bis 1993, während Behse den Seminarort New York beschreibt und dabei auch generelle Überlegungen zum Charakter von Studienseminaren „in Zeiten neuer Tourismuskultur“ anstellt.

Das Lehr- und Handbuch zum Thema „Kulturtourismus“ ist naturgemäß weiter gefaßt, als dies Studienreisen und Studienseminare erforderlich machen. Insbesondere dem Bereich des Kulturtourismus-Marktes, dem Marketing, dem Tourismusmanagement und der Rechtsproblematik in kulturtouristischen Veranstaltungen ist in diesem Buch ein breiter Raum gegeben. Unmittelbar von erwachsenenpädagogischem Interesse sind vor allem die Beiträge über das Museumsmanagement (verfaßt von Christoph Becker und Susanne Höcklin), in denen Museen als Zielorte kulturtouristischer Unternehmungen beschrieben werden und ein entsprechendes Museumsmanagement vorgeschlagen wird. Auch wenn in dem Beitrag museumspädagogische Erkenntnisse und Konzepte nur eine marginale

Rolle spielen, ist er für Interessierte an kultureller Bildung speziell unter dem Managementinteresse von Bedeutung. Auch der Beitrag über „Reiseleitung im Kulturtourismus“ (verfaßt von Renate Freericks) ist für entsprechende Aktivitäten vor allem in der kulturellen und der sprachlichen Bildung von einigem Interesse. Bemerkenswert ist die Tatsache, daß die Definition professioneller Reiseleitungstätigkeit und der bestehende Zustand (es gibt keine entsprechende Ausbildung) viele Ähnlichkeiten mit der entsprechenden professionspolitischen Diskussion in der Erwachsenenbildung aufweisen. Dies gilt für die Kompetenzfelder ebenso wie für professionelle, auch methodisch-didaktische Arbeitsanforderungen.

Schließlich sind alle Beiträge des systematischen Teils über die „Erscheinungsformen des Kulturtourismus“ von einschlägigem erwachsenpädagogischem Interesse. Dies gilt für die Beiträge zu Städtereisen (Carl-Hans Weber), Studienreisen (Klaus A. Dietsch) und Sprachreisen (Carsten Kirsch) ebenso wie für die beiden Beiträge über „Thementourismus“ (am Beispiel des Luther-Jahres erläutert von Jürgen Schwark) und „Themenstraßen“ (am Beispiel der „Straße der Romantik“ dargestellt von Peter Becker). Allerdings: Mit einem zu engen Verständnis erwachsenpädagogischer Arbeit sollte man das Buch nicht in die Hand nehmen, da sich viele interessante Aspekte vor allem über den Transfer des Beschriebenen auf erwachsenpädagogische Dimensionen ergeben. E. N.

Zur Realität beruflicher Weiterbildung

(1)

Bardo Heger

Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsmöglichkeiten in mittelständischen Unternehmen

(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1996, 287 Seiten, DM 84.00

(2)

Erich Staudt u.a.

Weiterbildung von Fach- und Führungskräften in den neuen Bundesländern

Waxmann Verlag) Münster 1996, 286 Seiten, DM 48.00

(3)

Jörg Wöltje/Uwe Egenberger

Zukunftssicherung durch systematische Weiterbildung

(Lexika Verlag) München 1996, 296 Seiten, DM 68.00

Nachdem die Wissenschaft von Erwachsenenbildung den kontinuierlichen Zuwachs der beruflichen Weiterbildung und den damit verbundenen Aufstieg der Betriebe zum wichtigsten Weiterbildungsträger lange Zeit nur distanziert und skeptisch zur Kenntnis genommen hat, weiß man nun mittlerweile doch einiges mehr über diesen Weiterbildungsbereich. Durch die Untersuchungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft und zuletzt im Rahmen von FORCE sind zumindest einige Grunddaten einschätzbar. Nichtsdestoweniger gibt es nach wie vor breite Felder von Unwissenheit und resultierende divergierende Einschätzungen zu der Frage, welche Interessen die Arbeiter und Angestellten mit beruflicher Weiterbildung verfolgen, ob sich diese Interessen tatsächlich weitgehend mit den Interessen der Betriebe decken oder ob die Beschäftigten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung vornehmlich der betrieblichen Anpassung unterworfen sind.

Genau dies ist die Problemstellung der Arbeit von Bardo Heger. Die empirische Studie analysiert die Realität der Weiterbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen im Raum Nordhessen. Die Erhebungen wurden zwischen 1992 und 1994 in Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer Kassel und der Universität Marburg durchgeführt. Sie kombinieren die Einschätzungen von Unternehmensvertretungen, welche diese in Interviews geäußert haben, mit der Sichtweise der Beschäftigten, auf der Grundlage von Fragebogenerhebungen. Während die Interviews mit Vertretern von 35 Betrieben mit 20 bis 500 Beschäftigten eine insgesamt defizitäre Situation widerspiegeln, in der eher Anpassung angesichts unübersehbarer Qualifikationsdefizite vorherrscht, belegt die Fragebogenerhebung mit 624 Beschäftigten ein verbreitetes Weiterbildungsinteresse und hohe Lernmotivation. In 47% der Teilnahmefälle ging die Initiative von den Beschäftigten aus (S. 128). Dem stehen ein eher begrenztes Angebot, selektive Informationen und mangelnde Teilnahmemöglichkeiten gegenüber. Entsprechend fallen

58% der Fortbildungszeit in die Freizeit (ebd.). Wichtigster Weiterbildungsträger bei privat besuchten Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung sind erstaunlicherweise die Volkshochschulen (S. 118).

Die gut dokumentierte empirische Analyse strukturiert die Interessen der Beschäftigten an beruflicher Weiterbildung in sieben Motivationstypen, diese sind systematisch nachvollziehbar und aus dem quantitativen Material der Fragebogenerhebung faktorenanalytisch reproduziert.

Heger belegt dann in einem letzten Teil die Bedeutung eines „günstigen Weiterbildungsklimas“ für die Realisierung von Weiterbildungsinteressen und die Entstehung von Weiterbildungsmotivation. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen betrieblichem Weiterbildungsklima und „Unternehmensphilosophie“. So wird deutlich, daß es den Betrieben, die eine offensivere Weiterbildungsstrategie verfolgen, offensichtlich besser gelingt, ihre MitarbeiterInnen an das Unternehmen zu binden, als den Betrieben, die sich in der Weiterbildung eher zurückhalten (S. 231). Heger unterstreicht dabei, „daß eine offensivere Weiterbildungsstrategie nicht nur den Beschäftigten, sondern letztlich auch den Unternehmen zugute kommt. So identifizieren sich die Beschäftigten der Unternehmen mit günstigem Weiterbildungsklima stärker mit der Firma wie auch mit ihrer Tätigkeit“ (S. 231). Damit erst werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, eine Strategie zu verfolgen, welche davon ausgeht, daß die Leistungsfähigkeit der Unternehmen zunehmend von der Qualifikation ihrer MitarbeiterInnen bestimmt wird.

Diese These erhält eine besondere Brisanz angesichts der Rolle der Fach- und Führungskräfte im Transformationsprozeß in den „Neuen Bundesländern“. Dieses Problem ist von der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) im Rahmen eines umfassenden Forschungsprojektes „Qualifizierungsprozeßbeobachtung in den Neuen Bundesländern“ untersucht und von Erich Staudt u.a. unter dem Titel „Weiterbildung von Fach- und Führungskräften in den Neuen Bundesländern“ veröffentlicht worden. Die betriebswirtschaftliche Perspektive wurde dabei von Institut für angewandte Innovationsforschung (IAI) an der Universität Bochum eingebracht. Untersucht wurden die Entwicklungspotentiale angesichts der Notwendigkeit einer beruflichen

Neuorientierung. Dabei ging es um folgende Fragen (S. 13):

- Wie lassen sich individuelle Ausgangspotentiale ostdeutscher Fach- und Führungskräfte beschreiben?
- Wie stellt sich der Entscheidungsspielraum für individuelle Karrierewege dar?
- Welche Karriereverläufe wurden tatsächlich beschritten?
- Wie wurden die individuellen Potentiale im Übergang genutzt?
- Welche Rolle kam der Weiterbildung in diesem Prozeß zu?

Um die individuellen Potentiale von Fach- und Führungskräften zu erfassen, wurde zwischen qualifikatorischen Potentialen, Motivation und Mobilität differenziert. Durchgeführt wurde eine Reihe von Teilstudien auf dem Hintergrund von Einschätzungen der Weiterbildung von Führungskräften (S. 43–79) und von Fachkräften (S. 81–106) in der ehemaligen DDR. Erhoben wurden Aspekte der Situation von Arbeitnehmern in Arbeits- und Beschäftigungsgesellschaften, der Rolle der Ingenieure und erfolgreicher Existenzgründungen. Abschließend gibt Erich Staudt in seiner rigoristischen Diktion eine Einschätzung von Weiterbildung zwischen Sozial- und Arbeitsmarktpolitik.

Damit wird vielfältiges Material vorgelegt, das zumindest belegt, daß angesichts der Komplexität des Übergangs verkürzte Belehrungsversuche und Aktionismus irreleiten. Weiterbildungsprogramme schienen für die ehemalige DDR-Bevölkerung und für viele Akteure, Parteien und Verbände so etwas wie ein Wunderrezept zur Lösung der Übergangsprobleme zu sein. Staudt konstatiert, daß dies in der ersten Runde nicht gegriffen hat (S. 266), und fordert eine „schonungslose Evaluation der bisherigen Innovations-, Wirtschafts- und Arbeitsförderungsprogramme“ (S. 266). In der Konsequenz erscheint eine „Trennung von Arbeitsmarkt und Sozialpolitik“ (S. 273–279) naheliegender. So ist Staudt „sicher, daß der Schrebergarten, die Nachbarschaftshilfe, soziales und politisches Engagement und die Fähigkeit, die eigene Wohnung zu renovieren, zumindest für eine Übergangszeit befriedigender ist, als wie ein Hamster im Weiterbildungstretter zu laufen“ (S. 275). Dies ist allerdings meines Erachtens die zynische Konsequenz, wenn man die Möglichkeit der Einbeziehung eines großen Teils der Bevölkerung in Erwerbstätigkeit schon aufgegeben hat.

Immerhin macht es das mittlerweile vorliegende empirische Material zur Realität in der Weiterbildung möglich, über entsprechende Programme und Konzepte begründeter zu streiten. So sind auch Systematisierungen und Konzeptionalisierungen mittlerweile auf einem „höheren Niveau“.

Während sich viele Beiträge zur beruflichen Weiterbildung, sofern sie die Absicht verfolgen, Qualifizierungsprozesse durch Konzepte und Instrumente zu unterstützen, eher als Rezeptbücher lesen, ist die Arbeit von Wöltje/Egenberger durch eine nachvollziehbare und begründete Systematik ausgezeichnet. Ausgehend von Einschätzungen über den Wandel

der betrieblichen Weiterbildung und deren Einordnung in die Unternehmungsplanungen, folgt die Argumentation einem Prozeßmodell vom Weiterbildungsbedarf über Planung und Vorbereitung, Durchführung, Transfersicherung und Evaluation. Abschließend wird die Rolle der Akteure und Beteiligten diskutiert. Zwar wird auch hier wieder die Lücke zwischen empirischer Fundierung und konzeptionellen Vorschlägen deutlich. Man kann den Band aber auch als Verzeichnis offener Forschungsfragen lesen. Von den Überblicksversuchen über Ansätze betrieblicher Weiterbildung erscheint mir dieser als der bisher brauchbarste.

Peter Faulstich

Besprechungen

Ulrich Klemm **Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung**

Eine Perspektive für den ländlichen Raum – Konzeption, Praxis, Diskussionsstand (Verlag für Akademische Schriften) Frankfurt/ M. 1995, 136 Seiten, DM 28.00

Nicht allein die Bedeutung von Bildung und speziell von Weiterbildung als Standortfaktor ist inzwischen entdeckt; der kommunal- und regionalwissenschaftliche Diskurs bietet umgekehrt auch der Erwachsenenpädagogik Möglichkeiten, sich zu profilieren. Mit seinem Buch „Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung“ – das leider nur im Untertitel erkennen läßt, worum es in ihm geht, nämlich um Perspektiven für die ländliche (!) Erwachsenenbildung und allenfalls am Rande um Regionalentwicklung – dokumentiert Ulrich Klemm dies in erfreulich selbstbewußter Weise: Ohne sich damit aufzuhalten, Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der heute diskutierten Ansätze einer eigenständigen Regionalentwicklung zum Entwicklungspotential zu nobilitieren, diskutiert er Defizite und Innovationsmöglichkeiten der ländlichen Erwachsenenbildung im Lichte eines veränderten Verständnisses räumlicher Entwicklung.

Klemms an verschiedenen Stellen des Buches vorgetragene Grundthese ist, daß die ländliche Erwachsenenbildung konzeptionell mit dem drastischen Strukturwandel des ländlichen Raums nicht Schritt halte (z.B. S. 42, S. 48) und mithin den vielfältigen Herausforderungen, die der ländliche Raum an seine BewohnerInnen stellt, nicht mehr gerecht werde. Eine wesentliche Ursache hierfür wird darin gesehen, daß Theorie und Praxis der ländlichen Erwachsenenbildung nach wie vor von „urbanen“ Zielhorizonten geprägt seien, vor allem vom Anspruch, flächendeckend eine gleichwertige Versorgung mit Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten (S. 62) sowie „kompensatorisch und instrumentell“ den Modernisierungsprozeß zu begleiten (S. 39). Anstelle ihrer Orientierung an übernommenen und inadäquaten Kriterien sei jedoch eine „eigenständige“ konzeptionelle Diskussion der Landandragogik dringend geboten. In vier Ab-

schnitten entfaltet der Autor den Innovationsbedarf ländlicher Erwachsenenbildung und mögliche Ansätze, ihn zu decken:

Das erste Kapitel skizziert die Geschichte der ländlichen Erwachsenenbildung im größeren Kontext ländlichen Strukturwandels und stellt daran anschließend einige zum Teil explizit regionalwissenschaftlich inspirierte Versuche vor, die ländliche Erwachsenenbildung zu modernisieren.

Interessant auch für die wissenschaftliche Diskussion ist vor allem das zweite Kapitel. Als Ansatzpunkte für eine konzeptionelle Erneuerung der ländlichen Erwachsenenbildung werden hier zwei politische Strategien aus verschiedenen gesellschaftlichen Funktionsbereichen herangezogen: Prinzipien der Gemeinwesenarbeit und eben auch der eigenständigen Regionalentwicklung werden auf die ländliche Erwachsenenbildung übertragen. Nicht ganz überzeugen kann dabei zwar ihre Erhebung zu etwas nebulös erscheinenden „strategischen Leitbildern“. Aber mit der Verknüpfung verschiedener Diskurse stellt der Autor wichtige Leitlinien der ländlichen Erwachsenenbildung wie Partizipation, Dezentralisation und Kooperation (S. 58) in einen schlüssigen und theoretisch begründeten Zusammenhang. Mit Dorfentwicklung und Kulturarbeit (S. 59–70) stellt Klemm darüber hinaus zwei neuere Praxisfelder ländlicher Erwachsenenbildung vor, die als äußerst spannend und richtungweisend erscheinen. Denn an ihnen lassen sich die konkreten Möglichkeiten aufzeigen, die in einer Integration von Erwachsenenbildung, Gemeinwesenarbeit und Regionalentwicklung stecken.

Im dritten Kapitel wird am Beispiel einer Volkshochschule im ländlichen Raum – der Wirkungsstätte des Autors selbst – dokumentiert, wie innovative ländliche Bildungsarbeit aussehen kann. Drei Projekte werden vorgestellt (zwei davon durch Gastautoren): die organisatorische und didaktische Begleitung eines dörflichen Planungsvorhabens als Beispiel für den Versuch, die Dorfentwicklung zum Ansatzpunkt ländlicher Bildungsarbeit zu wählen; die von Volkshochschule, Gemeindeverwaltung sowie Bürgerinnen und Bürgern gemeinsam getragene Kulturarbeit in der ländlichen Kleinstadt, schließlich die in derselben Kleinstadt durch-

geführte Naturgartenkampagne, mit der beabsichtigt wurde, handlungswirksame Bildungsarbeit zu leisten. Ein Literatur- und Forschungsreport zur Erwachsenenbildung im ländlichen Raum der 80er und 90er Jahre – mit einem Seitenblick in die Dorfforschung der 80er Jahre – rundet als Gegenstand des vierten Kapitels das Buch ab.

Indem es die pädagogische Anschlußfähigkeit von Diskursen demonstriert, die in benachbarten Disziplinen geführt werden, leistet Klemms Buch einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der ländlichen Erwachsenenbildung. Allerdings werden viele Punkte, an denen regionalwissenschaftliche oder auch sozialpädagogische Überlegungen konzeptionell mit ländlicher Erwachsenenbildung verknüpft werden könnten, nur angerissen. Das mag auf die in der Einleitung hervorgehobene Intention des Buches zurückzuführen sein, primär Anstöße und Anregungen zu geben, was stellenweise allerdings zu einer sehr freimütigen Vermischung von Programmatischem und Analytischem gerät (etwa in den Thesen zu Modernisierungstendenzen in der Erwachsenenbildung in den 80er und 90er Jahren, S. 24–33). Hinzu kommt, daß das Buch den Charakter einer Kompilation – es wurde vom Autor aus einer größeren Zahl früher von ihm verfaßter Aufsätze zusammengestellt – nicht ganz verbergen kann, was dem Wunsch nach einer stringenten Vertiefung der angesprochenen, zentralen Fragen offenbar entgegensteht. An vielen Stellen kann es daher vor allem als Aufforderung zu weiterer Analyse verstanden werden – insbesondere der (im Titel nahegelegten) Wechselbeziehungen zwischen Konzepten der Regionalentwicklung und der Erwachsenenbildung.

Lesenswert ist das Buch vor allem als informierte und knappe Einführung in den Problembereich ländlicher Erwachsenenbildung, die exemplarisch eine spezifisch pädagogische Sicht auf die Probleme des ländlichen Raums eröffnet. In praxisgehärteter Perspektive und auf der Grundlage profunder Literatur- und Personenkenntnis referiert es den aktuellen Diskussionsstand. Interessant ist das Buch damit insbesondere für alle praktisch mit ländlicher Erwachsenenbildung Befassten sowie darüber hinaus für alle, die sich Anregungen für die gemeinsame Diskussion erwachsenenpädagogischer und regionalentwicklungspolitischer Fragen erhoffen, sofern sie sich nicht – diese

Kritik sei am Ende gestattet – davon abschrecken lassen, daß das Buch ziemlich schlampig redigiert ist.
Henning Nuissl

Randolf Körzel
Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik

(Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung) Frankfurt/M. 1996, 618 Seiten, DM 48.00

In den letzten zehn Jahren ist – nicht zuletzt aufgrund der Institutionalisierung des berufs-pädagogisch-historischen Kongresses – eine Reihe berufsbildungshistorischer Arbeiten, insbesondere zur Genese und Entwicklung der Berufsschule, vorgelegt worden. Die häufige Fokussierung auf die beginnende Institutionalisierung und gesellschaftsweite Durchsetzung dieser Schulform resultierte dabei u.a. aus der hybriden Konstruktion der Berufsschule, die als institutionelle Kompromißformel aus divergenten gesellschaftlichen Interessenlagen hervorging. Im Überschneidungsbereich zwischen Wirtschafts- und Bildungssystem stand die Berufsschule von Anfang an unter zwei verschiedenen Funktionsimperativen – eine Konstellation, die eine prekäre und ständige Ausbalancierung zwischen Qualifizierung und Erziehung, wirtschaftlicher Rationalität und staatsbürgerlicher Integration, ökonomischer Leistungsfähigkeit und sozialer Kontrolle zur Folge hatte.

Auch die von Randolf Körzel vorgelegte Dissertation über die Entstehung und Entwicklung der Fortbildungsschule in Preußen steht in diesem Spannungsfeld zwischen wirtschaftlichen Qualifikationsanforderungen und sozialen Integrationsansprüchen. Sie fokussiert ihre Thematik allerdings aus der Perspektive der Politik und des administrativen Handelns als dem dritten entscheidenden Handlungsfeld neben Wirtschaft und Gesellschaft. Im Mittelpunkt der Studie steht die Analyse der verschiedenen „kognitiven, normativen und evaluativen Handlungsorientierungen, die auf der Ebene des politischen Diskurses die Implementierung des für Deutschland typischen Organisationsmusters der beruflichen Bildung, nämlich des Nebeneinanders einer privat organisierten betrieblichen Ausbildung und einer in öffentlicher Verantwortung stehenden Berufsschule, zur Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik gesteuert haben“ (S. 17). Die Heraus-
kri-

stallisierung berufsbildungs*politischer* Diskurse, die Spannweite administrativer Handlungsspielräume und die Eigenlogik politischer Entscheidungsverfahren werden vor allem am Wirken von Alfred Kühne aufgezeigt, der als langjähriger Regierungsrat und Ministerialdirektor im preußischen Landesgewerbeamt und Handelsministerium für den bildungspolitischen Aushandlungsprozeß entscheidend mitverantwortlich war. Die zentrale These der Arbeit bezieht sich auf die Gleichzeitigkeit von modern-traditionaler und modern-fortschrittlicher Elemente in den handlungsleitenden Deutungsmustern der bildungspolitischen Akteure, die ihrerseits an die dominierenden gesellschaftlichen Diskurse rückgebunden waren. Für Körzel liegt diese Gleichzeitigkeit in der subjektiven Sinnstiftung des traditionellen Berufsbegriffs bzw. in der Beibehaltung der Vorstellung eines Kulturauftrags zur sittlichen Perfektionierung der Gesellschaft durch Charaktererziehung (Traditionsaspekt) einerseits und in der Verwertung des Arbeitsvermögens unter den Bedingungen von Marktkonkurrenz bzw. in der Verberuflichung des Arbeitsvermögens durch Vermittlung systematisierten Wissens und Könnens (Modernisierungsaspekt) andererseits. Diese Ambivalenz wird von ihm mit dem Konzept der partiellen Modernisierung interpretiert, das sich auf die Gleichzeitigkeit von gewollter Modernisierung und gebremster Modernität innerhalb der durch große sozial-kulturelle Heterogenität gekennzeichneten Wilhelminischen Gesellschaft bezieht.

Nach einem kurzen problemorientierten Einleitungskapitel entfaltet Körzel die umfangreiche, quellennah gearbeitete und klar strukturierte Arbeit in drei großen Kapiteln. Kapitel 2 (S. 29–116) ist den sozialkulturellen Implikationen der administrativen Problemwahrnehmung von beruflichen Qualifikations- und Sozialisationsprozessen gewidmet, insbesondere dem Wechselspiel und der Verflechtung von argumentativer Einflußnahme gesellschaftlicher Gruppierungen auf die Bürokratie wie auch der strategischen Orientierung der Administration an den gesellschaftlichen Diskursen. Behandelt werden einerseits verschiedene Vertreter der historischen Schule der Nationalökonomie (Adolph Wagner, Gustav Schmoller, Lujo Brentano) mit ihrem Selbstverständnis von Wissenschaft als einer ethischen Disziplin, andererseits die verschiedenen Öffentlich-

keitsformen des Evangelisch-Sozialen Kongresses mit seiner allmählichen Anerkennung und Problematisierung der Interessen der Arbeiterschaft. Körzel unterstreicht in diesem Zusammenhang sowohl die Nähe der preußischen Verwaltungseliten zu Staatskirchentum und Kulturprotestantismus als auch die Affinität einer an staatlicher Sittlichkeit und wirtschaftlicher Progressivität orientierten Politik des Handelsministeriums mit einem an ethischen Standards orientierten Wissenschaftsverständnis der Nationalökonomie. Er sieht Kühne als Mitglied des liberal-protestantischen Gesinnungsmilieus im Kaiserreich, das an dem dichten Kommunikationsnetz der bedeutenden sozialpolitischen Trägervereine wie der Gesellschaft für soziale Reform, dem Verein für Sozialpolitik oder dem Evangelisch-Sozialen Kongreß teilhatte. In seinen Diskursanalysen arbeitet Körzel vor allem zwei Argumentationsfiguren heraus, die für Kühne und die Politik des preußischen Handelsministeriums handlungsleitend waren: erstens die von der historischen Schule der Nationalökonomie proklamierte wirtschaftspolitische Legitimität von Staatsinterventionen, die für die spätere Verschränkung der Privatrechtssphäre des Marktes mit der öffentlich-rechtlichen Sphäre des Staates ausschlaggebend werden sollte; und zweitens das Konzept der Selbstdisziplinierung durch geordnete Ausbildung, das – mit der damit erhofften Verstetigung von Berufslaufbahnen und den Möglichkeiten sozialen Aufstiegs – auch der Arbeiterschaft das bürgerliche Normalmodell praktisch-rationaler Lebensführung nahelegen sollte.

Kapitel 3 (S. 117–287) beschäftigt sich mit der Analyse der großstädtischen Arbeitsmarktphänomene sowie deren zeitgenössischer Wahrnehmung durch die sozialpolitisch engagierte Öffentlichkeit. In den untersuchten Reden und Beiträgen zahlreicher Sozialpolitiker arbeitet Körzel vor allem die Formulierung der sogenannten Arbeiterjugendfrage als das zentrale sozialpolitische Interventionsproblem heraus. Entscheidend für den sozialpolitischen Diskurs ist die Differenz von ‚gelernt‘ und ‚ungelernt‘ bei der Defizitzuschreibung der als erziehungsbedürftig angesehenen Arbeiterjugendlichen. Insbesondere Kühne hielt den Ausbau einer allgemeinen Berufsberatung für ein geeignetes Interventionsinstrument zur Durchsetzung rationaler Berufswahlen und rationaler Berufe Verteilung gerade im Hinblick auf die

gesellschaftliche Problemgruppe der männlichen ungelerten Arbeiterjugendlichen. Leitperspektive war der Lehrling als der in einem klaren Erziehungsverhältnis stehende Jugendliche, der in geregelten Ausbildungsgängen nicht nur eine klare ökonomisch-soziale Positionierung erhalten, sondern auch Arbeits- und Lebenstugenden wie Stetigkeit, Ausdauer, Treue, Einbindung und Unterordnung ausprägen sollte in Abgrenzung zur Unstetigkeit, Launenhaftigkeit und sittlichen Verwahrlosung der Ungelernten. Für Kühne war die psychologisch und psychotechnisch untermauerte Berufsberatung Teil einer umfassenden sozialpolitischen Strategie zur Förderung der Eigenverantwortung des einzelnen für seine Lebensplanung, zur Verminderung von Arbeitsmarktrisiken und zur Integration in die Gesellschaft. Seine Forderung nach paritätisch besetzten Arbeitsnachweisen mit der Möglichkeit des institutionalisierten Interessenausgleichs stieß allerdings auf den erbitterten Widerstand der privaten Berufsberatung und Lehrlingsnachweise durch Handwerk und Industrie. Insbesondere die Privilegierung der gegen Ende des 19. Jahrhunderts erstarkenden Handwerkerbewegung, die die sittlich-kulturelle Erziehungsfunktion der Meisterlehre als handwerkspolitische Semantik erfolgreich kommunizierte, erschwerte eine zügige Etablierung öffentlicher Arbeitsnachweise. Aber auch Industrie und Gewerkschaften standen einer öffentlichen Aufgabenzuweisung ablehnend gegenüber. Erst mit der Etablierung der Zentralarbeitsgemeinschaft zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmern während des Ersten Weltkriegs fanden die Auseinandersetzungen um die Arbeitsnachweise einen vorläufigen Abschluß.

Kapitel 4 (S. 288-560) behandelt schließlich die schulische Berufsbildungspolitik des Handelsministeriums von der Jahrhundertwende bis in die Weimarer Republik. Körzel rekapituliert die Entwicklung der preußischen Gewerbeschulpolitik vor allem aus der historiographischen Sicht Alfred Kühnes, analysiert den regional sehr unterschiedlichen Stellenwert des Fortbildungsschulwesens einschließlich der darauf bezogenen kommunalen Interventionsstrategien und zeigt den von den Weltausstellungen ausgehenden Innovationsdruck auf das gewerbliche Schulwesen. Die marginale Stellung der preußischen Handwerkerfortbildung resultierte dabei auch aus dem mehr-

fachen Wechsel in der ministeriellen Zuständigkeit zwischen Kultus- und Handelsministerium, die unterschiedliche Politiken in bezug auf die Ausgestaltung der Fortbildungsschulen favorisierten. Während das Handelsministerium für eine Versteigerung der Lebensführung durch berufliche Qualifikation und damit für einen fachlichen Ausbau der Fortbildungsschulen optierte, stand für das Kultusministerium die christlich-sittliche Erziehung im Vordergrund. Angesichts der polyvalenten Funktionalisierungsmöglichkeiten der Fortbildungsschule machte sich das Handelsministerium die Strategie zu eigen, einerseits über die Lehrlingsausbildung auch für die proletarischen Arbeiterjugendlichen die Schülerrolle bis zum 18. Lebensjahr einzufordern, andererseits die jugendliche Lebensphase auch über den Ausbau des Jugendvereinswesens zu kontrollieren und zu normalisieren. Kühne sah im institutionellen Ausbau jugendpflegerischer Angebote, die einen klaren erzieherischen Auftrag besaßen und z.T. in enger sachlich-räumlicher Verbindung mit den Fortbildungsschulen standen, eine Möglichkeit, die fachschulische Ausrichtung der Fortbildungsschule zu akzentuieren. Allerdings scheiterte nicht nur die Absicht, über eine gesetzliche Regelung der Fortbildungsschulpflicht bereits 1911 eine einheitliche Rechtsgrundlage für den gewerbepolitisch motivierten Ausbau des Fortbildungswesens zu schaffen, sondern auch der Versuch, unter veränderten politischen Vorzeichen während der Weimarer Republik zu einer reichseinheitlichen Regelung der Berufsschulpflicht zu gelangen.

Die Arbeit von Randolf Körzel zeigt – am Beispiel der Berufsbildungspolitik des preußischen Handelsministeriums – die Vielschichtigkeit, in die bildungspolitisch-administratives Handeln eingebunden ist. Die aufgezeigten Dimensionen betreffen die Engführung gesellschaftlicher Probleme auf kommunizierbare Einheiten, das Selbstverständnis der eigenen Behörde sowohl in bezug auf die eigene Tradition als auch in Abgrenzung zu anderen Ministerien, die Handlungsspielräume der einzelnen Akteure sowie die Abhängigkeit von Themenkonjunkturen in der bildungspolitischen Öffentlichkeit. Neben dieser administrativen Binnenperspektive umfaßt die Arbeit jedoch auch weit ausgreifende Teilkapitel, in denen auf überzeugende Weise der bildungspolitische Diskurs auf die entsprechenden sozialhistorischen Problemlagen be-

zogen wird (Urbanisierung, Arbeitsmarkt, Vereinswesen) und die eine Fülle einschlägiger historischer Literatur verarbeiten. Insofern stellt die Arbeit eine gelungene Kombination von sozialpolitisch-administrativer Diskursanalyse und sozialhistorischer Einbettung dar, auch wenn an mehreren Stellen eine Straffung der Gedankenführung sowie eine Ausmerzungen von Wiederholungen wünschenswert gewesen wären.

Der Autor selbst versteht seine Arbeit – wie im Vorwort und in der Einleitung kurz angeführt – als einen Beitrag, sich innerhalb der Berufsbildungsforschung „über die Möglichkeiten und Grenzen der Sachaufklärung, der Sinnorientierung und der Gestaltungshilfe zu vergewissern“ (S. 13) und vor dem Hintergrund der Eigenlogik politischer Diskurse und Entscheidungsverfahren Einsicht in die begrenzten Einwirkungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Politikberatung zu gewinnen. Aus dieser Problemfokussierung heraus wird verständlich, warum sich Körzel für die Analyse von Deutungsmustern interessiert, die über die Handlungslogik bürokratischer Akteure entscheiden. Seine handlungstheoretisch orientierte Rekonstruktion vergangener Politiken und seine starke Ausrichtung auf die Person von Alfred Kühne führen allerdings zu einer Untergewichtung der organisatorisch-politischen Zwänge, denen administratives Handeln unterliegt. Zwar konzediert Körzel selbst die Relativität von Deutungsmustern, deren Umsetzung von institutionellen Vorgaben und politi-

scher Macht abhängt; die Spannung zwischen individuellen Handlungsspielräumen und Bedingungen organisatorischen Handelns ist in seiner Arbeit jedoch zu wenig ausgeführt. Seine Einsicht, daß es „in Diskursen, die auf bindende Entscheidungsprozesse ausgerichtet sind, strategisch geboten sein (kann), sich auf Argumente einzulassen, die für die Realisierung der eigenen Zielvorstellung eher nachrangig sind, dafür aber im argumentativen Kontext ein größeres Gewicht besitzen und deshalb die eigene Position zu stärken vermögen“ (S. 16), hat Körzel leider nicht einmal bei der Zusammenfassung seiner Ergebnisse systematisch berücksichtigt, obgleich seine materialreichen Analysen eine Fülle von Beispielen für derartige strategische Argumentationsführungen bereitgehalten hätten. Somit bleibt eine bedeutende Dimension seiner Arbeit, die Rekonstruktion der Berufsbildungspolitik nicht nur zwischen Wirtschaft und Gesellschaft, sondern auch zwischen administrativer Problemformulierung und politischer Machtausübung, untergewichtet. Ungeachtet dieser Einschränkung leistet Körzels Studie einen gewichtigen Beitrag zur Genese, Ausformulierung und Abstimmung der preußischen Berufsbildungspolitik in den entscheidenden Phasen des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Erwähnenswert bleiben schließlich noch der relativ käuferfreundliche Preis sowie die drucktechnisch-buchbinderische Qualität des Endprodukts.

Wolfgang Seitter

Kurzinformationen

Klaus Boeckmann/Norbert Heymen **Fachwissen vermitteln – aber ohne Schulmeisterei**

Hinweise für Anfänger und Fortgeschrittene
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1996, 191 Seiten, DM 29.80

Das Buch ist für Dozenten in der beruflichen Bildung und Fortbildung geschrieben, um ihnen eine praktische Hilfe für ihre Lehrtätigkeit zu geben. Die Verfasser betonen, daß sie nicht theoretisieren, sondern demjenigen oder derjenigen, die lehrend tätig sind, erklären wollen, was sie tun sollten, wenn sie das Lernen erleichtern, Lehrmaterialien verwenden, den Lernstoff begrenzen, das Lernklima fördern, den Lernerfolg kontrollieren, die Vorbereitung optimal organisieren möchten.

Das Buch hält, was es verspricht. Die Einfachheit der Darstellung ermutigt zum Ausprobieren. Das beruht darauf, daß die Verfasser beschreiben, was zu tun ist und wie es getan werden kann. Genauer gesagt: Das Buch beschreibt Tätigkeiten und vermeidet pädagogische Sollenssätze. Offensichtlich schreiben hier Praktiker, die Varianten pädagogischen Tuns selber praktizieren. Verzichtet wird auch auf die in der sogenannten Trainerszene übliche, Optimismus verbreiten wollende Anreißer-Rhetorik. Zwar fehlen Literaturangaben, aber die angegebene weiterführende Literatur belegt die Kennerschaft der beiden Verfasser.
J.W.

Wolfgang Böttcher (Hrsg) **Die Bildungsarbeiter: Situation – Selbstbild – Fremdbild**

(Juventus Verlag) Weinheim, München 1996, 247 Seiten, DM 29.60

„Was wissen wir eigentlich über die Menschen, die im Bildungswesen arbeiten?“ fragt der Herausgeber in seiner Einleitung. In den sieben Beiträgen des Buches wird deutlich, daß dies nicht ganz so wenig ist, wie gelegentlich vermutet wird, andererseits werden aber viele Informationslücken zur sozialen, ökonomischen und psychologischen Situation der etwa eineinhalb Millionen „Bildungsschaffenden“ konstatiert. Die Beiträge wurden veranlaßt, unterstützt und diskutiert von der Ge-

werkschaft Erziehung und Wissenschaft im Rahmen ihrer Aktion „Initiative Bildung“.

Entsprechend dem weitergehenden Anspruch der GEW, eine umfassende „Bildungsgewerkschaft“ zu sein, wird die Situation der pädagogisch Arbeitenden in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern beschrieben. Dabei beschäftigen sich die Beiträge mit dem Berufsfeld der Erzieherinnen und Erzieher (K. Beher, D. Knauer, T. Rauschenbach), mit der Arbeitssituation in der Berufsbildung (J. Rützel, U. Faßhauer, S. Ziehm), der Situation und dem Selbstverständnis der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen (J. Enders), der Situation von Lehrenden an Schulen aufgrund neuerer empirischer Untersuchungen (E. Terhart), den West- und Ost-Berliner Schullehrern im Vergleich (P. Hübner) und den Ergebnissen einer Mitgliederbefragung der GEW zum Thema, welche Reformen notwendig und welche möglich sind (F. Gützkow und S. Welzel). Schließlich enthält das Buch auch – und dies ist im REPORT in diesem Zusammenhang besonders interessant – einen Beitrag von Peter Faulstich zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung, überschrieben mit dem Titel „Höchstens ansatzweise Professionalisierung“.

Der Beitrag von Faulstich verweist zunächst auf die Schwierigkeiten, Daten über die Situation des Lehrpersonals in der Erwachsenenbildung zu ermitteln (hier ist die Situation noch schwieriger als in anderen pädagogischen Bereichen), und thematisiert sodann das Problem der Abgrenzung der Erwachsenenbildung. Die Abschnitte über Beschäftigungsverhältnisse und die Personalstatistik zeigen, daß insbesondere öffentlich geförderte Bereiche (etwa Volkshochschulen, staatlich bezuschusste Weiterbildungseinrichtungen) angemessene Daten zur Verfügung stellen. Mit dem Abschnitt „Professionalisierung“ geht Faulstich verstärkt auf das Problem ein, daß die „Verberuflichung“ in der Erwachsenenbildung mittlerweile stagniert und andere Formen hauptsächlichlicher Beschäftigung um sich greifen, wobei das Postulat der „Professionalität“ aber erhalten bleibt und an Bedeutung zunimmt. Entsprechend machen auch die Aussagen zur Qualifizierung und zur Rekrutierung der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung wichtige Strukturmerkmale deutlich; Faulstich stützt sich hier u.a. auf Verbleibsuntersuchungen, auf Analysen von Stellenausschreibungen und

auf die konzeptionelle Diskussion der Studiengänge zur Erwachsenenbildung. Der Abschnitt „Selbstverständnis“ thematisiert die schwierige Situation der in der Erwachsenenbildung pädagogisch Tätigen, die vielfach Quereinsteiger sind und sich nicht immer als PädagogInnen, sondern vielfach auch als Fachvertretungen und nebenberuflich „Jobbende“ verstehen. Die Wiedergabe der von Wiltrud Gieseke 1987 vorgestellten vier „Aneignungsmodi“ von Professionalität wird auch von Faulstich noch einmal unterstützt, wobei er eine weitere Differenzierung auf der Basis einer Befragung von hauptberuflichen MitarbeiterInnen vorgeschlägt. Im abschließenden Kapitel zur „Interessenorganisation“ betont Faulstich, daß die Erwartungen der Beschäftigten sich vor allem darauf richten, „Beschäftigungsverhältnisse zu sichern und Arbeitsbedingungen zu verbessern“ (S. 73), aber auch darauf, daß organisationspolitisch die Gewerkschaft nicht in ausreichendem Maße den Bedarf eines eigenständigen Berufsverbandes oder einer eigenständigen Interessenorganisation der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung aufgreifen – zumindest soweit dies zum gegenwärtigen Zeitpunkt feststellbar ist.

Die Ergebnisse des Beitrages von Faulstich sind nicht neu, sie sind hier aber kurz und präzise zusammengefaßt und vor allem dadurch, daß sie in den Kontext anderer pädagogischer Berufsfelder eingebettet sind, in einem neuen Licht zu sehen und zu interpretieren. E.N.

Andreas Bröker
Die Reorganisation beruflicher Weiterbildung im regionalen Transformationsprozeß der Neuen Bundesländer

Destruktion und Konstruktion im Wechselspiel (Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. 1996, 353 Seiten, DM 94.00

Es handelt sich hier um eine berufspädagogische Dissertation an der Universität Karlsruhe. Der empirische Teil stellt die Strukturproblematik der AFG-geförderten beruflichen Weiterbildung in den Arbeitsamtsbezirken Jena, Plauen und Zwickau in den Jahren 1991 bis 1994 dar. Insofern handelt es sich um eine Fallstudie, an der abgelesen werden kann, weshalb der Versuch, das AGF-Instrumentarium der alten Bundesrepublik auf die neuen Bundesländer zu übertragen, frühzeitig gescheitert ist. Informativ und lehrreich ist die

Veröffentlichung, weil sie einerseits das Problem der beruflichen Bildung im Transformationsprozeß von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft eingehend beschreibt und zum anderen den Prozeß des Scheiterns des AFG-Instrumentariums in den drei Arbeitsamtsbezirken detailliert rekonstruiert.

Anschaulich und informativ werden im allgemeinen Teil Struktur und Zusammenbruch des beruflichen Bildungssystems der DDR im Zuge ihrer Auflösung dargestellt. Ebenso wird auf die Versuche eingegangen, unmittelbar nach der Wende Reste des Berufsbildungssystems zu erhalten und umzuformen.

Weiterführend und die Problematik ausdifferenzierend beschäftigt sich der Autor dann mit dem AFG als arbeitsmarkt- und umschulungspolitischem Instrumentarium. Bezogen auf den Untersuchungszeitraum werden zwei Umstrukturierungsphasen wirtschaftender Anstrengungen und AFG-geförderter beruflicher Weiterbildungs- und Umschulungsbemühungen unterschieden. In der zweiten Phase zeichnen sich regionale Konsolidierungsansätze ab. Dennoch kommt eine wünschenswerte, auf die regionalen Arbeitsmärkte eingestellte Vernetzung dieser Bemühungen nicht zustande. Als entwicklungshemmend müssen das Verhalten der Maßnahmeträger und die AFG-Vergaberichtlinien gelten. Auf das unternehmerische Verhalten in diesem Zusammenhang wird nicht eingegangen.

Aus heutiger Sicht liest sich der empirische Teil des Buches wie ein negatives Lehrstück, von dem auch in den westlichen Regionen der Republik gelernt werden könnte. J.W.

Renate Gehrke/Kurt Johannson/Elisabeth Wagner (Hrsg.)

Räume schaffen

Neue Ansätze kultureller Weiterbildung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern (Klartext Verlag) Essen 1996, 387 Seiten, DM 34.00

Bei diesem Buch handelt es sich um den Endbericht eines Förderungsvorhabens des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft gemeinsam mit der Hans-Böckler-Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes. In dem Projekt ging es darum, den Stand kultureller Weiterbildung in den Gewerkschaften zu analysieren und neue Ansätze zu entwickeln. „Daß es dann doch anders kam und daß wäh-

rend der Laufzeit dieses Projektes weniger die Neuansätze als vielmehr der Rückzug der Gewerkschaften aus der Kulturarbeit das beherrschende Thema war, davon soll nun die Rede sein...“ (S. 9).

In der Tat spiegeln die einzelnen Beiträge des Buches die wachsenden Probleme, welche für die politisch orientierte gewerkschaftliche Kulturarbeit seit Ende der 80er Jahre entstanden. Der historische Bezug der Anfang der 80er Jahre boomenden gewerkschaftlichen kulturellen Bildung, die unter anderem auch Projekte wie das Stuttgarter „Werk“ („Kunstwerk – Gewerkschaft – Werkstatt“) hervorbrachte, wird von Kurt Johannson verständnisvoll mit Blick auf die politische Motivation der 70er Jahre und den Kampf um die Arbeitszeitverkürzung der 80er Jahre beschrieben. Er skizziert auch das rasche Verschwinden gewerkschaftlicher Kulturgruppen im Westen und die noch rapidere Auflösung von „Kulturzirkeln“ im Osten Deutschlands. Die Gründe dafür sieht Johannson nicht allein in den Schwierigkeiten der Organisation der Gewerkschaften analog zu den Schwierigkeiten aller anderen gesellschaftlichen Großorganisationen, sondern auch in eben jener politischen Motivation, die zur kulturellen Bildungsarbeit innerhalb der Gewerkschaften ursprünglich beigetragen hat.

Die Ergebnisse der Analyse gewerkschaftlicher Kulturarbeit stellt der Beitrag von Renate Gehrke zum Thema „Kulturelle Weiterbildung für ArbeitnehmerInnen in den Gewerkschaften“ vor. In diesem – umfangreichsten – Beitrag des Bandes werden Zitate aus der Befragung von Kulturgruppenmitgliedern zu unterschiedlichen Aspekten ihrer Arbeit wiedergegeben. Dabei geht es um Kulturbegriff, Modelle kultureller Weiterbildung, Beweggründe und Ziele, Inhalte und methodische Ansätze, vor allem aber auch um Probleme und um die Auseinandersetzung mit der Gewerkschaftsorganisation. Besonders deutlich wird dies in den Ergebnissen der Befragung in gewerkschaftlichen Bildungsstätten (S. 122ff.).

Die meisten der anderen Beiträge des Bandes stellen neue Ansätze kultureller Weiterbildung für ArbeitnehmerInnen in Unternehmen und Gewerkschaften dar – so auch der übergreifende Beitrag von Elisabeth Wagner (S. 55ff.). An konkreten Beispielen werden eine Seminkonzeption zu Alltagswahrnehmung und kultureller Kompetenz (Bendixen/Kahrmann), das Kulturprojekt „Volkshaus Brandenburg“

(Johannson), die Seminare zur kulturellen Weiterbildung der IG Metall und ein Kulturseminar „Kassandra“ in der Bildungsstätte Sprockhövel (Nitzki, Gehrke) vorgestellt. Die beiden Beiträge von Elisabeth Wagner zu Bildergesprächen und Seh-Experimenten verweisen auf eine Art kultureller Weiterbildung mit ArbeitnehmerInnen, die nicht sehr neu, aber dennoch immer wieder wirksam und überraschend ist. Wie sehr diese Ansätze kultureller Weiterbildung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit der Gewerkschaftsorganisation und ihrer Zukunft zu tun haben, thematisiert Dirk Rستمeyer in einem abschließenden Beitrag.

Das vorliegende Buch ist nicht nur unter pädagogisch-didaktischen Fragestellungen, sondern auch gesellschaftspolitisch und historisch interessant. Der rasche Wandel der gewerkschaftlichen Organisation in den letzten Jahren, ihrer Blickrichtung und ihrer Arbeit, scheint an vielen Stellen der Beiträge auf. Auch wenn die herangezogenen, aus gewerkschaftlichen Zusammenhängen stammenden Variablen nicht unbedingt immer mit kultureller Bildung zu tun haben (so ist der Unterschied zwischen Angestellten und gewerblichen Mitarbeitern bei den „Bildergesprächen“ weit weniger interessant als der – nicht dargestellte – Unterschied zwischen Männern und Frauen), so bietet das Buch doch einen intensiven Einblick in die Möglichkeiten, organisationsbezogene politische Bildung mit Methoden und Zielsetzungen kultureller Bildung zu verbinden. Daß dies nicht immer optimistisch zu sehen ist, überrascht den kundigen Thebaner nicht. E.N.

Hartmut von Hentig Bildung

(Hanser Verlag) München 1996, 209 Seiten, DM 34.00

Bildung – sonst nichts, kein einschränkender Untertitel. Nur wenige PädagogInnen können sich einen solchen Titel „erlauben“ – Hartmut von Hentig ist einer von ihnen. Der inzwischen emeritierte Pädagogikprofessor legt nicht nur eine bildungstheoretische Abhandlung vor, sondern auch eine persönliche Bilanz seines wissenschaftlichen und bildungspraktischen Lebenswerks. Hentig ist Humanist und Altphilologe, insofern repräsentiert er ein spezifisches „Bildungsmilieu“. Bildung ist eine aktuelle und zugleich kontrafaktische Idee. Hat der Bildungsbegriff angesichts von Internet und

ISO-EN-9000ff. noch Zukunft? Schon Adorno hatte 1957 empfohlen, an der Bildungsidee festzuhalten, auch wenn die Gesellschaft ihr „den Boden entzieht“. Ähnlich schreibt Hentig: „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat, nicht ein Mehr an Selbsterfahrung und Gruppendynamik, nicht die angestrebte Suche nach Identität.“

Selbstverständlich ist Hentigs Plädoyer für Bildung nicht normativ und idealistisch. Hentig argumentiert durchaus auf der „Höhe der Zeit“ – auch ohne die Trendsetter der scientific community permanent zu zitieren. Sein Denkstil ist inklusiv, nicht exklusiv. Ihm geht es um Vernetzungen und Synthesen, nicht um Gegensätze (z.B. von Allgemeinbildung und Qualifizierung, von Arbeitswelt und Kultur).

Hentig formuliert und begründet in seinem Essay 14 Thesen, z.B.:

- „Die Kanonisierung von Bildungsgütern, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der ... Lebensverhältnisse“ sind für die Bestimmung von Bildung untauglich.
- „Die ‚Rückkehr‘ zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt“
- „Alle Bildung ist politische Bildung“.

Hentigs Blick ist primär auf die Schule gerichtet, deren Reform er mit Nachdruck fordert. Vielfach scheint Schule Bildung eher zu verhindern als zu fördern. So nennt er als Bildungsanlässe vor allem auch außerschulische Situationen (Geschichte, Feste, Theater, Naturerfahrung, Arbeit ...).

Sein Verhältnis zur Erwachsenenbildung ist eher gespalten. Der kritische Exkurs über „lebenslanges Lehren und Lernen“ ist eher „unterkomplex“. Hentig weigert sich, Bildung zu definieren. Dennoch bietet er eine prägnante Formel für den Auftrag der Schule an: „Die Menschen stärken und die Sachen klären“. „Bildung“ – so schreibt er auf S. 164 – „ist kein Gegenwort zu Welt, Wirklichkeit, Lebenskampf. Bildung ist nicht Elfenbeinturm, nicht Bücher, nicht Besinnungsaufsatz. Aber es liegt eine Zumutung der Fremdheit in der Bildungsidee.“

Ohne auf die erwachsenenpädagogische Diskussion einzugehen, überbrückt Hentig die Kluft zwischen (zweckfreier) Bildung und (affir-

mativer) Qualifizierung. Sein Bildungsbegriff ist auf die Bewältigung von Lebensaufgaben bezogen und enthält zugleich einen „Überschuß“ an Reflexivität, die Orientierung und Verantwortung ermöglicht. H. S.

Iris Kahl

Der Bildungswert von Mal- und Zeichenkursen

Empirisch ermittelte Selbsteinschätzungen der Beteiligten und historische Beispiele

Reihe: DIE Analysen für Erwachsenenbildung (DIE) Frankfurt/M. 1997, 204 Seiten, DM 30.00

Die kulturelle Erwachsenenbildung ist ein empirisch weitgehend unerforschtes Gebiet. Bei einem wichtigen Segment der kulturellen Bildung, den Mal- und Zeichenkursen, setzt die vorliegende Veröffentlichung an. Sie fokussiert zwei unterschiedliche Herangehensweisen an die Erforschung künstlerischer Laienbildung. Aufgrund von Analysen vorwiegend historischer Texte entwickelt die Autorin Theorieelemente für praxisorientierte Kunst-kurse. Des weiteren wertet sie eine von ihr durchgeführte quantitative Fragebogen-Untersuchung zu den Motiven und Selbsteinschätzungen von Teilnehmenden an Mal- und Zeichenkursen aus. Hinsichtlich des Bildungswertes dieser Kurse werden Befunde aus beiden disparaten Analysen abschließend in Beziehung zueinander gesetzt; ein forschungsmethodisch außergewöhnlicher Zugang zum erkundeten Feld.

Die historischen Untersuchungen beziehen sich auf den Schwerpunkt einer sehr weit ausgelegten „romantischen Tradition“ (S. 14), die mit F. Schillers „Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen“ zeitlich beginnt und mit heutigen Texten u.a. von H. Bastian endet. Hierbei zieht die Autorin aufschlußreiche Verbindungen u.a. zwischen dem englischen Sozialreformer W. Morris und dem Kunsttheoretiker J. Ruskin zu J. W. Goethes Texten über den Dilettantismus, zu den Schriften des Philosophen J. G. Herder und zu Berichten des Volksbildners F. Klatt aus der Zeit der Weimarer Republik. Allerdings werden durch diese historische Darstellung, die nach Angaben der Autorin lückenhaft bleibt (S. 15), kulturgeschichtlich prägende Phasen, wie die Kunsterziehungsbewegung um die Jahrhundertwende oder der Nationalsozialismus, nicht beach-

tet. Außerdem finden Schlüsseltexte, wie J. Langbehns einst äußerst populäres Buch „Rembrandt als Erzieher“, keine Erwähnung. Die Einflüsse der Massenmedien und der elektronischen Kommunikationsmedien auf das Feld künstlerischer Laienbildung werden ignoriert.

Den Hauptteil des Buches bildet eine quantitativ-empirische Untersuchung der Motivationsstrukturen an Mal- bzw. Zeichenkursen teilnehmender Erwachsener. Die Autorin differenziert dieses Untersuchungsfeld in die vier Bereiche: Aneignungsvoraussetzungen, Aneignungsmotive, Aneignungsmethoden und Bewertung der Kurse durch die Teilnehmenden.

Sehr aufschlußreich sind u.a. die Befunde zu Einschätzungen der Teilnehmenden über die Vermittlungs- und Aneignungsmethoden in solchen Kursen. Hier wird gar das ansonsten meist tabuisierte Thema des Korrekturverhaltens von Kursleitenden erforscht. Solchen teils rigiden und tradierten Regeln stehen andererseits Erwartungen der Teilnehmenden nach „inspirierenden, offenen Kursvorbereitungen“ (S. 106) gegenüber.

Zentrales Ergebnis der gesamten Studie ist die herausgearbeitete Kontrastierung in der Motivationsstruktur der Teilnehmenden zwischen der Bewältigung formal-technischer Gestaltungsprobleme einerseits und dem Wert von Malen und Zeichnen als bedeutendem „persönlichen Bildungsgut“ (S. 76) andererseits. Der erste Aspekt wird primär empirisch-quantitativ, der zweite Aspekt durch die Auslegung historischer Texte zum Thema erforscht. Lehrbare Anteile von Kunstpraxis, wie z.B. Tips und Tricks (S. 97), das Erlernen von Gestaltungsregeln und ‚richtiger‘ Umgang mit dem Malwerkzeug werden von der Autorin dem „dem Musischen innewohnenden Bildungswert“ (S. 167) des Malens und Zeichnens gegenübergestellt. Professionsorientierte Vermittlung von Fertigkeiten im Sinne einer Ausbildung stoßen in den Kursen auf einen von der geisteswissenschaftlich inspirierten Pädagogik abgeleiteten Bildungsanspruch. Die Autorin resümiert, der Bildungswert des Malens und Zeichnens drücke sich in einem, im Buchtitel allerdings unerwähnt gebliebenen, „eigenartigen Paradox“ aus (S. 175): Über das Erlernen von maßgeblichem Wissen um Techniken und Gestaltungsgesetze gelangten die Teilnehmenden in selbständigen Malprozessen zur Freiheit des Tuns und Den-

kens im Künstlerischen. In der Studie wird die Vermutung nicht ausgeräumt, daß diese Kontrastierung auch durch die beiden unterschiedlichen methodischen Zugänge zum Thema bedingt ist.

Forschungen – zumal empirische Forschungen – im Bereich der kulturellen Bildung sind bisher meist isoliert gebliebene Versuche, vereinzelt Erkenntnisse über dieses Feld zu erhalten. Die vorliegende Veröffentlichung steht in dieser Tradition. Leider ignoriert die Autorin die einzigen beiden veröffentlichten quantitativen Untersuchungen der letzten Jahre zum Thema (Albus, S.: Kreativität und Volkshochschule, Stuttgart 1986; Wübbena, G.: Bildnerisches Laienschaffen, Oldenburg 1993). Trotz der dargestellten Lücken bietet diese Untersuchung historische Grundlagen, umfangreiche empirische Befunde und anregende Reibungspunkte für sowohl forschungsmethodische als auch didaktisch orientierte Diskussionen in der kulturellen Erwachsenenbildung. Georg Peez

Hans Jörg Kaiser
**Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Element im Gemeinschaftskundeunterricht und in der politischen Erwachsenenbildung am Beispiel der Museums-
methode**

(Peter Lang Verlag) Frankfurt/M. 1996, 321
Seiten, DM 95.00

Der etwas hölzerne, aber präzise Titel macht deutlich, daß es sich hier um eine akademische Abschlußarbeit (Promotion) zu einem Methodenthema handelt. Die „Museums-
methode“ wird als exemplarisch für „Handlungsorientierung“ vorgestellt. Der Autor konzentriert sich dabei auf die Bereiche der Politischen Bildung in Schule und Erwachsenenbildung.

Die „Vorstellung der Museums-
methode als praktische Umsetzung der operativen Methodik bildet den Schwerpunkt der Arbeit“ (S. 5) – der Autor stützt sich dabei vor allem auf seine eigene pädagogische Tätigkeit in Schule und Erwachsenenbildung, die er im Verlauf seiner wissenschaftlichen Arbeit beobachtend und mit Erhebungsinstrumenten (Teilnehmendenbefragung) ergänzte. Dabei geht es ihm darum, die „Museums-
methode“ daraufhin zu untersuchen, wie weit sie zum funktionalen, zum sozialen, zum kreativen und zum reflexiven

Lernen (S. 206 ff.) beiträgt. In einem umfänglichen „Vorspann“ bringt der Autor die „Museumsmethode“ als konkrete Realisierung in die Diskussion um Handlungsorientierung in der Politischen Bildung ein.

Die Museumsmethode selbst skizziert Kaiser folgendermaßen: „Ihren Namen hat die Methode davon, daß die Visualisierung des Inhalts über Gegenstände erfolgt. Die Informationen erhalten eine Form, d.h., sie werden in eine Gestalt gebracht. Wie in einem Museum sind Ausstellungsstücke die Grundlage. Durch Gegenstände werden geschichtliche Zusammenhänge, Kunstrichtungen oder regionale Begebenheiten sichtbar ... Ein zweiter Bezug entsteht dadurch, daß die Teilnehmer selbst zu einem Teil des Museums werden. Ihre Assoziationen und Erfahrungen werden aufgegriffen und bilden einen Rahmen für alle Museen“ (S. 169). Die Museumsmethode versucht nach Kaiser „als Makromethode Informationen so anzubieten, daß die Lernenden handelnd damit umgehen lernen“ (ebd.).

Im weiteren Verlauf der Arbeit referiert der Autor unterschiedliche „Museumsorten“, also methodische Varianten, für den Einsatz im Politikunterricht. Dazu gehören Methodenformen wie „Flohmarkt“, „Museumsinsel“, „Alltagsmuseum“ oder „Impulsmuseum“. Mit dieser konkreten und mit praktischen Beispielen unterlegten Beschreibung bereichert Kaiser die in den letzten Jahren explosionsartig angewachsene Methodenliteratur um interessante und komplexere Methodenstrukturen. Seine Darstellung lebt aber weniger von den wissenschaftlichen Analysen als von der Beschreibung der Praxis und jeweiliger Probleme.

Das Buch ist außerordentlich interessant für alle diejenigen, die sich Gedanken über die Probleme politischer Bildung, insbesondere politischer Erwachsenenbildung machen. Es liefert Anregungen und Hinweise für differenziertere und komplexere Gestaltungen politischer Bildungsarbeit. Wenig nützlich sind sehr langatmige Ausführungen zu den Begriffen von Handeln und Lernen, die letztlich für die konkrete Beurteilung der Methode im politischen Unterricht auch gar nicht die entscheidende Rolle spielen.

E.N.

**Joachim H. Knoll (Hrsg.)
Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung in Deutschland**
(Böhlau Verlag) Köln 1997, 301 Seiten, DM 48.00

Joachim H. Knoll hat in Band 10 der „Studien zur internationalen Erwachsenenbildung“ die Selbstdarstellungen der wichtigsten deutschen Träger und Einrichtungen der Weiterbildung veröffentlicht. Die Textsammlung enthält offizielle und offiziöse Stellungnahmen von politischen Stiftungen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden, Kirchen und Volkshochschulen, ergänzt durch Dokumente der Bund-Länder-Kommission, der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums der Verteidigung.

In seiner Einleitung verweist Knoll auf folgende Trends und Übereinstimmungen: Die pluralistische Struktur der Erwachsenenbildung wird bestätigt. Ein „Vorrang öffentlich veranstalteter Erwachsenenbildung“ wird kaum noch beansprucht. Alle Einrichtungen legen Wert auf „Besitzstandswahrung“. Die meisten Einrichtungen sprechen bestimmte Zielgruppen an. Notwendigkeit und Gleichwertigkeit berufsorientierter Angebote sind unumstritten. Der Ausbau der Erwachsenenbildung zu einem quartären Bereich in einem Konzept der „lifelong education“ ist ebenfalls unstrittig. Zielsetzung ist eine integrierte „Vermittlung von Human-, Sozial- und Fachkompetenz“. Koordination und Kooperation werden verbal befürwortet, aber doch eher skeptisch beurteilt.

Hinzufügen läßt sich: Vielfach erscheint Bildungsarbeit als unterstützende Maßnahme der Politik des jeweiligen Trägers.

Vergleicht man die aktuellen Selbstverständnistexte mit den Dokumenten, die Knoll und ich vor drei Jahrzehnten herausgegeben haben („Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik“, Heidelberg 1967), so ist ein Perspektivwechsel erkennbar: Damals wurden vor allem „Entwicklungspläne“ mit Zukunftsvisionen diskutiert. Heutzutage, am „fin de siècle“, geht es primär um Sicherung und Bestätigung des Status quo, um eine Selbstdarstellung mit Marketingabsichten. Es wäre reizvoll, diese Selbstbilder der Institutionen mit den Fremdbildern der Adressatengruppen zu vergleichen. Ein facettenreicher Dokumentenband, der den Zeitgeist der etablierten deutschen Erwachsenenbildung widerspiegelt.

H.S.

Monika Kratzer
Fort- und Weiterbildung im öffentlichen Dienst

(Nomos-Verlag) Baden-Baden 1996, 311 Seiten, DM 78.00

Bei diesem Buch handelt es sich um eine rer.pol.-Dissertation an der Universität München. Absicht der Verfasserin ist es, darzustellen, welche Möglichkeiten der Fortbildung es in der öffentlichen Verwaltung am Anfang der 90er Jahre gibt und welche Verbesserungen notwendig erscheinen. Einbezogen werden die Bundes-, die Landes- und die kommunale Ebene. Das Buch gibt einen verlässlichen Überblick und läßt die Vielfalt der Fortbildungsinstitutionen und -programme der verschiedenen Verwaltungsebenen und Fachverwaltungen erkennen. Außerdem wird beschrieben, wie mit Hilfe von Teilnehmer- und Dozentenauswahl, bestimmten Darstellungs- und Lernmethodiken, thematischer Bedarfsermittlung und Erfolgskontrolle die Fort- und Weiterbildungsprogramme erstellt werden.

In einem eigenen Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche besonderen Weiterbildungsangebote es für die Führungsnachwuchsförderung gibt und inwiefern sich eine Teilnahme auf die Karriere auswirkt. Ebenfalls gesondert eingegangen wird zu Vergleichszwecken auf die entsprechende Fort- und Weiterbildung in der Privatwirtschaft und auf ausgewählte Weiterbildungsangebote in Großbritannien, Frankreich und den USA.

Besonders aufschlußreich ist das Kapitel IV. Es geht auf die im Laufe der zurückliegenden zwei Jahrzehnte stattfindende Verlagerung der Schwerpunkte in der Fortbildung ein, auf den nicht zufriedenstellend durchsichtig zu machenden Zusammenhang zwischen Fortbildung und Karriere und die unzweifelhaft bestehenden Defizite in der verwaltungsinternen Fort- und Weiterbildung, die es zu verbessern gilt.

Das Buch informiert über einen für den Außenstehenden fast völlig unbekanntem Teilbereich der Weiterbildung. Die angemessenen Verbesserungsvorschläge und die verhaltene Kritik signalisieren, daß die sehr zögerlich verlaufende Reform der öffentlichen Verwaltungen das Lernen als ständigen Prozeß noch nicht entdeckt hat.

J.W.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)
Mit Öffentlichkeiten wirksam kommunizieren

Arbeitshilfen, Anregungen, Erfahrungen
Heinz Hüser (Bearb.)

(LI) Soest 1996, 85 Seiten, DM 18.00

Eine Arbeitsgruppe des Landesinstituts und des Landesverbands der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen hat Handreichungen für die Öffentlichkeitsarbeit vorgelegt. Das Manuskript wurde 1993 abgeschlossen und in einem zweiten Schritt durch Praxisberichte aus Weiterbildungseinrichtungen (u.a. VHS Hamburg, Wien, Marl) ergänzt.

Werbung und Öffentlichkeitsarbeit werden als Teil innerinstitutioneller Entwicklungsprozesse begriffen, die ein eigenes Profil der Einrichtungen voraussetzen. Um ein stimmiges und glaubwürdiges Bild nach außen zu vermitteln, ist eine entsprechende interne Verständigung notwendig. Bevor Ansätze und Instrumente zur Öffentlichkeitsarbeit vorgestellt werden, erfolgt eine Skizzierung von möglichen Wegen, Corporate-Identity-Prozesse zu initiieren und zu strukturieren. Es werden begleitende Methoden wie Stärken-Schwächen-Bilanzen oder Ist-Soll-Fragen vorgestellt. Danach wird „Step by Step“ der Aufbau von Konzepten (Analyse der Ausgangssituation, Ziele, Realisation, Kontrolle) beschrieben. Die Spannweite von Tips umfaßt Hinweise zur Zielgruppenbestimmung, eine Aktions- und Medienliste, ausgewählte Kreativitätstechniken, Pressarbeit und sprachliche sowie grafische Gestaltung. Die Literaturhinweise werden thematisch unterteilt und z.T. kurz kommentiert. Leider fehlt der Hinweis auf den einschlägigen DIE-Studententext. Im Text wird nur begrenzt auf verarbeitetes Material verwiesen.

Weite Teile der Handreichung haben den Charakter von Kurzchecks, in denen sich Strukturen nach dem Motto „Was wollen wir für wen warum auf welchem Weg?“ wiederholen. Wer sich auskennt, kann sich rasch vergewissern, aber für Neulinge läuft dies vielleicht auf eine Ansammlung von Kürzeln (oder Verkürzungen) hinaus.

Interessante empirische Ansatzpunkte, wie äußerst begrenzte Rezeptionsfähigkeit und -interessen von Umworbene(n), werden erwähnt, aber in ihren Folgen nicht gründlich bedacht. Nicht einleuchtend finde ich auch das Leit-

motto, daß sich eine Weiterbildungseinrichtung verständlich und eindeutig zu verhalten und darzustellen hat, wenn die Welt immer komplexer und Zusammenhänge undurchschaubarer werden (vgl. S. 12). Eine Mischung aus Superhirn und Reduktion scheint der heimliche Lehrplan zu sein.

Monika Schmidt

Ulrike Meckl

Bildungsbedürfnisse von Familienfrauen in der Erwachsenenbildung

(Shaker Verlag) Aachen 1996, 233 Seiten, DM 98.00

Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um eine Dissertation, in der im wesentlichen eine Auswertung von Befragungen zur Motivationslage von Familienfrauen, die an einer Fortbildungsveranstaltung der Katholischen Arbeitnehmerbewegung teilgenommen haben, dargestellt wird. Ulrike Meckl hat diese Arbeit als Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik I an der Universität Regensburg begonnen und dann nach einer Familienpause mit Hilfe eines Wiedereinstiegsstipendiums fertiggestellt. Ihre Sichtweise auf Familienfrauen und die Akzeptanz einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, die Reproduktionsarbeit zur Frauenarbeit macht, hängt sicherlich mit dieser Entstehungsgeschichte zusammen. Beides ist jedoch relevant für die Präsentation der Ergebnisse.

In der Arbeit werden nach der Einleitung zunächst theoretische und begriffliche Ausgangspunkte benannt. Zu solchen gehört auch ihre Ablehnung von Emanzipationsvorstellungen: „Die Behauptung, gerade Frauen müßten sich vorrangig von Zwängen befreien, beruht auf einem gesellschaftlichen Vorurteil und führt hin auf ein einseitiges Bildungsverständnis“ (S. 17).

Im dritten Teil charakterisiert die Autorin den Familienalltag und die Lebenswelt von Familienfrauen als Zugänge zu deren Bildungsbedürfnissen. Rekuriert wird hier auf differenztheoretische Ansätze, die das spezifisch Weibliche in der Beziehungsarbeit und damit auch in der Befähigung für die Reproduktionsarbeit sehen.

Kapitel 4 beinhaltet eine qualitative Inhaltsanalyse von Meinungsbildern bei Teilnehmerinnen der o.g. Weiterbildungsmaßnahme. Hieraus entwickelt Ulrike Meckl eine Typologie von Teilnehmerinnen, indem sie sechs Arten von Anforderungen unterscheidet:

- Erwachsenenbildung als Hilfestellung beim direkten Berufseinstieg
- Erwachsenenbildung als Hilfe bei der Suche nach umfassender Lebensorientierung
- Erwachsenenbildung als Hilfe bei der Suche nach persönlicher Stabilität
- Erwachsenenbildung als Feld der Selbstverwirklichung
- Erwachsenenbildung als geistige Herausforderung
- Erwachsenenbildung als Hilfe zur Erlangung größerer Professionalität im gegebenen Lebensumfeld.

Im Kapitel 5 werden dann gesellschafts- und bildungspolitische sowie programmatische Anregungen für eine bedürfnisgerechte Bildungsarbeit mit Familienfrauen entwickelt. Für jeden Bildungstyp erörtert die Autorin „makrodidaktische“ Folgerungen.

Im der Zusammenfassung und dem Ausblick erfolgt noch einmal eine Gleichsetzung von Familienarbeit mit Weiblichkeit: „Die vorangegangene Analyse hat bestätigt, daß sich geschlechtsspezifische Bildungsbedürfnisse benennen lassen, insofern sich – wie bei der hier gewählten Untersuchungsgruppe der Familienfrauen – die Variable Geschlecht in einer konkreten beschreibbaren Lebensweise manifestiert und somit auch lebensweltlich greifbar wird“ (S. 135). Auch wenn man diese Aussagen spezifisch und nicht allgemein lesen kann, bleibt ein Unbehagen an der Gleichsetzung von „weiblicher Lebenswelt“ mit „Reproduktionstätigkeit“ (S. 137)

H. F.-W.

Klaus Meisel (Hrsg.)

Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung

Reihe: DIE Materialien, Nr. 9

(DIE) Frankfurt/M. 1997, 98 Seiten, DM 18.00

1997 hat das DIE erstmals einen Preis für Innovationen verliehen. Ausgezeichnet werden Projekte, die Experimentelles mit Kontinuität verbinden, die einen Beitrag zur Organisationsentwicklung leisten, die eher integrativ und interdisziplinär angelegt sind, die nicht modischen Trends folgen.

Eine Jury hat aus 60 Bewertungen vier Projekte ausgewählt, die in dieser Broschüre vorgestellt werden.

CAFE MONDIAL ist ein Akronym von „Communication Applications For Education, Multiuser Open Network Design, Infrastructure

and Logistics“. Dahinter verbirgt sich ein multimediales Verbundsystem der VHS Dillingen. Angeboten werden Lernprogramme zu Fremdsprachen und „erneuerbaren Energien“.

TU WAS ist ein aktionsorientiertes Ökologieprojekt, das aus einem Arbeitskreis der VHS Grafing hervorgegangen, inzwischen aber bundesweit verbreitet ist. TU WAS verbindet Bildungsarbeit mit umweltpolitischen Initiativen und wissenschaftlichen Recherchen.

„Giftgrün – Zinnoberrot“ ist ein Semester-schwerpunkt der VHS Hamburg. Das Programm soll vor allem junge Erwachsene ansprechen. Das Jahresthema 1997 behandelt „Glück, Liebe und Schönheit“.

„Qualitätsmanagement“ ist ein Projekt mehrerer niedersächsischer VHS unter Leitung von Werner Sabisch (VHS Papenburg). In diesem Projekt werden Qualitätsbeauftragte in Klein- und Mittelbetrieben ausgebildet, VHS-MitarbeiterInnen für Qualitätsmanagement qualifiziert und eine Organisationsentwicklung – u.a. durch eine Zertifizierung nach ISO 9000ff. – gefördert.

Die Broschüre enthält außerdem mehrere Aufsätze zum Thema Innovation und Organisationsentwicklung. Minister Rüttgers schreibt in seinem Grußwort: „Der ‚Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung‘ wird dazu beitragen, eine moderne Konzeption einer breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen und das lebenslange Lernen zu einer breiten Bewegung fortzuentwickeln.“ H.S.

Klaus Meisel/Rudi Rohlmann/Hans-Joachim Scholdt
Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen

Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung (DIE) Frankfurt/M. 1996, 110 Seiten, DM 26.00

Im Kontext von Sparzwängen und Konkurrenzdruck wachsen Interesse und Notwendigkeit, sich mit volks- und betriebswirtschaftlichen Termini zu befassen und das Qualifikationsprofil von (hauptberuflichen, leitenden) WeiterbildnerInnen zu erweitern. Zusätzlich erfordern aktuelle Ansätze zu Verwaltungsreform und dezentraler Ressourcenverwaltung den kompetenten Umgang mit Instrumenten zur Kosten- und Leistungsrechnung, zur Planungsrechnung und zur Verarbeitung von Kosteninformationen. Anliegen ist es, Leistungs-

programme von Volkshochschulen zu optimieren und gleichzeitig Kosten angemessen zu kalkulieren. Eine effektive Planung und Überprüfung von Betriebsergebnissen soll institutionelles Handeln zielgerichteter und wirkungsvoller gestalten, ohne daß „das erwachsenenpädagogische Begriffs- und Referenzsystem“ ersetzt werden soll (S. 6).

Die behandelten Teilthemen lassen sich hier nur ausschnitthaft angeben: Kostenerfassung, Kostenartenrechnung, Kostenaufteilung, Aufteilung von Kostenarten, Kostenträgerrechnung, Preiskalkulation, Soll-Ist-Vergleiche, Kennzahlen, Haushaltsplan, Wirtschaftsplan, Finanzplanung. Das in der Einleitung formulierte Versprechen, daß die zunächst wenig vertrauten Termini entmystifiziert und vorurteilsfrei vorgestellt werden, wird eingelöst. Immer dort, wo Transfer-Beispiele und ‚Muster-Rechnungen‘ gegeben werden, wird der Zugang einfacher und einsichtiger. Eine zusätzliche Hilfe könnten deutlichere Hinweise zur zugrundegelegten Größe von Einrichtungen sein, um die Darstellung des Verhältnisses von Aufwand und Nutzen nachvollziehbarer zu machen.

Die Reflexionsfragen als Teil der Didaktisierung des Textes spielen nur eine Randrolle. Der Typus vermittelter Informationen würde vielleicht auch eher Wissens- und Anwendungsfragen mit Überprüfungsmöglichkeiten nahelegen. Das Glossar enthält nur einen Teil der verwendeten Fachtermini (z.B. fehlt die Kameralistik), aber der Haupttext mit detaillierter Gliederung orientiert hinreichend. In der Anlage findet sich als illustrierendes, einsichtiges Beispiel der Wirtschaftsplan der Hamburger Volkshochschule von 1994. Dieser Plan diente mir als Lektüreeinstieg. Das letzte Kapitel „Verwaltungsreform und Budgetierung“ habe ich ordnungsgemäß zuletzt gelesen, was ich sehr bedauere: Es ist in Kürze anregend und differenziert und könnte als Starter vielleicht über davorliegende eher trockene begriffserläuternde Passagen hinweghelfen. Ich habe den Text mit Gewinn gelesen. Ein Dilemma – das gilt auch für andere Studentexte der Reihe – bleibt: Die neu zu erschließenden Bezugsdisziplinen werden weniger in Kontroversen oder aktuellen Debatten als in ihren Grundbegriffen „Was meint was?“ präsentiert.

Monika Schmidt

**Gerd Michelsen (Hrsg.)
Umweltberatung**

(Economica Verlag) Bonn 1997, 733 Seiten,
DM 128.00

Gerd Michelsen leitet das Institut für „Umweltkommunikation“ an der Universität Lüneburg. „Umweltkommunikation“ ist nicht nur ein Oberbegriff für Umweltberatung, Umweltinformation (z.B. durch Massenmedien) und Umweltbildung, sondern „Umweltkommunikation“ beinhaltet zugleich ein theoretisches Konzept: Umweltprobleme sind erst dann gesellschaftliche Realität, wenn sie öffentlich kommuniziert werden. Das „Ozonloch“ z.B. wurde erst dadurch zu einem Problem, daß es in den Massenmedien thematisiert wurde. Diese Programmatik findet in der vorliegenden Publikation ihren Niederschlag, indem die Umweltwahrnehmung auch aus konstruktivistischer Sicht diskutiert wird. Vereinfacht formuliert: ein Umweltproblem ist das, was wir als Umweltproblem definieren.

Das umfangreiche Werk (bei dem Gewicht erscheint es unangemessen, von einem „Handbuch“ zu sprechen) behandelt „Grundlagen und Praxis“ auf dem aktuellen Niveau und von kompetenten AutorInnen. Einleitend schreibt der Herausgeber: „Die in jüngster Zeit intensiv geführte Diskussion um ‚sustainable development‘, ‚dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung‘ oder ‚Nachhaltigkeit‘ zeigt, daß hiermit auch neue Leitbilder für das gesellschaftliche Zusammenleben in Verbindung gebracht werden. Diese sind vor allem durch die Stichworte Suffizienz, Verantwortungsethik und Gemeinschaftlichkeit zu charakterisieren“.

Der Grundlagenteil enthält vier Themenbereiche, nämlich:

- Umweltpsychologie, Umwelthandeln und Umweltkommunikation,
- Aspekte der Beratungs- und Kommunikationsprozesse,
- Management, Marketing, Professionalität, Evaluation,
- Umweltrecht, Öko-Audit.

In dem Praxisteil werden unterschiedliche Beratungsbereiche dargestellt:

- Kommunale Umweltberatung (incl. Schulische Umweltberatung)
- Abfallberatung
- Energieberatung
- Tourismusberatung
- Betriebliche Umweltberatung

- Umweltberatung durch Verbände (incl. Öko-Sponsoring).

Die Darstellung von Konzepten wird ergänzt durch eine Fülle praktischer Fallbeispiele, so daß diese Publikation für Theorie ebenso wie für Praxis relevant und interessant ist. H. S.

**Joachim Münch
Personalentwicklung als Mittel und
Aufgabe moderner Unternehmensführung**

Ein Kompendium für Einsteiger und Profis
(Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1995, 179 Seiten,
DM 44.80

Das Buch kann als Einleitung in die grundlegenden Begründungen betrieblicher Weiterbildung aus berufspädagogischer Sicht gelesen werden. Mit dem Begriff der Personalentwicklung wird aus betriebswirtschaftlicher Sicht die Notwendigkeit einer langfristigen betrieblichen Personalpolitik begründet. Ein integrales Element der Personalentwicklung ist danach das Lernen der Mitarbeiter. Unabhängig davon, wie die betriebliche Bildung im einzelnen organisiert wird, macht Münch deutlich, daß das Lernen der Mitarbeiter als Bestandteil der Personalentwicklung ein wichtiges Moment unternehmerischer Effizienz darstellt.

Ausdrücklich und ausführlich geht Münch darauf ein, daß dieser Effekt nicht durch Festlegung auf bestimmte Formen der Weiterbildung erwartet werden kann. Beschrieben wird daher, daß es eigener lerntheoretischer Überlegungen bedarf, damit Ausbildung und Weiterbildung als „Kernkomponenten der Personalentwicklung“ zur Wirkung kommen können. Es ist daher nur konsequent, wenn er die Vielfalt der Lernkonstellationen hervorhebt, die im Unternehmen möglich sind. Er legt auch Wert darauf, zwischen Evaluation des Lernens und Bildungscontrolling im Unternehmen zu unterscheiden, damit es möglich bleibt, die Lerneffizienz und die Kostenseite gegeneinander abzuwägen, ohne sie identisch zu setzen.

Weniger überzeugend gelungen sind die Aussagen des Buches, in denen versucht wird, das Lean Management mit dem Postulat der langfristigen Personalentwicklung und den lernenden Mitarbeitern in Verbindung zu bringen. Hier wird das in der Arbeitsorganisation sowie schon immer enthaltene Überforderungs- und Konfliktmoment schlichtweg außer acht gelassen. Das aber schmälert den Wert des Buches als Einstiegstext in das Thema kei-

neswegs. Zumal es dabei bleibt: Weiterbildungsbedarf soll „beteiligungintensiv von der Mitarbeiter- bis zur Leitungsebene“ ermittelt werden. J.W.

**Sigrid Nolda (Hrsg.)
Erwachsenenbildung in der Wissens-
gesellschaft**

(Klinkhardt-Verlag) Bad Heilbrunn 1996, 189
Seiten, DM 22.00

„Wissensgesellschaft“ scheint die Zeitdiagnosen „Informations- und Kommunikationsgesellschaft“ abzulösen. Mit dem Etikett Wissensgesellschaft rückt ein Schlüsselbegriff der Erwachsenenbildung, nämlich „Wissen“, mit seiner wechselhaften Geschichte wieder in das Zentrum des (erwachsenen-)pädagogischen Interesses.

Sigrid Nolda skizziert einleitend den Rahmen der Diskussion über die Produktion und Verwendung von Wissen, insbesondere von wissenschaftlichem und medial vermitteltem Wissen.

Christine Hof beschreibt die Bedeutung des „Konzepts Wissen“ in verschiedenen Phasen der Erwachsenenbildung und differenziert die Pluralität der Wissensformen und Wissensdimensionen. Einiges deutet auf eine konstruktivistische Wende der Wissenstheorie hin: Nicht mehr die Frage nach der Wahrheit, sondern die nach dem „Konstruktionscharakter des Wissens“ steht im Vordergrund (S. 21).

Auch Hans Tietgens erörtert den Stellenwert der Wissensformen in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Insbesondere macht er auf das wechselhafte und spannungsvolle Verhältnis von Bildung, Wissen und Realität seit der Epoche der Aufklärung aufmerksam. Die Frage, wie Erwachsene Wissen erwerben, oder genauer: wie unterschiedliche Lerntypen mit unterschiedlichen Wissensangeboten umgehen, ist weiterhin ungeklärt. „Wissen bleibt nichtssagend, wenn es nicht in Beziehung gesetzt werden kann“ (S. 61).

Klaus Taschwer behandelt ein altes Thema – die Popularisierung von Wissenschaft – aus neuer Sicht. Erwachsenenbildung sollte einerseits „die Kontingenzen ihrer ‚Fabrikationsbedingungen‘ und die Fallibilitäten wissenschaftlich-technischer Erkenntnisse“ verdeutlichen und andererseits als „kritische Reflexionsinstanz“ fungieren (S. 69). Die neuere „konstruktivistische Wissenschaftsforschung“ läßt sich

als „kopernikanische Wende“ interpretieren. Eine entsprechende Wissenschaftsvermittlung sollte als „reflexive Popularisierung“ konzipiert werden.

Sigrid Nolda stellt neuere Konzepte einer „vulgarisation scientifique“ und „scientific literacy“ dar. Fachwissenschaftliches Wissen kann im Normalfall nicht angemessen an Laien vermittelt werden. „Erreicht werden kann aber zumindest die Auflösung eines diffusen Wissens und Nicht-Wissens in eine klare Unterscheidung zwischen Wissen und Nichtwissen sowie zwischen Wißbarem und Nicht-Wißbarem“ (S. 105).

Sabine Schiffer beschreibt die Wissensvermittlung der Massenmedien am Beispiel des Islam. Sie unterscheidet mehrere Strategien der Darstellung, z.B. die Ankündigung eines „Non-Stereotyps“ („keine Angst vor Allah“), bedrohliche Metaphern, Sinn-Induktion durch die Kombination unterschiedlicher Aussagen, Text-Bild-Induktion.

Angela Franz-Balsen demonstriert den Umgang mit Nichtwissen am Beispiel der Umweltkommunikation. Nichtwissen ist nicht fehlendes Wissen, sondern gehört zwangsläufig zu unserem Wissen über ökologische Probleme. So läßt sich eine „Devaluation von Fachwissen in der Umweltbildung“ feststellen. Der Umgang mit Nichtwissen und Unsicherheit wird zu einer Schlüsselqualifikation. Benötigt wird „ein temporäres Wissen, das um seine Vorläufigkeit weiß und in Hinsicht auf davon abgeleitetes Handeln eine gewisse ‚Fehlerfreundlichkeit‘ eingeplant hat“ (S. 166).

Abschließend untersucht Sigrid Nolda die „Expertenbeglaubigung“ als eine Form medialer Wissensvermittlung. Anhand von Aufzeichnungen aus Fernsehtalkshows zeigt die Autorin, wie ModeratorInnen ExpertInnen befragen und indirekt funktionalisieren, indem sie sich ihre eigene Expertenschaft oder ihre Meinungen und Einschätzungen „beglaubigen“ lassen.

Wissensvermittlung und Wissenserwerb in einer Risikogesellschaft scheint erneut zu einem „heißen“ Thema der andragogischen Didaktik zu werden. Deshalb lohnt sich die Lektüre dieses Sammelbandes. H.S.

Ekkehard Nuissl
Leitung von Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung

Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung (DIE) Frankfurt/M. 1996, 118 Seiten, DM 28.00

Der Studientext möchte erreichen, daß Leitungsaufgaben von Weiterbildungseinrichtungen unter Management-Perspektiven gesehen werden und notwendiges Wissen aus den Bereichen Organisations- und Personalentwicklung für den Betrieb Erwachsenenbildung produktiv genutzt wird. Selbst wenn es vielfach um Organisationselemente und organisatorische Beziehungen geht, bleibt doch die Prämisse „Im Mittelpunkt dabei steht immer der Mensch“ (S. 8) interessenbestimmend.

Einleitend setzt sich Nuissl mit den Begriffen „leiten, führen, managen“ auseinander. Der begrifflichen Klärung dient auch der Abschnitt zu verschiedenen Ebenen der Organisation. Schwerpunktmäßig folgen Aussagen zu Organisationsstrukturen, Organisationskultur, Organisationsentwicklung, zu Führung und Führungsstil, Personalentwicklung und Konflikten in Gruppen, sowie ein Vergleich von Profit- und Non-Profit-Einrichtungen. Als Bezugswissenschaften werden Betriebswirtschaft, Organisationssoziologie und -psychologie gewählt.

Die ausführlicheren Kapitel zur Führungsstildiskussion und zur Personalentwicklung haben mir einen guten Überblick vermittelt. Hier werden auch Fragestellungen entwickelt, die einen genaueren Blick in die Praxis herausfordern (z.B. der angenommene Trend zur moderierenden Führung oder die Dominanz von patriarchalischem Führungsstil bei demokratischen Ansprüchen). In anderen Abschnitten wird stark verknüpft referiert und differenzierendes Material, das nicht näher ausgeführt wird, in Schaubildern untergebracht. Ohne Vorkenntnisse nutzt allerdings z.B. eine Tafel zur historischen Entwicklung des Managementwissens wenig, wenn mir lediglich theoretische Etikettierungen präsentiert werden und im Text in einem Satz erläuternd steht, daß ab 1985 interpretative und radikal-konstruktivistische Ansätze dominieren, obwohl die Abbildung auch die Organisationsökonomik anführt (vgl. S. 6). Das angerissene Themenspektrum animiert allerdings, in häufiger zitierten Werken von Staehle, Thiel und Bleicher nachzulesen.

Die 18 Reflexionsfragen, die den Text begleiten, zielen darauf ab, eigene Motive, Interessenlagen und Erfahrungen im Themenumfeld zu aktivieren. Erst beim zweiten oder dritten Nachschlagen unter den Hinweisen wird mir klar, daß ich hier keine Antwort-Alternativen, sondern methodische Tips zur Selbstreflexion finde. Ich werde nicht mit der Auffassung des Autors, sondern mit meinem eigenen Spiegelbild konfrontiert. Ohne klares Gegenüber vergeht mir die Lust insbesondere dann, wenn es sich um eher aufwendig zu beantwortende Impulse handelt. Hier wird besonders deutlich, daß eine Lektürebegleitende Fortbildung Sinn macht. Vielleicht eignet sich als Motto der letzte Satz des Textes (zur Frage von Gewinnen und Verlusten einzeln Betriebseinheiten): „... diese Diskussion ... hat erst begonnen“ (S. 102).

Monika Schmidt

Monika Pfirrmann u.a.
Supervision

Reihe: DIE Materialien, Nr. 6
(DIE) Frankfurt/M. 1996, 94 Seiten, DM 18.00

Die Broschüre informiert über ein vom BMFT gefördertes Projekt „Qualitätssicherung durch berufsbegleitende Fortbildung – Entwicklung eines Zertifikats ‚Supervision in der Erwachsenenbildung‘“. Monika Pfirrmann stellt das Konzept einer „feldbezogenen Supervision“ vor. In den folgenden Beiträgen werden theoretische Aspekte und Erfahrungsberichte aus den Supervisionsgruppen dargestellt (Autorinnen: Cornelia Schmalhaus, Doris Waldmann, Katharina Lenner, Erika Schneider-Kertz, Monika Pfirrmann). Doris Waldmann wertet die „Auswertungsberichte“ aus, und Eva Krug erörtert den Beitrag der Supervision zur Qualitätssicherung.

Bei der Lektüre der Berichte ist mir aufgefallen: – Berufliche Fragen und Identitätsprobleme vermischen sich.

- Supervision dient vor allem der Personal- und Organisationsentwicklung, weniger einer didaktisch-methodischen Qualifizierung.
- Im Vordergrund stehen Probleme hierarchischer Strukturen und des „Selbstmanagements“, weniger Fragen nach den Zielen und Aufgaben der Erwachsenenbildung.

An Supervision scheinen Frauen mehr als Männer interessiert zu sein. Gelegentlich werden Vermeidungsreaktionen männlicher Kollegen angedeutet.

Eva Krug gelangt zu dem Ergebnis: „Supervision kann ein früher Sensor für fällige Veränderungen oder bestehende Blockierungen sein und sollte bei der Organisationsentwicklung in der Weiterbildung bewußter genutzt werden“ (S. 93). H.S.

Karen Schramm

Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch

(Waxmann Verlag) Münster u.a. 1996, 179 Seiten, DM 38.00

Ausgehend von dem Fakt, daß die Alphabetisierung von ausländischen Analphabeten und von Migranten in der Bundesrepublik Deutschland bisher keine ausreichende Beachtung findet, wird in dieser Arbeit ein Aspekt des Problembereichs thematisiert: die Alphabetisierung erwachsener Ausländer in der Zweitsprache Deutsch. Nach Schätzungen der Autorin sind 12% der hier lebenden Ausländer Analphabeten (S. 9).

Der Stand der bisherigen Entwicklung zum Thema Alphabetisierung von Ausländern wird umfassend dargestellt (Kapitel 2). Dabei geht es zunächst um die Alphabetisierungspraxis. Es wird dargelegt, „warum die Teilnahme von Ausländern an Alphabetisierungskursen für Deutsche oftmals unbefriedigend ist, in welchem Umfang bereits besondere Kursangebote für Ausländer entwickelt wurden, welche Teilnehmerstruktur sie aufweisen und daß Unterrichtskonzepte bisher weitgehend fehlen“ (S. 12). Auch der Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien wird thematisiert.

Anschließend wird die Forschungslage in der Bundesrepublik aufgezeigt. Vor dem Hintergrund der Forschungen zur Alphabetisierung erwachsener Deutscher werden die wenigen Arbeiten zur Alphabetisierung von Ausländern diskutiert. Die Autorin beklagt ein „eklatantes Forschungsdefizit“ in diesem Bereich (S. 17). Weiterhin werden wesentliche Forschungstendenzen und Anregungen aus der ausländischen Praxis skizziert.

In Kapitel 3 wird die Frage nach der Unterrichtssprache bei der Alphabetisierung von Ausländern erörtert. Zuerst wird ausgeführt, welche Gründe für eine muttersprachliche Alphabetisierung sprechen. Ausschlaggebend sind dabei Aspekte der kulturellen Identität der Lerner und der leichteren Erlernbarkeit des Lesens und des Schreibens in der Mutterspra-

che. Im Anschluß daran werden Gründe für die zweitsprachliche Alphabetisierung diskutiert, „insbesondere sind hier die im Vergleich mit bestimmten Muttersprachen leichtere Erlernbarkeit der deutschen Schriftsprache und ihr Kommunikationspotential in der Bundesrepublik bzw. die durch sie gegebenen Möglichkeiten zur Alltagsbewältigung zu nennen“ (S. 30). Zu betonen ist hier der Integrationsaspekt.

Die jeweiligen Vor- bzw. Nachteile werden in einer Übersicht aufgelistet und gegenübergestellt, um bei der Frage nach der Unterrichtssprache differenzierte Entscheidungen zu ermöglichen.

Des weiteren bietet Kapitel 4 einen beachtlichen Überblick über die Lehrwerke zur zweitsprachlichen Alphabetisierung. Untersucht wird, „für welche Zielgruppen die verschiedenen Unterrichtsmaterialien entwickelt wurden, welche Themenwahl und Realitätsbezüge sie aufweisen, welche methodischen Schwerpunkte sie setzen und in welcher Weise sie die besonderen Probleme der zweitsprachlichen Alphabetisierung aufgreifen“ (S. 10f.). Um die Lehrwerke besser miteinander vergleichen zu können, werden sie jeweils hinsichtlich der einzelnen Kriterien verglichen und diskutiert. Darüber hinaus sind in einer Übersicht die Informationen über die Lehrwerke enthalten, was die Orientierung über die Kursmaterialien erleichtert (S. 66f.).

In Kapitel 5 wird eine Untersuchung zu Schwierigkeiten, die bei Teilnehmenden eines zweitsprachlichen Alphabetisierungskurses auftreten, vorgestellt. Ziel der Untersuchung ist, „die verschiedenen Schwierigkeiten der Lerner beim Diktatschreiben möglichst genau zu erfassen und festzustellen, ob bzw. in welcher Weise ihre Muttersprache und ihre abweichende Aussprache des Deutschen dabei eine besondere Rolle spielen“ (S. 68).

In der explorativen Studie wird eine Analyse der Schreibergebnisse von drei Teilnehmenden aus einem zweitsprachlichen multinationalen Alphabetisierungskurs vorgenommen, und die Ergebnisse werden miteinander verglichen. (Im Anhang sind die Transkriptionen enthalten.) Verschiedene Lernprobleme des zweitsprachlichen Schriftspracherwerbs auf der Buchstabenebene und bei der Lautanalyse werden deutlich, daraus werden abschließend Konsequenzen für den Unterricht abgeleitet.

Der Autorin ist es gelungen, die Thematik sehr umfassend aufzufächern. Das Buch bietet wertvolle Orientierungshilfen und Informationen für PraktikerInnen und wissenschaftlich Interessierte. Zu wünschen ist, daß es zu einer intensiveren Beachtung des Bereichs Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in Praxis und Forschung anregen wird.

Monika Tröster

Wolfgang Seitter (Hrsg.)

Walter Hofmann und Robert von Erdberg

Die Neue Richtung im Spiegel autobiographischer Zeugnisse ihrer beiden Hauptrepräsentanten

Reihe: Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1996, 273 Seiten, DM 44.00

Es ist sehr zu begrüßen, daß die historische Reihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung um einen Band zur Geschichte der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit reicher geworden ist. In der vorliegenden Dokumentation gelingt es, anhand autobiographischer Texte und ausgewählter Briefe sowie zwei das Bild abrundender Würdigungen einen lebendigen Eindruck des Arbeitsalltags zweier Protagonisten der Neuen Richtung zu vermitteln.

Kernstück der Publikation bilden die bisher unveröffentlichten Kapitel der autobiographischen Erinnerungen Walter Hofmanns, in denen Lebens- und Arbeitsbericht ineinander verwoben sind. In der Beschreibung der Aufbauarbeit einer Volksbücherei in Dresden-Plauen und der Auseinandersetzung mit dem Berliner Zeitungsverleger August Scherl (Kap. 1.2) gewinnt Hofmanns Konzeption der individualisierten Betreuung der Leserschaft (Kap. 1.3) deutliche Konturen. Seine ablehnende Haltung gegenüber den extensiven Volksbildungsbestrebungen wird in den Schilderungen des Versuchs, völkstümliche Hochschulkurse an der Universität Dresden einzurichten (Hofmann war hier Mitglied des Arbeitsausschusses), nachvollziehbar. Die Lebenserinnerungen kreisen um das beruflich wie privat folgenreiche Zusammentreffen zwischen dem noch unerfahrenen Volksbibliothekar Walter Hofmann und dem damaligen Vertreter der Zentralstelle für Volkswohlfahrt in Berlin, Robert von Erdberg. Die erste Begegnung im Jahre

1908 – gekennzeichnet von Skepsis und Unsicherheit – (Kap. 1.1) bot dem Volksbibliothekar die Möglichkeit, seine Ideen einem breiten Publikum zugänglich zu machen, und gipfelte in einer ständigen Zusammenarbeit in der Zeitschrift „Volksbildungsarchiv“. Deren Schriftleitung für den Bereich Bibliothekswesen übernahm Hofmann von 1909 bis 1919. Aus der Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Volksbildung erwuchs eine lebenslange persönliche Freundschaft, die auch über inhaltliche Meinungsverschiedenheiten hinaus Bestand hatte (Kap. 1.4). Mit den Lebenserinnerungen korrespondieren die vom Herausgeber ausgewählten Briefe zwischen Hofmann und Erdberg. Der thematischen Gliederung der Berufsbiographie folgend erhellen diese Dokumente den Werdegang Hofmanns und die Zusammenarbeit der beiden Volksbildner und ergänzen und kommentieren die Selbstaussagen. Ebenso verhält es sich mit der dritten Quellengattung, zwei Texte, in denen die Volksbildner gegenseitig ihre Verdienste würdigen. Der interne Verweisungscharakter erschließt sich besonders durch die parallele Lektüre der drei Kapitel. Gerade durch die Bezogenheit der unterschiedlichen Quellengattungen ergibt sich ein vollständiges Bild der fruchtbaren Zusammenarbeit zweier Hauptvertreter der Neuen Richtung. Abgerundet wird die Dokumentation durch den einleitenden biographischen Abriss und den informativen Anmerkungsteil des Herausgebers.

Anhand des vorliegenden Bandes wird augenfällig, daß die Nachlässe der Volksbildner reichhaltige Materialien enthalten, die das Bild der Volksbildungsbestrebungen der Weimarer Republik durch weitere Facetten vervollständigen können. Deshalb ist es wünschenswert, daß möglichst viele dieser Materialien aufgearbeitet, ausgewertet und in ähnlichen Dokumentationen zugänglich gemacht werden.

Bettina Rölke

Rudolf Tippelt/Thomas Eckert/Heiner Barz **Markt und integrative Weiterbildung**

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1996, 194 Seiten, DM 22.00

Der Untertitel des Buches lautet: Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Das damit angespro-

chene Problem wird theoretisch erörternd auf der Grundlage empirischer Befunde in der Region Freiburg/Br. bearbeitet. Im Kapitel 1 (Tippelt) wird „der Wandel der Angebotsstrukturen und der Lebenslagen“ in ihrem Wechselverhältnis als aktuelle Problemlage der Weiterbildung erörtert, mit der eine nicht nur kurzfristige sowohl abstrakte als auch empirische Auseinandersetzung für notwendig gehalten wird. Im Kapitel 4 (Tippelt) wird präzisiert, inwiefern „integrative Weiterbildung“ als neue Realität, durch „öffentliche Verantwortung“ politisch abgestützt, zu einem zukunftsfähigen Konzept öffentlich verantworteter Weiterbildung werden könnte.

Empirisch abgestützt werden diese Problem- sichtsicht und das Konzept von Tippelt in Kapitel 2 (Eckert) „Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots am Beispiel der Region Freiburg“ und Kapitel 3 (Barz) „Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus der Sicht der sozialen Milieuforschung“. Eckert berichtet aus einer empirischen Untersuchung im Raum Freiburg/Br. aus dem Jahre 1995. Darin wird der Pluralisierung der Weiterbildungsanbieter zwischen 1969 und 1995 nachgegangen und untersucht, inwiefern mit dieser Pluralisierung eine Differenzierung der Weiterbildungsangebote einhergegangen ist. Der Beitrag von Barz bezieht sich auf eine empirische Untersuchung, in der eine nach Sozialmilieu-Kriterien ausgewählte Gruppe von Frauen mit oder ohne Volkshochschul-Bildungserfahrung nach ihrer Wertschätzung der Erwachsenenbildung und ihren Bildungsvorstellungen befragt worden ist. Die Untersuchung läßt den Sozialmilieuan- satz als brauchbar erscheinen, um Genaueres über Weiterbildungspräferenzen bei Frauen zu erfahren.

Das Buch bewegt sich im Zentrum des Problemkomplexes Weiterbildungsmarkt, der bisher fast ausschließlich als Kampf um Marktanteile thematisiert wird. Im Unterschied dazu bieten die Autoren hier einen Einstieg in die Klärung der Frage, welche Gestaltungsvielfalt für diejenigen bereitsteht, die im Weiterbildungsmarkt auf Dauer tätig sein und auf das Kriterium der öffentlichen Verantwortung nicht verzichten wollen.

J.W.

Monika Tröster u.a.

Aphabetisierung / Elementarbildung

Reihe: DIE-Materialien, Nr. 7

(DIE) Frankfurt/M. 1996, 86 Seiten, DM 18.00

Die Alphabetisierungsarbeit der Volkshochschulen befindet sich in einem Dilemma: Einerseits wächst die gesellschaftliche Bedeutung der Alphabetisierung angesichts wachsender beruflicher Qualifikationsanforderungen und einer gleichzeitigen „Krise“ der Schriftkultur. Andererseits wird die Finanzierung einer solchen intensiven Zielgruppenarbeit angesichts sinkender staatlicher Zuschüsse immer schwieriger, auch wenn in dem neuen niedersächsischen EB-Gesetz Alphabetisierung als Bestandteil „gemeinwohlorientierter“ Bildungsarbeit anerkannt ist.

Die vorliegende Broschüre informiert über ein vom BMBFT finanziertes Projekt des DIE über „Alphabetisierung und Elementarbildung in Ost und West“ unter Leitung von Monika Tröster. Bereits der Titel verweist auf zwei Tendenzen:

1. auf die Ausweitung von Alphabetisierung zur Elementarbildung und 2. auf Projekte in den neuen Bundesländern, in denen Alphabetisierung Neuland ist. Die Veröffentlichung enthält einen Überblick über geschichtliche Entwicklung und zukünftige Aufgaben sowie über die Ergebnisse des DIE-Projekts von M. Tröster, die Ergebnisse einer Befragung zur Alphabetisierung von H. Weishaupt, Fallstudien von M. Döbert und M. Peters sowie einen Anhang mit offiziellen Erklärungen.

Aufschlußreich sind die Hinweise auf ein „Medienverbundprogramm Alphabetisierung“, auf Konzepte der Lernberatung und der Qualifizierung des pädagogischen Personals.

In ihren „Perspektiven“ empfiehlt M. Tröster u.a.

- eine bundesweite Vernetzung und Koordination der Initiativen
- Qualitätssicherung
- konzeptionelle Klärung von Elementarbildung
- flexible Kursangebote
- Kooperation mit Schulen
- internationalen Erfahrungsaustausch.

H.S.

Ulrike Wisser/Wolfgang Petzold
Weiterbildung in der Europäischen Union

Reihe: DIE Materialien, Nr. 5
(DIE) Frankfurt/M. 1996, 93 Seiten, DM 20.00

Die Förderprogramme der EU sind vielfältig, aber auch unübersichtlich. Die Autoren sprechen von einem „europäischen Förderdschungel“. Gefördert werden nicht unbedingt Antragsteller mit den wichtigsten und dringendsten Projekten, sondern solche mit den professionellsten Anträgen. Inzwischen haben sich bereits Consulting-Unternehmen auf die Beratung bei der Projektmitteleintragung spezialisiert. Daher ist es hilfreich, daß U. Wisser und W. Petzold einen Überblick über Förderungsprogramme und Förderbedingungen vermitteln. Dargestellt werden geschichtliche Entwicklun-

gen der europäischen Bildungspolitik, Maßnahmen der EU-Strukturpolitik, insbesondere Programme des ESF, Weiterbildung in EU-Gemeinschaftsinitiativen, Aktionsprogramme der beruflichen und allgemeinen Bildung, hochschul- und forschungspolitische Programme, Evaluierung der EU-Programme.

Der Materialien-Band enthält außerdem eine brauchbare „Checkliste“ für die Beantragung von Finanzhilfen, Adressen der EU und der beteiligten Ministerien sowie weiterführende Literatur.

Die DIE-Veröffentlichung will – so Klaus Meisel im Vorwort – „weder zu hektischen Projektaktivitäten noch zur ‚Europaabstinenz‘“ anregen, sondern einen vernünftigen und verantwortlichen Umgang mit Steuergeldern unterstützen.

H.S.

AutorInnen der Beiträge

- Beate Blättner, Dipl.Päd., Programmbereichsleiterin beim Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.
- Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg
- Johanna Kohn, wissenschaftliche Hilfskraft im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Münster
- Dr. Peter Krug, Ministerialdirigent, Leiter der Abteilung Weiterbildung im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz, Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz
- Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg
- Dr. Sigrid Nolda, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, z.Zt. Vertretungsprofessorin für Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt/M.
- Dr. Albert Raasch, Professor für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung Französisch an der Universität Saarbrücken
- Dr. Ortfried Schäffter, Professor für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin
- Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg
- Dr. Johannes Weinberg, em. Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster
- Dr. Jürgen Wittpoth, Professor für Medienpädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Magdeburg
- Dr. Byung-Jun Yi, Dipl.Päd., Doktorand im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Münster

AutorInnen der Rezensionen

- Dr. Hannelore Bastian, Privatdozentin an der Universität Hamburg und Stadtbereichsleiterin der Hamburger Volkshochschule
- Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg
- Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Institut für Schulpädagogik an der Universität Hamburg
- Dr. Harald Geißler, Professor im Fachbereich Pädagogik an der Universität der Bundeswehr, Hamburg
- Dr. Dieter Görs, Professor für Weiterbildung im Fachbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften an der Universität Bremen
- Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg
- Henning Nuissl, Dipl.Soz., Dipl.Ing., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung, Erkner bei Berlin
- Dr. Georg Peez, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Kunstpädagogik an der Universität Frankfurt/M.

Bettina Rölke, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Seminar für Pädagogik an der Universität Ulm

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin im Institut für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Hannover

Dr. Manuel Schulz, wissenschaftlicher Assistent im Fachbereich Pädagogik/Berufs- und Betriebspädagogik an der Universität der Bundeswehr, Hamburg

Dr. Wolfgang Seitter, wissenschaftlicher Assistent im Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt/M.

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Horst Stukenberg (o. A.)

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Johannes Weinberg, em. Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

20. Jahrgang

Heft 40/1997: Vermittlungsprobleme der Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/faulstich-wieland97_01.pdf