

H. Faulstich-Wieland/E. Nuissl/H. Siebert/J. Weinberg (Hrsg.)

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**

**Nr. 39
JUNI 1997**

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Herausgeber

Hannelore Faulstich-Wieland, Hannoversch Münden
Ekkehard Nuissl, Frankfurt/M.
Horst Siebert, Hannover
Johannes Weinberg, Münster

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft „Blauen Liste“ (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.

Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Erscheinungsweise

Halbjährlich, jeweils im Juni und Dezember.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Bezugsbedingungen

Preis des Einzelheftes: DM 15,00 zuzüglich Versandkosten. Ein Jahresabonnement kostet DM 24,00 incl. Versandkosten. Es verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31. Oktober gekündigt wird.

Publikationsrechte

Das Copyright liegt bei den Autoren. Beiträge sind urheberrechtlich nach § 54 UrhG geschützt. Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Herausgeber der Nummer 39: Horst Siebert, Hannover

Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt/M.

Die Deutschen Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung :

wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / hrsg. Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. – Frankfurt [Main] : DIE.

Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Dr.-, Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von der AfeB, Heidelberg, danach von der PAS, Frankfurt, Main. – Aufnahme nach Nr. 36 (1995). – Nebent.: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung
ISSN 0177-4166

NE: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>:
Report

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
LEBENSLANGES LERNEN – SELBSTORGANISIERT?	9
<i>Günther Dohmen</i> Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht?	10
<i>Joachim H. Knoll</i> „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform	27
<i>Ekkehard Nuissl</i> Institutionen im lebenslangen Lernen	41
<i>Peter Krug</i> Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996	50
<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i> „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“	59
<i>Eva Borst</i> Frauenbildung und Subjektwerdung	69
<i>Wiltrud Gieseke</i> Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz	79
<i>Wilhelm Mader</i> Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen	88
<i>Johanna Kohn</i> Neuere Literatur zur Erwachsenenbildung in Museen und Bibliotheken	101
<i>Jochen Kade</i> Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens	112
<i>Jost Reischmann</i> Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion	125
<i>Klaus Götz</i> „Selbstorganisation“ in der Weiterbildung von Führungskräften	138

Gerald A. Straka
Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt 146

Dieter Gnahs/Sabine Seidel/Karin Griesbach
Selbstgesteuertes Lernen – Beispiele aus der Praxis 155

Monika Schmidt
Marketing für Friseure und Seminarbetriebe – es geht um unsere Köpfe 165

REZENSIONEN

DAS BUCH IN DER DISKUSSION 169

Sigrid Nolda: Interaktion und Wissen

(Horst Siebert, Hannelore Faulstich-Wieland, Rolf Arnold)

SAMMELBESPRECHUNGEN 175

BESPRECHUNGEN 182

KURZINFORMATIONEN 187

AutorInnen 202

Editorial

Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union haben 1996 zum „Jahr des lebenslangen Lernens“ erklärt. In der deutschen Fassung des Beschlusses vom 23.10.1995 wird vom „lebensbegleitenden Lernen“ gesprochen, um Assoziationen zur lebenslänglichen Beschulung zu vermeiden. Eine Kommission der EU erarbeitete ein „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ mit dem Titel „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“. Vielerorts wurden Tagungen und Kongresse durchgeführt sowie Gutachten und Erklärungen zum lebenslangen Lernen veröffentlicht. In der Presse erschienen aber auch skeptische und satirische Beiträge, so z.B. von Karlheinz Geißler in der Frankfurter Rundschau (12.12.1996) mit der Überschrift „Nie mehr hitzefrei – ein Abgesang auf das Jahr des lebenslangen Lernens“.

Der Begriff ist keineswegs neu – bereits in den 60er Jahren war von „lebenslangem Lernen“, „lifelong education“, „éducation permanente“ die Rede. Gibt es 1997 also neue Argumente, Konzepte und Perspektiven? Diese Frage soll aus unterschiedlicher Sicht im ersten Teil des vorliegenden REPORT erörtert werden.

Noch ein zweiter Begriff hat Hochkonjunktur und wird häufig im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen verwendet, nämlich das „selbstorganisierte Lernen“. Auch dieser Begriff hat Tradition, als „self directed learning“ in den USA und Kanada oder in Verbindung mit „Selbstlernzentren“ in den 70er Jahren in Westdeutschland.

In der Zeit der 68er Studentenbewegung sollte selbstorganisiertes Lernen Demokratisierung, Selbstbestimmung und Emanzipation benachteiligter Gruppen fördern. In den 80er Jahren wurde selbstorganisierte Bildungsarbeit im Kontext der „neuen sozialen Bewegungen“ als Alternative zur etablierten institutionalisierten Erwachsenenbildung favorisiert. Zugleich erfolgte eine pädagogische Aufwertung von Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen. Heute wird selbstorganisiertes Lernen vor allem systemtheoretisch und konstruktivistisch begründet. Konstruktivistisch betrachtet ist das Lernen Erwachsener prinzipiell ein selbstreferentieller, autopoietischer Prozeß. Neuerdings propagiert auch das betriebliche Bildungsmanagement die Selbstorganisation, und die Industrie der Unterrichtsmedien setzt große Erwartungen in diesen Trend. Möglicherweise ist Selbstorganisation auch eine pädagogische Antwort auf die beschleunigten Individualisierungsprozesse und die Krise der normativen Pädagogik.

Anspruch und Wirklichkeit, Chancen und Gefahren einer Wiederentdeckung der Selbstorganisation des Lernens sind Themen des zweiten Teils dieses REPORT.

Hannelore Faulstich-Wieland
Ekkehard Nuissl
Horst Siebert
Johannes Weinberg

Hannover, April 1997

**LEBENSLANGES LERNEN –
SELBSTORGANISIERT?**

Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht?

Untersuchungsfeld und Methode

In dem vom Europäischen Parlament und der Europäischen Kommission ausgerufenen „Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens“ 1996¹ gab es eine kaum noch übersehbare Fülle von Konferenzen, Kommissionen, Seminaren, Projekten, Denkschriften und Publikationen, die sich mit der Zielsetzung und Umsetzung der Idee des lebenslangen Lernens befaßt haben.² Auf internationaler Ebene haben in diesem Jahr besonders die OECD, die UNESCO, die Europäische Kommission, der Nordische Rat und ELLI („European Lifelong-Learning-Initiative“) durch zentrale Veranstaltungen und Veröffentlichungen die Popularisierung des lebenslangen Lernens vorangebracht.

Wenn man am Ende dieses Jahres die Frage stellt: „Was hat das alles gebracht?“, d.h.: „Welche neuen konzeptionellen Klärungen und welche neuen Verwirklichungsanstöße sind in diesem Jahr tatsächlich erarbeitet worden?“, dann kann man als kritisch-engagierter Beobachter entweder einen Gesamtüberblick und eine Gesamteinschätzung versuchen – was angesichts der zum größten Teil noch gar nicht dokumentierten Fülle von Einzelfällen ein ziemlich hoffnungsloses Unterfangen wäre – oder man kann einige herausragende Beispiele qualitativ analysieren, die eine besondere Beachtung gefunden haben und von denen bereits erkennbare Wirkungen ausgegangen sind.

Die Schwächen dieses hier gewählten Beispiel-Ansatzes liegen auf der Hand: Die Auswahl der Beispiele ist weder repräsentativ noch exemplarisch, und ihre Auswertung läßt keine Rückschlüsse auf die Qualität der vielen nicht berücksichtigten Aktivitäten zu. Die hier getroffene Auswahl ist subjektiv bedingt und bezieht sich nur auf eine erste Gruppe positiv aufgefallener Veranstaltungen bzw. Dokumentationen.

Aber immerhin: Zur Frage, was das Jahr des lebenslangen Lernens gebracht hat, kann die Analyse solcher ausgewählter herausragender Beispiele wichtige Antworten ergeben.

Der Bericht der Delors-Kommission

Eine Bewertung des Berichts der vom ehemaligen Präsidenten der Europäischen Kommission, Jacques Delors, geleiteten „International Commission on Education for the 21st Century“ an die UNESCO³ muß den historischen Zusammenhang mit

der vorausgegangenen jahrzehntelangen Entwicklung der internationalen Lifelong-Learning-Diskussion berücksichtigen.⁴

Die Delors-Kommission bezieht sich besonders auf die von der sogenannten Faure-Kommission vorgelegte umfassende Bildungsreformkonzeption aus dem Jahre 1972⁵. Diese vom ehemaligen französischen Erziehungsminister und Ministerpräsidenten Edgar Faure geleitete große internationale Kommission hatte u.a. vorgeschlagen, das notwendige lebenslange Lernen aller Menschen durch eine stärkere Förderung des informellen kompetenzentwickelnden Lernens in praktischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen voranzubringen. Das heißt: Das von organisierten Bildungsveranstaltungen weitgehend unabhängige Erfahrungslernen der Menschen in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, das nach einer Schätzung der Faure-Kommission etwa 70% aller menschlichen Lernprozesse ausmacht, sollte nach diesen Vorstellungen sowohl durch die bestehenden Bildungsinstitutionen wie durch die Entwicklung einer lernfördernden Lebensumwelt bzw. „Lerngesellschaft“ in breiterem Maße angeregt, ermöglicht, unterstützt und weiterentwickelt werden. Dadurch sollten dann auch die großen Bevölkerungsgruppen, die nicht an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen, zu einem bewußteren kontinuierlichen lebenslangen Lernen kommen. Von diesem durch die Bildungsreformbewegung der ausgehenden 60er und beginnenden 70er Jahre beflügelten breiteren Lifelong-Learning-Ansatz ist dann über die folgenden Jahre bildungspolitischer Ernüchterung und Resignation als praktischer Ertrag im wesentlichen nur die verstärkte Förderung eines partiellen Ausbaus der Weiterbildung zum vierten Bereich des traditionellen Bildungswesens übrig geblieben.

Vor diesem hier nur verkürzt dargestellten historischen Zusammenhang kann in dem 1996 erschienenen Bericht der Delors-Kommission eine behutsame Wiederaufnahme und z.T. auch Neufundierung einiger wesentlicher Reformanregungen der frühen 70er Jahre gesehen werden. Auch wenn dieser Bericht keine neuen Impulse gegeben hat und gegenüber dem Reformenthusiasmus der Faure-Kommission eher von „postmodernen“ Ernüchterungs- und Relativierungstendenzen bestimmt scheint: Er hat doch einige schon früher entwickelte und kaum wirksam gewordene Ideen und Konzepte wieder aufgegriffen und für eine veränderte Zeitsituation neu begründet und „übersetzt“. Vieles ist nicht neu – aber trotzdem richtig. Und ihm im geschichtlichen Prozeß wieder eine neue Geltung zu verschaffen, kann auch ein wichtiger Impuls sein.

Leitender Gesichtspunkt der Delors-Kommission war die Notwendigkeit, die nach Schätzungen der Faure-Kommission zu 50% brachliegenden Kompetenzpotentiale der Menschen durch ein lebenslanges kompetenzentwickelndes Lernen zu mobilisieren, d.h. den Kompetenz-Schatz im Innern der Menschen durch kontinuierliches Lernen zu heben. Daher auch der Titel des Kommissionsberichts: „Learning: The Treasure Within.“ Die Kommission ging dabei von der Überzeugung aus, daß der weitere Fortschritt der Menschheit weniger vom wirtschaftlichen Wachstum abhän-

gen wird als vom Wachstum der Kompetenzen, die die Menschen brauchen, um die Gesamtentwicklung vernünftig zu steuern. Im einzelnen werden dazu vor allem die folgenden Bildungsreform-Notwendigkeiten herausgearbeitet:

1. Aus- und Umgestaltung der schulischen Elementar- und Sekundarbildung, die die notwendigen Wissens-, Verständnis-, Fähigkeits- und Motivationsgrundlagen entwickeln muß für ein lebenslanges Weiterlernen zur permanenten Kompetenzentwicklung möglichst vieler Menschen.
2. Schrittweise Verwirklichung der „positiven Utopie“ einer Lerngesellschaft, in der jeder überall und jederzeit direkt lebens- und arbeitsbezogen, offen, flexibel und konstruktiv nach seinen Bedürfnissen und Interessen lernen kann.
3. Entwicklung einer der Vielfalt der Begabungen und Lernbedürfnisse entsprechenden Vielfalt von formalen und informellen Lernmöglichkeiten und Abkehr von einseitig auf bestimmte (akademische) Standards bezogenen Auslese- und Berechtigungszuteilungsfunktionen des Bildungswesens.
4. Integratives Überholen der Kontroversen über mehr formales oder mehr informelles Lernen und über ein mehr selektives oder mehr egalitäres Bildungswesen durch ein integratives Gesamtsystem, in das alle Formen menschlichen Lernens einbezogen sind.
5. Beziehung der Kompetenzentwicklung auf persönliche Mündigkeit und Selbständigkeit, auf das Selbstdenken- und Selbstentscheidkönnen und auf die Fähigkeit zur kreativen und verantwortungsbewußten Selbststeuerung des eigenen Lebens und Lernens. Dazu muß auch das lebenslange Lernen vom Lerner zunehmend selbständig, aus eigener Initiative und in eigener Verantwortung gestaltet werden.
6. Gezielte Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien zur Förderung eines stärker selbstgesteuerten lebenslangen Lernens.
7. Rückbeziehung der verschiedenen Lernprozesse auf die gemeinsamen Grundwerte der allgemeinen Menschenrechte, multikulturellen Toleranz, Friedenssicherung, Demokratie, Solidarität mit Benachteiligten, Schutz der Umwelt.
8. Neuausrichtung des Selbstverständnisses und der Rolle der Lehrer
 - auf Lernorganisation, Lernmanagement, Lernanregung, Lernberatung, Lernmotivation,
 - auf Ablösung einer „Nur-Lehrer“-Existenz durch ein ausgewogeneres Verhältnis von schulischen und außerschulischen Tätigkeiten (z.B. durch Arbeitsbeurlaubungen und nichtpädagogische Berufspraktika der Lehrer und durch die Hereinnahme von Praktikern aus anderen Berufsfeldern in die Bildungsveranstaltungen und Bildungseinrichtungen),
 - auf mehr Veränderungsanregung und Innovationsförderung (statt überwiegender Traditionsbewahrung und Traditionsvermittlung).

Die Delors-Kommission plädiert behutsam, aber unverkennbar für eine Akzentverlagerung der künftigen Bildungsarbeit

- von wissensvermittelndem Lehren zu kompetenzentwickelndem Lernen,
- von der Betonung eines Rechts auf Gebildet-Werden zur Selbstverpflichtung auf

- lebenslanges Lernen,
- vom rezeptiven Lernen als Reaktion auf Belehrt-Werden zum selbstgesteuerten Lernen aus eigener Initiative,
 - von der Angebots- zur Bedürfnisorientierung der Bildungsarbeit,
 - vom Prüfen und Auslesen zum Motivieren und Fördern,
 - vom Lernförderungsmonopol der Bildungsinstitutionen zur offenen Lerngesellschaft,
 - von der Aneignung spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Entwicklung allgemeiner Schlüsselkompetenzen („from skill to competence“) und
 - von Einbahnstraßen des Bildungsaufstiegs und Berechtigungserwerbs zur offenen Vielfalt gleichwertiger Lernwege.

Dabei argumentiert die Delors-Kommission nüchterner als die Faure-Kommission. Sie betont auch stärker die wichtige Rolle der Bildungsinstitutionen und der face-to-face-Beziehung zwischen Lehrern und Schülern bei der Entwicklung des lebenslangen Lernens. Und sie legt Wert auf die Feststellung, daß ihre Reformvorschläge nur nach gründlicher Prüfung und Kenntnis des Bestehenden und im Konsens mit allen Beteiligten entstanden sind und daß sie die Verschiedenheit der Bildungstraditionen und -entwicklungen in verschiedenen Ländern und Kulturen respektiert.

Umso bedeutsamer ist es dann aber, daß die Delors-Kommission als Ergebnis ihrer relativ behutsam-nüchternen Analyse der aktuellen globalen Situation die angeführten Reformperspektiven als notwendig für die künftige Entwicklung der Bildung im Zusammenhang des lebenslangen Lernens herausgearbeitet hat. Damit hat sie m.E. einen wichtigen Impuls für die weitere Entwicklung des lebenslangen Lernens und seiner bildungspolitischen Umsetzung gegeben.

Die Beschlüsse der Bildungsminister der OECD

Für manche Beobachter überraschend hat sich 1996 die OECD als Wortführerin bei der Entwicklung einer umfassenderen Lifelong-Learning-Politik profiliert.

Aufgrund zahlreicher fundierter Vorlagen, Begründungen und Strategieentwürfe des OECD-Direktorats für Erziehung, Entwicklung, Arbeit und Soziales⁶ haben die 25 Bildungsminister der OECD-Länder, d.h. der west-, nord-, süd- und mitteleuropäischen Länder (einschließlich der Tschechischen Republik) und Australiens, Kanadas, Japans, Mexikos, Neuseelands, der Türkei und der USA sich am 16. und 17.1.1996 in Paris auf eine paradigmatische Wende „from education to learning“ und auf einen umfangreichen Maßnahmenkatalog zur engagierten Verwirklichung des „lifelong learning“ als Hauptziel einer überlebensnotwendigen weltweiten Bildungsreform verständigt.⁷

Ihre Beratungen erhielten einen besonderen Akzent durch die gemeinsame Sorge um eine wachsende Polarisierung zwischen denen, die die lebenslangen Anforderungen und Möglichkeiten zum vielfältigen Lernen und Weiterlernen in den sich entwickelnden modernen „Lerngesellschaften“ annehmen und konstruktiv nutzen, und denen, die am Rande dieser neuen Lernbewegung zurückbleiben. Deshalb haben sich die Minister programmatisch auf das Leitprinzip „Lifelong Learning for All“ geeinigt.

Die umfangreiche, mit vielen Statistiken und Untersuchungsergebnissen bestückte Dokumentation zu den Beschlüssen dieser Konferenz läßt besonders sechs strategische Schwerpunkte zur bildungspolitischen Umsetzung des ehrgeizigen Ziels „Lifelong Learning for All“ erkennen:

1. Hauptziel muß die Verbesserung der Kompetenzen möglichst vieler Menschen für die Bewältigung des tiefgreifenden weltweiten Wandels der menschlichen Lebensverhältnisse und für die überlebensnotwendigen Veränderungen und Innovationen sein.
2. Dazu müssen die verschiedenen Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten durch informelles und durch institutionalisiertes Lernen vernetzt werden und gemeinsam eine neue Kultur des lebenslangen Lernens begründen.
3. Die Grundlagen für ein lebenslanges Lernen aller müssen in Kindheit und Jugend durch eine primäre Ausrichtung der Vorschul- und Schulbildung auf Befähigung und Motivation zum lebenslangen Weiterlernen gelegt werden.
4. Die notwendige Rückbeziehung des schulartigen Lernens auf das offene Lernen in der modernen Lerngesellschaft macht eine tiefgreifende Umstellung der in Zukunft autonomen Bildungseinrichtungen auf eine bedarfsbezogene Individualisierung, Flexibilisierung, Modularisierung und überfachliche Praxisbezogenheit des Lernens nötig.
5. Die breite Nutzung der verschiedenen Lernanlässe und Lerngelegenheiten in der modernen Lebens- und Arbeitswelt muß durch den Ausbau von Beratungsdiensten für das Erschließen individueller Wege durch die Vielfalt der durch die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien erweiterten Lernmöglichkeiten erleichtert und unterstützt werden.
6. Die Institutionen, Lehrer, Berater, Partner, die sich in der modernen Lerngesellschaft mit dem Lernen und seiner Förderung befassen, müssen ihr Rollenverständnis und ihre Aktivitäten gezielt auf die kreative praktische Umsetzung des „lebenslangen Lernens für alle“ konzentrieren.

Die Erziehungsminister der OECD-Länder sehen es als eine dringliche fachressortübergreifende Aufgabe ihrer Regierungen an, die Entwicklung von Lernumwelten zu unterstützen, die möglichst viele Bürgerinnen und Bürger ermutigen, sich für ihr Lernen und das Lernen ihrer Kinder stärker selbst zu engagieren, und die es ihnen erleichtert, jeweils auch selbst die für ihre Lernbedürfnisse geeigneten Lernmöglichkeiten zu finden und zu individuellen Lernmenüs zusammenzustellen. Die Minister waren sich darüber im klaren, daß dies eine ehrgeizige Zielsetzung und Strategie-

planung ist, sie waren sich aber ebenso klar darüber, daß die Verwirklichung des „lebenslangen Lernens für alle“ eine unausweichliche Überlebensnotwendigkeit für ihre Länder ist.

Ein Grundproblem haben die Minister in diesem Zusammenhang nur angerissen: das komplexe Spannungsverhältnis zwischen Prüfungs-, Auslese- und Qualitätssicherungsfunktionen des Bildungswesens auf der einen Seite und der für die weitere Lernmotivation notwendigen Vermeidung von Lernversagens-, Ausschluß- und Lernfrustrationserfahrungen auf der anderen Seite. Hier halten sie neue Ideen und neue Versuche zur Leistungsfeststellung und Qualitätskontrolle und zur angemessenen Anerkennung der verschiedensten Lernformen und Lernwege im Hinblick auf das Leitziel „Lifelong Learning for All“ für notwendig.

Die Bedeutung dieser OECD-Beschlüsse und Anregungen zur breiteren Verwirklichung eines „Lifelong Learning for All“ kann m.E. darin gesehen werden, daß hier die in der OECD-Konzeption der „Recurrent Education“ von 1973 offen gebliebenen Lücken zwischen den periodischen Besuchen von Bildungsveranstaltungen im Lebenslauf gefüllt werden – und zwar nicht durch den lückenlosen Ausbau einer institutionalisierten „Lifelong Education“, sondern durch eine gezielte Förderung vielfältiger Formen des kontinuierlichen Selbstlernens der Menschen in ihren täglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen.

Es ist m.E. auch bemerkenswert, daß die „Organisation for *Economic* Co-operation and Development“ in diesen Empfehlungen von 1996 nicht nur die Abhängigkeit der wirtschaftlichen Entwicklung von der Entwicklung der menschlichen Kompetenzen durch Lernen feststellt, sondern auch pädagogischen und bildungspolitischen Überlegungen gegenüber direkten ökonomischen Ausrichtungen den nötigen Freiraum und ein unabhängiges Eigenrecht zugesteht.

Die „European Lifelong Learning Initiative“ (ELLI)

ELLI hat mit Unterstützung der Europäischen Kommission im Juni 1996 eine internationale „Conference of the European Year of Lifelong Learning 1996“ in Finnland durchgeführt.⁸ ELLI ist eine sehr aktive, geschäftstüchtige und professionell mit modernen Marketingmethoden arbeitende private Initiative zur Förderung des lebenslangen Lernens in Europa, die vor allem von Vertretern aus der Technologie-Industrie, von einigen in der Weiterbildung tätigen Non-governmental Organisations (NGO's) und aus dem Hochschulbereich (z.Zt. vorwiegend aus Großbritannien und den Niederlanden) getragen wird.

Die ELLI-Konferenz vom 17. bis 20.6.1996 stand unter dem Motto „The Joy of Learning. Implementing Lifelong Learning in the Learning Society“. Sie brachte besonders die aktuelle internationale Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklung in die

Lifelong-Learning-Diskussion ein und wollte die Abhängigkeit der Zukunft der Informations- und Arbeitsgesellschaft von der Zukunft des Lernens stärker ins öffentliche Bewußtsein bringen.

Im einzelnen wurde z.B. in den Referaten, Praxisberichten und Diskussionen aufgewiesen, wie sehr die Strukturveränderungen, die sich im Zusammenhang mit den bekannten Phänomenen der Globalisierung und des verschärften internationalen Wettbewerbs in Wirtschaft und Arbeitswelt, in Produktion und Service abzeichnen, das lebenslange aktive Lernen der Menschen unumgänglich notwendig machen: Die Herausforderung, in kürzester Zeit differenzierte kundenbezogene Produktionsvariationen und Serviceleistungen zu ermöglichen (jedes von Kunden gewünschte Produkt müßte künftig innerhalb von 24 Stunden mit einem hochqualifizierten Kundenservice bereitgestellt werden, wenn sich Europa im internationalen Wettbewerb behaupten will), setzt selbständige, flexible, kompetente, kommunikative Mitarbeiter – auch mit Verständnis und Sensibilität für andere Kulturen, Sprachen und Mentalitäten – und eine kreative Kooperation in Arbeitsteams zur schnellen Reaktion auf wechselnde Anforderungen (ohne schwerfällige hierarchische Entscheidungsstrukturen) voraus.

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Konferenz lassen sich wohl in den folgenden Positionen zusammenfassen:

- Das moderne Informationszeitalter fordert neue Kompetenzen zur eigenständigen konstruktiven und integrativen Konzentration auf „patterns“ und Sinnzusammenhänge heraus.
- Die demographische Entwicklung und die Umweltzerstörung machen neue Lernservicestrukturen besonders im Gesundheitsbereich notwendig.
- Die in allen europäischen Ländern grassierende strukturelle Arbeitslosigkeit zwingt dazu, auch die Entwicklung des lebenslangen Lernens auf die Schaffung neuer Arbeitsplätze zu beziehen. Es sollte eine europäische Informationsbank geschaffen werden, die praktische Erfahrungen zur Entwicklung neuer Arbeitsplätze im Zusammenhang des Ausbaus des lebenslangen Lernens sammelt und vermittelt.
- Der einzelne Arbeitnehmer muß mehr zum Selbst-Unternehmer („self-employer“) werden, der seine persönlichen Kompetenzen zielstrebig entwickelt und auf dem Arbeitsmarkt „verkauft“ – ohne große Loyalitäts- und Versorgungserwartungen an den Arbeitgeber bzw. die Gesellschaft, den Staat etc. Die Chancen auf dem globalen Arbeitsmarkt der Zukunft werden deshalb wesentlich davon abhängen, welche Potentiale der/die einzelne jeweils entwickeln und in das Arbeits- und Gesellschaftsleben einbringen kann.
- Die notwendige persönliche Kompetenzentwicklung muß aber nach übereinstimmenden internationalen Erfahrungen durch Gesellschaft, Betriebe, Bildungsexperten etc. ermutigt, erleichtert, belohnt und unterstützt werden, indem z.B. geeignete Anregungen, Hilfen, Beratungen vor Ort (im Betrieb z.B. auch Möglichkeiten von job-enrichment, job-rotation, coaching etc.) bereitgestellt werden.

- Dieses selbstgesteuerte Lernen und seine Ermöglichung und Förderung durch entsprechende Lernhilfen im Arbeits- und Lebenszusammenhang soll zu einem zentralen Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt im Zusammenhang einer breiteren wirksameren Umsetzung des lebenslangen Lernens werden.

Besonders interessant waren in dieser Konferenz die praktischen Beispiele, z.B.

- das finnische Projekt „Cyberspace for Kids“, an dem z.Zt. 12.500 Kinder im Alter zwischen 5 und 16 Jahren online teilnehmen,
- die Ansätze zur Förderung eines selbständigeren Lernens in holländischen Schulen,
- die schwedischen Projekte zur aktiven Einbeziehung der Eltern in die schulische Lernarbeit,
- die Entwicklung des europäischen „Learning Support Systems EUROPRO“ mit der Ausbildung von Mentoren, Tutoren, Beratern für eine bedarfsgerechte Unterstützung des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens,
- die Entwicklung spezifischer Methoden zur Förderung des selbständigen Problemlösens im CTGVB7-Video-Story-Projekt in Nashville/USA,
- die Schaffung von Open-Learning- und Telematik-Zentren an verschiedenen europäischen Universitäten als Service für die Öffentlichkeit,
- die Ansätze zur Entwicklung virtueller Hochschulen, z.B. durch die Open University in England und das EUROPACE Projekt in Leuven/Belgien,
- die im Rahmen der „European Association for Research and Instruction“ (EARLI) entwickelte Methode zur stufenweisen Entwicklung eines immer unabhängiger werdenden Lernens,
- die Nutzung von Bahn-Reisezeiten für das lebenslange Lernen durch die Einrichtung besonderer Lernwagons mit technischen Möglichkeiten und Expertenhilfen zum Erlernen des Umgangs mit PC, Internet, E-Mail etc. und zur gemeinsamen Bearbeitung von Problemen durch Reisegruppen (in normalen Zugabteilen und Großraumwagen) mit Hilfe von ausleihbaren elektronischen Notebooks (Beispiel: die Lifelong-Learning-Wagons der finnischen Eisenbahn),
- die kooperative Entwicklung von „Learning Cities“ im Zusammenhang der „International Association of Educating Cities“, die z.Zt. von den Bürgermeister*innen von Barcelona, Bologna, Chicago, Dakar, Genf, Gothenburg, Rennes, Rosario/Argentinien und Turin geleitet wird und der 100 weitere Städte angehören, für die ein laufender Erfahrungsaustausch und eine wechselseitige Unterstützung zur Weiterentwicklung von lernfördernden Gemeinden organisiert werden.

Insgesamt hat diese Konferenz gezeigt, daß es auch im nicht-staatlichen Bereich viel kreatives Engagement zur Umsetzung des lebenslangen Lernens für eine breitere, umfassendere (nicht nur in Lerninstitutionen organisierte) Kompetenzentwicklung in einer zu entwickelnden lernfördernden Umwelt gibt.

Die „Nordic-European Conference: Lifelong Learning – from Idea to Reality“

Die Lifelong-Learning-Konferenz des Nordischen Ministerrats vom 7. bis 8.11.1996 in Kopenhagen hat zu einem intensiven Erfahrungs- und Meinungsaustausch der Bildungsminister und leitenden Beamten der Erziehungsministerien der skandinavischen und baltischen Länder mit führenden Vertretern ihrer Bildungsorganisationen über die Zukunft des lebenslangen Lernens geführt.

Die konzeptionellen Vorstellungen, von denen die skandinavischen Länder ausgehen, sind:

- die skandinavische Tradition einer demokratischen Kultur, die wesentlich auf einer offenen Lernbereitschaft der Bürgerinnen und Bürger beruht;
- die Einsicht, daß das formale institutionalisierte Lernen nicht ausreicht als Rahmen, in dem sich ein breiteres lebenslanges Lernen aller entfalten kann, und daß deshalb die breitere Entwicklung *aller* Formen menschlichen Lernens, insbesondere auch des bisher vernachlässigten informellen Lernens in praktischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen und der Aufbau umfassenderer Lern-Netzwerke für das lebenslange Lernen notwendig sind;
- die Überzeugung, daß es künftig nicht mehr die Hauptaufgabe des Bildungssystems sein kann, feststehendes Wissen von einer Generation zur nächsten weiterzugeben, sondern daß es vor allem die Voraussetzungen, Grundlagen und Motivationen entwickeln muß für ein lebenslanges Weiterlernen aus eigener Initiative und aus eigenen Interessen.

Aus dieser gemeinsamen bildungspolitischen Ausgangsposition wurden dann einige „Vital Basic Issues“ abgeleitet :

1. In Kindheit und Jugend müssen in Zukunft vor allem die Motivation und die Kompetenzen für das lebenslange Weiterlernen aller Bürgerinnen und Bürger entwickelt werden. Dabei sind besonders wichtig die fachübergreifenden Kompetenzen zum eigenen Erarbeiten neuen Wissens, zum sozialen Miteinander-Auskommen und zur Entwicklung einer offenen, aktiven Grundeinstellung gegenüber dem Lernen für eine bessere Meisterung sich schnell wandelnder Anforderungen.
2. Schulen und Hochschulen müssen in Zukunft noch intensiver mit der Arbeitswelt zusammenarbeiten und sich auch organisatorisch so mit ihr verbinden, daß die „Working Community“ zur lernfördernden Umwelt für das lebenslange Lernen wird.
3. Die (besonders in den Studiengruppen lebendige) skandinavische Tradition des Lernens selbstorganisierter Gruppen aus eigener Initiative muß belebt und weiter entwickelt werden.
4. Alle gesellschaftlichen Institutionen und alle mit Bildungsarbeit befaßten Personen müssen zusammenwirken, um das „lebenslange Lernen aller“ wirksam zu fördern. Die Bildungsministerien haben in diesem Zusammenhang die Rahmenbedingungen zu schaffen für eine gesamtgesellschaftliche arbeitsteilige Kooperation und für den Aufbau fruchtbarer komplementärer und kompensatorischer Beziehungen

zwischen dem institutionalisierten Bildungswesen und dem freien lebens- und arbeitspraxisbezogenen Lernen.

5. Das impliziert eine grundlegende Änderung der bisher einseitig auf die Steuerung des formalen Bildungswesens bezogenen Bildungspolitik und eine weitgehende Reform dieses Bildungswesens z.B. durch Abbau hierarchischer Strukturen und mehr Entscheidungsfreiheit an der Basis. Den einzelnen Bildungsinstitutionen vor Ort müssen die Freiheit, die Ermächtigung und die Eigenverantwortung zugebilligt werden, die es ihnen ermöglichen, ohne Bindung an enge Curricula und bürokratische Vorschriften flexibel auf die Lern- und Lernhilfe-Bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger in ihrem Einzugsbereich einzugehen.
6. Der Schlüssel zur Entwicklung des lebenslangen Lernens ist die Motivation der Lernerinnen und Lerner. In ihnen muß die Freude am Lernen, Suchen, Erkunden, Erschließen interessanter Zusammenhänge und Tätigkeiten und am Wachsen der eigenen Kompetenzen und Erproben des eigenen Könnens geweckt und erhalten werden.
7. Die Lehrer müssen gezielt auf ihre neuen Aufgaben als Lernpartner beim Umbau der Schulen zu „lernenden“, d.h. für alles Neue offenen Systemen und als Lernexperten auch für die Förderung der außerschulischen Lernprozesse vorbereitet werden.
8. Die Gesellschaft muß zu einer „Lerngesellschaft“ werden, die ständig bemüht ist, für ihre Bürgerinnen und Bürger Lerngelegenheiten in allen Lebensbereichen zu erschließen („a society continually expanding its capacity to create learning opportunities“), und die durch Zusammenwirken aller Träger und Formen menschlichen Lernens einen Synergieeffekt zur Entwicklung einer breiteren Lifelong-Learning-Bewegung zu erzielen versucht.

Als besonderer Beitrag der nordischen Länder zur Entwicklung des lebenslangen Lernens wurde vor allem der erweiterte Lernbegriff hervorgehoben, der sich in der skandinavischen Diskussion mehr und mehr durchgesetzt habe: Es wurde als das „nordische Modell“ bezeichnet, daß die drei Formen

- des formalen (= organisierten, strukturierten, mit Examen abschließenden und Berechtigungen vermittelnden) Lernens,
 - des nonformalen (= organisierten und strukturierten, aber nicht auf formale Abschlüsse und Berechtigungen bezogenen) Lernens und
 - des informellen (= offenen, unorganisierten, unstrukturierten) Lernens
- in ein umfassenderes Konzept des lebenslangen Lernens integriert wurden und daß die öffentliche Förderung nicht getrennt nach diesen verschiedenen Lernformen erfolge, sondern global für verschiedene, jeweils vor Ort frei und kooperativ zu entwickelnde Kombinationen der verschiedenen Lernformen gewährt werde.

In diesem Zusammenhang wurde es als eine zentrale bildungspolitische Aufgabe hervorgehoben,

- die vielfältigen Formen des menschlichen Lernens als eine ganzheitliche Lebensfunktion jedes Menschen zur Sicherung und Verbesserung seiner (Über-)Lebens-

- chancen bewußt zu machen,
- die kreativen Fähigkeiten zum konstruktiv lernenden Meistern neuer Anforderungen bei möglichst vielen Menschen gezielt entwickeln zu helfen,
- das spontane wie das arrangierte Lernen gleichermaßen anzuerkennen und zu fördern,
- die Lernförderung stets primär auf den lernenden Menschen, in dem alle Formen des Lernens natürlich zusammenkommen, zu beziehen und
- durch ein konzertiertes Zusammenspiel der verschiedenen Ansätze und Initiativen das lebenslange Lernen zu einer Art Volkssport („popular sport“) zu entwickeln.

Im Hinblick auf die Menschen, die nicht lernen bzw. weiterlernen wollen, wurde in dieser Konferenz klargestellt, daß es auf keinen Fall einen staatlichen Zwang zum lebenslangen Lernen geben dürfe. Es gäbe keinen anderen Weg, als das Lernen (auch durch eine geschicktere Öffentlichkeitsarbeit) interessant, vielseitig und lohnend zu machen, fördernde und ermutigende Rahmenbedingungen zu schaffen, die Lernenden durch offene Lernnetzwerke und Beratungsdienste zu unterstützen und die Fähigkeit zum eigenen Lernen sensibel zu entwickeln.

Es wurden aber auch kritische Fragen gestellt und kontrovers diskutiert, z.B.:

- Wie kann das offene selbstbestimmte ganzheitliche lebensimplizite Lernen durch professionelle Pädagogen, Psychologen und Bildungsinstitutionen wirksam gefördert und weiterentwickelt werden – ohne daß es selbst professionell gesteuert und „verschult“ wird?
- Wie weit können nicht regierungsgebundene Organisationen und private Lifelong-Learning-Initiativen aus öffentlichen Mitteln unterstützt werden – ohne daß sie bürokratisch kontrolliert werden und ihre Unabhängigkeit verlieren?
- Inwieweit beruht die internationale Einigung auf die Priorität eines „kompetenzentwickelnden“ Lernens auf verschiedenen Interpretationen des englischen Begriffs der „competence“ (in einem Bedeutungsspielraum zwischen „Fähigkeit“ und „Autorisiertsein“)?

Diese nordische Lifelong-Learning-Konferenz hat die Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens auf das Entstehen einer neuen „Lernkultur“ bezogen, als deren wichtigste Kennzeichen festgestellt wurden:

- eine positive Grundeinstellung der Bürgerinnen und Bürger zum Lernen, insbesondere ein bewußteres Verstehen der Bedeutung des Lernens für die alltägliche Lebensbewältigung,
- die Freude am Selbstlernen in Verbindung mit den verschiedensten Lebenstätigkeiten und
- ein konstruktives, demokratisch-bürgerschaftlich-kooperatives Zusammenwirken aller staatlichen, kulturellen und privaten Initiativen und Möglichkeiten zur Förderung des lebenslangen Lernens aller Bürger und Bürgerinnen.

BMBF-Initiativen zu einer auf das lebenslange Lernen bezogenen Neuorientierung der deutschen Bildungspolitik

Vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) gingen vor allem zwei wichtige Anstöße zur bildungspolitischen Ausrichtung auf die Perspektiven und Konsequenzen des lebenslangen Lernens aus:

1. zur Umstellung der beruflichen Weiterbildung auf eine breitere „Kompetenzentwicklung“ und
2. zur Erarbeitung einer auf das lebenslange Lernen bezogenen bildungspolitischen Gesamtkonzeption.

Zu 1.: Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung

Die im wesentlichen vom BMBF getragene Arbeitsgemeinschaft „Qualifikations-Entwicklungs-Management neue Länder“ hat in mehr als 40 Einzelstudien Erfahrungen aus dem Prozeß der Umstellung von zentraler Steuerung zu dezentraler Selbstorganisation in den neuen Bundesländern und seiner bildungsmäßigen Unterstützung aufgearbeitet. Auf einem „Zukunftsforum Kompetenzentwicklung“ des BMBF vom 1.2. bis 2.2.1996 in Berlin wurde die Übertragung dieser Erfahrungen auf die allgemeinen strukturellen Umstellungsprozesse unserer Zeit diskutiert, um daraus Grundlagen für eine neue bildungspolitische Positionsbestimmung zu gewinnen. Diese neuen Einsichten zur Zukunft der beruflichen Weiterbildung lassen sich in sechs Punkten zusammenfassen:⁹

1. Die mit grundlegenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen verbundenen Probleme der Umstellung der Menschen auf neue Anforderungen sind nicht allein mit Hilfe einer Vermittlung neuer Kenntnisse zu bewältigen. Sie machen auch die Entwicklung neuer Werteinstellungen und Kompetenzen notwendig.
2. In der traditionellen beruflichen Weiterbildung können sich die für eine solche ganzheitliche Kompetenzentwicklung nötigen komplexen dynamischen Lernprozesse nicht zureichend entwickeln. Deshalb müssen Netzwerke mit regionalen Entwicklungszentren aufgebaut werden, in denen vor allem das Lernen im Arbeitsprozeß, das selbstgesteuerte Lernen und das Lernen im sozialen Umfeld mit der traditionellen betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung verknüpft werden, um die Entwicklung einer neuen gesellschaftlichen Lern- und Arbeitskultur zu fördern.
3. Zur notwendigen Kompetenzentwicklung müssen vielfältige Kombinationen von schulischen, betrieblichen, nichtinstitutionalisierten und selbstorganisierten Lernformen von den Lernenden jeweils nach ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen aktiv mitgestaltet werden.
4. Durch dieses handelnde Lernen soll nicht nur die Anpassung an wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandlungen ermöglicht, es sollen auch die Kompetenzen zur aktiven Umsetzung notwendiger Veränderungen entwickelt und die Wandlungsprozesse selbst vorangetrieben werden.

5. Je weniger die neuen Anforderungen, die sich aus akuten Wandlungsprozessen ergeben, voraussehbar sind, desto wichtiger wird die Entwicklung allgemeiner Sozial-, Kommunikations-, Organisations- und Methodenkompetenzen für die Bewältigung nicht vertrauter Handlungsanforderungen.
6. Der strukturelle Mangel an (Dauer-)Arbeitsplätzen macht die Erhaltung und Weiterentwicklung des Kompetenzpotentials der Arbeitslosen durch neue Modelle der Verbindung ihres Weiterlernens mit einem zweiten Arbeitsmarkt (Arbeit in Projekten, ABS-Gesellschaften bzw. Beschäftigungsgesellschaften, Praktika, Vereine, kulturelle Einrichtungen etc.) und durch ihre Teilhabe an gesellschaftlichem Leben und Lernen notwendig.

Zu 2.: Leitlinien einer auf das lebenslange Lernen bezogenen Bildungspolitik

Das BMBF hat zum „Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens“ zwei Expertenkonferenzen zur Entwicklung des lebenslangen Lernens und der Konsequenzen, die sich daraus für das deutsche Bildungswesen ergeben, veranstaltet,¹⁰ und es hat ein Gutachten des Verfassers dieses Berichts über die Ausrichtung einer modernen Bildungspolitik auf das lebenslange Lernen veröffentlicht.¹¹

Es war vor allem das Ziel dieser Initiativen, die internationalen Erfahrungen und Diskussionen zum lebenslangen Lernen als Anregungen für die deutsche Entwicklung aufzuarbeiten und ein stimmiges Gesamtkonzept für die bildungspolitische Umsetzung eines „lebenslangen Lernens für alle“ in Deutschland zu erarbeiten. Nach diesem Gesamtkonzept soll die überlebenswichtige breitere Entwicklung menschlicher Kompetenzen vor allem vorangebracht werden

- durch die Förderung eines stärker selbstgesteuerten individuellen und sozialen Lernens,
- durch die Unterstützung und Weiterentwicklung des bereits von allen Menschen mehr oder weniger selbstverständlich praktizierten informellen Lernens in ihren täglichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen,
- durch eine bedarfsgerechte, pädagogisch sinnvolle Einbeziehung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien,
- durch die kreative lernfördernde Umweltgestaltung in einer modernen Lerngesellschaft,
- durch die Erweiterung der Aufgaben der bestehenden Bildungseinrichtungen um die beratende Begleitung und Ergänzung der vielfältigen Lernprozesse der Bürgerinnen und Bürger in außerschulischen Lebensbereichen und Praxisphasen
- durch den Aufbau eines offenen, alle diese Ansätze berücksichtigenden Netzwerks zur Unterstützung der verschiedensten (formalen wie informellen, selbstgesteuerten wie professionell organisierten, unmittelbaren wie mediengestützten) Formen menschlichen Lernens.

Als ein Kernproblem hat sich bei den Expertengesprächen über diesen Konzeptionsentwurf die Sicherung eines *kohärenten* Lernens herausgestellt: Wenn durch eine

stärkere Einbeziehung des relativ zufällig-anlaßbezogen-unzusammenhängenden informellen und selbstgesteuerten Lernens in die künftige Entwicklung des „Lifelong Learning for All“ die fachsystematischen Zusammenhänge des Wissens ihre Ordnungsfunktion verlieren, wie können dann die auch für die Kompetenzentwicklung notwendigen Verständnis- und Deutungszusammenhänge eines sinnvollen Lernens gewonnen werden? Ist die Verschiebung von einer mehr fachbezogenen Kohärenz zur individuellen Konstruktion von Kohärenz aufgrund von aktuellen Fragestellungen, persönlichen Problem-, Interessen- und Vorstellungszusammenhängen der angemessene Ansatz? Wieweit können die Lernerinnen und Lerner die notwendige Wissensintegration selbst leisten? Welche angemessenen Hilfen sollten und könnten dazu entwickelt werden? Dies werden zentrale Themen künftiger Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Umsetzung eines breiteren lebenslangen Lernens sein.

In diesem Umsetzungszusammenhang werden auch neue pädagogische Funktionen wichtig, wie z.B. die Vermittlung von Lernpartnern und Experten, das Entwickeln und Bereitstellen von selbständig abrufbaren und sinnvoll kombinierbaren Lernmodulen, die Lernberatung für Individuen und selbstorganisierte Gruppen, die Erschließung neuer informations- und kommunikationstechnologischer Lernhilfen und Lernmöglichkeiten, die Entwicklung motivierender Lernumwelten, ansprechender Lernmaterial-Designs, vielfältiger medialer Simulationen praktischer Lern-Herausforderungen und unmittelbar projektfördernder Evaluationen.

Der Bundesbildungsminister erhofft sich von dem jetzt erarbeiteten Konzeptionsentwurf „Impulse für konkrete Maßnahmen und Vorschläge im Sinne eines Programms zur Förderung einer neuen Kultur des lebenslangen Lernens“¹².

Das Schweizer Lernfestival

In der Schweiz wurde das „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“ mit einem einwöchigen „Lernfestival“ vom 24. bis 30.10.1996 in allen Kantonen gefeiert. Dieses Festival sollte das lebenslange Lernen mehr in den Freude machenden Zusammenhang von Geselligkeit, Kommunikation und persönlicher Weiterentwicklung bringen und überall im Land zu neuen Initiativen, Modellen, Projekten für eine populäre Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens anregen. Insgesamt kam es in dieser Woche zu mehr als 2.000 Aktivitäten und Impulsen, besonders

- zur allgemeinen Lernmotivation (auch durch Wettbewerbe, Preise und Auszeichnungen),
- zur Erweiterung der (schulisch geprägten) Vorstellungen vom Lernen durch Bewußtmachen des hilfreichen alltäglichen Erfahrungslernens in allen Lebensbereichen
- zur Verknüpfung von Lernen und Lernförderung mit attraktiven Unterhaltungs-, Reise- und Erlebnisbereichen (z.B. Lernstraßen für den Einkaufsbummel; Internet-Cafés und Übungs-PCs in Kaufhäusern, Restaurants, Warteräumen; Lernin-

seln in Parks, Museen, Büchereien; Lernabteile in Zügen; Gesundheitsstände auf dem Sportplatz etc.).

Im Zusammenhang der Verknüpfung von Arbeit und Lernen war auch ein besonderer Schwerpunkt die Weiterbildung als Hilfe für Arbeitslose. Ein Beispiel ist die Einrichtung von Kompetenzzentren, in denen Arbeitslose Kontakte knüpfen, Beratung und Hilfe erhalten, Bewerbungen schreiben und begutachten lassen, sich mit PC-Arbeit, Drucker etc. vertraut machen und gemeinsame Projekte planen und beginnen können. Ein anderes Beispiel ist eine Arbeitslosen-Initiative, der es gelungen ist, in Betrieben, Geschäften, Instituten, Haushalten etc. für einige hundert Arbeitslose im Umkreis Gelegenheitsarbeitsmöglichkeiten (Urlaubs- und Krankheitsvertretungen, Stoßarbeiten, Aushilfsarbeiten etc.) zu erschließen und sie durch Verknüpfung mit neuen Lernmöglichkeiten interessanter zu machen. Solche befristete Arbeiten gibt es offenbar genug, und die Arbeitslosen kommen durch sie nicht nur aus der beginnenden Resignation heraus, sondern sie werden auch immer wieder motiviert, etwas Neues zu lernen, ihre Berufserfahrung und Kompetenz zu erweitern und Selbstvertrauen zu gewinnen. Dabei war es offenbar der entscheidende Wendepunkt für die Betroffenen, daß sie selbst aktiv werden, selbst Arbeitschancen aufreiben und entwickeln und dann jede Arbeit – auch weit unter ihrem Ausbildungsniveau – als willkommenen Anlaß, durch neue praktische Erfahrungen und Begegnungen etwas Neues zu lernen, annehmen konnten. Der Grundtenor: Offen und selbständig werden für neue Arbeit und neues Lernen – statt ohne Anforderungen und Perspektiven passiv zu warten und zu resignieren.

Was dieses Schweizer Lernfestival als besonderen Ansatz in die internationale Entwicklung des lebenslangen Lernens und seiner Förderung eingebracht hat, ist m.E. vor allem

- die Vorstellung vom menschlichen Lernen als einer hilfreichen und sogar Spaß machenden natürlichen Lebensäußerung, die es verdient, gefeiert zu werden,
- die Öffnung und das Engagement der Weiterbildungsmitarbeiter für Lernprozesse, die außerhalb ihrer Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen stattfinden,
- die Mobilisierung der Phantasie und Kreativität der Menschen in Stadt und Land zur Entdeckung, Nutzung und Ausgestaltung vielfältiger, auch unkonventioneller Lernprozesse im Alltag.

Resümee: Was hat es gebracht?

Nach den Vorstellungen des Europäischen Parlaments und des Rats über das „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“¹³ sollte dieses Jahr vor allem

- die Öffentlichkeit informieren und sie für das lebenslange Lernen sensibilisieren und interessieren,
- die Weiterbildung als Fortsetzung der schulischen und beruflichen Erstausbildung

- unter Berücksichtigung der neuen Anforderungen der Arbeitswelt und der Gesellschaft fördern,
- besonders die Personengruppen für Weiterbildung motivieren, die bisher nicht daran interessiert waren.

Die hier angeführten Beispiele zeigen m.E., daß sich in diesem „Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens“ Ansätze entwickelt haben, die zum Teil über die mehr auf die organisierte Weiterbildung bezogenen Erwartungen der Politiker hinausgehen:

Die Motivation neuer Gruppen für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen ist trotz vieler Bemühungen auch im Jahr des lebenslangen Lernens weltweit nicht wesentlich vorangekommen.¹⁴ Das in den angeführten Beispielen ziemlich übereinstimmend propagierte Aufnehmen und Weiterentwickeln des bereits allen Menschen vertrauten (wenn auch nicht immer klar bewußten) informellen Erfahrungslernens bietet aber eine neue Chance zur Gewinnung bisher weiterbildungsferner Menschen. Ebenso kann die in unseren Beispielen übereinstimmend betonte Förderung des selbstgesteuerten Lernens Umsetzungsmöglichkeiten für ein „Lifelong Learning for All“ bieten, die aus der Sackgasse einer weder finanzierbaren noch pädagogisch wünschenswerten Institutionalisierung (bzw. Verschulung) des lebenslangen Lernens herausführen.

Auch wenn man einräumt, daß manche Veranstaltung nichts gebracht hat und daß manche dieser Aktivitäten auch ohne das „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“ zustande gekommen wären: Die hier geschilderten (und andere hier nicht erwähnte) Beispiele zeigen, daß ein solcher politischer Anstoß (und die zur Ausgestaltung bereitgestellten finanziellen Mittel der Europäischen Kommission) wesentliche Impulse geben können für eine kreative Weiterentwicklung von Konzeption und Umsetzung der Idee des lebenslangen Lernens.

Anmerkungen

- ¹ Beschluß Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23.10.1995 über die Veranstaltung eines „Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens“
- ² Eine Zusammenstellung der von Januar bis September 1996 in Deutschland festgestellten Lifelong-Learning-Projekte und Veranstaltungen umfaßt allein schon 60 Beispiele. Vgl. Gustav-Stresemann-Institut/Nationale Koordinierungsstelle für das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens: Europäisches Jahr des lebensbegleitenden Lernens. Projekte in Deutschland, Bonn 1996
- ³ Delors, J. u.a.: Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century, UNESCO, Paris 1996
- ⁴ Der Verfasser hat diese Entwicklung in einer besonderen Veröffentlichung zusammenfassend analysiert: Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. BMBF, Bonn 1996
- ⁵ Faure, E. u.a.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Hamburg 1973. (Originalausgabe „Apprendre a être“, Paris 1972)

- ⁶ OECD Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. Background Report, Paris 25. August 1995
- ⁷ OECD: Lifelong Learning For All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996, Paris 1996
- ⁸ Die ausgezeichnete Organisation dieser Konferenz durch das „Lifelong Learning Institute Dipoli“ der Universität Helsinki in Espoo hat dabei die Spitzenstellung unterstrichen, die Finnland z.Zt. in Europa im Bereich des lebenslangen Lernens mit modernen Kommunikationsmöglichkeiten innehat.
- ⁹ Dazu bes. QUEM-Report Heft 40: Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung, Schriften zur Beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern, Berlin 1995, und QUEM-Bulletin 1/96, Berlin 1996
- ¹⁰ Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15.12.1995 in Bensberg, KBE Bonn 1996; Dohmen, G. (Hrsg): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen ? Dokumentation zur Expertenkonferenz des BMBF vom 6. bis 7.12.1996 in Bonn, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn 1996
- ¹¹ Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. BMBF, Bonn 1996; erweiterte englische Ausgabe: Dohmen, G.: Lifelong Learning. Guidelines for a modern educational policy. BMBF, Bonn 1996
- ¹² Vorwort zu Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen, a.a.O.
- ¹³ Beschluß 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23.10.1995
- ¹⁴ Das ergab sich auch aus dem darauf bezogenen internationalen Erfahrungsaustausch bei der „International Conference: Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development“ vom 3. bis 5.10.1996 in der Universität Bremen.

„Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform

Zur Genese eines Begriffs und seiner Operationalisierung in nationalen Bildungssystemen

1. Anmerkungen zur Unbestimmtheit und Mißverständlichkeit des Begriffs

1.1 „Lebenslanges Lernen“ als Sicherungs- und Legitimierungsformel

Sieht man auf nationale oder internationale Dokumente zur Bildungspolitik, so begegnet die Floskel vom *lebenslangen Lernen*, im Englischen *lifelong education/learning*, zumeist als eine vielfach nur schemenhafte, unbestimmte Sicherungs- und Legitimierungsformel, mit der Internationalität reklamiert wird.

Lebenslanges Lernen steht in dieser Hinsicht als ein internationales Argument, mit dem sich Bildungsreform leichter durchsetzen läßt, als wenn sie sich nur auf nationale Traditionen gründet. Die Hinzufügung für sich verspricht erkennbar einen Zuwachs an Bedeutung. So lesen wir zunehmend Zusammenstellungen wie „recurrent education in the framework of lifelong education“, womit sich die OECD von einer eher punktuellen Strategie periodischen Wechsels im Erwachsenenalter löst und sich zu einem kontinuierlichen Verständnis, also einem durchgängigen Prinzip des periodischen Wechsels möglichst in allen Lebensphasen und Bildungsinstitutionen, entwickelt. Dies würde sich genauer belegen, wenn man das einschlägige Schrifttum von A. Tuijnman, dem heute führenden Protagonisten der bildungswissenschaftlichen Komparatistik in der OECD, durchginge, der sich zunächst in einer gewiß brillanten Dissertation über *recurrent education* mit empirischen Mitteln äußert und hernach dann *recurrent education* aus der Einzelung herauslöst und sie im Zusammenhang *lebenslangen Lernens* als eines Prinzips referiert.¹ Allerdings werden dabei die organisatorischen Konsequenzen, das heißt, wie könnte sich wo und in welchen Formen das Prinzip vor und neben der Erwachsenenbildung realisieren lassen, noch nicht erkennbar. *Lebenslanges Lernen als Sicherungs- und Legitimierungsformel* begegnet auch in frühen Arbeiten des Europarates, die sich in noch unspezifischer, vor allem vor Maastricht liegender Undeutlichkeit auf Globalisierung beziehen; hier verweise ich pauschal auf Arbeiten von J.A. Simpson², deren Chiffre lautet dann: „globalisation in the framework of lifelong education.“

Das verweist auf eine zweite, mißbräuchliche oder mißverständliche Nutzung der Formel vom *lebenslangen Lernen*.

1.2 „Lebenslanges Lernen“ als vereinfachende Substitutionsformel für Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung, als wissenschaftliches Terrain und Feld der Praxis, hat hierzulande einen langen Kampf um die wissenschaftsinstitutionelle Verortung und die disziplintheoretische Begründung und Eigenständigkeit geführt, der einmal zur Anerkennung der Erwachsenenbildung als eines eigenständigen Bereichs geführt hat³ und gleichzeitig Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften – seit 1970 an den wissenschaftlichen Hochschulen etabliert – konsolidiert hat. Bei dieser Entwicklung haben internationale Argumente kaum eine Rolle gespielt, allenfalls in der Form, daß Erwachsenenbildung im Sinne politischer Bildung, orientiert an englischen Paradigmen, als Faktor gesellschaftlichen Gestaltungswillens und demokratischer Teilhabe öffentlich respektiert wurde, und dies nicht nur in der feiertäglichen Rede. Die Erwachsenenbildung, jetzt auch in der Umschrift Weiterbildung, hat mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) und mit dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission (1973) einen Zustand erreicht, der ihr die bildungspolitische Anerkennung und Verankerung im Gesamt des Bildungswesens einbrachte. In solchem Zusammenhang werden der rechtliche Verfassungsrang und die finanzielle Sicherstellung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gemehrt. Diese Entwicklung hat das Funktionieren des pluralen Systems von Erwachsenenbildung auf der Grundlage einer kompetenzattribuierten Selbstregulation⁴ mit Zustimmung versehen und damit auch vormalige Grenzziehungen zum öffentlichen Bildungswesen insgesamt und speziell zur beruflichen Bildung in betrieblicher Zuständigkeit abgebaut.

Und hier beginnen allerdings auch Rückfragen an den quartären Bereich, ob er nämlich die Eigenständigkeit nicht mit einem zunehmend eingegrenzten Selbstverständnis erkaufte, sich auf die Konsolidierung des eigenen Bereichs konzentriert und demgegenüber die Offenheit und Flexibilität gegenüber vorlaufenden Bildungsgängen, zumal schulischen, aus dem Blick läßt.

Ginge man noch einen provozierenden Schritt weiter, so könnte man behaupten, daß die Schaffung eines quartären Bereichs Erwachsenenbildung die Tendenz in sich trage, das Prinzip des *lebenslangen Lernens* zu behindern. Dabei wird auf die Beachtung der Formulierung „trägt die Tendenz“ insofern Wert gelegt, als sich quartärer Bereich und *lebenslanges Lernen* nicht ausschließen, allerdings gestattet das Prinzip des *lebenslangen Lernens* auch keine hermetischen Abschottungen.

Mit dieser Provokation könnte man in den Verdacht geraten, gleichsam eine Rolle rückwärts in die vorinstitutionelle Zeit der Volksbildung zu empfehlen. Wohl wissend um die mit einer De-Institutionalisierung verbundenen Gefährdungen bei der politischen und administrativen Ressourcengewährung, muß sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung dennoch stärker auf ein biographisches Bildungskontinuum von Erwachsenen und Jugendlichen einrichten. Innerhalb dieses Bildungskontinuums

muß sie einen Part spielen, der zunächst eine organisatorische und später auch inhaltliche Formierung bedeutet, so daß sie vorlaufende Bildungsprozesse aufnimmt, daß sie korrigierend auf sie einwirkt und daß formale Leistungen und Zertifizierungen auch an dem Ort zu erbringen sind, wo sie zunächst traditionsgemäß hingehören.⁵

Der Begriff des „*lebenslangen Lernens*“ dient allerdings nicht nur als Substitutionsformel, sondern darüber hinaus auch als rhetorisches Fanal „technizistischer Bildungsreform“, das in relativer Unbestimmtheit schwimmt und inhaltlich etwas meint, was sich bildungsinstitutionell nach Schule und Hochschule ereignet und zumeist auf den nachträglichen oder zusätzlichen Erwerb von formalen Qualifikationen gerichtet ist. Gewiß, wer heute in der Bildungspolitik neue Thesen für Erwachsenenbildung oder Weiterbildung formuliert, hat hierzulande zumeist die inhaltliche Verfassung qualifikatorischer Bildung in konkurrierenden Weiterbildungsmärkten vor Augen.

2. Ursprung und Genese des Begriffs „lebenslanges Lernen“ – Vom Faure-Report zum Bericht der Delors-Kommission

Nachdem wir zunächst von der Anmaßung und der Unbestimmtheit des Begriffs „*lebenslanges Lernen*“ gesprochen haben, soll jetzt seinem Herkommen etwas mehr Aufmerksamkeit zugewandt werden, wobei wir natürlich insonderheit auf das internationale Schrifttum rekurrieren werden. Der Anlaß zu einer derartigen Betrachtung des Woher und Wohin mag derzeit naheliegen, weil die EU ein Jahr des *lebenslangen Lernens* proklamiert hat. Aber vielleicht ist dieser Anlaß so beiläufig und unattraktiv wie die vorbeirauschenden Kalenderdaten des jährlichen World Literacy Day oder der „Kulturellen Dekade“. Gewiß eindrücklicher steht das Jahr 1996/97 für eine Peripetie in der internationalen Bildungspolitik. Äußerlicher Beleg ist die Fülle anregender Dokumente, die in der Bundesrepublik erst zögerlich angenommen werden.

Wir können darauf verzichten, die Umbruchszszenarien der beginnenden 70er Jahre aufzulisten; es sind hierzulande die Jahre, in denen sich eine neue Ära der Bildungsreform im Bildungsrat ankündigt und international über mehr Flexibilität und Chancengerechtigkeit in den nationalen Bildungssystemen und Bildungsstrukturen nachgedacht wurde. Daß sich dabei ein „Jahrhundertumbruch“ ereignete, daran bestand kein Zweifel, zumindest wurden – im Sprachgebrauch H. Arendts – „fragwürdige Traditionsreste“ beiseite geschoben. Konzepte globalen Zuschnitts sind zumal von der UNESCO ausgegangen, wobei der Faure-Report von 1972 gewiß als Beginn einer optimistischen Phase internationaler Bildungspolitik und -reform und auch als der Beginn des Diskurses über *lifelong education* gilt.

Die UNESCO hat in ihrer Geschichte wiederholt bildungspolitische Entwicklungen in einem gleichsam globalen Zuschnitt angeregt und auch unterschiedlich intensiv

auf nationale bildungspolitische Diskussionen und Reformprozesse eingewirkt. Solche bildungspolitischen Wegweisungen sind in den Mitgliedsländern gewiß nicht nur mit Zustimmung aufgenommen worden; das hängt nicht zuletzt mit gegenläufigen Zeitgeistströmungen zusammen: Offenheit versus Traditionalität, Reformwille versus Konsolidierung des Bestehenden in den nationalen Bildungspolitiken und in den nationalen Bildungsstrukturen.

Aus den zahlreichen bildungspolitischen Empfehlungen der UNESCO ragen gewiß drei hervor:⁶

- einmal der *Faure-Report* (1972)⁷,
- sodann die „*Recommendation on the Development of Adult Education*“ (1976)⁸
- schließlich der UNESCO-*Report der Delors-Kommission* „*Learning: The Treasure Within*“⁹.

Der Entwicklung des Begriffs „*lebenslanges Lernen*“ soll anhand dieser drei Dokumente auf internationaler Ebene zunächst nachgegangen werden.

2.1 Der Faure-Report

Der Faure-Report tritt in Deutschland in die zweite Phase reformpädagogischer Bewegung ein – die erste begann zur Jahrhundertwende – und hat fraglos neben der Entfaltung des übergreifenden Prinzips von *lifelong education* oder *lifelong learning* das Bildungswesen in zahlreichen Ländern zu einer Nachdenklichkeit über die Perspektiven schulischer Bildungsorganisation veranlaßt. Die „*Recommendation*“ ist zu dem maßgeblichen Dokument internationaler Erwachsenenbildung geworden, dem es gelungen ist, eine Balance zwischen kultureller (non-formal) und beruflich-abschlußorientierter Bildung (formal adult education) herzustellen, und das vor allem dem Gedanken folgte, einer breiter ausgelegten Grundbildung zur Durchsetzung zu verhelfen. Der Bericht der Delors-Kommission, der sich der Tradition durchaus erinnert, will die künftige Entwicklung von Gesellschaft, Umwelt und Arbeit auf ein Design des Bildungswesens in der Welt von morgen projizieren.

Im Faure-Report schwingt noch der Optimismus der frühen Jahre der UNESCO mit, so wenn sich das Begleitschreiben zur Gründung der Kommission, die den Report ausarbeiten sollte, bewußt an die „international community“ adressierte und den Anspruch formulierte, daß das Bildungswesen global gedacht werden müsse.¹⁰

Nicht zuletzt hat der Faure-Report in der internationalen Diskussion zur Erwachsenenbildung eine so starke Akzeptanz erfahren, weil sich von diesem Dokument aus terminologische und inhaltliche Innovationen abzuleiten schienen, nach denen die Zeit offenbar verlangte. Im Zentrum des Reports stehen fraglos Begriff und Gedanke der *lifelong education (learning)*, des *lebenslangen* oder gelegentlich des *lebensbegleitenden Lernens*. Seither wird Erwachsenenbildung stärker auf den

Begriff des *lebenslangen Lernens* hin orientiert, vielleicht sogar mit ihm in eins gesetzt. Die Essenz des Faure-Report wird allerdings verkehrt, wenn das dort gewählte Prinzip des „*lebenslangen Lernens*“ nur auf Planungen und Strategien der Erwachsenenbildung hin reduziert wird. Daß lebenslange Bildung auf die vor- und nachschulischen Bildungsprozesse, auf das „organisierte, das partiell organisierte und unorganisierte Lernen“¹¹ insgesamt zu beziehen ist, wird vielfach übersehen. Demzufolge schreibt auch das „Glossar zur Bildungstechnologie“¹² unter dem Eintrag *lifelong education*: „The concept that education is not a once-for-all experience (...) commenced in childhood, but a process (...) throughout life. Life itself is a continuous learning process ...“. Allgemeiner gesprochen liegen dem Faure-Report drei Voraussetzungen zugrunde, mit denen das Konzept von *lifelong education* seine globale und anthropologisch-bildungspolitische Rechtfertigung erhält:

- international community,
- variety of culture
- fulfillment of man.

Das Konzept wird zunächst mit den Worten charakterisiert: „Learn how to build up a continually evolving body of knowledge all through life – learn to be.“ Die deutsche Reformgesinnung der beginnenden 70er Jahre findet in der Faure-Kommission keinen direkten Niederschlag, allerdings sind einige Gesprächs- und Diskussionsansätze, etwa im Deutschen Bildungsrat, durchaus kongruent. Trotzdem ist die öffentliche Diskussion des Faure-Reports in Deutschland, im Gegensatz zum Ausland, vergleichsweise marginal gewesen. In einer vor allem die englischsprachige Literatur erfassenden Bibliographie werden 1973 bereits 150 Titel angegeben.¹³ Gleichzeitig soll auch eingeräumt werden: Die Erwachsenenbildung hat hierzulande eine wesentliche, begründende Unterstützung ihrer praktischen Arbeit und ihrer wissenschaftsinstitutionellen Verortung durch den Report erfahren; das ist eigentlich erst später sichtbar geworden. Hier wäre ein Beispiel, mit dem die Wirkung des internationalen Arguments in der deutschen Diskussion belegt werden könnte. Zahlreiche Denkanstöße des Faure-Reports tauchen später an anderer Stelle wieder auf, so das Konzept der Entschulung, so das Konzept der *recurrent education in the framework of lifelong education* – in der Definition: „Lifelong education thereby becomes the instrument and expression of a circular relationship comprising all forms, expressions and moments of the educative act.“¹⁴

Fassen wir kurz zusammen, so kann man zunächst festhalten, daß durch den Faure-Report der Eigengeist der Erwachsenenbildung als eines wesentlichen Elements im Prozeß individueller und nationaler Bildungsprozesse Stärkung und Kontur erhält:

- So scheint mit dem Report *lifelong education* nicht als ein Substitut für Erwachsenenbildung auf.
- So werden Bildungsphasen organisatorisch flexibel und aufeinander bezogen darstellt.

- So wird vorausdenkend gefordert, die Zugänge zu weiterführender Bildung zu verbreitern (Widening access to higher education).
- So sollen neue Inhalte, wie environmental education und health education, curricular entfaltet werden.

Freilich konnte der Report aus dem globalen Zuschnitt kein Reservoir für nationale Regelungen bereithalten, indes Sensibilisierung für einen Prozeß der Neuorientierung in dem Sinn bewirken, daß die zumeist alters- und leistungsbedingten Bereiche des Bildungswesens zugunsten eines überwölbenden Prinzips *lebenslangen Lernens* aufgebrochen wurden.

2.2 Der Bericht der Delors-Kommission „Learning: The Treasure Within“

2.2.1 „Lebenslanges Lernen“ im Verständnis des Delors-Berichts

Anläßlich der 28. Generalkonferenz der UNESCO in Paris (25.10. – 16.11.1995) ist ein erster Zwischenbericht der Delors-Kommission behandelt worden, der als „Preliminary Synthesis“ im Oktober 1995 in Umlauf gebracht worden ist.¹⁵ Einige erläuternde Bemerkungen des Kommissions-Vorsitzenden Jacques Delors deuten die Schwierigkeiten der Kommissionsarbeit und das Grundkonzept des Abschlußberichts an,¹⁶ und die Deutsche Delegation der UNESCO-Generalkonferenz gibt einen Bericht über die „Round-table Diskussion“, in der die „Synthese“ der Delors-Kommission erörtert wurde, wobei vor allem die begrenzte Interpretationsmöglichkeit auf der Grundlage der bisherigen Berichte erkennbar wird.¹⁷ Der deutsche Beitrag faßt den „Synthese“-Bericht mit der folgenden Kurzcharakterisierung zusammen: „Der erste Teil des Berichts versucht, die Haupttrends, die Bildung beeinflussen, zu identifizieren. Hierbei bewegt sich die Analyse im Spannungsfeld zwischen den Auswirkungen von Wirtschaftswachstum und einer sozial- und umweltgerechten Entwicklung, des Übergangs der bloßen Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft zur demokratischen Teilhabe und der zunehmenden Globalisierung von Bildung einerseits, wie der Tendenz in vielen Mitgliedstaaten zur Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf die regionale bzw. lokale Ebene (Tendenz zur Dezentralisierung, Pluralität und Subsidiarität). Der zweite Teil legt den Schwerpunkt auf die Qualität der Bildung und den globalen Bedarf an Bildung. (...) Der dritte Teil zieht die Schlußfolgerungen für den Bildungsprozeß aus der Gesamtanalyse in Beziehung zum übergreifenden Thema des *lebenslangen Lernens*, wobei *lebenslanges Lernen alle Bereiche des institutionellen wie außerinstitutionellen Lernens, einschließlich des Erwerbs von praktischen (berufsbezogenen) Fähigkeiten umfaßt*“.¹⁸ Es durfte schon bisher vermutet werden, daß der Bericht allzu hoch gespannte Erwartungen nicht einlösen könne, und der Kommissions-Vorsitzende betont auch ausdrücklich, daß der Bericht sich nicht als eine direkte Umsetzungsstrategie eigne, vielmehr sei der Eindruck einer großen Disparität und Traditionalität der Bildungssysteme in den Mitgliedstaaten Anlaß gewesen,¹⁹ nur jene Strukturen und Tendenzen antizipierend

aufzuzeigen, in denen eine Globalisierung angestrebt werden könne. Außerdem sei das Konzept der *lifelong education for all* noch keineswegs weltweit als Leitlinie der Bildungssysteme durchgesetzt und müsse von daher wieder auf die Tagesordnungen nationaler Bildungspolitik gesetzt werden.

2.2.2 Der Delors-Bericht zwischen bildungspolitischer Rhetorik und reformpraktischer Absicht

Eine Pressemitteilung der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) hebt auf die folgenden Aspekte des Berichts ab, zieht ihn solchermaßen auf bildungspolitische Auffälligkeiten und Forderung zusammen:

- „Bildung ist zu verstehen als *lifelong education*, und dieses Prinzip wird u.a. gewährleistet durch ein ‚Bildungskonto‘: ‚Eine jedem Individuum auf Lebenszeit zustehende Studienzeit‘ kann je nach ‚Kontostand‘ dann auch während des Erwachsenenalters wahrgenommen werden“.
- Bildungsförderung und Chancengleichheit sind besonders für Mädchen und Frauen herzustellen.
- Bildung wird ihren Charakter durch den Einfluß neuer Informationstechnologien verändern und muß sich auf die veränderten Kommunikationsbedingungen einrichten.
- Die Bildungspotentiale von NGO's (Non-Governmental Organizations) müssen zumal auf Gemeindeebene stärker genutzt werden.
- Ein neues Bildungsverständnis ist in einem Vier-Säulen-Modell vorzustellen: *learning to know, learning to do, learning to be und learning to live together*“.

Diese im Bericht der Delors-Kommission „pillars“ genannten Elemente und Richtpunkte der künftigen Bildungspolitik sind zunächst von geringer Handlichkeit, sie werden etwas konkreter durch die in Frageform vorgenommene Umschrift des Kommissionsvorsitzenden: „Die erste Frage lautet, ob das Bildungssystem in der Lage ist, zu einem Schlüsselfaktor bei der Entwicklung zu werden. (...) Die zweite Frage lautet, ob sich die Bildungssysteme an gesellschaftliche Entwicklungen anpassen können. (...) Die dritte Frage betrifft die Beziehungen zwischen Bildungssystem und Staat. (...) Die vierte Frage beinhaltet eine Verbreitung von Werten, wie der Aufgeschlossenheit gegenüber anderen, des gegenseitigen Verständnisses, kurz den Werten des Friedens. (...)“²⁰ Dieses Repertoire macht in der letzten Frage deutlich, daß hier keine konstruktivistische Bildungsreform²¹ vorgestellt wird, daß vielmehr von bestehenden Traditionen und Werthaltungen ausgegangen wird; freilich sollen solche Werthaltungen stets an den gesellschaftlichen Einstellungen gemessen und gesellschaftspolitisch zur Disposition gestellt werden.

Eine gleichsam schwebende Abfassung des Berichts nimmt nicht wunder, da er sich als weltweit zutreffend ausgeben möchte und Reformen hier und dort gewiß unter den je unterschiedlichen gesellschaftlichen und ökonomischen Vorgaben zu reali-

sieren versucht. So darf man – freilich bezogen auf unsere Ausgangslage – dahingehend urteilen, daß der Bericht Animation und Sensibilisierung bewirken möchte und daß die Reformkonzepte nur in Ausschnitten realisierbar sind. Mir legt sich auch für uns solch bescheidene Ansicht nahe durch inzwischen vorliegende Kommentierungen von Bildungsverwaltungen einiger Bundesländer. Also noch einmal: Der Zugang des Delors-Berichts ist weltweit formuliert, orientiert sich an den Systemen inhärenten Phänomenen und Tatbeständen und versucht, Richtungen zu weisen, die bei Beachtung der jeweiligen Tradition auf den Grundsätzen der UNESCO basieren und eine Änderung im Blick auf die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts empfehlen. Der Text folgt dieser Gliederung:

- from the local community to a world society (S.39 ff.),
- from social cohesion to democratic participation (S.53 ff.),
- from economic growth to human development (S. 69 ff.),
- the four pillars of education (S. 85 ff.),
- learning throughout life (S. 99 ff.),
- from basic education to university (S. 115 ff.),
- teachers in search of new perspectives (S. 141 ff.),
- choices for education: the political factor (S. 155 ff.),
- international co-operation: educating the global village (S. 177 ff.).

Die Überschriften und ihre Untertitel deuten bereits Ziele und Inhalte einer „Bildung für das 21. Jahrhundert“ an.

Der eilige Leser wird nach Lesehilfen fragen, nach den „highlights“, durch die sich der Bericht als vorausschauend, als originell und konstruktiv erweisen kann. Solche Lesehilfe steht mit der Pressemitteilung aus Anlaß der Präsentation des Berichts²², mit dem Einleitungsbeitrag von J. Delors zu dem Bericht²³ – eine beeindruckend konzise Paraphrase – und mit einem jüngsten interpretierenden Beitrag von J. Delors unter dem Titel „Lernen für morgen“²⁴ zur Verfügung.

Ausgehend von solchen Wegweisungen müßten nun in den einzelnen Ländern spezifische Kurskorrekturen vorgenommen werden, wenn man dem Grundkonsens zustimmt, daß mit diesen Vorschlägen die Ansprüche und Anforderungen einer „Education for the 21st Century“ formuliert sind. Indes wird heute kaum mehr eine Verbindung von Globalisierung mit Harmonisierung hergestellt, wie das noch in den 70er Jahren in einigen internationalen Organisationen, auch in der UNESCO, der Fall gewesen ist. M. E. hat der Maastrichter Vertrag²⁵ vielen unkontrollierten und unhistorischen Schwärmereien ein Ende gesetzt, die, ausgehend von globalen Zuständen vor allem im politischen Zusammenleben der Völker, auch Vereinheitlichungen in deren bildungspolitischen Zuständen herstellen wollten. Ich habe den Weg gelegentlich mit der Überschrift charakterisiert: „Europäische Einigung – ja, Europäische Vereinheitlichung – nein“. Nur zu Zeiten, da Dahrendorf in der EG bildungspolitische Verantwortung wahrgenommen hat, sind Denkmuster über ein „europäisches Bildungssystem“ entwickelt und in Umlauf gebracht worden. Darüber ist aller-

dings die Geschichte hinweggegangen, und heute scheinen sich die Mitgliedstaaten der EU auf das Prinzip „kulturell-geographischer Subsidiarität“ (gem. § 3 Subsidiarität, §§ 126, 127, 128 Bildung und Kultur) verständigt zu haben und schlagen Wege der Reform ein, die nicht das Ziel hat, die Identität der Staaten aufzuheben.

Es mag als ein Exkurs anmuten, wenn wir den Aspekt „internationaler Bildungspolitik“ an dieser Stelle noch verstärken und uns auf das „Weißbuch“ zur allgemeinen und beruflichen Bildung der Europäischen Kommission²⁶ beziehen. Dies bekennt sich bereits im Vorwort zum Prinzip der Subsidiarität, mit den Worten (E. Cresson/P. Flynn): „Der Bildungsinhalt, die Umsetzung der Politik zur allgemeinen und beruflichen Bildung bleiben weiterhin im Zuständigkeitsbereich der Mitgliedstaaten. Entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip schließt dies jedoch keineswegs eine gemeinsame Aktion auf europäischer Ebene aus.“ Damit wird ein Eindruck korrigiert, den das vorangegangene Weißbuch über „Growth, Competitiveness and Employment“ vermittelt hatte, das unter Zurückstellung aller politischen und komparatistischen Vorsicht ein sonderbares Votum für die Harmonisierung abstattete: „Das Grundprinzip der verschiedenen Maßnahmekategorien muß die Nutzung des menschlichen Potentials sein, angefangen von der Grundschulbildung über die berufliche Erstausbildung bis zur Erwachsenenbildung. Indem die beste Methode, die sich auf einer dieser verschiedenen Stufen in einem Mitgliedstaat bewährt hat, in allen Mitgliedstaaten allgemein eingeführt wird, läßt sich ein Bildungssystem der erforderlichen Qualität schaffen.“

Wir können an dieser Stelle nicht in die Detailbetrachtung von Reformvorschlägen eintreten, und ich meine, daß wesentliche Aspekte des Berichts der Delors-Kommission vorab mitgeteilt sind.

2.2.3 Die Rolle der Erwachsenenbildung im Delors-Bericht

Nur wird sich natürlich der Leser an dieser Stelle fragen, weshalb die Erwachsenenbildung im Reformtableau der Delors-Kommission offenbar ausgeblendet ist. Und in der Tat enthält der Delors-Bericht keine eigenständige Passage über Erwachsenenbildung, er erwähnt sie als Ferment und Richtschnur für die aufeinander aufbauenden Bildungsbereiche. Zwar höre ich in diesen Tagen, daß dieses „Versäumnis“ demnächst korrigiert werde, ich meine aber solcher Beschwichtigung gegenüber, daß die Erwachsenenbildung hier in einem anderen als dem bei uns gebräuchlichen Institutionen-Verständnis gedacht wird. Das ist folgerichtig, wenn das Konzept der lifelong education nicht mehr die Segmentierung von schulischen oder akademischen Einrichtungen und den jeweils zugehörigen Altersklientelen im Sinn hat, sondern ein Kontinuum verfolgt, in dem die Erwachsenenbildung gleichsam den Motor für die lebenslange Orientierung darstellt. In der Passage „From Basic Education to University“, die das strukturelle Tableau des Ist- und Soll-Zustandes ableuchtet, finden sich folgende Teilüberschriften, die Erwachsenenbildung zunächst nicht notieren: „A

Passport of Life: Basic Education“, „Diversity in Secondary Education“, „The Functions of Higher Education“. Aber genaueres Besehen ergibt auch, daß hier Erwachsenenbildung stets in die bestehenden Bildungsbereiche einbezogen wird. So wird eben bei „Basic Education“ ein gesonderter Teil über „Adult Basic Education and Literacy“ angefügt, zu „Secondary Education“ einer über „Vocational Guidance“ und zu „Higher Education“ einer über „The University as a Place of Culture and Learning Open to All“; und die Hinweise auf „Recognizing Subsequently Acquired Skills by Means of New Methods of Certification“ integrieren schulische Aspekte und solche der Erwachsenenbildung,²⁷ und sie demonstrieren ein Verständnis des Bildungswesens als ein Kontinuum, in dem altersspezifische, zum Teil auch verfahrensspezifische Besonderheiten nicht mehr so gültig sein sollen wie noch jetzt bei uns.

An anderem Ort habe ich diese Sichtweise von Erwachsenenbildung breiter ausgeführt²⁸ und dabei vor allem deutlich gemacht, inwieweit das von der Delors-Kommission vertretene Konzept von Erwachsenenbildung unseren Zuständen und Selbstverständnissen zuwiderläuft. Darüber wäre auch hierzulande eine Diskussion wünschenswert.

Wird nun Erwachsenenbildung in solchem Verständnis ausgelegt, so spielt sie eine neue Rolle im Prozeß auch der schulischen Reform, sie wird zum eigentlichen, bestimmenden Faktor in der Planung individueller Bildungsbiographien. Während sich bislang die Erwachsenenbildung, zumal in der Bundesrepublik, als Korrektivinstrument schulischer Ausbildungsgänge begreifen mußte und Kurse für den nachträglichen Erwerb von versäumten Bildungsabschlüssen „vorhielt“, emanzipiert sie sich im Delors-Bericht zu dem Ort, von dem aus am ehesten die Antworten auf die Frage Delors' gegeben werden könnten: „What kind of education is needed for what kind of society of tomorrow?“ Mit Arbeitsmarkt und Technologietransfer, mit Informationsgesellschaft und Weiterbildung hat sich Erwachsenenbildung eben maßgeblicher befaßt als die Vertreter der ihr vorlaufenden Bildungseinrichtungen.

3. Zur Operationalisierung des Begriffs in nationalen Bildungssystemen – Der Beitrag der OECD zur Diskussion des „lebenslangen Lernens“

Es sollte nicht übersehen werden, daß etwa zeitgleich mit dem Bericht der Delors-Kommission eine exzellente Studie der OECD erschienen ist, in der Sachverhalte und Perspektiven von lifelong education in länderspezifischen Detailansichten vermittelt werden.²⁹

Diese OECD-Studie greift über vormalige Ansätze eines *lebensbegleitenden Lernens*, etwa in der Form der *recurrent education*, hinaus (*from recurrent education to lifelong learning*, S. 88 ff.), hier werden nicht mehr konsekutiv-periodische Bildungsprozesse gedacht, sondern es wird Wert gelegt auf Begriffe wie Kontinuität, Flexibilität, Durchlässigkeit, Vernetzung. In zunächst planer Umschrift lautet das nunmehr

rige Verständnis: „Lifelong learning is now understood to mean the continuation of conscious learning throughout the life-span, as opposed to the idea that education stops at 16, 18 or 21“ (S. 89). Eingangs wird auf die Säulen hingewiesen, mit denen sich ein neues, auf der Grundlage des Prinzips von *lifelong education/learning* zu konstruierendes Bildungsmodell, zutreffender wohl noch eine neue Bildungseinstellung (Attitude), aufbauen soll: „revitalising schools“, „growth of non-formal arrangements“, „flexible movement between education and training and work“, „responsibilities of all partners“, „invest more in lifelong learning“. Wesentliches ist dadurch gesagt: einmal die Zurücknahme traditionaler Strukturen und altersabhängiger Bildungszyklen, die Herstellung eines veränderten Bildungsmilieus, Schule als Bildungszentrum, in dem sich familiäre, kommunale und edukative Bildungsaspirationen verantwortlich zusammenbinden, und schließlich eine Finanzierung, die nicht nur von staatlicher Alimentation ausgeht. Man kann diese Direktiven auch auf die Folie des traditionellen Bildungssystems legen und erkennt dabei an unterschiedlichen Lernorten die unterschiedlichen Dimensionen des Prinzips *lifelong education/learning*. Die Vorschulerziehung, auf die hier mehr Aufmerksamkeit als in allen bisherigen Publikationen verwandt wird, wird für die Entwicklung des Bildungsmilieus und die Entfaltung eines Bildungsbewußtseins – „lifelong learning as an attitude“ (S. 90) – zuständig gemacht, das Startchancengerechtigkeit sichert (S. 22). In die schulischen Bildungsgänge soll mehr Flexibilität und Durchlässigkeit eingebracht werden, die Altersgrenzen und die Grenzen formaler Berechtigungen sollen im Hinblick auf „equity and efficiency of education and training opportunities“ (S. 40) aufgehoben werden, womit das Sekundarschulwesen eine völlig neuartige Physiognomie hinsichtlich der Alterskohorten und der Ensembles von Bildungsinhalten erhält; und in der Weiterbildung soll unter Betonung des informellen Lernens ein Reservoir an Fähigkeiten und Fertigkeiten erschlossen werden, das bislang, weil nicht formal geregelt, für Schule und Erwachsenenbildung als randständig und nicht sonderlich beachtenswert galt. Mit der Aktivierung der informationstechnischen Bildung wäre ein Beispiel gegeben, wie Schüler und junge Erwachsene sich einem „geheimen Lehrplan“ zuordnen, der eher aus der Alltäglichkeit und Ungezwungenheit im Umgang mit modernen Technologien herrührt als aus der curricularen Verordnungsgebung. Der OECD-Bericht formuliert: „Learning is not associated only with formal education and training. People learn not only in classrooms, but informally at work, by talking to others, by watching television and playing games, and through virtually every other form of human activity“ (S. 89). Von daher muß auch das Schulcurriculum einen anderen Zuschnitt erhalten, es muß wechselnden Alterskohorten angepaßt sein, es muß eine breitere Angebotspalette und thematische Wahlmöglichkeiten enthalten, es muß Elemente von schulischer und beruflicher Bildung zusammenführen, nicht in der Form des polytechnischen Unterrichts als Beipack, sondern intensiver und zugleich optionaler durch ein „cross curriculum“, das Gewähr dafür bietet, daß „pupils should not be sorted too early into pre-tertiary academic and pre-employment practical groups“ (S. 121). Auch bei Dohmen findet sich eine Wegweisung solcher Art, wenn er einmal die Bedeutung und die Grenzen des informellen Lernens markiert (S. 32), aber auch gleichzeitig den Grundakkord anstößt: Daher

„... muß das informelle Lernen als ein bestimmendes Element im Gesamtzusammenhang des *lebenslangen Lernens* angenommen und gefördert werden“ (S. 37). Über „selbstgesteuertes“ und/oder „selbstorganisiertes Lernen“ führt sein Weg hin zu einem Konzept vom selbständigen, kompetenzentwickelten Lernen (S. 32 ff., S. 44 ff., Vorwort).

Gewiß verbleibt die curriculare und schulische Innovation nicht in den deklamatorischen Floskeln, der OECD-Bericht kennzeichnet auch Inhalte, die im lebenslangen Lernen einen geänderten Stellenwert erhalten müssen, auch wenn sie nicht notwendig an eine Gesamtstrategie der Reform im Sinne von *lifelong education/learning* gebunden sein müssen: informationstechnische Bildung, Fremdsprachenbildung, mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung.

Durch diese Konkretheit, die im Ländervergleich und in der Länderanalyse noch direkter bei der jeweiligen Bildungspolitik steht, werden die Verfasser des OECD-Berichtes gewiß auch die länderspezifische Diskussion erreichen. Mich lehren wiederum jüngste Erfahrungen, daß die Ablösung von traditionellen Strukturen relativ langsam vonstatten geht und daß Reform sich zumeist an die vorstellbaren und vorgegebenen Strukturen bindet. Man mochte in den beginnenden 80er Jahren Klage über das schleppende Tempo und das halbherzige Ausmaß der Reform und der reformerischen Gesinnung führen, aber es mag solcher Befund auch ein Beleg dafür sein, wie stark die Eigenheit und die kulturelle Subsidiarität im europäischen Zuschnitt wirken. Und es spricht sicher für die nüchterne Gesinnung, daß im OECD-Report der Begriff „diversity“ so oft und unmißverständlich aufscheint (S. 87, 89) und Globalisierung nicht als ein argumentatives Vehikel für eine verschwommene Harmonisierung genutzt wird. Eine weitere Parallele des OECD-Berichts zum Delors-Report sehe ich in den Bemerkungen über den tertiären Bildungsbereich, in dem der Charakter der Universität als Stätte „of excellence“ (Delors) durchaus eingehalten werden und die Reform sich eher auf die Öffnung der Zugänge, der Graduierung und Zertifizierung innerhalb des Hochschulwesens beziehen soll. Zuvor schon eingeführte Leitbegriffe scheinen auch hier wieder auf: continuity, diversity, equity und efficiency (S. 122).

So weit ist reformerisches Denken von Delors-Kommission und OECD nicht auseinander, so etwa in der Frage der Annäherung von formal, nonformal und informal (adult) education, Annäherung etwa im Sinne gleitender Übergänge gedacht, so etwa bei der Autonomie von Bildungseinrichtungen, so bei dem partnerschaftlichen Miteinander der Schule „with parents, communities and enterprises“ und so auch bei der Finanzierung, die durchaus Variationen des privaten Sponsorentums durchspielt und gleichzeitig nach einer gesellschaftlichen Selbstregulation verlangt.

Da es schon mehr als 20 Jahre gedauert hat, bis sich hiesige Bildungspolitik überhaupt etwas intensiver auf *lifelong education*, zumal im Kontext schulischer Bildungsgänge, eingelassen hat, ist man mit Erwartungen auf Reformanstöße eher

zurückhaltend und bescheiden geworden. So durfte man etwa von der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen in der reformerischen Programmschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“³⁰ schon mehr internationale Sensibilität erwarten, eine beherrschte Reformabsicht kann man diesem zögerlichen Dokument so nicht zusprechen. Einige andere und durchaus innovative Wegweisungen haben wir mit der Revue vor allem des Berichts der Delors-Kommission und der OECD-Studie vielleicht doch aufgezeigt.

Anmerkungen

- ¹ Tuijnman, A.: Recurrent Education, Earnings and Well-Being. A Fifty Year Longitudinal Study of a Cohort of Swedish Men, Stockholm 1989; vgl. ders.: Human Development and Adult Learning, in: International Encyclopedia of Adult Education and Training, Oxford, 2. edition 1996, S. 333.
Tuijnman gehört zu den heute maßgeblichen Vertretern der *empirisch* verfahrenen Komparatistik, die sich vor allem in der von Th. Husén initiierten IEA-Studie dargestellt haben. Die Zusammenarbeit mit N. T. Postlethwaite wird an mehreren Stellen erkennbar.
- ² Vgl. Simpson, J.A.: Today and Tomorrow in European Adult Education. Strassbourg 1972; vgl. dazu genauer Vulpius, A.: Europarat, in: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen, Loseblattsammlung 1.20.60, Neuwied 1991 ff.
- ³ Vgl. dazu insgesamt und zahlreiche Zugänge registrierend Jagenlauf, M. u.a.: Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren, Neuwied 1995. Bei einer genaueren Zeitschriftenanalyse von „Volkshochschule im Westen“ habe ich inzwischen ermittelt, daß die Reklamierung eines eigenen Bildungsbereichs „Erwachsenenbildung“ bereits im 3. Jahrgang der Zeitschrift publizistisch einsetzt, demzufolge fällt also dieser Anspruch bereits in die Zeit vor der „realistischen Wende“ in der Erwachsenenbildung.
- ⁴ Mit dieser Verknappung meine ich, daß den einzelnen Einrichtungen und Trägern gewisse Handlungs- und Inhaltskompetenzen zugeschrieben werden, die solchermaßen auch in der Öffentlichkeit, also bei den präsumtiven Teilnehmern an Erwachsenenbildung vorhanden sind und ihre Akzeptanz begründen. Bleiben die Träger und Einrichtungen im Rahmen ihrer je spezifischen Kompetenz, wird sich das System gleichsam automatisch regulieren; nur sehen wir in jüngster Zeit finanzielle Anreize etwa der öffentlichen Hand, mit denen die Träger und Einrichtungen von ihrer traditionellen Kompetenz abgebracht werden und solchermaßen das ganze Regulationssystem verunsichern.
- ⁵ Ich frage hier bewußt provokativ, ob der nachträgliche Erwerb von Schulabschlüssen notwendig eine Aufgabe der Institutionen der Erwachsenenbildung sein muß, es könnte auch an einen Wiedereinstieg Erwachsener in ein flexibel gestaltetes, öffentliches „Sekundarschulsystem“ gedacht werden. Hier scheint sich eine Unterstützung durch den Delors-Report anzubieten.
- ⁶ Unberücksichtigt bleibt bei dieser Auswahl zum einen das Weißbuch der EU, vgl. European Commission/Directorates XXII/V: Teaching and Learning. Towards a Learning Society, White Paper, Luxembourg 1996; dt.: Europäische Kommission: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft - Europäisches Jahr des Lebensbegleitenden Lernens, Luxembourg 1995; vgl. dazu meine kritische Anzeige: Europäische Einigung - ja. Europäische Vereinheitlichung - nein, in: Grundlagen der Weiterbildung, GdWZ, 1996, 3. Vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung auf internationaler Ebene bleibt zum anderen die im Auftrag des BMBF von G. Dohmen erstellte Studie „Das lebenslange Lernen“ unberücksichtigt, vgl. Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996.
- ⁷ Vgl. Faure, E. u.a.: Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow, Paris: UNESCO, 1972; dt: Faure, E. u.a. : Wie wir leben werden, Reinbek b. Hamburg 1973.
- ⁸ Vgl. UNESCO (Hrsg.): Recommendation on the Development of Adult Education, adopted

- by the General Conference at its nineteenth Session, Nairobi, 26.11.1976.
- ⁹ Delors, J.: *Learning: The Treasure Within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris 1996; vgl. auch UNESCO (Hg.): *International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Hqu. 2.-4.3.1993, EDC 93, 20.4.1993.
- ¹⁰ Vgl. Faure, E. u.a.: *Learning to be*, a.a.O., S. II.
- ¹¹ Platt, W. J.: *The Faure-Report. A Turning Point in Educational Planning*, Paper Presented at a Symposium Jointly Organised by AAAS and CONCYT, 29.6.1973, Mexiko City 1973, S. I.
- ¹² UNESCO (Hg.): *Glossary of Educational Technology Terms*, prep. by the Division for Development of Education, IBE, Paris 1992, S. 73.
- ¹³ Vgl. UNESCO-Institut für Pädagogik (Hg.): *Lifelong Education Bibliography*, comp. by U. Giere, Library and Documentation Centre, Hamburg 1/1973 - 45/1993.
- ¹⁴ Vgl. Faure, E. u.a.: *Learning to be*, a.a.O., S. 143; vgl. dazu auch die Stellungnahmen des Europarates, in: Knoll, J. H.: *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung*, a.a.O., Kap. 5.2.2.
- ¹⁵ International Commission on Education for the Twenty-first Century, Report of the Commission, UNESCO, Paris October 1995.
- ¹⁶ Delors, J.: Address by J. D. Chairperson of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, General Conference, Twenty-eighth Session, 28 C/INF. 25 3. November 1995, UNESCO Paris 1995.
- ¹⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat 123 (Hg.): *Round-table Diskussion zum vorläufigen Report der Internationalen Kommission Bildung für das 21. Jahrhundert (Delors-Kommission) am 10.11.1995 auf der 28. Generalkonferenz*, Bonn 14.11.1995; vgl. dazu auch den Bericht der Ständigen Vertretung Deutschlands bei der UNESCO betreffend: 28. UNESCO Generalkonferenz (25.10. - 16.11.1995); vgl. dort besonders Bericht Kommission II, Hauptprogramm I „Towards Lifelong Education for All“.
- ¹⁸ BMBF (Hg.): *Round-table Diskussion ...*, a.a.O., S. 2.
- ¹⁹ Vgl. dazu Preliminary Synthesis, a.a.O., S. IV.
- ²⁰ Ebd., S. 4 f.
- ²¹ Hier wird Konstruktivismus im Sinne von A. von Hayek gebraucht, der darunter gesellschaftliche Ordnungen versteht, die „erdacht“ sind und nach einem vorgefertigten Plan in die Wirklichkeit umgesetzt werden.
- ²² Vgl. Pressemitteilung, in: UNESCO aktuell 1996, 4.
- ²³ Delors, J.: *Learning: The Treasure Within*, a.a.O., S. 13 ff.
- ²⁴ Delors, J.: *Lernen für morgen. Bildung im 21. Jahrhundert*, in: UNESCO Kurier (1996), 4, S. 4.
- ²⁵ Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft i.d. Fassung vom 7.2.1992 und der Vertrag über die Europäische Union, in T. Läufer (Hrsg): *Europäische Gemeinschaft, Europäische Union. Die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleittexten*, Bonn 1993.
- ²⁶ Vgl. Europäische Kommission: *Teaching and Learning*, a.a.O.; vgl. dazu meine ausführliche Besprechung: Knoll, J.H.: *Berufsbildung – Wege in die Zukunft*, in: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 25, Köln 1997.
- ²⁷ Vgl. DELORS, J.: *Learning: The Treasure Within*, a.a.O., S. 117 ff.
- ²⁸ Knoll, J.H.: *Globale Bildungssoffensive. Die Ergebnisse der Delors-Kommission und erste Reaktionen*, in: GdWZ, 1997, im Druck.
- ²⁹ OECD (Ed.): *Lifelong Learning for All. Meeting of the Eucation Committee at Ministerial Level*, 16.- 17.1.1996, Paris 1996. Die den Wortzitate im Text nachgestellten Seitenangaben beziehen sich auf diese englischsprachige Ausgabe.
- ³⁰ *Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*, Düsseldorf 1996.

Institutionen im lebenslangen Lernen

Im Dezember 1996 fand eine Arbeitskonferenz des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in Zusammenarbeit mit der nationalen Koordinierungsstelle des „Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens“ 1996 im Gustav-Stresemann-Institut in Bonn statt mit dem Titel „Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?“ Die Grundidee dahinter ist es, das Konzept des „Lifelong Learning for All“ zu erweitern, über das organisierte Lernen in Bildungsinstitutionen und das Modell der „Recurrent Education“ hinaus besonders das informelle Erfahrungslernen im Lebens- und Arbeitszusammenhang, das „Self-directed-Learning“ und das Selbstlernen mit Hilfe neuer Technologien einzubeziehen.

Damit haben sich – ebenso abrupt wie das „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“ ausgerufen wurde – seit Ende 1995 die Akzente der Weiterbildungsdiskussion verändert. Vor allem drei Koordinaten werden verschoben:

- Der Begriff des „Lernens“ hat die Begriffe des Lehrens und Bildens fast ganz aus der Diskussion verdrängt, so als hätte es diese zuvor nicht in einer ausgewogenen Beziehung (etwa des „Lehr-Lern-Prozesses“) gegeben. Es mag eine späte Rache sein: Vor einhundert Jahren sprach man kaum vom Lernen, sondern nur vom Lehren und Bilden.
- Der Begriff der Erwachsenenbildung verblaßt in der Diskussion, der Begriff der Weiterbildung wird ausgedehnt zum „lebenslangen Lernen“; immer häufiger wird angemahnt, die seit zwanzig Jahren gültige Weiterbildungs-Definition des Deutschen Bildungsrates zu ändern.
- Die Kategorie des „Selbst“ wird in unterschiedlichsten Varianten zum obersten Wert in der Definition von Lernprozessen.

Bei diesen Koordinaten handelt es sich nicht um nebensächliche Fragen des Bildungssystems, sondern um zentrale, geradezu axiomatische Begriffe. Auch wenn die Geschwindigkeit, in der sie ersetzt und kritisiert werden, und die Unklarheit, die damit vielfach verbunden ist, viele Züge einer Modeerscheinung tragen, ist doch davon auszugehen, daß es sich hier um einen längerfristig gültigen Wandel des Blicks auf Lernen und Bildung handelt. Damit hätte eine Blickweise, die bislang auf betriebliche Bildungszusammenhänge beschränkt war, Allgemeingültigkeit erlangt. Ob es – wie gelegentlich apostrophiert – eine „Kopernikanische Wende“ ist, wird allerdings abzuwarten sein.

Die wichtigsten Ursachen für die geänderte Sichtweise sind – nicht überraschend – ökonomischer Natur:

- Die weltweite Konkurrenz und die Entwicklung im Medien-, Dienstleistungs- und Produktionsbereich zeitigen einen hohen Druck auf Lernbedarfe.

- Die – ökonomisch betrachtet – einzige Wachstumsbranche, die Informationstechnologie, beeinflußt in ungeheurem Maße das Verhältnis von Lernen und Arbeiten.
- Die sich verschiebenden ökonomischen Strukturen verwischen die Unterschiede zwischen privat und öffentlich, erhöhen privatwirtschaftliche Ansätze auch in ehemals öffentlichen Bereichen (wie z.B. der Bildung) und vermindern den gestaltenden Einfluß des Staates.

Darüber hinaus sind tiefgreifende gesellschaftliche Wandlungsprozesse erkennbar, die nicht einfach und monokausal auf ökonomische Ursachen zurückführbar sind, auch wenn sie in diesem Bedingungs-zusammenhang entstehen:

- Prozesse der Individualisierung beeinflussen nicht nur das Sozialleben, sondern auch die Gestaltbarkeit eigener Biographien sowie deren Wert – konsequenterweise auch im Bildungsbereich.
- Milieustrukturen, Arbeitslosigkeit und Verlust gesellschaftlicher Ziele verbinden sich mit der Notwendigkeit von Mobilität, Flexibilität und Innovation.
- Veränderungsprozesse werden immer schneller, die Wissensakzeleration schreitet exponentiell fort.

Diese ökonomischen und gesellschaftlichen Änderungen, die dem Selbstlernthema zugrunde liegen, werden sich absehbar fortsetzen und damit wesentliche Elemente der aktuellen Diskussion dauerhaft etablieren. Daß dabei auch die Institutionen der Bildung, nicht nur der Weiterbildung, ins Blick- und Schußfeld geraten, überrascht nicht. Ihnen wird vielfach vorgeworfen, zu starr und zu verharscht zu sein, die Zeichen der Zeit nicht erkannt und innovativ umgesetzt zu haben, zu teuer und ineffektiv zu sein. Nicht nur Günther Dohmen vertritt in seiner (übrigens bemerkenswerten) Broschüre vom lebenslangen Lernen die Auffassung, die Bildungseinrichtungen „perpetuieren eher die bestehenden Bildungsunterschiede“ und es habe daher „auch wenig Sinn, noch mehr Geld in den Ausbau dieser Einrichtungen zu stecken“ (Dohmen 1996, S. 16). Ein bekanntes Wissen erhält eine neue Qualität: daß Bildungseinrichtungen nur einen Teil der Lernprozesse von Menschen organisieren (einige – allerdings empirisch zweifelhafte – Hinweise sprechen hier von 20%) und daß die Teilnehmenden in Angeboten der Bildungseinrichtungen nicht das soziale Spektrum der Bevölkerung spiegeln.

Überraschend an diesem neuen Blickwinkel auf (Weiter-)Bildungsinstitutionen ist deren neue Bewertung. Historisch war der Aufbau eines Bildungssystems mit Institutionen der wirkliche Fortschritt gegenüber dem bis dahin vorherrschenden individuellen Lernen. Bildungsinstitutionen haben die eigenen Lernbemühungen gestützt, überhaupt erst öffentlich eingefordert und für gesellschaftlich relevant erklärt, Bildungsinstitutionen waren die Voraussetzung dafür, daß Bildung und Lernen demokratisch erlebbar wurde. Ohne Bildungsinstitutionen wäre der Gedanke an ein „Selbstlernen“ auch heute nicht möglich. Es ist auch davon auszugehen, daß ohne die Existenz und die Leistungen von Bildungsinstitutionen ein lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen nicht nur nicht realisierbar wäre, sondern auch keinen Anspruch auf Modernität hätte.

Bildungspolitisch verantwortbar kann es daher nicht darum gehen, Institutionen abzuschaffen oder für unnötig zu erklären, sondern ihre spezifische Funktion in einem sich verschiebenden Koordinatensystem von Weiterbildung zu definieren.

1. Selbstgesteuertes Lernen

Der Gegenstand, um den es geht, wird aktuell in einer Fülle von unterschiedlichen Worten benannt, die meist sogar synonym gebraucht werden. Verwendete Begriffe sind etwa:

- selbstgesteuertes Lernen, nicht-organisiertes Lernen, selbständiges Lernen, informelles Lernen,
- natürliches (Selbst-)Lernen, autonomes Lernen, inzidentielles Lernen, unmittelbares Lernen,
- *self directed learning, individualisiertes Lernen, lebensimplizites Lernen, nichtveranstaltetes Lernen.*

Was fehlt auf dieser Liste, sind Begriffe wie „selbstverantwortetes“ und „selbstfinanziertes“ Lernen – denn darum geht es auch, nicht zuletzt. Nun ist in einer Situation, in der gewissermaßen der neue Sachverhalt in einer begrifflichen Konstitutionsphase ist, ein solches Umkreisen des Gemeintenen durchaus üblich. Wenn sich der Gegenstand noch bewegt, können die Begriffe nicht schon präzise sein. Immerhin wird deutlich, worum es bei den unterschiedlichen Varianten des „selbstorganisierten“ Lernens geht, wobei durchaus in einigen Fällen hilfreich ist, das „Selbst“ probenhalber durch „Fremd“ zu ersetzen. Es geht im Kern um folgendes:

- Lernende sollen Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen ihres Lernens selbst bestimmen; damit verbunden ist eine Abwendung gegenüber den Lehrenden. Ein kleiner Exkurs ist hier allerdings angebracht, der die aktuelle „Koalition“ zwischen betrieblichen und emanzipatorischen Ansätzen erklärt; in der betrieblichen Variante endet das „Selbst“ vor dem Ziel, in der emanzipatorischen Variante bestimmen die Menschen auch ihr Lernziel. In der Euphorie der „Wende zum Selbst“ wird dieser Unterschied oft übersehen.
- Lernende sollen im Alltag, in der Ganzheit ihrer Lebenszusammenhänge lernen, nicht oder nicht nur in Sondersituationen, die ausschließlich für das Lernen geschaffen werden; damit verbunden ist eine Abgrenzung gegenüber Institutionen.

Offenbar richtet sich der Schwerpunkt der Begriffe, die um den Sachverhalt des Selbstlernens kreisen, gegen pädagogische Bevormundung, also gegen die Lehrenden, weniger gegen die Institutionen. Formen des selbstorganisierten Lernens etwa, das ja durchaus Gruppenprozesse mit impliziert, setzen beispielsweise durchaus institutionelle Zusammenhänge voraus. Es geht also eher um eine Diskussion über die angemessenen *Lernorte*, weniger um die Diskussion über „*außerinstitutionelles Lernen*“.

Auch die scheinbare Abkehr von fremdsteuernden Lehrenden reduziert sich bei genauerer Sicht. Lernprozesse, ob selbst- und fremdgesteuert, haben mehrere Strukturmerkmale, die zum Begriff des Lernens gehören. Die fünf wichtigsten Strukturmerkmale von Lernen sind:

- Bedarf/Ziel
Der Bedarf kann neu sein oder Lernanforderung oder Interesse oder Lust, es kann sich um Nahziele oder „Zielkorridore“ handeln – sicher ist: Ohne Anlaß und ohne Richtung gibt es kein Lernen.
- Lernschritte/Bearbeitbarkeit
Der Weg in die angegebene Richtung muß beschreibbar sein, transparent und erkennbar, sonst landet Lernen – ob fremd- oder selbstgesteuert – im Nichts.
- Inhaltskonstitution/Informationssuche
Lernen bezieht sich immer auf einen Gegenstand, ob es nun um Wissen, soziale Kompetenz, handwerkliche Fertigkeiten oder anderes geht; dieser Gegenstand muß, wenn Lernen einen Bezugspunkt haben soll, konstituiert werden.
- Stoffreduktion und Stoffselektion
Der Gegenstand des Lernens muß immer reduziert bzw. auf die eigenen Interessen und Erfahrungen hin selektiert werden; im Gegensatz zur traditionellen Didaktik entfällt bei der Selbststeuerung der vermittelnde Schritt der Stoffrekonstruktion.
- Erfolgskontrolle und Erfolgsspiegelung
Lernen ist nur möglich und erfolgreich, wenn Lernergebnisse „gespiegelt“ und wahrgenommen werden (können).

Diese Strukturmerkmale des Lernens sind auch bei informellen, inzidentellen oder „natürlichen“ Lernprozessen feststellbar. Oft sind sie nicht explizit. Der früher propagierte Grundsatz des „Lernen-Lernens“ bezieht sich auf eben diese Kompetenzen, die erworben sein müssen, wenn Lernen selbstgesteuert und selbstorganisiert praktiziert werden soll. Selbständiges oder selbstgesteuertes Lernen bedeutet also nicht, auf diese Strukturmerkmale verzichten zu können, sondern eher verschärfend, sie selbst kompetent gestalten zu können.

Die hier aufgezählten Strukturmerkmale von Lernprozessen machen bereits deutlich, was selbstgesteuertes Lernen zu leisten vermag und was nicht. Selbstgesteuert lassen sich Bedarf und Ziel festlegen, Lernschritte definieren, Informationen aufsuchen und selektieren. Nicht selbstgesteuert sind das Prinzip des „Lernen-Lernens“ und das Merkmal der Erfolgskontrolle. Und eher unwahrscheinlich ist es, daß selbstgesteuert Lernende bei der Definition der Lernschritte, der Suche nach Informationen und der Stoffreduktion auf Hilfe verzichten können. Ob diese Hilfe nun sozial oder medial organisiert ist: Sie ist fast immer nötig und wird auch abgerufen.

Grundsätzlich ist auch festzuhalten, daß selbstgesteuertes Lernen einen Lernbegriff zugrunde legt, der sich hauptsächlich auf die Kategorie des „Wissenserwerbs“ stützt. So gesehen ist der Titel des europäischen „Weißbuchs auf dem Weg zu einer

kognitiven Gesellschaft“ gar nicht einmal falsch gewählt. Soziale Kompetenzen sind im selbstgesteuerten Lernen prinzipiell nicht erwerbbar, oder präziser: Erwünschte soziale Kompetenzen werden eher ver- als gelernt. Am deutlichsten wird es am Beispiel des selbstgesteuerten Lernens mit dem PC. Hier liegt auch der deutlichste Unterschied zwischen dem selbstgesteuerten und dem selbstorganisierten Lernen; letzteres als Gruppenselbstorganisation kann – wenn dies reflexiv bearbeitet wird – im besonderem Maße soziale Kompetenzen befördern.

2. Rolle der Institutionen

Bei Bildungsinstitutionen geht es um fest etablierte, kontinuierlich arbeitende, mit Regeln und formalen Strukturen aufgebaute Organisationen von Menschen, die ein gemeinsames „Betriebsziel“ verfolgen. Institutionen der Erwachsenenbildung können sehr verschieden sein. Volkshochschulen sind ebenso solche Institutionen wie Bildungsstätten, betriebliche Weiterbildungsabteilungen oder Universitäten.

Es ist sicherlich falsch, das weitgespannte Feld von Institutionen gewissermaßen „über einen Leisten“ zu schlagen, wenn es um die institutionelle Rolle beim Lernen geht. Dies gilt auch für denjenigen Aspekt der aktuellen Diskussion, der sich für eine Erweiterung der Lernorte einsetzt; betriebliche Weiterbildungsabteilungen (= Institutionen) beispielsweise stehen in ebenso enger Beziehung zum Alltag der Lernenden wie „Inhouse“-Angebote der Volkshochschulen in Stadtteileinrichtungen.

Gelegentlich existiert hier ein tiefgreifendes und wenig modernes Mißverständnis der Institutionen der Weiterbildung in ihrer aktuellen Beschaffenheit. Unter dem Titel „Neue Wege des Lernens mit Multimedia“ haben Mandl, Gruber und Renken vor kurzem einen Aufsatz folgendermaßen begonnen: „Lernen ist bei vielen Menschen mit Unlust verbunden. Dies ist sicherlich auf die Erfahrungen zurückzuführen, die mit dem Lernen zu tun haben, wie es in eigens dafür geschaffenen Institutionen verlangt wird ... In solchen Lernumgebungen werden die Lernenden in eine rezeptive Rolle versetzt, die Aktivitäten gehen fast ausschließlich von den Lehrenden aus“ (1996, S. 285).

Eine solche Sicht des Lernens in Institutionen mag noch für manche Bereiche an Universitäten zutreffen, sie bildet aber unter keinen Umständen die Realität der heutigen Weiterbildungsinstitutionen in Deutschland ab. Dort ist Frontalunterricht schon eine geächtete Lehrmethode (übrigens ganz zu Unrecht, denn „Vorlesungen“ sind in Fällen einer systematischen Wissensvermittlung, an der man sich abarbeiten kann, durchaus wichtig). Generell kann festgehalten werden, daß Lehr-Lern-Prozesse in Institutionen bereits heute vielfach Mischformen von selbstorganisierten und fremdgesteuerten Prozessen sind. Dabei ist die methodische Varianz selbst- und fremdorganisierter Anteile (oder traditioneller: von Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit) in der Praxis außerordentlich groß.

Auch die Frage des Lernortes wird weit differenzierter realisiert, als dies aktuell in der Diskussion gehandelt wird. Projekte wie „Tu was“ in Grafing und mittlerweile an vielen Orten, „Cafe Mondial“ in Dillingen und europaweit oder „Telelernen“ im „Kompetenzzentrum“ des Landkreises Regen machen deutlich, wie flexibel und innovativ viele Institutionen auch heute bereits ihre Lernorte differenzieren und neu definieren.

Die Möglichkeiten selbstorganisierten Lernens insbesondere in der Gruppe, aber auch alleine, sind meist ohne institutionelle Gegebenheiten nicht denkbar. So zeichnet sich das etwa vielerorts beobachtbare Selbstverständnis von Volkshochschulen als kommunale und regionale „Kommunikations- und Bildungszentren“ als institutionelle Antwort auf die Bewegung zu Individualität, Flexibilität und Selbstverantwortung ab.

Die Umstellung der Institutionen auf die sich ändernden Bedürfnisse nach Gestalt, Struktur und Ziel von Bildungsprozessen ist bereits feststellbar. Sie zu unterstützen und zu befördern ist eine wichtige Aufgabe, um Institutionen als Zentren einer lernenden Gesellschaft zukunftsfähig zu erhalten. Dabei geht es darum, Anreize für Institutionen zu schaffen, innovative Angebote zu entwickeln, und Hürden zu beseitigen, die solche behindern. Ein Beispiel für *Anreize* ist etwa der „Preis für erwachsenpädagogische Innovation“, den eine Jury im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung 1997 erstmals vergeben hat; die Preise gingen alle an kooperative und im Zusammenhang mit Institutionen entstandene modellhafte Projekte „moderner“ Weiterbildung (vgl. DIE 1997). Ein Beispiel für zu beseitigende Hürden ist die Entkoppelung der institutionellen öffentlichen Zuschüsse von der formalen Struktur der Unterrichtsstunden (vgl. Dohmen 1996).

Die Frage, ob Weiterbildungseinrichtungen innovationsfähig sind, stellt sich daher nicht. Ob sie schnell und umfassend genug Innovationen praktizieren, ist schwer einzuschätzen. Sicherlich brauchen sie längere „Rüstzeiten“, um neue Angebote zu konzipieren, einzuführen und umzusetzen. Dafür aber basieren sie auf einem professionellen Herangehen und einer erwartbaren Kontinuität. Von einer „beschränkten Leistungsfähigkeit des Bildungssystems“ (Weber 1996, S. 180), die ein Selbstlernen notwendig mache, kann unter diesem Aspekt keine Rede sein.

Dennoch kommen veränderte Aufgaben auf die Institutionen zu, wenn sich nicht nur der Anteil des selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildung erhöht, sondern dieser auch als bildungspolitisch mitzugestaltender Teil von Weiterbildung definiert wird – was bereits geschieht. In einer solchen Gesamtstruktur von Weiterbildung bzw. von lebenslangem Lernen haben Weiterbildungsinstitutionen wesentlich mehr, nicht aber weniger Aufgaben als zuvor.

Erhalten bleibt den Institutionen der traditionelle *Bereich der eigenen Lehre*. Sie ist zu modifizieren, zu entwickeln und innovativ weiterzugestalten, wie dies bereits jetzt der beschriebene Fall ist. Ganz sicher sind auch Angebote zu erweitern, denn wenn

die Gesamtaktivität an Weiterbildung steigt, können die mit Institutionen verbundenen Lernprozesse nicht weniger werden. Wie bisher auch haben Institutionen Systeme und Regeln einer systematischen Überprüfung von Lernprozessen zu definieren und festzuhalten; dabei geht es um Zertifikate, Prüfungen, Nachweise von erfolgreich absolvierten Lernprozessen. Diese werden in dem Maße komplizierter und differenzierter, in dem ihr Erwerb auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden kann. Anforderungen an Zertifikate sind dann nicht nur in Strukturmodelle (fremd-)organisierter Lernprozesse zu übersetzen, sondern auch in selbstgesteuerte Lernmodule.

Einen wesentlich höheren Anteil an Aktivitäten haben Institutionen im *Bereich von Lernberatung* zu leisten. Wenn es nicht die bisherigen Weiterbildungseinrichtungen sind, dann sind es neu aufzubauende Institutionen der Bildungsberatung. Diese haben nicht nur über Lernmöglichkeiten, Lernangebote usw. zu informieren, sondern selbstgesteuert Lernenden bei der Definition ihres Bildungsbedarfes und insbesondere bei der Feststellung ihres Bildungserfolges Hilfe zu geben.

Auch die *Vernetzung der Institutionen miteinander* und mit Organisationen und Strukturen außerhalb des Bildungssystems wird zunehmen müssen. Kooperation als prinzipieller Grundsatz institutioneller Arbeit ist unter diesem Aspekt dringend erforderlich, um Netzwerke für Zugänge Lernender zu erreichen und um Lernorte in einem sehr viel breiteren Umfang als bislang zu gestalten.

Institutionen haben sich intern selbst zu ändern; Räume, Arbeitsabläufe und Arbeitsbedingungen haben sich in verstärktem Maße der Inanspruchnahme durch Lernende zu öffnen. Dies bedeutet Bedienungsfreundlichkeit, Offenheit, Zugänglichkeit und auch Erschwinglichkeit. Kurz gesagt bedeutet dies den weitergehenden, bereits jetzt feststellbaren Wandel von Bildungseinrichtungen zu „Dienstleistungsbetrieben“, in denen Kunde und Kundin als Lernende gewissermaßen König und Königin sind.

Schließlich ist zu regeln, wie, unter welchen Bedingungen und mit welchem Know-how die ungeheuere Menge von einzusetzender *Software für Bildungsprozesse* im medialen Bereich erstellt wird. Bereits heute kann man feststellen, daß der explodierende Markt von Lernmedien deutlich unterhalb erziehungswissenschaftlicher Qualitätskriterien liegt. Hier entsteht nicht nur ein neuer Markt, sondern auch eine neue Form der Institutionalisierung – die Institute der präformatierten Lernsoftware. Institutionen sind diejenigen Einrichtungen, die dafür Sorge zu tragen haben, daß in immer breiterem Umfang Menschen *lernen zu lernen*; Dabei geht es um eine sehr grundsätzlich anzusetzende Kompetenz- und Motivationsentwicklung für ein auch individuell umsetzbares, immer wieder neues Lernen. Diese Aufgabe ist allerdings ohnehin bereits Profilelement vieler Weiterbildungseinrichtungen.

Angesichts der zukünftigen Aufgabenliste der Institutionen ist die Annahme, ein weiterer Ausbau von Institutionen lohne sich nicht, als unbegründet zurückzuweisen.

Wenn das erweiterte Modell von Weiterbildung lebenslang in einer Kombination von Fremd- und Selbststeuerung die notwendige Konsequenz ökonomischer und zukunftsorientierter Probleme der Gesellschaft ist, dann sind eben diese flankierenden, stützenden und systematisierenden „Support-Strukturen“ im Weiterbildungsbereich auszubauen. Nur über Finanzierungsanteile der Lernenden, über den „Verkauf“ einzelner Angebote, wird dies schwerlich gelingen.

3. Anforderungen an das Personal

PädagogInnen wird es in Zukunft, wenn man manchen geäußerten Prognosen folgt, kaum mehr geben. Nur noch zwei Fünftel des Lernbedarfs werden in Institutionen, der größere Anteil wird selbstgesteuert gedeckt. Die PädagogInnen haben danach keine Rolle mehr als Wissensvermittler oder im Wortsinne Lehrende, sondern sind „Lernbegleiter“ (Kuss 1996, S. 183). Sie sind Facilitators, Moderatoren oder Organisatoren (Weber 1996, S. 178), oder sie sind gar professionelle bzw. „lebensbezogene Lernexperten“ (Dohmen 1996, S. 17). Auch diese Begriffe überspitzen nur, was in der Praxis bereits teilweise Realität ist. Der Anteil von Beratung, Moderation und Lernbegleitung ist bei PädagogInnen in der Erwachsenenbildung immer größer geworden. Die alte Diskussion, ob pädagogisch Tätige nicht einer zusätzlichen besonderen „Fachkompetenz“ bedürfen, wird seit Jahren nicht mehr geführt; pädagogische Kompetenz als hier definierte Kompetenz der Moderation, der Beratung und des zielgerichteten Umgangs mit Menschen ist praktisch längst als eigenständige, auch beruflich definierbare Kompetenz anerkannt.

Genaugenommen ist aber differenziert noch mehr beobachtbar: PädagogInnen entwickeln ihre Tätigkeits- und Kompetenzbereiche in unterschiedliche Richtungen, teilweise auch arbeitsteilig zu neuen Profilen von Berufstätigkeit. Bereits festgestellt werden konnte die Entwicklung zweier „Typen“ von pädagogischen Tätigkeitsfeldern:

Der erste Typ, der sich aus dem an Volkshochschulen orientierten Berufsbild des hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiters entwickelt, konzentriert sich auf das Bildungsmanagement. Hier liegt die Arbeit hauptsächlich darin, mit anderen Einrichtungen zu kooperieren, Finanzen zu verwalten, Mittel zu akquirieren, Programmplanung mit Bezug auf Institution, kooperierende Systeme und Finanzen vorzunehmen, Personal zu führen (insbesondere das lehrende Personal) und den Betrieb bzw. die Institution weiterzuentwickeln.

Der zweite Typ ist konzentriert auf die Lehre. Die Lehrtätigkeit erweitert sich dabei hin in Richtung Moderation, Beratung, Lernbegleitung und persönlicher Betreuung. Sie befaßt sich mit sinkender Lernmotivation, feststellbaren Lernfortschritten und der Definition selbstgesteuert bewältigbarer Teillernziele. Auch Lernbedarfserhebung bezogen auf die Lernenden gehört in diesen Tätigkeitsbereich.

Zu diesen Typen tritt ein drittes Tätigkeitsfeld hinzu, erst noch in den Anfängen, aber mit wachsendem Bedarf: didaktisch strukturierte mediale Programme. Es kann sich auch um pädagogische Beratung von Produzierenden handeln, wird aber unabdingbar. In dem Maße, in dem Lernprogramme verbreitet und verwendet werden, wachsen Qualitätsbewußtsein, Kontrolle und Öffentlichkeit (über Rezensionen etc.).

Insgesamt ist festzustellen, daß die bestehenden Qualifizierungssysteme für pädagogisch Tätige nicht ausreichend sind. Dies gilt sowohl für Tätigkeitsfelder im Management und in der Lehre wie auch für Tätigkeitsfelder im neu entstehenden medialen System. Bernhard Koring (1996, S. 6ff) hat darauf hingewiesen, daß sich hier schon seit langem beobachtbare Professionalitätsprobleme in einer neuen Weise verschärfen. Das allgegenwärtige Spannungsfeld zwischen universitärer Ausbildung und berufspraktischer Tätigkeit im erwachsenenpädagogischen Bereich gewinnt eine zunehmende Brisanz. Hier wären Modelle zu entwickeln, zu erproben und mit einer gewissen Verbindlichkeit in die bildungspolitische Landschaft zu implementieren. Dabei könnte es sich um die von Koring vorgeschlagenen Module handeln, vermutlich aber wird ein differenzierteres System von universitärer Ausbildung und berufspraktischer Fortbildung zu entwickeln sein. Notwendig aber ist dies in jedem Fall, um dem immer diffuser und weiter differenzierten Weiterbildungsbe- reich noch ein Minimum an verantwortbarer Kontinuität und öffentlicher Gestaltung zu verleihen.

Literatur

- DIE (Hrsg.): Innovation in der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1997
Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen, Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bonn 1996
Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen, Göttingen 1996
Koring, B.: Ausbildungsproblem und Professionalisierungsfrage in Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Ms., Chemnitz 1996
Koring, B.: Lernen und Wissenschaft im Internet, Bad Heilbrunn 1997
Kuss, W.: Selbständiges Lernen. Neue Wege in der Erwachsenenbildung, in: GdWZ 4/1996
Mandl, H./Gruber, H./Renke: Probleme mit den alten Wegen des Lernens: Fehlende Wissens- schaftsanwendung – Neue Wege des Lernens mit Multimedia, in: GdWZ 5/1996
Nuissl, E.: Lernorte, in: P. Faulstich u.a.: Weiterbildung in den neunziger Jahren, München 1992
Weber, K.: Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere, in: GdWZ 7/1996

Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996

Perspektiven für die Weiterbildungspolitik

1. Auftrag

Das mit Beschluß Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23.10.1995 beschlossene „Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ war eine der Initiativen der Europäischen Kommission, im Anschluß an das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ vom Dezember 1993 angesichts der gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Veränderungen in Europa eine „strategische Vision“ der gesellschaftlichen Entwicklungen und der diesbezüglichen Rolle von Erziehung und Bildung anzugehen.

Das Europäische Jahr stand im engen Zusammenhang mit dem Weißbuch „Lehren und Lernen: Auf dem Wege zur Informationsgesellschaft“ vom November 1995 und sollte für 1996, das Jahr, in welchem auch die Aktionsprogramme SOKRATES und LEONARDO erstmals umfassend umgesetzt wurden, einen neuen An Schub zur Verstärkung der europäischen Dimension bei der Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens geben.

Ziel dieses Europäischen Jahres war es, in allen Ländern der EU und des europäischen Wirtschaftsraumes einen breiten Austausch von Informationen, Erfahrungen und praktischen Modellen anzuregen, um „die persönliche Entfaltung und die individuelle Initiative, die Eingliederung des einzelnen in Erwerbsleben und Gesellschaft, seine Einbeziehung in den demokratischen Entscheidungsprozeß und seine Fähigkeit zur Anpassung an den wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Wandel zu fördern“, und zwar durch Bildungsprozesse und insbesondere durch Weiterbildungsprozesse.

Von der Kommission wurden dabei vier Aufgabenstellungen in den Vordergrund gerückt:

- Flexibilisierung und erfolgreiche Sicherstellung des Übergangs von Schule und Arbeitswelt
- Bewältigung des Weges in die Informationsgesellschaft
- Diversifizierung und Flexibilisierung der Angebote im Rahmen lernender Organisationen
- Flexibilisierung des Verhältnisses von Arbeits-, Bildungs- und Freizeitphasen.

Ordnungspolitisch sollte auch für dieses Jahr das Subsidiaritätsgebot in den Artikeln 3 b, 126 und 127 des Maastricht-Vertrages gelten, d.h. das Gebot, daß über europäi-

sche Bildungsprogramme keine Harmonisierung der eigenständigen Bildungspolitik in den jeweiligen Mitgliedsstaaten erfolgen sollte. Vielmehr sollten zunächst Reform- und Entwicklungsschritte in den Mitgliedsstaaten selbst durch Unterstützung der Europäischen Union vorangetrieben werden, bis hin zu der Zielsetzung der Gewinnung eines europäischen Mehrwertes durch Ergänzung der nationalen Politiken durch kooperative europäische Konzeptionen.

2. Beitrag der Länder

Die Kultusministerkonferenz hat 1994 in ihrer Dritten Empfehlung die Weiterbildung als „unverzichtbaren Bestandteil zukunftsorientierter Bildung“ bezeichnet, um „Verständnis von Sprache, Kultur und Denkweisen anderer Völker und Kenntnisse über politische und wirtschaftliche Entwicklungen in anderen Staaten und über supra- und internationale Organisationen zu vermitteln“.

Von der 2. Europäischen Weiterbildungskonferenz, die im Rahmen der deutschen Präsidentschaft 1994 in Dresden stattfand, wurde vor allem auf die Stärkung der europäischen Dimension in der Weiterbildung in folgenden Bereichen hingewiesen:

- Steigerung der Kommunikationsfähigkeit und der Kenntnis der Alltagskulturen durch fremdsprachliche Weiterbildung und durch interkulturelle Begegnungen
- Ergänzung beruflicher Qualifikationen als Voraussetzung für berufliche Mobilität
- Vermittlung der für das Verstehen politischer, historischer, wirtschaftlicher und administrativer Zusammenhänge erforderlichen Kenntnisse als Grundlage für die Verwirklichung einer aktiven Unionsbürgerschaft in einem demokratischen Europa.

Da die Erwachsenenbildung in den Mitgliedsstaaten der EU unterschiedliche Strukturen und unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufweist, hat der Ausschuß für Fort- und Weiterbildung (AFW) der Kultusministerkonferenz das „Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ zum Anlaß genommen, die europäische Dimension der Weiterbildung näher zu bestimmen, den Stand der Entwicklung darzulegen und Handlungsfelder der Weiterbildung im Prozeß der europäischen Einigung aufzuzeigen.

Der AFW ist davon ausgegangen, daß die Länder vielfältige Möglichkeiten haben, zur Verwirklichung der europäischen Dimension der Weiterbildung in Wahrnehmung eigener Zuständigkeiten oder in begleitender Funktion beizutragen:

- Über den Bundesrat wirken sie an der Aufstellung und Ausgestaltung der einzelnen EU-Programme mit.
- In ihrer Zuständigkeit für die Schulen nehmen die Länder Einfluß auf die Entwicklung der europäischen Dimension in diesem Bildungssektor und geben dafür die notwendige Unterstützung.
- Den Ländern obliegt darüber hinaus die Genehmigung von Fortbildungsprüfungen

nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung, was z.B. bei der Anrechnung der im Rahmen von Austauschmaßnahmen in einem Mitgliedsstaat erworbenen Qualifikationen durch andere Mitgliedsstaaten von Bedeutung sein wird.

- Die Länder können auch als Mitwirkende oder Initiatoren von Kongressen, Seminaren und Foren die Öffentlichkeit sensibilisieren, innovative Entwicklungen fördern und Information, Beratung und Kooperation unterstützen.
- In der Zusammenarbeit mit potentiellen Antragstellern für EU-Programme werden sie motivierend und anregend als Mittler und Multiplikatoren tätig.
- Die Länder können auch selbst Antragsteller im Rahmen von EU-Programmen sein.

Die Weiterbildung ist in ihrer pluralistischen Vielfalt besonders geeignet, europabezogene Themen einzubeziehen. Die europäische Dimension kann also Teil der Alltagsarbeit in der Weiterbildung sein. Darüber hinaus hat der AFW folgende Schwerpunkte in der Empfehlung „Leben und arbeiten in Europa: Welchen Beitrag kann Weiterbildung leisten?“ gesetzt, die von der Kultusministerkonferenz am 26.04.1996 zustimmend zur Kenntnis genommen wurden:

- Verstärkung von Fremdsprachen und interkulturellen Begegnungen
- Verbindung von politischer und kultureller europäischer Bildung
- Qualitätssicherung und Zertifikate im europäischen Rahmen
- Europakompetenz und Fortbildung für Lehrende in der Weiterbildung
- Europäische Dimension neuer Medien und Telekommunikation einschließlich des Fernunterrichts
- Ausfüllung der Netzwerke zwischen den Mitgliedsstaaten.

Perspektivisch hat die Kultusministerkonferenz formuliert, daß die europäische Dimension in der Erwachsenenbildung „Auftrag, Chance und auch Mittel für die Fortentwicklung der Weiterbildung als des vierten gleichberechtigten Bereiches des Bildungssystems in der EU, aber auch in der Bundesrepublik Deutschland“ sein kann. Die Beteiligung am Europäischen Jahr sowie an europäischen Programmen wurde also neben der Stärkung der europäischen Dimension auch unter dem Gesichtspunkt der Stärkung der Weiterbildungspolitik im eigenen Land positiv bewertet.

3. Ergebnisse und Schlußfolgerungen des Europäischen Jahres

Im Europäischen Jahr wurden von insgesamt etwa 4.000 eingereichten Anträgen ca. 550 Projekte mit insgesamt 8 Mio. ECU gefördert. Die Gesamtzahl der in Europa durchgeführten Veranstaltungen liegt bei ca. 2.000. Aus Deutschland wurden 157 Anträge gestellt, 59 Vorhaben, vorrangig aus dem Bereich der Weiterbildung, wurden von der EU-Kommission mit 1,4 Mio. DM zur Durchführung bewilligt. Als deutsche nationale Koordinierungsstelle fungierte das Gustav-Stresemann-Institut. Die wesentlichen Bereiche dieser Projekte waren:

- Fremdsprachliche Kommunikation
- Attraktivität und Qualität der Bildung

- Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung
- Weiterbildung für Benachteiligte
- Geschlechtsspezifische Weiterbildung
- Intergenerative Weiterbildung
- Integration von Bildung, Weiterbildung und Berufstätigkeit
- Sensibilisierung für moderne Informationstechnologien
- Weiterbildung als Schlüsselqualifikation
- Weiterbildung für die Stärkung der Professionalität
- Transferorientierte Öffnung der Hochschulen für Weiterbildung
- Flexibilität und Mobilität in der Weiterbildung
- Europakompetenz durch Aktionsprogramme.

Insgesamt kann festgestellt werden, daß die Kultusministerkonferenz sich der Konzeption des lebensbegleitenden Lernens nicht nur für punktuelle Ansätze in dem entsprechenden Europäischen Jahr verpflichtet fühlt, sondern diese als ständige Herausforderung für Gegenwart und Zukunft betrachtet und daß diese Position durch das Europäische Jahr verstärkt wurde. Es erfolgte eine in allen Bereichen wahrzunehmende stärkere Sensibilisierung für Notwendigkeit und Möglichkeiten des lebensbegleitenden Lernens.

Im Rahmen des Europäischen Jahres mit den entsprechenden Aktionsprogrammen, insbesondere aber auch über das im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ mit den Schwerpunkten Förderung und Aneignung neuer Kenntnisse, Annäherung von Schule und Unternehmen, Bekämpfung der Ausgrenzung, Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen und Gleichbehandlung materieller und berufs- und bildungsspezifischer Investitionen wurde in der bildungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik die Option der Individualisierung der Bildung und insbesondere der Weiterbildung verstärkt aufgegriffen. In diesem Zusammenhang wurde verstärkt die Notwendigkeit des selbstbestimmten, selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens, des exemplarischen Lernens, des vernetzten Denkens in fächerübergreifenden Zusammenhängen, des kompetenzentwickelnden Lernens, des praxisbezogenen und problemlösenden Arbeitens, der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen sowie des kreativen Denkens und innovativen Erkennens und Erforschens betont.

Über dieses „aktive Selbstlernen“ wird erwartet, daß verstärkt Motivation und Kompetenz aufgebaut werden, kontinuierliches Lernen mit Hilfe der Fort- und Weiterbildungsangebote der unterschiedlichen Institutionen und gesellschaftlichen Gruppen zu praktizieren. In diesem Zusammenhang wird den modernen Informations- und Kommunikationstechnologien eine noch größere Rolle zugewiesen, was auch in den weiteren Entwicklungen der Aktionsprogramme, vor allem bei SOKRATES 2 bei den Förderungsschwerpunkten zum Ausdruck kommen soll. Insbesondere sollen innovative Anwendungsformen der neuen Innovations- und Kommunikationstechnologien für stärker individualisierte, selbstgesteuerte Lernprozesse und individuell nutzbare,

die Weiterbildungsbeteiligung steigernde Anreizsysteme, wie etwa Bildungspässe, Bildungsgutscheine und Zertifikate, prioritär gefördert werden.

Dabei ist von deutscher Seite die Orientierung des neuen Weißbuchs von „Lehren und Lernen“ in Richtung auf eine „kognitive Gesellschaft“ durch Entwicklung der „Schulen der zweiten Chance“ zurückgewiesen worden mit der Option, daß neben der Vermittlung kognitiver Wissensbestände die Vermittlung sozialer und personeller Kompetenzen ebenso wichtig sei und deshalb eher von der Entwicklung zu einer „lernenden Gesellschaft“ ausgegangen werden sollte.

Im Hinblick auf die gegenwärtige „neuere“ Diskussion über Konzepte des „selbstgesteuerten Lernens“ ist allerdings zu klären, was genau unter dieser Konzeption zu subsumieren ist, was an dieser Konzeption tatsächlich „neu“ ist, welche weiterbildungspolitischen Gefährdungen durch das Konzept nicht ausgeschlossen werden können und was zukunftsweisende Perspektiven dieser Diskussion sein könnten. Das gilt auch für die neuen EU-Schwerpunkt-Förderungsprogramme im Bereich „Multimediale Lernprogramme“ wie auch für das neue vom BMBF ausgeschriebene LeitprojekttHEMA „Nutzung des weltweit verfügbaren Wissens für Aus- und Weiterbildung und Innovationsprozesse.“

In den Schlußfolgerungen des Rates vom 20. Dezember 1996 zu einer Strategie lebensbegleitenden Lernens wird dem Europäischen Jahr insgesamt attestiert, daß es einen „wertvollen Beitrag zur Schärfung des Bewußtseins für die europäische Dimension der Bildung“ und zur „Förderung des Konzepts eines lebensbegleitenden Lernens“ geleistet habe. Unter Berücksichtigung der Artikel 126 und 127 und insbesondere des in Artikel 3 b niedergelegten Subsidiaritätsprinzips des Maastricht-Vertrages und eingedenk der finanziellen Möglichkeiten hat der Rat der Europäischen Union folgende Schlußfolgerungen angenommen:

- Initiativen für lebensbegleitendes Lernen sollten in ausgewogener Weise sowohl persönliche, kulturelle, staatsbürgerliche und soziale Aspekte umfassen als auch den Erfordernissen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes Rechnung tragen. Zudem sollten sie die demokratischen Grundsätze und die Menschenrechte als Werte einbeziehen.
- Jede Stufe der allgemeinen und beruflichen Bildung sollte in angemessener Weise zum kontinuierlichen Prozeß des lebensbegleitenden Lernens beitragen.
- Das lebensbegleitende Lernen sollte auf einem weiten Spektrum an Lernangeboten beruhen, damit Bildungsfortschritte für jedermann entsprechend seinen gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Interessen und Bedürfnissen ermöglicht werden.
- Die allgemeine und berufliche Grundbildung ist fundamental für das lebensbegleitende Lernen und sollte zusätzlich zu den Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens eine breite Grundlage an Kenntnissen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Erfahrungen vermitteln, damit das weitere lebensbegleitende Lernen gefördert und unterstützt wird.

- Das lebensbegleitende Lernen sollte darauf abzielen, die individuellen Begabungen zu fördern, die Berufsfähigkeit zu verbessern und die vorhandenen menschlichen Ressourcen bestmöglich zu nutzen sowie zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern, zur Verhinderung der sozialen Ausgrenzung und zur Förderung einer aktiven Teilnahme am demokratischen Leben beizutragen.
- Das lebensbegleitende Lernen erfordert die Entwicklung flexibler und innovativer Bildungs- und Ausbildungskonzepte einschließlich familienorientierter Maßnahmen mit dem Ziel, beim einzelnen im Rahmen des Lernprozesses Wissensdurst, Initiative und Motivation zu wecken.
- Das lebensbegleitende Lernen verlangt, daß der einzelne als Lernender zunehmend mehr Verantwortung für seine eigene Bildung, Ausbildung und persönliche Entwicklung übernimmt, und in dieser Hinsicht sollte erwachsenen Lernenden eine geeignete Beratung zur Verfügung stehen.
- Ein Kernziel kontinuierlichen, lebensbegleitenden Lernens sollte auf allen Stufen die Förderung der Chancengleichheit sein.
- Jeder einzelne, die Bildungseinrichtungen, die Betriebe, die regionalen Behörden, die Zentralregierungen, gegebenenfalls die Sozialpartner und die Gesellschaft als Ganzes sollten gemeinsam innerhalb ihrer jeweiligen Zuständigkeitsbereiche eine positive Einstellung zum lebensbegleitenden Lernen in allen seinen Aspekten begünstigen und entwickeln und Hindernisse für eine Teilnahme an Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen und anderen Lernangeboten soweit wie möglich aus den Weg räumen.

Insgesamt sei das lebensbegleitende Lernen ein evolutionäres Konzept, das über die Schlußfolgerungen hinaus für alle Weiterentwicklungen offen sei. Für die allgemeine und berufliche Fort- und Weiterbildung wird im Rahmen des ständig steigenden und sich diversifizierenden Fort- und Weiterbildungsbedarfes die Rolle der Sozialparteien prioritär herausgestellt und die Aktualisierung der Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen als Aufgaben der Hochschulen und der sonstigen weiterführenden Bildungseinrichtungen einschließlich der Weiterbildungseinrichtungen benannt. Als Schlüsselbereiche für eine Weiterentwicklung werden besonders betont:

- Verbesserung der sich entwickelnden Zusammenarbeit zwischen den Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, gegebenenfalls den Sozialpartnern und den Regierungen bei der Ermittlung der Prioritäten für berufsbegleitende Weiterbildung im Hinblick auf beruflichen Aufstieg und bei der Festlegung einer Strategie, mit der diesen Prioritäten Rechnung getragen werden kann;
- Entwicklung von Personalstrategien in der Arbeitswelt, um besser zu ermitteln, welchen Ausbildungsbedarf die Beschäftigten haben, damit sie neuen Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht werden können; diese Strategien sollten auch Maßnahmen zur Unterstützung von Arbeitnehmern enthalten, die ihre Kenntnisse sowohl innerhalb als auch außerhalb ihres Arbeitsverhältnisses auffrischen bzw. verbessern;
- Förderung von Investitionen in Bildung und Ausbildung;
- Ausbau der Rolle der Hochschuleinrichtungen beim lebensbegleitenden Lernen

- unter Berücksichtigung der Vielfalt der Bedürfnisse in bezug auf die allgemeine und berufliche Fort- und Weiterbildung bei Erwachsenen und in der Arbeitswelt;
- Angebot von Hochschulkursen, die den Bedürfnissen erwachsener Teilnehmer hinsichtlich der Sachbereiche, der Inhalte, der Dauer und der Methodologie sowie den Voraussetzungen, die sie mitbringen, Rechnung tragen;
 - Schaffung neuer Formen des Übergangs zwischen Beruf und Bildung;
 - Entwicklung von Allgemeinbildungsangeboten für Erwachsene im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung, die Beteiligung am öffentlichen Leben und die Verbesserung der Berufsfähigkeit.

Weiterhin werden die Verstärkung der Übergänge und Verbindungen zwischen allgemeiner Bildung und Berufsausbildung, verbesserter Zugang zur Bildung, Bescheinigung von Anrechnungen und Kompetenzen sowie die besondere Notwendigkeit der Qualifizierung der in der Weiterbildung tätigen Lehrkräfte betont. Insgesamt sei die Anwendung neuer Technologien wichtiger Bestandteil aller Programme.

4. Perspektiven

Bei der Entwicklung der europäischen Dimension zielte die Weiterbildungspolitik der EU vorrangig auf eine aus ökonomischen und sozialpolitischen Zielsetzungen abgeleitete Verbesserung des Qualifikationsprofils und der Mobilitätsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger der Gemeinschaft ab. Weiterbildung sollte als lebensbegleitender Prozeß helfen, Qualifikationsdefizite abzubauen, berufliche Entwicklungen zu ermöglichen und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. In diesem Sinne wurde Weiterbildung vorrangig als eine Voraussetzung für die ökonomische Entwicklung der Mitgliedsstaaten bewertet.

Bisherige Gemeinschaftsaktionen, Programme und Maßnahmen der EU haben vor allem in der allgemeinen Bildung, der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung zu einer Konkretisierung der europäischen Dimension geführt. Weiterbildung wurde in der EU schwerpunktmäßig als berufliche Weiterbildung gesehen.

Erst in jüngster Zeit wurde von der EU zunehmend anerkannt, daß allgemeine, politisch/kulturelle und berufliche Weiterbildung für den europäischen Einigungsprozeß als eng miteinander verbunden zu sehen sind und in dieser Weise auch in den Aktivitäten der EU berücksichtigt werden müssen. Für diesen Prozeß haben die europäischen Weiterbildungskonferenzen von Athen, Dresden, Madrid und Florenz wichtige Impulse gegeben.

In diesem Zusammenhang hat auch das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens einen zusätzlichen Impuls für eine eher ganzheitliche Betrachtung von Bildungs- und Weiterbildungsprozessen geliefert, die auch über das SOKRATES-Programm, Aktionslinie Erwachsenenbildung, verstärkt und in den geplanten SOKRA-

TES-2-Entwicklungen und in entsprechenden Erhöhungen der Budgetlinie ihren weiteren Niederschlag finden soll.

Besondere Bedeutung soll zukünftig neben der Entwicklung von aufeinander abgestimmten Modulen in der beruflichen Weiterbildung auch die Erarbeitung von Bildungsmodulen haben, die die kulturellen, sozialen und politischen Facetten der Gemeinsamkeiten verdeutlichen und zur Unionsbürgerschaft hinführen können. In diesem Zusammenhang wird der Förderung des Sprachunterrichts als eines unerläßlichen Faktors für das gegenseitige Verständnis und Kennenlernen zwischen den verschiedenen Kulturen noch erhöhte Bedeutung zugemessen. Hier soll der Weiterbildung insbesondere im Sinne der Vermittlung von Zusatzqualifikationen und zur Kompensation für in der Erstausbildung nicht erworbene Sprachkompetenzen ein höherer Stellenwert zukommen.

In diesem Rahmen soll ferner die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der Erwachsenenbildung durch Informations- und Erfahrungsaustausch, Mobilitäts- und Netzwerkprojekte einschließlich der Untersuchung von Weiterbildungsbedarf und Entwicklung kooperativer Weiterbildungsangebote eine besondere Bedeutung erhalten.

Weitere bedeutsame gesellschaftspolitische Aspekte der europäischen Dimension sollen der offenere Zugang zur Erwachsenenbildung und verstärkte Durchlässigkeit, Flexibilität und Mobilität sein, u.a. verstärkt über bessere Transparenz und Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, einschließlich des offenen Unterrichts und der Fernlehre. Hierbei müssen allerdings die Überbewertung der Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens sowie die Überschätzung isolierter multimedialer Lernprogramme reflektiert werden, wenn ordnungspolitische Gefährdungen des öffentlich mitverantworteten Weiterbildungssystems in Deutschland vermieden werden sollen.

Für die deutsche Diskussion kann von Interesse sein, daß aus den Erfahrungen des Europäischen Jahres und der Nachfolgeprogramme die Notwendigkeit einer öffentlichen Mitverantwortung für die Weiterbildung, insbesondere über die Unterstützung und Förderung entsprechender Rahmenbedingungen für die Weiterbildung, nach wie vor trotz programmatischer Individualisierungsoptionen unverzichtbar ist. Im Rahmen einer derartigen Weiterbildung als Gemeinschaftsaufgabe in öffentlicher Mitverantwortung können dann auch Elemente „selbstgesteuerten Lernens“ innovativ verstärkt werden und auch in Lernprozessen stärkere Berücksichtigung finden, sofern und soweit gleichzeitig die Rahmenbedingungen der Weiterbildung insgesamt öffentlich mitverantwortet und mitorganisiert bleiben. Die Gewährleistung dieser Rahmenbedingungen darf in der weiteren Perspektive nicht vernachlässigt werden, die weitere Entwicklung darf nicht nur der Selbstverantwortlichkeit der Individuen überlassen bleiben, will man nicht als Folge mißverständener selbstgesteuerter Lernprozesse eine zukünftige Kolonialisierung von Lernenden beklagen müssen. Selbstlernkon-

zeptionen bedürfen nach wie vor der Beratung, der Begleitung und der Integration in institutionell organisierte Angebote. Sie bedürfen darüber hinaus zu ihrer umfassenden Umsetzung einer Veränderung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung mit Öffnung neuer Zeitfenster für die Weiterbildung bis hin zur Alternierung von Arbeit, Freizeit und Bildung.

Auch hier hat das Europäische Jahr mannigfache Perspektiven aufgezeigt, die allerdings in der gegenwärtigen Diskussion in der Bundesrepublik insbesondere im Kontext von Modularisierung und Zertifizierung auch auf Problematisierung und Bedenken stoßen.

Insgesamt sollte eine Balance zwischen selbstbestimmtem, eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen und öffentlich verantwortetem, organisiertem und sozialem Lernen angestrebt werden. Die Verkürzung der Liebknecht'schen Formel „Wissen ist Macht“ auf individualisierte Lernprozesse mit dem Ziel der isolierten individuellen Wissensvermehrung würde ein Mißverständnis und eine Beschränkung von Lernen auf Fertigkeiten und Fähigkeiten und eine Verleugnung der Notwendigkeiten von Sozial- und Handlungskompetenz sowie von Mitgestaltung der Gesellschaft bedeuten. Lernkulturen in lernenden Gesellschaften im Sinne einer zivilen Gesellschaft machen auch sozialstaatlich orientierte, öffentlich mitverantwortete und unterstützte Lernprozesse notwendig. Es wird an konkreten Konzeptionen zu überprüfen sein, wieviel selbstgesteuertes Lernen auch im Rahmen ökonomischer Effektivität von Lernprozessen im Hinblick auf Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Handlungskompetenz notwendig bzw. möglich ist und wieviel organisiertes Lernen für Elemente des Kommunitarismus, der „community education“ in Richtung auf eine zivile Gesellschaft notwendig bzw. möglich ist und schließlich, wo produktive Synergieeffekte in der Verbindung dieser Zielsetzungen möglich sind.

Das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens hat sicherlich positive Impulse durch angeschobene Projekte und Sensibilisierung der Fachöffentlichkeit gegeben. Die Strategie der Mobilisierung für lebensbegleitendes Lernen darf aber mit diesem Jahr nicht zu Ende sein und damit im nachhinein nicht nur zur Public-Relation-Aktion der EU degradiert werden. Diese Strategie bedarf auch zukünftig der Unterstützung durch die EU, in Zukunft aber nach Möglichkeit umfassender, mit stärkerer Beteiligung der Mitgliedsstaaten, transparenter und ohne den enormen Zeitdruck der früheren Programme. Bei dem sowohl vom BMBF als auch von der EU für zukünftige Projektvergaben verstärkt betonten Wettbewerbsprinzip ist in diesem Zusammenhang darauf zu achten, daß sich nicht nur noch „wohlhabende“ Großorganisationen, die den notwendigen Projektverlauf vorfinanzieren können und die über eingespielte „Seilschaften“ verfügen, bei der Vergabe durchsetzen können.

Lebensbegleitendes Lernen muß Aufgabenstellung und Möglichkeit aller Beteiligten in einer lernenden Gesellschaft bleiben.

„Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“

Idee, Struktur und Konzeption der Denkschrift der Kommission

Im Oktober 1995 hat die Bildungskommission ihrem Auftraggeber, dem Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Johannes Rau, die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ überreicht. Seitdem hat ein intensiver Diskussionsprozeß eingesetzt, erkennbar an einer Vielzahl von Veranstaltungen ebenso wie an den unterschiedlichsten schriftlichen Auseinandersetzungen mit Aspekten der Denkschrift in Zeitungen, Zeitschriften und Büchern. Dieser Prozeß zeigt, daß mit der Denkschrift tatsächlich der Anstoß zu einer neuen Bildungsdebatte gegeben wurde – und hoffentlich auch tatsächlich Veränderungen des derzeitigen Bildungssystems bewirkt werden.

Die Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens und damit auch der Erwachsenenbildung ist von der Kommission explizit gesehen und hervorgehoben worden. Allerdings lag der Schwerpunkt der Ausführungen auf der „Schule der Zukunft“. Deren künftige Gestaltung muß Grundlagen für kontinuierliches Lernen schaffen, ohne die Erwachsenenbildung nur schwer ihre Aufgaben erfüllen könnte. In diesem Beitrag geht es deshalb um die Skizzierung der neuen Schule und weniger um die Erörterung der Position der Bildungskommission zur Weiterbildung. Nach einer kurzen Vorstellung der Arbeitsweise der Kommission und der Grundstrukturen des Aufbaus der Denkschrift wird deshalb eine Darstellung des „Hauses des Lernens“ erfolgen.

Arbeitsweise der Kommission

Im Sommer 1992 hat sich die Kommission konstituiert. Die 22 Kommissionsmitglieder¹ kommen aus sehr unterschiedlichen Arbeitsfeldern mit entsprechend verschiedenen Erfahrungen. Sie wurden aber alle persönlich von Ministerpräsident Rau berufen, d.h. nicht als Vertreterinnen oder Vertreter von Organisationen oder Interessenverbänden. Der Arbeitsauftrag lautete, sich über die Zukunft der Bildung Gedanken zu machen – weder wurde vorgegeben, wie eng oder weit diese Zukunft zu fassen sei, noch wie zu arbeiten sei oder wie das Produkt der Arbeit auszusehen habe. Die Kommission war also völlig frei in der Gestaltung ihrer Arbeit – dies hat wesentlich mit dazu beigetragen, Grundsatzdiskussionen zu ermöglichen und Gesamtzusammenhänge zu reflektieren.

Von den 22 Kommissionsmitgliedern waren sieben Frauen. Auch wenn damit der Anteil von Frauen nur bei knapp einem Drittel lag, ist es in gemeinsamen Lernpro-

zessen der männlichen und der weiblichen Mitglieder gelungen, in der Denkschrift durchgehend Geschlechterfragen zu berücksichtigen – meines Wissens erstmalig in einem bildungspolitischen Entwurf.

Die Kommission hat regelmäßig etwa alle sechs Wochen zusammen getagt, wobei nach einer Verständigungsphase arbeitsteilig in Arbeitsgruppen die drei Hauptbereiche „Innere Struktur“, „Steuerung“ und „Abschlüsse und Berechtigungen“ bearbeitet wurden. Auch während dieser Phase wurden allerdings die Überlegungen immer wieder ins Plenum hineinvermittelt, so daß die Schlußphase dann der gemeinsamen Diskussion des Gesamtkonzepts dienen konnte. Gespräche mit Expertinnen und Experten, Expertisen und Referate durch die Kommissionsmitglieder halfen, einzelne Aspekte gezielt zu diskutieren. Die Arbeit wurde ganz wesentlich durch das hervorragend arbeitende Sekretariat² unterstützt. Im Sommer 1995 wurde die Denkschrift dann in einer letzten Lesung von der Kommission verabschiedet und am 9.10.1995 dem Ministerpräsidenten übergeben.

Aufbau der Denkschrift

Natürlich waren sich alle Kommissionsmitglieder sowohl klar darüber, daß es seit den 60er Jahren deutliche Reformveränderungen im Bildungssystem gegeben hat, wie auch, daß vielfältige Reformvorstellungen existieren. Es ging deshalb nicht darum, etwas völlig Neues zu schaffen, zugleich aber doch im Aufspüren der Gründe für das Unbehagen an der heutigen Bildung Ansätze für eine neue Sichtweise zu ermöglichen. Die bisherigen Reformen vermitteln keineswegs ein Bild des Scheiterns.

Wesentliche Ergebnisse bisheriger Bildungsreformen

im Bereich der schulstrukturellen Entwicklungen:

- Ausbau der Sekundarstufe I durch längere Pflichtbildung, verstärkte individuelle Wahlen und mehr Möglichkeiten, mittlere Abschlüsse zu erreichen
- Ausbau und Differenzierung der beruflichen Bildung, Neuordnung beruflicher Bildungsgänge
- differenzierter Ausbau des Sonderschulwesens
- Einführung und Erprobung neuer Schulformen wie Gesamtschulen, Kollegschulen und Verbundschulen

im Bereich der inhaltlich-methodischen Reformen:

- Modernisierung der Lerninhalte, Methoden und Leistungsbewertungen
- neue Lernfächer und Lernbereiche
- erweiterte Mitbestimmungsmöglichkeiten durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Eltern
- Auseinandersetzung mit ungleichen Bildungs- und Berufschancen von Mädchen
- Öffnung von Schule
- Förderung von Schülerinnen und Schülern, die besonderer Unterstützung bedürfen.

Diese Stichpunkte zeigen, wieviel schon erreicht ist und woran angeknüpft werden kann. Für eine Zukunftsvision allerdings benötigen sie einen neuen Bezug auf die

gesellschaftlichen Entwicklungen. Wir haben dies als Zeitsignaturen bezeichnet, die in einer demokratischen Gesellschaft politisches – und somit auch bildungspolitisches – Handeln erforderlich machen.

Zeitsignaturen

- Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen
Maßgebend sind nicht die Veränderung der jugendlichen Lebensformen, sondern die unter pluralistischen Orientierungen stehende Veränderung der gesellschaftlichen Lebensformen insgesamt.
- Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien
Strukturwandel von Arbeit und Wirtschaft,
Chancen und Gefahren für die Auswirkungen auf Gesellschaft und Kultur.
- Ökologische Frage
Das 21. Jahrhundert wird von Beginn an unter dem Eindruck stehen, daß die natürlichen Grundlagen des Lebens und der Erde gefährdet sind.
- Bevölkerungsentwicklung, Migration, Internationalisierung
Bevölkerungsentwicklung und internationale Migration werden im nächsten Jahrhundert zentrale Herausforderungen für die internationale Politik sein. Sie werden auch die ökonomische Entwicklung der Gesellschaft, ihr kulturelles Selbstverständnis und die Gestaltung der sozialen Beziehungen maßgeblich bestimmen.
- Wandel der Werte
Die Suche nach mehr Gemeinsamkeit in den handlungsleitenden Werten findet ihre Eckpunkte im Spektrum der europäischen Aufklärung, deren zentrale Idee der Mündigkeit nach wie vor gültig ist und als regulative Idee nicht aufgegeben werden darf.

Ein zeitgemäßer Bildungsbegriff muß diese Zeitsignaturen widerspiegeln.

Elemente eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs

- Bildung soll als individueller, aber auf die Gesellschaft bezogener Lern- und Entwicklungsprozeß verstanden werden, in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird,
- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen zu verwirklichen,
 - diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
 - Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
 - die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare, den eigenen Möglichkeiten entsprechende Relation zu bringen.

Anders gesagt, kann man Bildung charakterisieren als Selbstentwicklung jedes einzelnen, die ermöglicht, stimuliert und durch Angebote unterstützt werden muß. Ein solcher Bildungsbegriff soll den Ansatz der Aufklärung fortführen und in einer pluralen Gesellschaft Demokratie gewährleisten. Aus ihm ergeben sich die Ziele einer neuen Schule.

Ziele einer Schule der Zukunft

- Sie baut systematisch Lernkompetenz, das heißt die Fähigkeit, selbstbestimmt zu lernen, bei Kindern und Jugendlichen auf,
- sie bietet Raum für individuelle Entfaltung und soziale Erfahrung,
- sie macht Kultur als Ausdrucks- und Lebensform erfahrbar,
- sie leitet den Wissenserwerb so an, daß Jugendliche und Kinder verstehen lernen, daß Wissenschaft Wissen schafft, daß es im Erkenntnisraum des Wissens Koordinaten und einen Kompaß gibt, die es ermöglichen, sich zurechtzufinden,
- sie ist so organisiert, daß sie im Berufsleben stehenden Frauen und Männern erlaubt, ihrer Berufstätigkeit nachzugehen, ohne sich während der Schulzeit Sorgen um das Wohlergehen ihrer Kinder machen zu müssen.

Von diesen Zielen ausgehend entwickelt die Kommission ihre Leitvorstellungen und Empfehlungen zu den zentralen Entwicklungsprozessen des Bildungswesens. Selbstentwicklung kann auch hier als Stichwort für die verschiedenen Bereiche stehen: Kernstück einer neuen Bildung ist das Haus des Lernens. Mit diesem Bild soll Schule als lernende Organisation gefaßt werden. Nicht mehr das Lehren steht im Vordergrund, sondern das Lernen.

Verantwortung und Steuerung im öffentlichen Schulwesen müssen den Zielsetzungen der neuen Bildung entsprechen. Lernen bedingt Eigenverantwortung, diese spiegelt sich in dem, was wir als „Teilautonomie“ bezeichnet haben. Der Einzelschule und ihrer Entwicklung kommt eine zentrale Rolle zu, sie ist gefordert, sich ein pädagogisches Profil zu geben, welches ihren Schülerinnen und Schülern größtmögliche Lernchancen bietet. Nicht die bürokratische Verordnung von Lehrplänen steht im Vordergrund, sondern die verantwortliche Gestaltung von Lernprozessen. Dies allerdings ist keine Absage an eine öffentliche, auch nicht an eine staatliche Verantwortung für das Bildungssystem.

Für die Gestaltung von Lernprozessen ist Zeit eine entscheidende Dimension. Bildungszeiten sind bisher eher starr festgelegt – sowohl in der internen Organisation wie in den Strukturen und Berechtigungen. Die Bildungskommission sieht hier die Notwendigkeit, mehr Flexibilität zu schaffen. Der großen Bedeutung, die einem lebensbegleitenden Lernen heute zukommt, muß bereits durch die Schule Rechnung getragen werden. Berufliche Qualifizierungen als Erstausbildungen sollten einen wesentlich größeren Stellenwert erhalten, als sie derzeit haben. Deshalb spricht sich die Kommission für eine Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung aus und möchte dies auch durch veränderte Zugänge zu den Hochschulen erreichen.

Wenn die verschiedenen Bildungsinstitutionen in ihrer Zusammenarbeit gesehen werden, dann darf man nicht abstrahieren von den regionalen Gegebenheiten. Ein großer Teil der bisherigen Diskussion kreiste um die Strukturfrage von Bildung, wobei Kämpfe um integrierte Bildungsformen zur Lähmung führen konnten. Die Bildungskommission will aus unfruchtbaren Auseinandersetzungen herausführen, in-

dem sie die geforderten Veränderungen in den Berechtigungen koppelt mit einer regionalen Verantwortung für die Bildungslandschaft.

Schließlich entwickelt die Denkschrift noch Vorstellungen zum Personal. Schule als Haus des Lernens erfordert ein verändertes Berufsleitbild für Lehrerinnen und Lehrer, dem natürlich die Lehrerbildung gerecht werden muß. Aber auch die geforderte neue Führung und Steuerung bedingt andere Qualifikationen als jene, die derzeit im Leitungsbereich normalerweise zum Auswahlkriterium genommen werden.

Die Denkschrift versteht sich als Gesamtentwurf für die Zukunft der Bildung. Sie als Steinbruch für gute Ideen zu gebrauchen, würde nicht zu einer wirklichen Reform führen. Zugleich geschieht eine Reform nicht wie der Aufstieg des Phönix aus der Asche, sondern knüpft an Bestehendes an, greift es auf und entwickelt es weiter. Den Abschluß der Denkschrift bilden insofern auch Empfehlungen zur „Schulreform als Entwicklungsprozeß“.

Schule als Haus des Lernens

Mit der Bezeichnung „Haus des Lernens“ will die Bildungskommission anknüpfen an eine Bestimmung von Schule, die wir für selbstverständlich halten könnten: In der Schule soll gelernt werden. Allerdings war mit dieser Auffassung nicht selten zugleich die Vorstellung eines Vorratslernens verbunden: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“. Dem hatten wiederum nicht wenige Pädagogen entgegengestellt, daß Schule selbst schon Leben sei, zudem der tendentielle Verlust von Familie es nötig mache, in der Schule verstärkt Erziehungsaufgaben wahrzunehmen. Diese den konkreten Alltag in den Schulen doch erheblich belastende Polarität von Lernen und Erziehen wollen wir mit dem neuen Verständnis von Schule als Haus des Lernens überwinden. Wir sprechen davon, Schule zum Lern- und Lebensraum zu machen, meinen aber damit keineswegs eine neue Überfrachtung der Schule. Entscheidend ist, daß die Schule in einer sich verändernden Welt ihren Platz als Institution begreift, die zugleich den Veränderungen ebenfalls unterworfen ist, die Kindern und Jugendlichen Orientierung in dieser und der zukünftigen Welt vermitteln soll. Insofern ist Lernen der zentrale Ansatzpunkt für die Institution selber wie für das, was in ihr geschieht. Jede einzelne Schule muß eine Schulkultur entwickeln, die dem Lernen ebenso wie dem sozialen Zusammenleben entspricht. Die bisherigen Teilaufgaben von Schule erhalten in einer so verstandenen Kultur eine neue Gewichtung:

Aufgaben zukünftiger Schulen:

- Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung sollen zusammengesehen, neu gewichtet und wieder zueinander in Beziehung gesetzt werden,
- fachliches und überfachliches Lernen müssen ins Gleichgewicht gebracht werden,
- soziales Lernen in der Erfahrung des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens von Kindern und Jugendlichen untereinander und mit Erwachsenen ganz unterschiedlicher Herkunft muß ermöglicht und bewußt gemacht werden,
- anwendungsorientiertes Lernen mit Bezug zu biographischen, historischen und umfeldbezogenen Erfahrungen wird unverzichtbar,
- das Finden der eigenen Identität und die Achtung der Integrität anderer, der Respekt vor dem Andersartigen müssen in der Schule gelebt werden können.

Bestimmt wird das Arbeiten und Zusammenleben in der Schule durch die Konzentration auf das Lernen. Lernprozesse und die damit verbundenen individuellen und sozialen Erfahrungen gezielt zu ermöglichen, anzuregen, zu unterstützen und zu beurteilen ist das Charakteristikum der Institution Schule. Allerdings gehen wir – wie bereits gesagt – von einem anderen Verständnis von Lernen und Lernkultur aus. Es geht nicht um die Vermittlung eines geschlossenen Wissenskanons, der abgefragt wird, sondern es geht darum, in Lernzusammenhängen Identitätsfindung und soziale Erfahrung zu ermöglichen. Dies erfordert auch anders gestaltete Lernsituationen. Wie lassen sich diese charakterisieren?

Neues Lernverständnis

Wir sprechen von der Vollständigkeit von Lernprozessen, das heißt, Lernprozesse umfassen mehrere Phasen: Aufgaben- und Problemorientierung, genaue Formulierung von Absichten und Zielen, klare Definition der Aufgaben oder Probleme, zielorientierte Bearbeitungsprozesse und Überprüfung von Lösungen. Lernkompetenz entwickelt sich in wachsender Eigenverantwortlichkeit, deshalb sind Arbeitstechniken und -methoden, die ein Weiterlernen begünstigen, wichtige Elemente des Lernens. Neue Organisationsformen begünstigen den Aufbau von Lernkompetenz. Zu ihnen gehören zum Beispiel Lehren und Lernen

- im „sozial aufgeteilten“ Lernen, wobei Lehrerinnen und Lehrer wie Schülerinnen und Schüler wechselseitig als Lenkende in einer Lerngruppe tätig sind,
- im kooperativen Lernen, in Gruppenarbeit und Dialogrunden, durch „offene Klassenzimmer“ und Projektarbeit,
- im Umgang und in der Auseinandersetzung mit Technik, mit Medien und mit neuen Lernmitteln.

Lernsituationen sollen die Bearbeitung von Grundwerten und Normen einschließen. Unterricht und Schulleben sollen Gelegenheit bieten, positive Erfahrungen demokratischen und sozialen Verhaltens zu machen. Fragwürdige Verhaltensweisen sollten nicht ignoriert, sondern zum Thema gemacht werden. Zu solchen fragwürdigen

Verhaltensweisen gehören zum Beispiel sexistische oder ausländerfeindliche Äußerungen.

Im Haus des Lernens erfahren Kinder und Jugendliche stabile Beziehungsmöglichkeiten, und zwar sowohl untereinander wie auch zu den Lehrkräften. Pädagogische Teams, die eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen über einen nicht zu kurzen Zeitraum betreuen, können Kontinuität und Stabilität gewährleisten.

Die Rolle der Lehrkräfte ändert sich im Haus des Lernens: Nicht mehr Wissensvermittlung als aktives Tun der Lehrerinnen und Lehrer steht im Vordergrund, sondern Lernberatung und Lernhilfe für den aktiven Aneignungsprozeß der Schülerinnen und Schüler sind gefragt. Dies ist keineswegs weniger Arbeit als vorher, aber sie mag zumindest in einer Übergangsphase schwieriger sein: Wer eine Schulstunde referiert, Fragen gestellt und Antworten kommentiert hat, hat subjektiv das Gefühl, gearbeitet zu haben. Wer dagegen einen Lernprozeß in Gang gesetzt hat, der zu individueller Arbeit führt, und dann „bereit steht“ für Hilfen, hat leicht den Eindruck, nichts zu tun. Vergegenwärtigen wir uns noch einmal Wilhelm von Humboldts Beschreibung von Gebildet-Sein, nämlich „soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als man nur kann, mit sich zu verbinden“ – dann sehen wir, daß die Aktivität beim Sich-Bildenden liegen muß! Die Bedeutung der Lehrkräfte liegt darin, daß sie Lernere erfahrene sind und als Expertinnen und Experten einen gewissen Vorsprung haben. Dennoch sind auch für sie Schule und Unterricht ein gemeinsamer sozialer Erfahrungsraum, d.h., auch sie bleiben Lernende in den je neuen Situationen.

Fachwissen erhält in einem solchen Lernverständnis eine andere Rolle. Es ist nämlich nicht als oberflächlich reproduzierbares gefragt, sondern wird als geordnete Menge von Informationen gesehen, die zu tiefem Verstehen führen sollen. Leistung ist dabei nicht allein das Lernergebnis, sondern beinhaltet auch den Lernprozeß selber. Anders gesagt: Lernen ist zugleich Ziel und Weg.

Zentral für den Aufbau von Lernkompetenz ist die Verfügbarkeit und Verwendung eines breiten Spektrums an Erarbeitungs- und Einprägungsverfahren. Sie werden im Erarbeiten konkreter Lerninhalte und in der Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben angeeignet. Aufgaben sind um so anspruchsvoller, je weniger eine einzige vorher definierte Lösung feststeht und je weniger der Lösungsweg bekannt ist. Lernfreude entsteht durch die Erfahrung von Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit. Wenn es gelingt, jedem Kind einen Bereich zu geben, in dem es exzellent sein kann, dann hilft dies nicht nur über Schwächen hinweg, sondern strahlt auch auf die Motivation in anderen Bereichen aus.

Zentrales Kriterium für das Lehr- und Lernmanagement ist der verantwortliche Umgang mit Zeit. Während heute der größte Teil des Unterrichts mit Warten (auf den Anfang der Stunde, auf die Mitschülerinnen und Mitschüler, die ihre Sachen auspacken müssen, auf die Antworten der anderen usw.) verbracht wird, geht es im

Haus des Lernens um eine Optimierung des Zeiteinsatzes. Damit ist allerdings keineswegs gemeint, in Anlehnung etwa an Refa-Verfahren in der Produktion, besonders schnell zu arbeiten. Vielmehr geht es darum, die dem Gegenstand angemessene ebenso wie die individuell benötigte Zeit zur Verfügung zu haben. Manche Gegenstände benötigen vor allem Muße.

Zur Lernerarbeit gehört die konkrete tägliche Planung des Lernens. Die Verantwortung für den Umgang mit Lehr- und Lernplänen tragen Lehrende und Lernende gemeinsam. Die Bewußtmachung der erworbenen Methoden und Strategien sollte nach jeder größeren Lerneinheit eine eigene Unterrichtsphase sein. Rückmeldungen über Lernprozesse und Lernresultate sind integraler Bestandteil der Tätigkeit sowohl der Lehrenden wie der Lernenden. Ergebnisbezogene Bewertungen bleiben unverzichtbar. Sie müssen aber ergänzt werden um Vergewisserungen über den Stand des Lernprozesses, die Überprüfung von Zielsetzungen und Lernstrategien. Fehler und Irrwege erhalten so eine lernfördernde, nicht eine lernhemmende Wirkung. Die Schulung von Selbstbeobachtung, Selbstzuschreibung und selbststeuernden Eingriffen sowie der Erwerb von Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz sollten bei Lehrenden wie bei Lernenden erfolgen.

Als Mittel zum Lernen verstehen wir die Lernumgebung, die Lernräume, die Lernmittel, aber auch die verfügbaren Lernhelfer und -helferinnen. Ihr ökonomischer Einsatz ist ein wesentliches Element des Lernens selbst. Lehrende sind dabei diejenigen, die über das Lernen am besten Bescheid wissen. Neben dem Verfügen über Fachwissen in einer Disziplin benötigen sie vor allem Wissen darum, wie man zu diesem Fachwissen kommt.

Neue Ordnung des Lernens

Wurde weiter oben schon auf die Bedeutung des Fachwissens verwiesen und soeben nochmals darauf Bezug genommen, so bleibt dennoch zu fragen, ob es im Haus des Lernens „nur“ um neue Methoden und Lernformen geht. Oder anders herum: Was geschieht mit den Schulfächern? Die Bildungskommission hat hierfür eine neue Ordnung des Lernens entwickelt. Sie wird von folgenden Elementen bestimmt:

- fachliches und überfachliches Lernen in Dimensionen,
- Offenheit für aktuelle Schlüsselprobleme,
- Erwerb von Schlüsselqualifikationen,
- Erwerb von Kulturtechniken.

Die Dimensionen des Lernens sollen fachliche Wissensbestände und Methodenansätze so verknüpfen, daß sie auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bezogen werden können und zugleich langfristig relevante Problemstellungen in der Gesellschaft aufgreifen. Dies charakterisiert ein Lernen in Zusammenhängen. Mit

Dimensionen meinen wir also nicht einfach die bisherigen Fächer, Lernbereiche oder Unterrichtsthemen. Dimensionen sind vielmehr dynamische, nicht streng voneinander abgesetzte Perspektiven, in denen Menschen ihre Wirklichkeit erfahren, sie erkennen, sich mit ihr auseinandersetzen, sie gestalten. Damit deutlich wird, was hiermit gemeint ist, beinhaltet die Denkschrift als beispielhaften Grundbestand sieben Lerndimensionen. Diese sind jedoch keineswegs die einzig möglichen, andere Akzentsetzungen und Querbezüge sind durchaus denkbar. Zur pädagogischen Profilbildung einer Schule wird auch die Verständigung über diese sieben Dimensionen gehören müssen:

- Identität und soziale Beziehungen, eigene Körperlichkeit und Psyche
- kulturelle Tradition: Weltbilder, Wissenschaften, weltanschauliche Gemeinschaften, Kulturen
- Natur, Kunst und Medien: gestaltender Umgang mit Materialien, Konstruktion und Rekonstruktion, informieren, manipulieren, inszenieren und schaffen, Natur und Kunst erleben
- Sprache, Kommunikation: Sprache als Medium des Ausdrucks und der Verständigung, Wege und Medien der Kommunikation, Internationalisierung der Lebensverhältnisse
- Arbeit, Wirtschaft, Beruflichkeit: Fremdbestimmung und Selbstverwirklichung in der Arbeitswelt, ökonomische Sachzwänge und Gestaltbarkeit wirtschaftlicher Verhältnisse, Beruflichkeit als Lebens- und Bildungsform
- Demokratie und Partizipation: verantwortete Entscheidungen, Beteiligung an der Gestaltung von Wirklichkeit
- Ökologie: Umgang mit der Welt der heute lebenden und der folgenden Generationen.

Mit Schlüsselproblemen sind die in der heutigen gesellschaftlichen Situation relevanten Problemlagen gemeint, deren Bearbeitung notwendig ist, wenn „Welt ergriffen und mit der Person verbunden werden soll“. Weder ist es beliebig, welche Aspekte als Schlüsselprobleme anzusehen sind, noch sind sie starr festgelegt. Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind. Sicherheit in Kulturtechniken zu vermitteln, bestimmt ebenfalls die Lernkultur. Über die elementaren Techniken wie Lesen und Schreiben geht es dabei um eine Vielzahl von Instrumenten der Wissensaneignung.

Die Realisierung dieser neuen Ordnung des Lernens muß von zwei Seiten aus angegangen werden: Einerseits sind die einzelnen Schulen gefordert, eine schrittweise Weiterentwicklung ihrer bisherigen Arbeit in die neue Richtung voranzutreiben. Andererseits muß von seiten der Kultusbehörde eine neue Lehrplanregelung erfolgen, die solche Schulprogramme ermöglicht.

Die Kommission hat schließlich noch drei Bereiche herausgestellt, die als wesentliche Charakteristiken für ein Haus des Lernens angesehen werden:

- Internationalisierung der Bildung
- Koedukation als Gestaltungsprinzip von Bildung
- Lernen in der Informationsgesellschaft.

Diese Bereiche bestimmen unser gesellschaftliches Zusammenleben ganz entscheidend und müssen für die Zukunft der Bildung deshalb in der Schule der Zukunft bewußt gestaltet werden.

Weiterbildung

Auf der Basis der „neuen Schule“, wie sie hier skizziert wurde, kann auch die Erwachsenenbildung anders aufbauen als bisher. Die Bildungskommission hält es für notwendig, daß die Programme der Erwachsenenbildung sich auf veränderte Einstellungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern einstellen müssen. Die Veranstaltungen sollten entsprechend auf deren Eigenaktivitäten aufbauen und das derzeit häufig vorherrschende Konsumverhalten ablösen. Die Inhalte sollen stärker auf eine Verbindung zwischen verschiedenen Bereichen und auf Ganzheitlichkeit abzielen. Für die bisher als politische Bildung gefaßten Veranstaltungen ergibt dies die Chance, Verbindungen mit anderen Themen herzustellen, etwa mit solchen, die bisher der beruflichen Bildung subsumiert wurden. Die Auseinandersetzung mit zentralen gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen sollte nämlich systematisch aufgenommen werden. Das für die Erwachsenenbildung ja durchaus traditionsreiche Einbeziehen der Erfahrungen ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer in sozialen Konflikten in historische und gesellschaftswissenschaftliche Bezüge hält die Kommission für ein wichtiges, zu stärkendes Prinzip. Den Hochschulen kommt bei der Gestaltung der Weiterbildung als Beitrag zum Innovationstransfer zwischen Wirtschaft, Forschung und Lehre eine wichtige Rolle zu. Mit diesen Leitsätzen für die Weiterbildung hofft die Bildungskommission auch dort Anstöße gegeben zu haben, die ein Weiterwirken der Arbeit im Haus des Lernens in die fortdauernde Entwicklung von Erwachsenen ermöglicht.

Anmerkungen

- ¹ Prof. Dr. Karl-Peter Grottemeyer (Vorsitz), Prof. Dr. Friedrich Buttler, Prof. Dr. Per Dalin, Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Erich Frister, Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Prof. Dr. Juliane Jacobi, Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Hilmar Kopper, Dr. Gerhard Langemeyer, Dr. Theo Liket, Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr. Peter Meyer-Dohm, Prof. Dr. Jürgen Mittelstraß, Reinhard Mohn, Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, Eva Rühmkorf, Gisa Schulze-Wolters, Dr. Uri Peter Trier, Elisabeth Vogelheim, Prof. Dr. Maria Wasna, Prof. Dr. Ernst-Ulrich von Weizsäcker, Persönlicher Beauftragter des Ministerpräsidenten für die Bildungskommission: Dr. Wolfgang Meyer-Hesemann
- ² Sekretariat: Prof. Dr. Rainer Brockmeyer (Geschäftsführung), Sabine Broch (Fuchs), Dr. Horst Klaus Hillermann, Klaus-Hermann Kosiek, Georg Lantin, Herbert Strazny. Büro: Rita Gäbel, Kerstin Kornblum, Edith Pierling, Sybille Wyremba. Sachbearbeitung im KM: Ulrich Neumeyer

Literatur

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995

Frauenbildung und Subjektwerdung

Plädoyer für eine Frauenbildung in der Aufklärungstradition der Moderne*

Wer sich heute mit lebenslangem Lernen beschäftigt, zumal aus feministischer Perspektive, sieht sich vor die Notwendigkeit gestellt, einen genaueren Blick auf den Bildungsbegriff zu werfen. Der Tendenz, lebenslanges Lernen allein mit beruflicher Qualifikation zu identifizieren oder den Begriff auf *delectare et prodesse* im Zuge einer Ästhetisierung der Erwachsenenbildung zu reduzieren, ist angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Auflösungserscheinungen mit Skepsis zu begegnen. Eine kritische Analyse der Lernvoraussetzungen und eine akzentuierte Auseinandersetzung mit den Implikationen von Macht und Herrschaft im Lernprozeß erst vermögen den emanzipatorischen Anspruch, der zwar nicht mit Lernen, aber notwendig mit Bildung verknüpft ist, offenzulegen. Es ist an der Zeit, Aufklärung als das zu begreifen, was sie ist: eine Klärung des eigenen Standortes in einer Gesellschaft, deren Strukturwandel permanent auf das Individuum durchschlägt, auf deren Entwicklungsprozeß aber – *vice versa* – Einfluß zu gewinnen jedes Individuum die Möglichkeit erhalten muß. Auf der Grundlage einer kritischen Zeitdiagnose wird Erwachsenenbildung/Weiterbildung bedeutungsvoll für die Situation von Frauen und zeitigt weitreichende Konsequenzen für ihren gesellschaftlichen Status. Zu prüfen sind die lebensgeschichtlichen und die gesellschaftlich-historischen Bedingungen für die Genese weiblicher Subjektivitäten, die als gebrochene, zutiefst widersprüchliche und ambivalente wahrzunehmen sind.

Bildung

Lernen, verstanden als Aneignung von Wissen und Fertigkeiten auf der Grundlage von Erfahrung zur Bewältigung oder Veränderung des Alltags, ist ein lebenslanger Prozeß, in dessen Verlauf Individuen bestrebt sind, möglichst stabile, persönlich sinnvolle Lebensverhältnisse herzustellen oder aufrecht zu erhalten (vgl. Meueler 1993, S. 131). Lernen ist ein individueller Vorgang, der auf einer Wechselwirkung von lernendem Subjekt und Umwelt beruht. Durch die Aneignung bestimmter Informationen, durch die Auseinandersetzung mit anderen Menschen oder die Beschäftigung mit Gegenständen des Interesses wird die/der einzelne in die Lage versetzt, Erfahrungen neu zu überdenken, ihnen vielleicht einen anderen Wert zu verleihen und sich selbst und die Welt anders als bisher wahrzunehmen, sie möglicherweise zu verändern. Die Richtung des Lernens wird von der Biographie und ganz entscheidend von den vorfindbaren wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen einer Gesellschaft bestimmt. Lernprozesse vollziehen sich innerhalb der dialektischen Einheit von biographisch-psychischen Erfahrungen und

* Für anregende und äußerst konstruktive Diskussionen danke ich Armin Bernhard und Claudia Porr.

historisch-gesellschaftlicher Wirklichkeit. Sie sind der Bildung vorgängig, aber nicht unabhängig von ihr. Wenn wir Bildung mit den zentralen Begriffen soziale Gerechtigkeit und freiheitliche Demokratie, Aufklärung, Humanität und Solidarität, Reflexion, Selbstreflexion und Mündigkeit verbinden, dann kann es nicht gleichgültig sein, was wir lernen. Bildung ist die Befähigung des Menschen, das Gelernte reflexiv zu durchdringen, um sich seines Selbst und der Welt innezuwerden und das Bewußtsein über die historischen und gegenwärtigen eigenen und gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen zu erweitern sowie diese kritisch zu hinterfragen.

Bildung versteht sich von dem her, „was an menschlichen Möglichkeiten noch nicht realisiert ist“ (ebd., S. 155). Daher ist ihr das utopische Moment einer Welt ohne Unterdrückung und Diskriminierung inhärent. Bildung ist ein Gut, aus dem vor allem benachteiligte Gruppierungen und soziale Bewegungen ihr Selbstbewußtsein schöpfen. In historischen Studien sind vielfach die leidvollen Erfahrungen von Mädchen und Frauen dokumentiert, denen der Zugang zu Wissenserwerb und Bildung versagt blieb (vgl. Kleinau/Opitz 1996). Die Frauenbewegung des letzten Jahrhunderts begann als Bildungsbewegung, die Erhebliches dazu beigetragen hat, daß Frauen die ihnen eng gesetzten Grenzen trotz eines ebenso ideologischen wie engstirnigen Patriarchalismus überschreiten konnten und bis in die heutigen Tage hinein ein Störfaktor im politischen Geschäft geblieben sind. Nicht nur, daß Frauen aufgrund der Möglichkeit von Bildung gesellschaftliche Mißstände anprangern und für ihre Beseitigung kämpfen konnten, sondern auch, daß es ihnen gelang, sich durch eine Berufstätigkeit materiell unabhängig zu machen, spricht dafür, den emanzipatorischen Gehalt von Bildung im Auge zu behalten, ja auf ihn zu insistieren. Dieses historische Erbes eingedenk erst kann eine Diskussion über lebenslanges Lernen, Frauen und Geschlechterverhältnis beginnen.

Der in der Aufklärungsphilosophie vorweggenommene Gedanke der sexuellen Differenz wirkte sich in der aufkeimenden Industriegesellschaft verheerend für die Frauen aus. Die Trennung der Sphären in eine produktiv-öffentliche und eine reproduktiv-private war funktional für die Genese einer auf Profitmaximierung ausgerichteten Marktwirtschaft. Der weitgehende Ausschluß der Frauen aus dem Produktionsprozeß läßt sich historisch anschaulich studieren an der Entstehung des Mädchenschulwesens, das nicht in das staatliche Schulsystem integriert war und aus Mädchen Gattinnen, Hausfrauen und Mütter machte, sowie an den offenen und subtilen sexuellen Unterdrückungsmechanismen, die bis heute fortwirken. Die Überfüllung der Frauen- und Mädchenhäuser, die Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen und die nach wie vor bestehende soziale Ungleichheit sind deutliche Indizien dafür, daß sich an den harten Strukturen der Geschlechterungleichheit kaum etwas geändert hat. Die Diskriminierung und Unterdrückung von Frauen ist eng verzahnt mit der Entstehung des Bürgertums und der sich darin entfaltenden marktförmigen Warengesellschaft, die die „Direktiven, der die Subjektgenese folgt“ (Bernhard 1996, S. 367), enthält. Sozialpsychologische und sozialisationstheoretische Studien (Hagemann-White 1984, 1988, Bilden 1991) aus der Frauenforschung ha-

ben überzeugend dargestellt, daß die Subjektwerdung von Frauen und Männern geschlechtsspezifisch unterschiedlich verläuft und das „binäre Konstruktionsprinzip der Geschlechterverhältnisse“ (Gildemeister 1992, S. 236) individuell und kollektiv sowohl auf der interaktiven Ebene als auch im alltäglichen Handeln nachzuweisen ist und immer wieder aufs neue hergestellt wird. Dieser Prozeß des ‚doing-gender‘ generiert ein Machtgefälle zwischen den Geschlechtern, dem es sich im Bildungsprozeß reflexiv anzunähern gilt.

In ihrem jeweiligen historischen Zuschnitt durchaus unterschiedlich, gehen die beiden Herrschaftsformen – kapitalistisches System einerseits und Geschlechterordnung andererseits – eine Allianz ein, die das Bewußtsein der an ihr Beteiligten je nach Standpunkt nachhaltig prägt. Ohne individuelle, gruppenspezifische oder regionale Differenzen zu berücksichtigen, läßt sich zunächst pauschal feststellen, daß dieses Geflecht von Abhängigkeiten und Unterdrückungen seinen konkreten gesellschaftlichen Ausdruck in einem verminderten Zugang von Frauen zu materiellen Ressourcen sowie in der Gewalt gegen Mädchen und Frauen findet. Ein Bildungsgedanke, der sich der eingangs beschriebenen Emanzipation verpflichtet fühlt, muß, um nicht unglaubwürdig zu werden, diese beiden Aspekte einbeziehen. Daher ist der naive Glaube an eine zweckfreie Bildung sowie die postmoderne Absage an das Vernunftwesen Mensch, der seiner Subjektivität durch vielfältige und widersprüchliche Diskurse und Deutungsmuster entäußert werde, höchst fragwürdig. Denn wer, wenn nicht der Mensch selbst, ist für den Gang der Geschichte verantwortlich und kann ihr Richtung verleihen? Aufgrund einer kritischen Analyse der ökonomischen und geschlechtlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse und der intendierten partikularen Interessen erst können Gegenentwürfe entwickelt werden.

Dieser normative Bildungsgedanke orientiert sich aber keineswegs an einem Universalismus, der mit Assimilationsforderungen zur Aufhebung vorhandener Unterschiede einhergeht. Die Pluralisierung der modernen Gesellschaft bringt es mit sich, daß der Blick auf Verschiedenheiten geschärft und über einen „egalitären Differenzbegriff“ (Prenzel 1990, S. 124) nachgedacht wird, der bildungstheoretischen Rang erhält. Die Möglichkeit, sich im Unterschied zu anderen als andere positiv wahrnehmen zu können, und zugleich die Fähigkeit, historisch-kritisch mit den je eigenen und fremden Positionen umzugehen (vgl. Rommelspacher 1995), Fragen an die individuelle und kollektive Vergangenheit zu stellen und gegebenenfalls Widerstand gegen unbillige Zumutungen zu entfalten, sind Leistungen, die im Kontext von Interkulturalität und der gegenwärtigen Geschlechterordnung als notwendiger Bestandteil sowohl des Lernens als auch der Bildung beachtet werden müssen. Selbstermächtigung gepaart mit Urteilskraft und Kritikfähigkeit schafft die Bedingung zur Emanzipation, deren Voraussetzung die gleichberechtigte Anerkennung von Unterschieden ist. Diese Auffassung radikaler Emanzipation ist weit davon entfernt, mit Gleichgültigkeit auf das Leiden anderer Menschen zu reagieren. Die Anerkennung von Differenz gerät nämlich da an ihre Grenzen, wo Menschenrechte von Frauen und Männern verletzt werden und sie an der Entfaltung ihrer kognitiven, psychischen und physischen Potentiale individuell

wie strukturell gehindert werden. In diesem Sinne ist auch individuelles Heil noch kein Garant für eine demokratische Gesellschaft, da sich die Bedingungen immer von den an ihnen partizipierenden Individuen bestimmen und umgekehrt sich die Verhältnisse auf die Biographien auswirken.

Selbstwerdung, Selbstbestimmung und Selbständigkeit sind nicht zu trennen von Selbstaufklärung und nur in einer Gesellschaft möglich, die Kritik und Zweifel zuläßt und die notwendigen Rahmenbedingungen zur gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen unabhängig von Geschlecht, Ethnizität, Geld und Besitz schafft. Der schillernde Begriff der Aufklärung hat allerdings seine Strahlkraft verloren, seit Adorno/Horkheimer in ihrer „Dialektik der Aufklärung“ auf die Unvernunft hingewiesen haben, die sich an der Schnittstelle von Naturverfallenheit und Naturbeherrschung immer wieder aufs neue kristallisiert. Das kann aber nicht dazu führen, Abschied von der Aufklärung zu nehmen, sondern dazu, ihre dunklen Seiten freizulegen und sie auf ihre Instrumentalisierungstendenzen und die damit einhergehenden Macht- und Herrschaftsansprüche hin zu befragen. Nur durch Vernunft und Verstand sind wir überhaupt in der Lage, die Schattenseiten der Aufklärung zu erkennen und ihnen auf den Grund zu gehen. Ihnen etwas entgegenzusetzen, was ebenso vernünftig wie utopisch ist, wird die Herausforderung der Zukunft sein. Das setzt aber einen Vernunftbegriff voraus, der die bisher verleugneten Seiten betont. Leiblichkeit, Emotionalität und Unbewußtes sind Dimensionen des Vermenschlichungsprozesses, die nicht mehr einseitig dem ‚Weiblichen‘ zugeschrieben und mithin als unvernünftig disqualifiziert werden dürfen: „Ziel der Aufhellung des Schattenhaften durch die Vernunft ist ... ein vernunftbegabtes Wesen, dessen Intellekt sinnliche Erfahrungen nicht absondert, sondern einbezieht“ (Weisshaupt 1990, S. 152). Adornos Kritik an Kant verweist gerade auf diese Möglichkeit der inhaltlichen Gestaltung von Vernunft, weil sie sich notwendig auf ein Worauf bezieht und keine Gleichgültigkeit den verschiedenen Gegenstandsbereichen gegenüber demonstrieren kann (vgl. Adorno 1994, S. 234). Da sich Vernunft demnach selbst bestimmt, ist Aufklärung immer noch ein ernstzunehmendes Projekt, das bis heute nicht annähernd verwirklicht wurde. Die „Kernidee der Aufklärung“ muß „weitergedacht und weiterverfolgt“ werden (Klafki 1990, S. 91), da die mit ihr untrennbar verbundenen emanzipatorischen Ziele durch die patriarchalen und wirtschaftlichen Interessen des Bürgertums hemmungslos „blockiert und entstellt“ wurden und die „instrumentelle Vernunft zum beherrschenden Modus für den Aufbau der Gesellschaft wurde“ (McNay 1996, S. 374).

Angesichts des gegenwärtigen sozialen Wandels und der katastrophalen Auswirkungen ökologischen Raubbaus im Dienste einer kapitalistischen Marktwirtschaft ist es dringend geboten, den Begriff der Vernunft als zentrale Kategorie von Bildung „in kritischer Aneignung, auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse der Gegenwart sowie auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein weiterzudenken“ (Klafki 1990, S. 93). Es kann also nicht darum gehen, Vernunft zu negieren, sondern darum, sie mit der Frage zu verbinden, wie in der Vergangenheit vernünftige Konzepte zur Humanisierung der Gesellschaft durch partikuläre Inter-

essen verhindert wurden und wie in Zukunft menschlichere Verhältnisse durchgesetzt werden können. Die Aufgabe oder die Relativierung der Vernunft im Bildungsgeschehen kann sich nämlich allzu leicht in ihr Gegenteil verkehren und zu einem ungerechtfertigten deterministischen Denken führen, das politisch mißbraucht werden kann. Die *Respiritualisierung* der Gesellschaft ist in vollem Gange (Franz Alt warb kürzlich in der Frankfurter Rundschau für eine spirituelle Revolution, FR vom 24.12.1996), weil einerseits Frauen und Männern der Glauben an ihre eigene gesellschaftsverändernde Kraft durch einseitige, ideologisch verengte Auslegungen von Individualisierung genommen wurde, sich andererseits aber auch ein verstärkter Rückzug der Menschen in die Innerlichkeit abzeichnet.

Die schleichende Aushöhlung des Sozialstaatsprinzips, die offen unternehmerfreundliche Politik führen unter der Hand zu einer nicht demokratisch legitimierten Machtverschiebung und vergrößern die ohnehin bestehenden sozialen Ungleichheiten, die sich vor allem auch entlang der Geschlechtergrenze zeigen, um ein Vielfaches. Im Gegensatz zu dieser Entwicklung steht das in der Verfassung verbrieftete Recht auf die Gleichheit aller Menschen und die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern. Die konstatierten Verwerfungen sind in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Individualisierung der Gesellschaft zu sehen, die einem zunehmenden Konkurrenzdruck geschuldet ist. Auch wenn es Frauen gelungen ist, traditionelle, sie einengende Beziehungen aufzubrechen und ein Recht auf individuelle Eigenständigkeit zu erwerben, so stehen doch die gesellschaftlichen Anpassungsleistungen im Widerspruch zur geforderten Autonomie. Individualisierung vollzieht sich in Abhängigkeit von institutionalisierten Lebensläufen, an die die gesellschaftliche und soziale Statuszuweisung unmittelbar gebunden ist. Bildung, Ausbildung und Beruf sind lebensgeschichtlich bedeutungsvolle Stationen, die angesichts der Massenarbeitslosigkeit und der Erosion der Sozialgesetzgebung sowie der angestrebten Verteuerung und Verschlangung von Bildung keine Gewähr auf Freiheit versprechen. Individualisierung wird unversehens zur Individualisierung von Problemlagen und führt letztlich zur Verschleierung der ökonomischen und patriarchalen Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Wenn der Bundeswirtschaftsminister Frauen und Mädchen eine Mitschuld an ihrer Unterrepräsentanz in Führungspositionen unterstellt und mit Nachdruck betont, daß sie sich oft selbst eine Karriere durch falsche Ausbildungs- und Berufswahl verbauen (FR vom 16.10.1996), so ist das ein eindrucksvolles Beispiel für den Versuch, politisch verursachte und gesellschaftlich funktionale Ungleichheit nicht mehr zur Kenntnis zu nehmen. Nun ist es in letzter Zeit in Mode gekommen, die Verursacher gesellschaftlicher Mißstände in den Reihen derjenigen zu suchen, die ohnehin zu den sozial Benachteiligten gehören. Ihren Möglichkeiten, sich aktiv an der Umweltgestaltung zu beteiligen, stehen strukturelle Hindernisse im Wege, keineswegs aber nur persönliches Versagen.

Nehmen wir den Bildungsauftrag im oben beschriebenen Sinne ernst, so muß sich lebenslanges Lernen auf die Aufdeckung der inneren und äußeren Strukturen der Unfreiheit richten, da alles, was verborgen im Dunkeln bleibt, um ein Vielfaches

negativ auf die Gesellschaft und die sie gestaltenden Individuen zurückschlägt, oder philosophisch gewendet: „Was beim Ausleuchten durch die Vernunft im Schatten bleibt, fällt als Schatten bestimmend zurück auf die Vernunft“ (Weisshaupt 1990, S. 136). Aufklärung über die Verhältnisse und Verhinderungen (vgl. Gerhard 1978) innerhalb des hierarchischen Geschlechtergefüges ist also ebenso notwendige Voraussetzung für die Überwindung von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit wie das Freilegen der Machtasymmetrie zwischen Arbeit und Kapital.

Die Verallgemeinerung des männlichen Lebensmodells in Politik und Wissenschaft verstellt den Blick auf diese doppelte Perspektive. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ als Differenzierungsmerkmal bzw. als Analyseeinheit spielt noch immer eine marginale Rolle. Scheinbar geschlechtsneutrale Ergebnisse sind im Kern frauenfeindlich, weil sie die weiblichen Lebenszusammenhänge ignorieren und die implizite Geschlechterhierarchie verleugnen und verfestigen. Im Zentrum des Geschlechterverhältnisses stehen heute die ungleiche Verteilung von Erwerbs- und Familienarbeit und die strukturelle und personale Gewalt gegen Frauen. Bildung, Arbeit und die (sexuelle) Unverletzlichkeit der Person sind für die Herausbildung einer selbstbewußten Identität und gesellschaftliche Integration aber unerlässlich.

Ausbildung

Durch die Bildungsexpansion der letzten Jahren gelang es Mädchen, überproportional gute Schulabschlüsse zu erzielen. Dennoch zeigen sich an der Schwelle zu Ausbildung und Beruf eklatante Unterschiede in Form von niedrigerer Qualifizierung, schlechterer Bezahlung und einem geringeren Berufsstatus. Die Ursachen für diesen ‚gender-gap‘ sind sowohl in der geschlechtsspezifischen Sozialisation als auch in den gesellschaftlichen Zuschreibungen und Geschlechtsrollenstereotypen zu suchen, die Mädchen und Frauen mit der doppelten Anforderung konfrontieren, Erwerbsarbeit und die gesellschaftlich notwendige Haus- oder Familienarbeit in Einklang bringen zu müssen. Anhand kritischer Studien zur schulischen Koedukation läßt sich dezidiert nachvollziehen, wie sich die Rollenerwartungen mit zunehmendem Alter der Mädchen verengen und die eigenen Wünsche, Ideen und Phantasien in den Hintergrund gedrängt werden. Begleitet wird diese Entwicklung von einem merklichen Verlust an Selbstvertrauen (vgl. Horstkemper 1991), der zu einer resignativen Einstellung gegenüber früher gehegten Berufsvorstellungen führt (vgl. Hagemann-White 1992). Die Forderung nach einer unabhängigen und selbstbestimmten Lebensplanung kollidiert mit dem durchaus legitimen Anspruch auf Familie. Die einseitig von Frauen abverlangte Vereinbarkeitsleistung wird dann häufig mit einem vielfach ungewollten Verzicht auf beruflichen Erfolg teuer erkaufte. Darüber hinaus aber existieren subtile Schließungsmechanismen, die ein Eindringen von Frauen in männlich besetzte Berufsfelder verhindern (vgl. Gottschall 1995). Frauen ergreifen oft die traditionellen frauentypischen Berufe im sozialen, pflegerischen und erzieherischen Bereich, weil sie eher die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit bereithalten und eine Nähe zur vertrauten beziehungsorientierten Familienarbeit versprechen und weil sie

einen Schutzraum vor sexueller Belästigung bieten (vgl. Hagemann-White 1992, S. 73). In den technisch-kommunikativen Bereichen der Zukunft sind Frauen wenig vertreten.

Die geschlechtsspezifische Codierung der einzelnen Berufsfelder, die die horizontale und vertikale Arbeitsmarktsegregation regelt und gewissermaßen eine Platzanweiserfunktion übernommen hat, dient der Reproduktion und Aufrechterhaltung der kulturell hergestellten Geschlechterdifferenz (vgl. Wetterer 1992). Die solchermaßen forcierte Ausbeutbarkeit weiblicher Arbeitskraft und die damit einhergehende wirtschaftliche und soziale Schlechterstellung von Frauen führen zu einer kaum noch zu legitimierenden ungleichen Verteilung von Lebenschancen.

Weiterbildung

Die skizzierten Diskriminierungsstrukturen setzen sich bis in die Weiterbildungsangebote durch. Weiterbildung bedeutet heute fast ausschließlich berufliche Qualifikation, die darauf abzielt, für den Arbeitsmarkt attraktiv zu bleiben und die Karrierechancen zu erhöhen. Die funktionelle Arbeitsteilung der Marktgesellschaft und die rasante technologische Entwicklung verlangen von den Lohnabhängigen die ständige Aktualisierung eines Wissens, das zunehmend schneller sein Verfallsdatum erreicht. Lernen wird auf den für den Arbeitsprozeß effizienten Verwertungszusammenhang reduziert und von seinen kritischen Potentialen abgekoppelt. Die zweckrationale Funktionalisierung von Weiterbildung im Interesse einer kapitalistischen Wirtschaft blendet aber nicht nur die bestehenden Machtverhältnisse aus, sondern trägt dazu bei, daß Frauen kaum der Einstieg in qualifiziertere Berufsfelder gelingen kann, da sie sich an den männlichen Berufsbiographien orientieren. Betriebliche Weiterbildung wendet sich häufig an die qualifizierte Stammebelegschaft und an Führungskräfte. Da Frauen aber häufig weniger anspruchsvolle Arbeitsplätze innehaben, die nur eine „sehr eng begrenzte Weiterbildung erfordern“ (Schiersmann 1993a, S. 127), finden ihre Interessen kaum Berücksichtigung. Schiersmann kommt zu dem Ergebnis, daß „die Barrieren für eine Verbesserung der beruflichen Situation von Frauen weniger in deren individuellen Voraussetzungen, insbesondere ihrer Qualifikationsbereitschaft zu suchen sind, als vielmehr in den traditionellen geschlechtshierarchischen Personalplanungs- und Entscheidungsmustern der Betriebe“ (ebd., S. 260). Aber auch außerbetriebliche Weiterbildungsangebote tragen in den seltensten Fällen dazu bei, die Geschlechterdiskriminierung abzubauen. Auch wenn Wiedereinstiegskurse nach einer Familienphase oder berufliche Weiterbildungsseminare für gering Qualifizierte bzw. Frauen ohne Berufsabschluß existieren, so ist doch ein dominantes Kennzeichen dieser Angebote, daß sie sich mehrheitlich auf die traditionellen frauentypischen Berufe konzentrieren (vgl. für Rheinland-Pfalz: Borst/Maul/Meueler 1995) und keine Perspektive auf innovative Berufsfelder eröffnen.

Weiterbildung erhält für Frauen einen zutiefst ambivalenten Charakter, da sie zwar

die Möglichkeit zu mehr ökonomischer Unabhängigkeit bietet, zugleich aber kaum dazu angetan ist, Geschlechterungleichheit abzubauen. Die bereits in der Schule aufgenötigten Anpassungsprozesse durch einen koedukativen, an den Interessen von Jungen orientierten Unterricht setzen sich über die Ausbildung und Berufstätigkeit bis hin zur Weiterbildung durch. Lifelong learning zum Erhalt des Arbeitsvermögens wird so für Frauen zur doppelten Belastung, denn der geschlechtsbezogene Anpassungsdruck wird durch den betrieblichen Anpassungsdruck erhöht. Ohnehin drohen Frauen aus dem Rennen um die besten, zunehmend rarer werdenden Arbeitsplätze als Verliererinnen hervorzugehen, wenn es nicht gelingt, die gesellschaftlichen Legitimationsgrundlagen für materielle und soziale Unabhängigkeit zu ändern. Die Qualifizierungsoffensive der 80er und 90er Jahre hat sich als „Bildungsdesaster“ (Pongratz), nicht nur für Frauen, erwiesen. Gute Weiterbildungschancen garantieren heute angesichts steigender Arbeitslosigkeit noch keinen Platz an der Sonne. Der Erwerb instrumentellen Wissens allein genügt nicht, um ein Verständnis für gesellschaftliche Bezüge zu entwickeln, obwohl die durch Lernen möglicherweise ausgelösten überschießenden Potentiale als kritische Instanz auf eben jenen Lernprozeß zurückfallen und sich widerständige Kräfte entfalten können.

Schiersmann schlägt besonders im Hinblick auf die berufliche Frauenbildung eine Verknüpfung von politischer, allgemeiner und beruflicher Bildung vor (vgl. Schiersmann 1993a), damit Frauen ihre Abhängigkeit von den herrschenden Geschlechterverhältnissen durchschauen, ein selbstbestimmtes Lebenskonzept entwerfen und einer „funktionalistischen Reduktion“ (Schiersmann 1993b, S. 105) von beruflicher Weiterbildung entgehen zu können. Die angestrebte Eigenständigkeit aber muß gegen Widerstände durchgesetzt werden, die sich nicht allein auf die Geschlechtergegensätze beschränken, sondern darüber hinausgehende Implikationen enthalten. Eine warenförmige Gesellschaft, eine sich darin entfaltende Kulturindustrie und die damit einhergehende Verdinglichung von Mensch und Natur mit ihrer geschlechtsspezifischen Ausprägung können nur überwunden werden, wenn sich der Blick auf diese eindimensionalen Bedingungen, die zunehmend einen sozialdarwinistischen Charakter erhalten, erweitert.

Lebenslanges Lernen als Chance

Es ist ein Verdienst der Frauenbewegung der 70er Jahre, daß Frauen in selbstorganisierten Lerngelegenheiten über sich selbst Auskunft geben, ihren Lebenszusammenhang in seiner strukturellen Verankerung in der patriarchalen Gesellschaft analysieren und Grenzüberschreitungen zu mehr Selbständigkeit und Selbstbestimmung wagen. Unterdrückungserfahrungen in Familie und Beruf sowie die Neugier auf etwas, das jenseits der eingeschliffenen Geschlechtsrollenstereotypen liegt, waren und sind Motor der Bewegung. In diesem Sinne ist Frauenbildung politische Bildung, die über die gesellschaftlich-historischen Ursachen von Diskriminierung aufklären, den Selbstbehauptungswillen von Frauen unterstützen und individuelle sowie kollektive Ausbruchversuche aus der erlebten Enge provozieren kann. Die

Anknüpfung an bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Anerkennung von Frauen in ihrer je spezifischen, häufig gebrochenen Subjektivität sind Voraussetzung für einen – im Kern unabschließbaren – emanzipatorischen Lern- und Bildungsprozeß, der auch unbewußte Strukturen und Emotionen in die Reflexion mit einschließt. Lernen und Bildung können für Frauen je nach ihrer lebensgeschichtlichen Situation von unterschiedlicher Bedeutung sein. So ist es denkbar, daß Frauen in Gesprächskreisen oder Selbsterfahrungsgruppen den Beschädigungen der eigenen Identität auf den Grund gehen, um den widersprüchlichen Alltag bewältigen zu können oder um sich Alternativen zur herkömmlichen Lebensgestaltung zu eröffnen. Für andere Frauen ist es die Qualifikation, die im Vordergrund steht, der ökonomischen Eigenständigkeit oder der beruflichen Zufriedenheit halber. Andere wiederum haben Interesse an den harten Fakten von Politik und Geschichte und den geschlechtsspezifischen Ausprägungen von Unterdrückung und Ausbeutung. Alle drei Dimensionen von Frauenbildung sind über die gesellschaftstheoretischen Bezüge der Geschlechterhierarchie miteinander verbunden, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Das intendierte emanzipatorische und selbstreflexive Verhältnis des weiblichen Individuums zur Gesellschaft wird jedoch durch die Tatsache, daß eine „Teilhabe am kulturellen Wissen immer auch Identifikation mit dem dominanten Wert- und Denksystem bedeutet“ (Bock 1993, S. 20), gebrochen. Daher wird die „weibliche Entwicklung nicht ohne Schwierigkeiten verlaufen, solange es noch nicht genügend symbolische Repräsentanzen für das Weibliche in der Gesellschaft gibt, die jenseits traditioneller Weiblichkeitsbilder liegen“ (Heuer 1994, S. 92). Die Intentionen von Frauenbildung stoßen dort an ihre Grenzen, wo es nicht mehr um individuelle Befreiungstendenzen, sondern um handfeste gesellschaftliche Veränderungen geht.

Frauenbildung oder feministische Bildung hat noch immer einen geringen Stellenwert in der allgemeinen, politischen und beruflichen Erwachsenenbildung. Frauenbildungsangebote sind die ersten, die in Zeiten leerer Kassen gestrichen werden. Eine kritische Männerbildung, die an den ideologisch-patriarchalen Herrschaftsstrukturen ansetzen und die Defizite männlicher Sozialisation aufdecken könnte, existiert nicht (vgl. Nuissl 1994, S. 541). Durch die stete Verdrängung der Kategorie ‚Geschlecht‘ als ein Strukturmerkmal der modernen Gesellschaft wird nicht nur der eingangs beschriebene emanzipatorische Bildungsgedanke konterkariert, sondern Frauen drohen angesichts des aktuellen sozialen Wandels vollends an den Rand gedrängt zu werden.

Frauenbildung aber ist die Bedingung für die Möglichkeit, widerständige Subjektivität zu entfalten und noch unbegriffene Potentiale der Befreiung zu entdecken. Insofern steht Frauenbildung in der Tradition des modernen Aufklärungsgedankens.

Literatur

Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik, 8. Aufl., Frankfurt 1994

Bernhard, Armin: Geschichtsmaterialistische Erziehungswissenschaft. In: Helmwart Hierdeis/ Theo Hug (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Bd. 2, Baltmannsweiler 1996⁴, S. 361-374

- Bilden, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Geulen: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1991⁴, S. 279-301
- Bock, Ulla: Der lange Weg der Emanzipation. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.): Feministische Bildung – Frauenbildung, Pfaffenweiler 1993, S. 17-39
- Borst, Eva/Maul, Bärbel/Meueler, Erhard: Frauenbildung in Rheinland-Pfalz, Mainz 1995
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Frauenbewegung. In: Peter Faulstich (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre, Weinheim, München 1992, S. 55-80
- Gildemeister, Regine: Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Ilona Ostner/Klaus Lichtblau (Hrsg.): Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen, Frankfurt/M., New York 1992, S. 220-239
- Gerhard, Ute: Verhältnisse und Verhinderungen. Frauenarbeit, Familie und Rechte der Frauen im 19. Jahrhundert, Frankfurt/M. 1978
- Gottschall, Karin: Geschlechterverhältnis und Arbeitsmarktsegregation. In: Regina-Becker-Schmidt/Gudrun-Axeli Knapp (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M., New York 1995, S. 125-162
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich-männlich? Opladen 1984
- Hagemann-White, Carol: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren In: dies./Maria S. Rerrich (Hrsg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion, Bielefeld 1988, S. 224-235
- Hagemann-White, Carol: Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In: Karin Flaake/Vera King (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt/M., New York 1992, S. 64-83
- Heuer, Ulrike: Zur Kategorie ‚Geschlecht‘ in der Bildung – ein Beitrag zur schulischen Koedukationsdebatte aus der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Frauenforschung 1994, Heft 3, S. 75-97
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim, München 1991².
- Klafki, Wolfgang: Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenwurfs, in: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung, Opladen 1990, S. 91-104
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, 2 Bde., Frankfurt/M., New York 1996
- McNay, Loi: Die Ethik des Selbst. In: Herta Nagl-Docekal/Herlinde Pauer-Studer (Hrsg.): Politische Theorie, Differenz und Lebensqualität, Frankfurt/M. 1996, S. 350-396
- Meueler, Erhard: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1993
- Nuissl, Ekkehard: Männerbildung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, S. 541-548
- Prenzel, Annedore: Gleichheit versus Differenz – eine falsche Alternative. In: Ute Gerhard u.a.: Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht, Frankfurt/M. 1990, S. 120-127
- Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin 1995
- Schiersmann, Christiane: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven, Weinheim, München 1993a
- Schiersmann, Christiane: Weiblicher Lebenszusammenhang und Weiterbildung. In: Karin Derichs-Kunstmann/Brigitte Müthing (Hrsg.): Frauen lernen anders, Bielefeld 1993b, S. 93-110
- Weisshaupt, Brigitte: Schatten über der Vernunft. In: Herta Nagl-Docekal (Hrsg.): Feministische Philosophie, Wien, München 1990, S. 136-157
- Wetterer, Angelika: Theoretische Konzepte zur Analyse der Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. In: dies. (Hrsg.): Profession und Geschlecht, Frankfurt/M., New York 1992, S. 13-40

Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz

Ein Essay

Lebenslanges Lernen wird zunehmend auch im internationalen Kontext diskutiert. Die Hamburger Tagung („Lernen im Erwachsenenalter: Ein Schlüssel zum 21. Jahrhundert) macht neue Anregungen und Positionen deutlich, so daß hier nicht auf die dort geführten Diskussionen eingegangen werden soll.

Die Diskussionen zum lebenslangen Lernen im bildungspolitischen Kontext der Bundesrepublik sind mehr oder minder implizit auf die berufliche Bildung orientiert, immer stärker wird die Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz und des informellen Lernens betont. Hierunter wird ein Lernen verstanden, „das nicht in planmäßig geregelten, aus anderen Lebenstätigkeiten herausgelösten besonderen Bildungsveranstaltungen, sondern unregelmäßig im Lebenszusammenhang stattfindet“ (Dohmen 1996, S. 29).

Es geht im aktuellen bildungspolitischen Diskurs nicht darum – dieser Eindruck könnte leicht entstehen –, erfahrungsorientiertes Lernen neu zu interpretieren und aufzuwerten. Es ist nach wie vor gebunden an Austausch, Abstimmungen und Kommunikation. Dabei sind sowohl die Vor- als auch die Nachteile in den Blick zu nehmen. Der Begriff „self directed learning“ ist nicht gleichbedeutend mit selbstorganisiertem Lernen, obwohl ein antiinstitutioneller Aspekt durchaus darin enthalten ist. Es meint vielmehr das selbstinitiierte Lernen unter Nutzung „fremdorganisierter Angebote“ (Dohmen, Ms, S. 3), wobei die Selbstbehauptung ein wichtiges Leitmotiv zu sein scheint. Alle Begründungen haben ein ambivalentes Grundmuster: Es geht um die Unterstützung eines aktiven individuellen Willens zum permanenten Selbstlernen, dessen Ergebnisse aber auch am Arbeitsplatz genutzt werden sollen, ohne schulische Lernformen oder solche einer formalen Weiterbildung einzubeziehen. Denn das „selbstgesteuerte Lernen“, wie es auch genannt wird, bezieht sich allein auf berufliches, betriebliches Lernen. Daher ist es verständlich, daß diesbezügliche Diskussionen nicht an die vielen freien, offenen Lernformen anknüpfen, die in der allgemeinen Weiterbildung seit Jahrzehnten gepflegt werden und eigentlich dem Bereich des selbstgesteuerten Lernens zuzurechnen wären. Das hat natürlich zur Folge, daß die Grenzen dieses Ansatzes fließend sind. Allein zum erfahrungsbezogenen Lernen gibt es inzwischen hinreichend differenzierte Literatur. So haben wir es in der beruflichen Weiterbildung eher mit einer methodischen Aufhol-Diskussion zu tun, zumindest unter bildungspolitisch-programmatischem Aspekt. Die wortreiche Forderung an den einzelnen, immer und überall zu lernen, die jetzt verstärkt aus dem bildungspolitischen Bereich erhoben wird, hat weniger die faktischen Lernstra-

tegien der Individuen und schon gar nicht die Entwicklung demokratischer Entwicklungschancen des einzelnen im Blick, sie soll vielmehr eine Kompensation für das nachlassende Engagement der Betriebe in Bereich der Weiterbildung liefern. Die vielen Attacken gegen organisierte Weiterbildung und Erwachsenenbildung haben wohl eher mit knappen Finanzen zu tun als mit inhaltlichen Auseinandersetzungen.

Wenn diese Annahme richtig ist, dann haben wir es mit einem bildungspolitisch initiierten ideologischen Schub in der öffentlichen Diskussion zu tun, der sich zur Begründung Elemente aus dem Konstruktivismus nimmt, um sie, gemixt mit Individualismus und grobschlächtiger Marktwirtschaftsrhetorik, als neues Konzept erscheinen zu lassen. Weber wagt bislang als einziger in diese Richtung zu denken. Allerdings deutet auch er diese Widersprüche nur an (vgl. Weber 1996). Für die berufspädagogische Diskussion wird die Argumentation noch erschwert, wenn man sie in Beziehung setzt zur Wissensexplosion und zur Erosion der Berufsstrukturen. Weber fragt, ob bei Deinstitutionalisierungsprozessen das propagierte Multimedia-Konzept des Selbstlernens die sich verändernden Lernbedarfe und -bedürfnisse befriedigt. Dies muß um so mehr bezweifelt werden, als gerade die Berufswelt durch die Arbeit am Computer bestimmt ist und das Bedürfnis nach kommunikativem Austausch, nach persönlichen Beziehungen zu anderen Menschen, das einen starken Motivationswert für das Lernen hat, nicht befriedigt wird. Aber wenn dies das bildungspolitische Ziel wäre, dann hätten wir einen Bedarf an neuer Software, die auch eine neue curriculare Diskussion freisetzen müßte. Bei allen bildungspolitischen Diskussionen – zumindest in den bundesrepublikanischen Varianten – von der Schlüsselqualifikationsdebatte bis zum selbstgesteuerten Lernen herrschen aber die unspezifischen Aufforderungen vor, an allen Orten und zu allen Zeiten zu lernen.

Keine Beachtung finden bei dieser bildungspolitischen Fokussierung die Diskussionen über unterschiedliche Lernmilieus und ihre aktivierenden oder hemmenden Faktoren. Es wird lediglich auf den Alltag oder – wie es jetzt heißt – auf das Umfeld verwiesen, dessen Lernanforderungen man sich gar nicht entziehen könne. Harald Geißler hat darauf hingewiesen, wo die erwachsenenpädagogischen Herausforderungen liegen und wie die bereits geleistete Arbeit aussieht, wenn sie sich mit der strukturellen Koppelung (im Denkmodell des Konstruktivismus die entscheidende Nahtstelle für Lernen oder Wissensverarbeitung aus der Umwelt) beschäftigen will (vgl. Geißler 1995; Arnold/Siebert 1995). Unablässig passen wir uns den neuen Bedingungen und Zeitströmungen an und bleiben so handlungsfähig, ohne uns doch grundlegend zu verändern. Es hängt also vom Niveau der Differenzierung kognitiver und emotionaler Anforderungen, der lebensverändernden Qualität des Lernens ab, ob sich selbstgesteuertes Lernen entwickeln kann. Bedenklich ist es, daß viele eine griffige Rhetorik benutzen, ohne den Stand des vorhandenen Wissens in der Disziplin in einen abwägenden, einordnenden Diskurs einzubeziehen. Differenzierungen und die Einordnung des selbstgesteuerten Lernens in den Kontext anderer Lernformen sind aber nur möglich, wenn diese Lernform nicht generell als antiinstitutionell betrachtet wird. Jeder, der sich ernsthaft mit diesem Konzept

auseinandersetzt und es einsetzen und erproben will, benötigt eher mehr als weniger pädagogische und institutionelle Ressourcen. Es ist deshalb zu hoffen, daß dieses bildungspolitische Konzept, das auf das autonome Lernhandeln jedes einzelnen setzt, nicht das Gegenteil erzeugt, nämlich eine wissens- und weiterbildungslose Gesellschaft, die den Erwachsenen mit seinen vielfältigen Möglichkeiten aus dem Blick verliert. Um die Dimensionen der anstehenden Veränderungen aber zu begreifen, benötigen die Ergebnisse der angewandten Innovationsforschung mehr Beachtung (z. B. Staudt 1994). Hier sind ergänzende erwachsenenpädagogische Anstrengungen notwendig.

Extremkonzepte sind auf Dauer unrealistisch, das hat sich immer wieder erwiesen. Andererseits kann sich niemand gegen mehr Lernaktivitäten, differenziertes, aktiveres Lernhandeln, größeres selbstverantwortliches Arbeitshandeln aussprechen. All dies ist selbstverständlicher Bestandteil öffentlicher Weiterbildung. Gerade die offenen Lernformen waren es ja, die auf Unterstützung für den mündigen Bürger setzen. Aber selbstverantwortliches Handeln setzt Selbstgewißheit und ein Wissen um die eigenen Handlungspotentiale, die eigene Wertschätzung voraus. In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit herrscht eher die Angst, nicht anpassungsfähig genug zu sein, als der Mut zu Mitverantwortung und eigenen Gedanken und Meinungen. Da aktuelle Modernisierungsstrategien auf Straffung und Rationalisierung setzen müssen und dabei selten Blicke in das 21. Jahrhundert werfen, sondern eher Beispiele aus der Vergangenheit gewählt werden, mag man einzelnen Analysen zustimmen, wenn auch große Zukunftsentwürfe noch nicht sichtbar sind (vgl. Ellwein/Hesse 1997).

Dies gilt um so mehr, als sich viele Institutionen den Vorwurf der Innovationsträgheit und des Qualitätsverlustes gefallen lassen müssen. Die Frage, ob Organisationsberatung hier wirklich durch Außeneinwirkungen Abhilfe schafft, kann nach Erfahrungen in Großkonzernen nicht eindeutig beantwortet werden. Auch hier sind Eigeninitiative und die Suche nach neuen Motivationsformen gefragt. Allerdings muß man sich über die paradoxen Bedingungen und die ganz anderen Wirkungen zumindest hypothetisch ebenfalls im klaren sein. Dazu liegt Wissen vor.

Aus dem bisher Gesagten ist deutlich geworden, daß allein mit Modellen ökonomischer Konkurrenzfähigkeit und Selbstbehauptung keine neue bildungspolitische Initiative gestartet werden kann. Das mittlerweile verbreitete Wissen über Erwachsenenlernen wie auch neue Bereiche des Nicht-Wissens können nicht vernachlässigt und die großen gesellschaftlichen Reformthemen, die auch den Bildungsbereich betreffen, können allenfalls kurzfristig umgangen werden. Kurzsichtig wäre allerdings eine bildungspolitische Strategie, die mögliche Folgewirkungen nicht mitbedenkt, ein rein marktwirtschaftliches Denken auch auf den Bildungsbereich anwendet und dadurch eine differenzierte, plurale, offene und flexible Weiterbildungslandschaft zerstört. Eine Folge wäre die Entwertung von allgemeiner Qualifizierung und Bildung, die dann nur den Wenigen vorbehalten blieben, die für Bildung bezahlen können und wollen.

Wenn bei der Schaffung neuer Netzwerke oder veränderter Organisationsstrukturen nicht mehr über den Einbezug von Weiterbildungsinstitutionen in unterschiedlicher Trägerschaft gesprochen wird, liegt der Verdacht nahe, daß gewachsene Traditionen zerstört werden sollen, ohne daß ein neues Konzept vorhanden ist. Betrachten wir dies als einen strategischen Aspekt des generellen Handelns, dann wäre gerade damit ein Weg zu mangelnder Konkurrenzfähigkeit des Standortes Deutschland eingeschlagen. Damit dies nicht weiterhin unterstellt werden kann, müssen die bildungspolitischen Papiere eindeutiger und mit weniger impliziten Ressentiments argumentieren. Es entsteht sonst der Eindruck, es würde mit aus den 50er Jahren entliehenen Begriffen und nach alten, vermeintlich erfolgreichen Mustern gearbeitet. Dies bedeutet einen Reform- und Innovationsstau, der auf die neuen Anforderungen nicht reagieren kann.

Neben diesem bildungspolitischen gibt es allerdings einen wissenschaftlichen Diskurs und einige Projektberichte und Begleituntersuchungen, die Hinweise darauf geben, wie sich selbstgesteuertes Lernen methodisch plazieren läßt, welche Bedeutung es für verschiedene Generationen hat und welche neuen organisatorischen Anforderungen es im beruflichen Lernen oder in der Erwachsenenbildung stellt (vgl. Greiff/Kurtz 1996, Deitering 1995, Schönherr 1996). Auch hierzu ließen sich dann noch Überlegungen anstellen, wie sich selbständige individuelle Potentiale trotz fehlender finanzieller Ressourcen unterstützen ließen, denn darauf läuft letztlich alles hierzulande hinaus. Dagegen wird in anderen Ländern der Ansatz des selbstgesteuerten Lernens geradezu als Ausdifferenzierungsangebot des lebenslangen Lernens angesehen, wie nicht nur österreichische und englische Beispiele (z.B. Grilz/Stemmer 1996) zeigen. Die verschiedenen Ebenen sind dabei im gegenwärtigen Diskurs zu bedenken oder besser noch: auseinanderzuhalten.

Am Beispiel der Frauenbildung in den Weiterbildungsinstitutionen oder in freien Initiativen wird die große Wirkung von selbstinitiiertem Handeln in Kooperation mit offenen, aber die Infrastruktur bereitstellenden Organisationen deutlich. Die Institutionen sind nur vereinzelt von sich aus darauf gekommen, das Geschlechterverhältnis zum Thema von Bildungsprozessen zu machen. Sie waren aber als offene, flexible Institutionen in der Lage, die Inhalte trotz innerinstitutioneller Widerstände als Themen aufzunehmen und Eigeninitiativen zuzulassen. Daraus entwickelte sich mit den Jahren eine auch theoretisch bunte Palette an Angeboten. Alle hatten das Ziel, selbstverantwortliches Handeln zu unterstützen, um das eigene Leben zu gestalten und sich in der Gesellschaft für Gleichberechtigung und Emanzipation einzusetzen. Modellversuche belegen, daß solche Konzepte auch in der beruflichen Bildung erfolgreich waren (vgl. Klähn/Dinter 1994).

Die Konzepte im Bereich Frauenbildung sind allerdings ganzheitlicher angelegt, sie wollen Selbstakzeptanz durch Introspektion und wechselseitige Bestätigung fördern, und bei der Wissensaneignung spielt das kritische Auswahlverhalten eine große Rolle. Eigenaktivität und dialogischer Gruppenbezug stützen sich in diesen Lern-

konzepten wechselseitig. Darüber hinaus sind natürlich auch diese Lernkonzepte eingebettet in große Reformvorhaben, die das Geschlechterverhältnis demokratisieren wollen. Inzwischen sind nicht nur viele Inhalte, sondern die Frauen selbst in den Bereich Gesundheitsbildung abgewandert (vgl. Gieseke/Heuer 1995). Ausreichende Erklärungen hat man dafür noch nicht, es liegt aber eine resignative Haltung darin. Man muß auf körperliche und seelische Gesundheit bedacht sein, denn die Hoffnungen, gleichberechtigt in die Gesellschaft integriert zu werden oder gleiche berufliche Chancen bei gleicher Ausbildung zu bekommen, haben sich für die Mehrzahl der Frauen nicht erfüllt. Selbstbewußtes Handeln kann also nur wieder hergestellt werden über körperliche Akzeptanz. Man kann sicher soviel sagen: Die jüngste Entwicklung hat gezeigt, daß Leistung und Bildung, also der Egalitätsgedanke, nicht ausreichen, um zweigeschlechtlich zu denken, ohne in Hierarchisierung zu verfallen. Ekkehard Nuisl hat explizit auf die Faktoren Macht und Gewohnheit des Denkens und Handelns, aber vor allem auch auf Interpretationsmacht hingewiesen (vgl. Nuisl 1995). Die Diskurse zur Geschlechterdifferenz wie auch die zur Gleichberechtigung arbeiten sich noch zu sehr am alten Denken ab, mit Schrecken wird beobachtet, wie Männer sich gerade da nicht mehr ähnlich sein wollen, wo Frauen dieses erwarten. So ist „die Frau wieder einmal zur Unzeit da, und der Mann leistet beides in eins: die Kritik des Feminismus und die Kritik der Philosophie. So setzt das 20. Jahrhundert das 19. Jahrhundert mit seinem Zusammentreffen zwischen Politik und Metaphysik einfach fort“ (Fraisse 1996, S. 123). Was Fraisse beschreibt, findet sie am offensten und mit dem nötigen Scharfblick ausgesprochen bei Nietzsche: Er sieht einen nicht endenden Geschlechterkonflikt, wobei das Gesetz dieses Konfliktes hart für die Frau sei (ebd., S. 125). Fraisse denkt das Anders-Sein der Frau eben nicht als Geschlechterdifferenz und Komplementarität, sondern betont den Widerstreit, das Verhältnis, den Konflikt. Sie sieht den Gegensatz zwischen Gleichheit und Differenz als falsch an, da Differenz immer als Ungleichheit begriffen werde, und macht dies am Gegensatzpaar Identität und Differenz deutlich. Die Geschlechterdifferenz ist die eigene Geschichte und die des anderen. Beide Geschlechter sind dabei sowohl vergleichbar als auch unterschieden. Das Entscheidende ist: Wer das Anders-Sein denken will, muß den subjektiven Standpunkt anerkennen, aber dabei beachten, daß jedes Subjekt von einer Geschlechteridentität gekennzeichnet ist. Andererseits läßt sich aber nicht entscheiden, ob immer die Geschlechterdifferenz den Ausschlag gibt. Fraisse sieht als Betrachtungsperspektive das Oszillieren und nicht den bloßen Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt.

Wenn man das selbstgesteuerte Lernen aus der Position der Geschlechterdifferenz heraus betrachtet, so wird eine bildungspolitische und eine im engeren Sinne methodisch orientierte Perspektive deutlich. Die bildungspolitische Perspektive fragt danach, ob mit dem Begriff selbstgesteuert vor allem eine antiinstitutionelle Einstellung gemeint ist, d.h., ob es darum geht, dialogische Persönlichkeitsbildung und berufsbezogene Qualifizierung aus öffentlichen Räumen herauszunehmen. Dies würde bedeuten, daß Frauen, und zwar gerade die eigenaktiven, keine Möglichkeit

mehr hätten, mit den Restriktionen im weiblichen Lebenslauf in der modernen Gesellschaft und mit den damit einhergehenden Krisen selbstreflexiv und aktiv umgehen zu können. Selbsthilfe-Initiativen und andere Institutionen haben sich als Kooperationspartner erwiesen, um lebensbegleitendes Lernen in der für die Mehrzahl der Frauen geltenden „Patchwork“-Biographie zu gewährleisten. Diese Art Bildung hat für Frauen den Dialog, die gemeinsame Verarbeitung von Wissen und Selbstreflexivität geradezu zur Voraussetzung, um – gestützt durch eine Gruppe – Eigenaktivität zu ermöglichen. Vermutlich kann man auch im Internet neue Kommunikationspartnerinnen entdecken, vielleicht läßt sich hier sogar ein individueller Austausch herstellen, der ehrlicher, aber auch unverbindlicher ist, da die sozialen Welten getrennt sind. Es ist auch die falsche Argumentation, darauf zu bestehen, Selbstlernen sei eher die bevorzugte männliche Form; die Fernuniversitäten werden ja gerade von Frauen bevorzugt benutzt, um mit den gesellschaftlichen Zwängen im weiblichen Lebenslauf zurecht zu kommen. Es ist aber sicher richtig, daß bei einer Reduzierung institutioneller Erwachsenenbildung ein öffentlicher Raum für Frauen verloren geht, in dem der Vereinzelung entgegengewirkt werden kann bei gleichzeitiger Förderung der Eigenaktivität, weil gelebte Sozialität, verbunden mit einer Stärkung des Selbstwertgefühls, in der Institution Erwachsenenbildung immer möglich ist. Ihr Besuch ist für die Frauen eine kulturelle Alternative zu dem in der Männerkultur bevorzugten Vereinswesen und verbindet als akzeptiertes Außer-Haus-Sein Gemeinsamkeit mit Dialog, Reflexivität, Lerngewinn, Selbstbewußtsein. Lernen in Gruppen innerhalb einer Kursorganisation ist so gesehen im paradoxen Sinne sowohl affirmativ als auch diskursiv verändernd. Es ist eben die Lernkultur, die aus vielen Gründen von den Frauen angenommen wurde. Diese Lernformen gänzlich in Beratungskonzepte zur Unterstützung des Eigenlernens umzuwandeln, dient deshalb nur einem funktionalistischen, auf Verwertbarkeit setzenden Bildungsbegriff, und der wird den Bildungsbedürfnissen der meisten Frauen in keiner Weise gerecht.

Nun ließe sich natürlich auch ganz anders argumentieren, nämlich daß die jüngere Generation viel selbständiger und selbstverständlicher mit ihren Ansprüchen und Lebensperspektiven umgeht und eine lebensbegleitende Bildung für Frauen sich nicht mehr an bisher konstatierten Zäsuren weiblicher Lebensläufe orientiert. Wenn dies zuträfe, würde das bedeuten, daß junge Frauen ihre Berufswahl unter längerer Perspektive und mit höheren Ansprüchen für ihren Lebenslauf treffen, daß für sie die Familiengründung keinen Einbruch in der Berufsbiographie darstellt, weil die häusliche Arbeit zwischen den Partnern selbstverständlich aufgeteilt ist, daß ältere Frauen nicht mit Diskriminierung im Berufsalltag, in der Berufslaufbahn oder bei einer neuen Berufssuche rechnen müssen. Diese Liste ließe sich erweitern und macht deutlich, daß es sich nicht um einen individuellen Willensakt der jeweiligen Frauen oder um ein Deutungs- und Interpretationsproblem handelt. Hierzu bedarf es eines gesellschaftlichen Gestaltungswillens, aber gerade hier setzen gesellschaftliche Innovationen, die doch so stark gefordert werden, nicht an. Dieser Reformstau hat Synergieeffekte in alle Bereiche hinein. Die gesellschaftliche Abwer-

tung eines ganzen Geschlechts trotz gleichen und besseren Ausbildungsstandes bleibt nicht ohne Effekte, vor allem aber dokumentiert sie, daß Leistung allein nicht zählt, sondern daß ein gewisses Maß an wie auch immer gearteter Macht für den Erfolg unabdingbar ist.. Da es aber keinen Weg zurück ins alte Familienkonzept gibt, werden viele Kinder unter schlechteren Bedingungen aufwachsen, weil die meisten Frauen keine adäquate Arbeit bekommen. Wenn wir also aus der Perspektive des Frauenlebens auf die Methodensuche für die neuen Lebensbedingungen gehen, dann geht es um strategische Eingriffe in das Bildungswesen. Hierzu wird es nötig sein, selbstgesteuertes Lernen, im Internet oder wo auch immer, zu ergänzen durch diskursives, verarbeitendes Lernen. Handlungsmuster für ein solches strategisches Eingreifen sind zu erproben, um Rückmeldungen für das eigene Verhalten zu bekommen. Gleichzeitig werden „Austauschbörsen“ über die Vielfalt von Handlungsstrategien benötigt. Denn Isolation macht blind und langfristig auch dumm. Bildungszentren sollten Angebote für selbstgesteuertes Lernen machen, die dafür nötige technische Infrastruktur zur Verfügung stellen, aber darüber hinaus auch professionell geleitete Handlungsseminare mit Erprobungsmöglichkeiten und Erfahrungsaustausch anbieten. Die begleitenden flexiblen ProgrammplanerInnen und LernberaterInnen sollten dann in individuellen Beratungsgesprächen die Lern- und Bildungsbedarfe erkunden, die nötigen Raum-, Zeit- und Personalkapazitäten koordinieren und das notwendige Maß an Selbstorganisation aushandeln.

Es läßt sich also bereits an diesem kursorischen Durchspielen eines Zugangs zum selbstdirektiven Lernen ablesen, welche weitreichenden Veränderungen anstehen und welches Maß an Mitwirkungsmöglichkeiten von den Bildungsinstitutionen erwartet werden muß. Durch Rationalisierungsprozesse ist dies nicht zu leisten, neue aufbauende Konzepte zur pädagogischen Organisationsentwicklung müssen dazukommen.

Wenn es also um neue Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen in der sich abzeichnenden Dienstleistungsgesellschaft und um die dazu notwendigen Fähigkeiten gehen soll, dann können sie sich nur entfalten, wenn das gesellschaftliche Klima mit ihnen korrespondiert. Erworbene Sozialtechniken allein werden auf die Dauer eher lästig. Nötig ist dagegen eine sich identifizierende Annahme und Auseinandersetzung mit der Arbeit. Jede Methode ist nur so gut wie der Inhalt, den sie transportieren soll. Wenn Frauen aus diesem Feld nicht ausgeschlossen, sondern gewonnen werden sollen, muß dies mit einer Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses einhergehen. Hier liegen die eigenaktiven Kompetenzreserven.

Literatur

Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991

Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996

Arnold, R.: Lesarten und Mißverständnisse zum Theorie-Praxis-Problem. In: Grundlagen der Weiterbildung 1996, H. 3, S. 153-155

- Arnold, R./Münch, J.: Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: REPORT 1996, H. 38, S. 39-49
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1995
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A.: Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaft. Frankfurt /M.1995
- Deitering, F. G.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995
- Derichs-Kunstmann, K./Rehbock, A. (Hrsg.): Jenseits patriarchaler Lei(d)t-Bilder. Bielefeld 1995
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMFT 1996
- Dohmen, G.: Bericht über die „Nordic-European Conference“ des Nordischen Ministerrats vom 7.-8.11.1996 in Kopenhagen. Thema: „Lifelong Learning – From Idea to Reality“. Manuskript, o.J.
- Dohmen, G.: Thesen zum Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen eines „lebenslangen Lernens für alle“. Manuskript, o.J.
- Dorner, G.: Lernen im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichem Auftrag, sozialer Kompetenz und individuellem Wachsen. In: Grundlagen der Weiterbildung 1995, H. 6, S. 347-350
- Dräger, H./Günther, U.: Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: Derichs-Kunstmann, K., u.a. (Hrsg.): Theorie und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT, Frankfurt/M. DIE 1995, S. 143-152
- Dürr, W. (Hrsg.): Selbstorganisation verstehen lernen. Frankfurt/M. u.a.1995
- Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.): Differenz und Gleichheit von Frauen. Frankfurt/M.: DIE 1994
- Ellwein, Th./Hesse, J.: Der überforderte Staat. Frankfurt /M.1997
- Fraisse, G.: Geschlechterdifferenz. Tübingen 1996
- Frost, U.: Gegen einen Ausverkauf des Bildungsanspruchs. In: Grundlagen der Weiterbildung 1996, H. 1, S. 26-28
- Geißler, H.: Organisationslernen und Selbstorganisation. In: Dürr 1995, S. 43-67
- Gieseke, W./Heuer, U.: Weiterbildung für Frauen. Expertise BE 3. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen. Bremen 1995, S. 79-126
- Götz, K.: Organisation und Selbstorganisation des Lernens. In: Derichs-Kunstmann, K., u.a. (Hrsg.): Theorie und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT, Frankfurt/M. DIE 1995, S. 38-49
- Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996
- Grilz, W./Stemmer, G.: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung von Erwachsenenbildnern. In: Grundlagen der Weiterbildung 1996, H. 4, S. 210-212
- Harding, S.: Das Geschlecht des Wissens. Frankfurt /M.1994
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslange Bildungsprozesse im Kontext von Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K., u.a. (Hrsg.): Theorie und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT, Frankfurt/M. DIE 1995, S. 123-134
- Klähn, M./Dinter, I.: Umschulung von Langzeitarbeitslosen. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 1994
- Kreisky, E.: Der Stoff, aus dem die Staaten sind. Zur männerbündischen Fundierung politischer Ordnung. In: Becker-Schmidt/Knapp 1995, S. 85-124
- Krüger, H.: Dominanzen im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In: Becker-Schmidt/Knapp 1995, S. 195-219
- Lenz, I.; Geschlecht, Herrschaft und internationale Ungleichheit. In: Becker-Schmidt/Knapp 1995, S. 19-46
- Maihofer, A.: Geschlecht als Existenzweise. Frankfurt/M.1995
- Meier, A./Rabe-Kleberg, U.: Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993
- Nuissl, E.: Was Männer schon immer hatten und so schwer teilen können. In: Arbeitsgruppe

- Kultur und Lebenswelt (Hrsg.): Dialoge zwischen den Geschlechtern. Frankfurt/M.: DIE 1995, S. 30-38
- Reischmann, J.: Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung 1995, H. 4, S. 200-204
- Schäffter, O.: Bildung als kognitiv strukturierende Umwelaneignung. In: Derichs-Kunstmann, K., u.a. (Hrsg.): Theorie und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT, Frankfurt/M. DIE 1995, S. 55-62
- Schiersmann, Ch.: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim, München 1993
- Schönherr, K. W.: Selbstlernen und Fernstudienverbundsysteme. In: Grundlagen der Weiterbildung 1996, H. 4, S. 222-224
- Severing, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Neuwied 1994
- Siebert, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt/M. 1994
- Staudt, E.: Innovation und Wissensbildung. „Strategien für die Produktion im 21. Jahrhundert“. Bochum: Universität 1994 (Berichte aus der angewandten Innovationsforschung; No 129)
- Staudt, E.: Denkschrift: Kompetenz zur Innovation. Defizite der Forschungs-, Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik. Bochum: Universität 1996 (Berichte aus der angewandten Innovationsforschung; No 142)
- Weber, K.: Ein Konzepte macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung 1996, H. 4, S. 178-182
- Wiater, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lebenslauf. Mündigkeit als lebenslanger Prozeß. München 1994

Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen

1. Der Blick des Feuilletons

Die Leitartikel diagnostizieren und formulieren, was den Bildungswissenschaftlern – zumal denjenigen, die sich über Jahrzehnte um die Bildung Erwachsener bemühen – eigentlich Wasser auf die Mühlen sein müßte. Durchaus öffentlichkeitswirksam stellen sie fest:

„Die Arbeit in der Wissens- und Informationsgesellschaft wird nicht verschwinden, verschwinden wird aber weiter der klassische Ort, an dem sie geleistet wurde, der Arbeitsplatz. Insofern ist der Kampf um ‚Arbeitsplätze‘ ohnehin längst verloren und mit ihm der Kampf um den Erhalt des Sozialstaats in seiner alten, auf abhängige Erwerbsarbeit aufgebauten Form. Die wirkliche Herausforderung der Zukunft liegt in der Bildung, in der Verbesserung der Kompetenz, in der ständigen Weiterqualifikation der arbeitenden Menschen“ (Deckstein 1997a, S. 4).

Leitartikel prognostizieren mit Gewißheit, daß in zehn, zwanzig Jahren die Welt aus heutiger Sicht kaum noch wiederzuerkennen sein wird, weil – angesichts nahezu 5 Millionen Arbeitsloser allein in Deutschland – zur Wertschöpfung und Produktion von Gütern immer weniger menschliche Arbeit notwendig sei. Aber:

„Zukunftsträchtig sind in zunehmendem Maße jene Tätigkeiten, die sich nicht automatisieren lassen: Erfinden, Entwickeln, Bilden, Organisieren, Moderieren, Erziehen, Heilen, Pflegen“ (Deckstein 1997b, S. 4).

Was in diesem Beispiel dem Feuilletonisten postulatorisch und mit aufklärerischer Geste aus der Feder fließt, gerät dem Erwachsenenbildungswissenschaftler im gleichen Genre zum zynisch-ironischen Abgesang auf das lebenslange Lernen:

„Die Erwachsenenbildung hat unter der Hand einen grundlegenden Perspektivenwechsel vollzogen. Hieß ihr aufklärendes Programm dereinst: ‚Durch Abhängigkeit zur Selbständigkeit‘, so verlagert das Konzept des lebenslangen Lernens die erhoffte Selbständigkeit in die Zeit nach dem Ende des lebenslangen Lernens. Nur der Tod befreit uns davon. So ist es – nur wagt dies niemand zu sagen, denn jene, die dies versuchen, werden kurzerhand zu den Verursachern der Ursache ihres eigenen Abhängigkeitsverhältnisses gemacht. Indem

man alles tut, um über Bildung autonomer zu werden, gerät man immer mehr in deren Abhängigkeit. Dies ist die neue Paradoxie der alten Dialektik der Aufklärung“ (Geißler 1996, S. 6).

2. Basale Erfahrungen und Einsichten

Vielleicht ist es möglich, um einer weiterführenden Diskussion um das Prinzip des lebenslangen Lernens willen, sich vor und jenseits aller philosophischen Dialektik und eindrucksvoller feuilletonistischer Zeitdiagnose auf einige schlichte Einsichten zu verständigen. Eine dieser Einsichten ist, daß sich der Mensch in seiner bio-sozialen Evolutionsgeschichte zu einem Lebewesen entwickelt hat, das in jeder nur denkbaren Rücksicht existentiell vom Lernen abhängig geworden ist. Wir stehen unter der Not und Notwendigkeit des Lernens. Wir sind nicht frei, zu lernen oder nicht zu lernen, wenn wir als Menschen leben und überleben wollen. Niemand geringerer als Norbert Elias hat dies zur Grundlage seiner prozeßsoziologischen Evolutions- und Zivilisationstheorie gemacht. Evolutionstheoretisch betrachtet heißt dies: „Die Lernfähigkeit des Menschen hat in einem solchen Ausmaß zugenommen, daß er, und er allein, in völlige Abhängigkeit von gelernten Formen des Wissens geraten ist, was seine vorherrschende Weise der Kommunikation und Orientierung angeht“ (Elias 1990, S. 343, vgl. auch Elias 1991, S. 108: „My first hypothesis is simply that as a species human beings represent an evolutionary breakthrough. ... It is astonishing enough that a biological equipment for learning evolved at all ... Human beings not only can learn far more than any other species, they also must learn more ... In fact the learning potential of humans had grown to such an extent that they, and they alone, became to be totally dependent on learned forms of knowledge for their dominant form of communication and for their orientation in the world“).

Diese einfache und grundlegende Einsicht, daß Lernen zur biologischen Ausstattung des sozialen Lebewesens *Mensch* gehört, ohne die es nicht existieren kann und die es auch noch zwingt, sein menschliches Sterben zu lernen (vgl. Barloewen 1996), ist wohl schwer bestreitbar. Die Formel vom lebenslangen Lernen basiert auf dieser Einsicht; mit ihr sollen aber darüber hinaus einige dringlichere Fragen dieses Lernenmüssens in der Moderne lebensphasen- und bildungsinstitutionenübergreifend erörtert werden (vgl. auch Dohmen 1996, S. 5).

Die von Geißler oben behauptete Paradoxie zwischen durch Bildung angestrebter Autonomie einerseits und darin erzeugter Abhängigkeit von ihr andererseits erscheint auf diesem Hintergrund mehr als ein Sprachspiel denn als eine wirkliche Paradoxie oder gar Dialektik im logischen Sinn. Die Abhängigkeit des Menschen von Lernen und Bildung ist die schlichte Beschreibung einer Kontingenz bzw. die Feststellung einer *conditio humana*. (Mit einem hinkenden Vergleich: Wer zu atmen und damit zu leben beginnt, macht sich abhängig von den Bedingungen und Geset-

zen der Luft.) Die Grade an Unabhängigkeit, die Menschen in ihren Lebensgeschichten und Kulturen erreichen konnten, hängen – so würde Elias sagen – allerdings vom Grad der Entwicklung des Lernens ab.

3. Die wissenschaftliche Frage nach gelernten dispositionalen Orientierungssystemen für das Lernen

Eine für ein lebenslanges Lernen wichtige Frage unter vielen anderen und möglichen, auf die ich mich im folgenden beschränken möchte, ist diese: Wie verhält sich die lebenslange Not und Notwendigkeit, immer weiter und Neues zu lernen, unter gegenwärtigen Bedingungen zu der ebenfalls lebenslangen Not und Notwendigkeit, kontinuierliche und stabile emotionale Verhaltens- und Kommunikationsmuster auszubilden, die wiederum als Orientierungssysteme für dieses weitere und neue Lernen fungieren?

Wenn die schnelle, bedarfsgerechte und effizient organisierte Weiterbildung gefordert und die Behauptung vertreten wird, Bildung auf Vorrat verpuffe sowieso auf dem Hintergrund von Halbwertszeiten des Wissens, dann müssen doch einige Forschungsergebnisse nachdenklich dagegeengehalten werden, die zeigen, wie sehr Lernen von langfristig erlernten emotionalen Dispositionen abhängig ist. Untersuchungen selbst über relativ einfache Gedächtnisleistungen beispielsweise von Elisabeth Schürer-Necker kommen sehr eindeutig zu dem kognitionspsychologisch doch wichtigen Ergebnis, „daß die emotionale Erregung einen wesentlichen Einfluß darauf ausübt, was im Gedächtnis haften bleibt ... Langfristig wird nur das behalten, was den Organismus physiologisch aktiviert und emotional berührt“ (Schürer-Necker 1994, S. 190f). Ebenso, wie es keinen Sinn macht, über Lernen zu reden, ohne die Bedingungen und Prozesse von Gedächtnisleistungen einzubeziehen, so macht es auch keinen Sinn, über lebenslanges Lernen zu sprechen, ohne die langfristige und tiefreichende Bedeutung emotionaler Muster für die Reichweite des lebenslangen Lernens einzubeziehen. Wittgenstein paraphrasierend scheinen viele Forschungen darauf hinzuweisen, daß die Grenzen unserer Emotionalität auch die Grenzen unseres Lernens darstellen.

Daniel Coleman hat in seinem Buch „Emotionale Intelligenz“, in dem er neben den IQ einen sog. EQ (Emotional Quotient) propagiert, solche Langzeitstudien zusammengetragen, die zeigen, wie sehr Lebensläufe und Lebensschicksale von emotionaler Intelligenz und Bildung abhängen. „Das unterschiedliche Lebensschicksal von Menschen, die hinsichtlich ihrer intellektuellen Fähigkeiten, ihrer Schulbildung und ihrer Chancen ungefähr gleichstehen, vermag der IQ kaum zu erklären“ (Coleman 1996, S. 55). Wenn man nun weiterhin empirische Emotionsuntersuchungen, die vor allem aus sozialkonstruktivistischen Ansätzen hervorgingen, heranzieht (vgl. Malatesta/Izard 1984; Fiehler 1990; Izard 1994), dann wird man an einer weiteren und grundlegenden Einsicht nicht vorbeikommen, die Ulich so zusammenfaßt: „Ge-

fühlsregungen entstehen mindestens *auch* aufgrund einer autonomen oder teilautonomen, internen Organisation der Eindrucksbildung und des Erlebens, also aufgrund von Strukturierungs- und Schematisierungsprozessen, die sich in der Weise selbstständigen und automatisieren können, daß ein Gefühl allein aufgrund der Assoziation zwischen Ereignis und emotionalen Schemata entsteht“ (Ulich/Mayring 1992, S. 82).

Solche emotionalen Schemata fungieren als Folien oder Raster des Erlebens, die eine Person besonders sensibel für bestimmte Wahrnehmungen und Ereignisse macht (vgl. ebd., S. 51). Sie haben eine ähnliche Funktion wie die sog. „cognitive maps“ in der Theorie von Tolman, der diese als mentale Metastrukturen begriff, die helfen, Informationen über unsere Umwelt zu sammeln, zu speichern, zu organisieren und zu nutzen. Gleiches gilt für die sog. Selbstkonzepte (vgl. Epstein 1979). Auch sie funktionieren wie das Fühlen und das Gefühl als „framing“ von Ereignissen (vgl. Ulich/Mayring 1992, S. 83). Sie werden zu sog. metakognitiven Strategien, deren Wirksamkeit sich bis in Details von scheinbar einfachen Anlernvorgängen des EDV-Lernens nachweisen läßt (vgl. die Studien von Lödige-Röhrs 1996, S. 191ff).

Wiederum Norbert Elias hat darauf hingewiesen, daß solche emotionalen Schemata zum einen grundlegende Orientierungsraster auch für kognitive Suchprozesse darstellen (welche Lernprozesse überhaupt „gewagt“ werden, ist durchaus auch abhängig von den erlernten emotionalen Schemata und den in ihnen geschehenden Selbstattributionen) und zum zweiten in einem sehr frühen „Liebes- und Lernprozeß“ erworben werden. Man braucht keine psychoanalytische Theorie und Forschung, um solche grundlegenden Erkenntnisse aufzuzeigen. Man kann psychoanalytische Erkenntnisse der Wirksamkeit früh und affektiv internalisierter Beziehungsmuster allerdings heranziehen, um die komplexen Reinszenierungsdynamiken solcher Muster im späteren Leben nachzuzeichnen.

Basale Kontinuitätsstrukturen in einem Lebenslauf werden – unter Umständen bis in schwerwiegende demente Erkrankungen des Alters hinein – durch emotionale Strukturen gebildet (vgl. Mader 1994; Mader 1996). Empirische Untersuchungen zum unterschiedlichen Umgang von Generationen und Kohorten mit Technik zeigen, daß selbst im Umgang mit Technik dieses Grundprinzip gilt: „Frühe technische Erfahrungen formen Beurteilungsmaßstäbe, die Angehörigen einer Generation langfristig als Orientierungshilfe gegenüber technischen Neuerungen dienen“ (Weymann 1995, S. 40).

Eine wirkliche Paradoxie (vielleicht sogar Dialektik) für lebenslanges Lernen besteht also darin, daß eine entscheidende Bedingung der Möglichkeit für schnelles, effizientes und lebenslanges Lernen stabile emotionale Schemata sind, die als dispositionale Strukturen Lernen vorantreiben oder behindern bzw. – in der Sprache von Ulich/Mayring – „framen“. Dispositional soll heißen, daß es sich um eine Struktur

handelt, die gleichzeitig biologisch grundgelegt ist *und* im individuellen bzw. kulturellen Leben gelernt wird (vgl. auch Schürer-Necker 1994, S. 191).

Vielleicht ist es etwas gewagt und gefährlich, noch eine weitere theoretische Grundlage, die nicht der sozialkonstruktivistischen Forschungstradition, sondern dem amerikanischen Pragmatismus entspringt, heranzuziehen. William James hat nicht nur eine provokative Theorie der Gefühle aufgestellt, die als James-Lange-Theorie in die Literatur eingegangen ist und die im Kern behauptet, Gefühle seien nicht mehr und nicht weniger als das Folgebewußtsein von körperlichen Veränderungen bzw. Reaktionen auf bestimmte Ereignisse im Sinne von – so James wörtlich –: „Wir sind traurig, weil wir weinen, zornig, weil wir zuschlagen, erschrocken, weil wir zittern ...“ (James, zit. n. Ulich/Mayring 1992, S. 21). Nicht minder provokativ für diejenigen, die die allseits bereite Lernplastizität des Menschen bis ins hohe Alter propagieren, ist seine Auffassung über die Bedingungen und Grenzen von dem, was Lehrer im Bildungsprozeß tun können.

James hielt 1892 eine Reihe von Vorträgen vor Lehrern in Cambridge, USA, die 1900 unter dem Titel „Talks to Teachers in Psychology and to Students on some of Life's Ideals“ veröffentlicht wurden. In diesen Ansprachen an Lehrer vertritt er, aufbauend auf den Funktionen der Assoziationen und ihren Gesetzen im menschlichen Erleben und Verhalten, die Auffassung, daß nicht nur unsere Motorik assoziativen Gewohnheiten folge, sondern auch die Vorgänge unseres Denkens und Fühlens den Gesetzen der Gewohnheitsbildung unterworfen seien. Er folgt darin den Überzeugungen der physiologisch orientierten Psychologie des 19. Jahrhunderts in Deutschland, für die sich die fundamentale Bedeutung der Assoziationsbildungen mit allen praktischen Folgen für Bildung und Erziehung unmittelbar aus der Konstitution unseres Gehirns und der Organisation der Sinnesorgane ergab. Seinen zuhörenden Lehrern sagte er dann:

„Ihre Schüler sind, was sie sonst auch sein mögen, in jedem Fall kleine Assoziationsmaschinen, und ihre Erziehung besteht darin, daß in ihnen bestimmte Assoziationstendenzen ausgebildet werden, daß sie Eindrücke mit ihren Folgen, diese mit Reaktionen, jene mit Resultaten u.s.f. associieren. Je zahlreicher diese associativen Systeme in einem Individuum sind, desto vollständiger ist es der Welt angepaßt. Man kann daher auch sagen, daß die Hauptaufgabe des Lehrers darin bestehe, im Geiste des Schülers nützliche Associationssysteme auszubilden“ (James 1900, S. 65).

James bezeichnet in der Folge dieses Denkens das, was man gemeinhin als Charaktertypen bezeichnet, als „Associationstypen“ (ebd., S. 71).

Es geht mir nun hier nicht darum, gegenüber allen differenzierenden Erkenntnissen der letzten Jahrzehnte eine krude Assoziationspsychologie und -physiologie zu setzen. Es scheint mir aber Sinn zu machen, daß sich das Prinzip des lebenslangen

Lernens an Theorien und Forschungen abarbeitet, die den Akzent auf lebenslange Gewohnheitsbildungen setzen. James hat eine solche für das lebenslange Lernen störrische Konsequenz in seinem Hauptwerk auch gezogen. Er schreibt dort:

„Schon im Alter von 25 Jahren beobachtet man, wie sich das professionelle Gehabe des jungen Geschäftsreisenden, des jungen Arztes, des jungen Geistlichen, des jungen Anwalts bemächtigt. Man bemerkt die feinen Linien des Charakters, die Argumentationstricks, die Vorurteile, die Art, sein ‚Geschäft‘ zu betreiben. Und nach und nach findet der Mensch daraus ebenso wenig einen Ausweg wie sein Mantelärmel sich plötzlich in neue Falten legen könnte. Insgesamt ist es am besten, daß er nicht entfliehen kann. Es ist für die Welt in Ordnung, daß sich etwa im Alter von 30 Jahren bei den meisten von uns der Charakter wie Mörtel gefestigt hat und nie wieder aufweicht“ (James 1890; zit. n. Mader 1990, S. 130).

Was hier zugespitzt zum Ausdruck gebracht wird, kann auf einer inhaltlichen Ebene als eine rigide Kontinuitätshypothese verstanden werden, nach der frühe Lernerfahrungen eine spätere Lernerfahrungen in ihrem konkreten Was und Wie definieren. Man kann jedoch diese Hinweise auf die Macht der Gewohnheit im Lernen auch als kritische Anfrage an die Vorstellung verstehen, unser Geist sei ein Rohstoff, der sich beliebig, schnell und effizient und zudem noch lebenslang zu verschiedensten Formungen geradezu anbieten würde. („Der Rohstoff Geist ist unsere wichtigste Wohlstandsquelle“ – so Bayerns Ministerpräsident.)

Auch wenn man diese Kontinuitätshypothese dahingehend modifiziert (und das scheint mir unbedingt notwendig), daß die sog. Schemata (kognitive, emotionale, Selbstkonzept) nicht unmittelbar Inhalt und Form dessen bestimmen, was ein Mensch im Laufe seines Lebens jeweils neu zu lernen in der Lage ist (dies würde einen lerntheoretischen Determinismus im Sinne eines Wiederholungszwanges abgeben), sondern dispositionale und metakognitive Strukturen darstellen, bleibt die ernsthafte Frage, wie sich lebenslanges Lernen und lebenslange Lernnotwendigkeiten zu solchen dispositionalen und metakognitiven Schemata verhalten. Was also bedeutet es für das lebenslange Lernen, wenn man emotionale und kognitive Schemata in dieser Weise als interagierende Orientierungssysteme versteht, in deren Dynamik sich lebenslang jegliches Lernen verstrickt (vgl. Mandl/Huber 1983, S. 41ff)?

4. Zum systemischen Zusammenhang von Kontinuität und Veränderung

Die Argumentationen von N. Elias und von W. James können (und bei James müßte man es wohl auch) als Insistieren auf einer Naturkonstante verstanden werden. Wenn man diesem naturalisierten Verständnis von Dispositionen und Assoziationen skeptisch gegenübersteht (und ich tue das), die gleichen Aussagen aber systemisch

versteht und systemtheoretisch behandelt, dann allerdings bieten sie eine überraschende Möglichkeit, die gegenwärtigen Herausforderungen an Bildung zu differenzieren. Offene Lernsysteme, die sich rasanten Veränderungen und komplexen Orientierungsproblemen gegenübersehen, brauchen und entwickeln – ganz analog zur Funktionsweise des Gehirns – hierarchisch gegliederte Binnenstrukturen, die garantieren, daß Bewegungen und Veränderungen auf einer hierarchischen Ebene möglich sind, weil gleichzeitig Stabilität und Kontinuität auf einer anderen hierarchischen Ebene herrschen. Metaphorisch ausgedrückt: Gehen ist nur möglich, wenn ein Bein mit festem Stand dem anderen Bein die lösende Vorwärtsbewegung erlaubt.

Insgesamt ist dies eine systemtheoretische Betrachtungsweise und Argumentation insofern, als nicht nur die Lernenden als Systeme in ihren Umwelten (also wiederum zwischen anderen Systemen) aufgefaßt werden und mit diesen Systemen zwar strukturell gekoppelt sind, aber doch jeweils aus ihrer je eigenen Binnenlogik agieren und reagieren. Offene Lernsysteme bekommen ihre relative Eigenständigkeit, ja Eigensinnigkeit, gerade erst dadurch, daß die innere Struktur des lernenden Systems hierarchisch strukturiert ist, so daß das jeweils hierarchisch höher angesiedelte Teilsystem weniger erschütterbar oder veränderbar ist als das jeweils niedriger angesiedelte. Auf diese Weise leistet ein offenes System ständig veränderndes und anpassendes Lernen gleichzeitig mit der Erhaltung einer erkennbaren Stabilität und Identität des Systems und damit des Systems als ganzen (vgl. Roth 1994; Maturana 1985).

5. Von der Zuständigkeit der Bildung für lebenslang wirksame Orientierungssysteme des Lernens

Die Frage gegenwärtiger Bildung nach den unausgeschöpften Ressourcen des Lernens muß ergänzt und austariert werden durch Fragen nach den ein solches Lernen tragenden metakognitiven Strukturen und Orientierungssystemen. Hierfür einige Beispiele, geordnet auf zwei verschiedenen systemischen Hierarchieebenen.

1. Der einfachste Fall scheint dieser zu sein: Das, was zu lernen ist, wird selbstverständlich von den erlernten Kompetenzen des Lernenden und mit seinen metakognitiven Orientierungssystemen getragen und ermöglicht. Es berührt diese Schemata selbst überhaupt nicht. So werden sich beispielsweise die meisten Menschen, die die Technik eines neuen Computerprogramms lernen müssen, normalerweise nur in der Situation eines „Anlernlings“ befinden. Das zu Lernende mag zwar durch Begabungen, Interessen, Routinen etc. eingeschränkt sein. Im Prinzip jedoch wird sich solches Lernen unabhängig von der Komplexität des zu Lernenden im Rahmen habitualisierter Lernstrategien vollziehen. (N.B.: Mit *Anlernen* ist also hier kein abwertendes Verständnis eines niedrigeren Lernens verbunden, son-

dern der übliche Alltag des Lernens.) Hier mag das schnelle, flexible und effiziente Lernen des Alltags, für das man wirklich nur einen geringen inhaltlichen Vorrat anlegen kann, seinen angestammten Platz haben. Hierher gehört auch der weit- aus überwiegende Teil des in Schule, Universität und Weiterbildung institutionell organisierten Lernens.

Im übrigen passiert eben dieses Lernen überwiegend aber auch ganz selbstver- ständlich und informell und – wie Studien zum sog. selbstgesteuerten Lernen zei- gen – mit weitaus überwiegendem Anteil in dem, was als sog. selbstgesteuertes Lernen (vgl. Straka u.a. 1994) neu entdeckt und erforscht wird. Daß diejenigen, die sich um das lebenslange Lernen kümmern, die Ressourcen dieses informellen und alltäglichen Lernens entdecken und in ihr Gesamtkonzept einbeziehen, ist wichtig und bedarf keines ironischen Kommentars, da nur so die Vielfalt des Lernens au- ßerhalb des institutionalisierten und organisierten Lernens in den Blick zu bekom- men ist (vgl. Dohmen 1996, S. 26ff). Zunächst aber zeigt dies nicht mehr und nicht weniger als eine Horizonterweiterung der Wissenschaftler an, die jedoch noch nicht zwingt, für diesen erweiterten Gegenstandsbereich auch eine professionelle Zustän- digkeit zu reklamieren. Wenn die Frage im einzelnen und im Detail jeweils beant- wortet würde, welche der vielen beschworenen Lernanforderungen für wen schliche Anlernforderungen wären, dann könnte das Gerede über die allumfassenden Herausforderungen einer Lerngesellschaft entdramatisiert und mit mehr Bodenhaf- tung diagnostiziert werden, in welch realistischer und selbstverständlicher Weise Menschen massive Veränderungen etwa der letzten 20 Jahre in ihrem Alltag mit ihren Selbstlernroutinen schon bewältigt haben und auch weiter ohne großes Zutun der Bildungswissenschaftler bewältigen werden. Es bliebe dann mehr Ruhe und professionelle Aufmerksamkeit für die schwierigeren Dimensionen des Lernens in der Moderne, die allerdings so informell wohl doch nicht passieren.

2. Lernen wird nämlich dann sehr viel schwieriger, wenn herausfordernde Umstän- de, Modernisierungsschübe und -brüche zwischen den Generationen (vgl. Wey- mann 1995), biographische Brüche durch Krankheit, Arbeitslosigkeit, Alter etc. Men- schen durchaus notvoll dazu zwingen, ihre habitualisierten Schemata selbst zu mo- difizieren bzw. ganz neue, teils gegensätzliche Schemata und Kompetenzen zu ent- wickeln, wenn sie der Gefahr entgehen wollen, um der Vertrautheit willen in der schlechteren Wirklichkeit verhaftet zu bleiben. Hier, nicht in den selbstgesteuerten Strategien informellen Lernens, liegen m.E. die eigentlichen Herausforderungen für die Professionalität von Erziehungs- und Bildungswissenschaftlern. Solche Situa- tionen tangieren immer basale emotionale Schemata, die verhindern oder ermuti- gen, jenseits der Problemlage noch sinnvolle Problemlösungen zu finden. Dies gilt für Ehepaare, die sich in ihre Denk- und Fühlmuster selbst dann noch verstrickt haben, wenn sie lange geschieden sind. Dies kann für ganze Berufsgruppen gelten, wenn sie Problemlösungen nur im Rahmen ihrer Sozialisation und vertrauten Denk- muster suchen und dann kaum finden (z.B. Hochschullehrer in unserem Metier bei den Reformversuchen universitärer Lernkulturen).

Dieter Nittel hat in einem unveröffentlichten Manuskript aus seinen Einzelfallstudien, die dem Ziel dienen, altersspezifische Beratungskonzepte zu entwickeln, ein instruktives Beispiel eines Mannes, der eine heftige Aversion gegen den Besuch einer Alteinrichtung zeigte, so zusammengefaßt, daß es auch als verallgemeinerbares Beispiel für die Wirksamkeit emotionaler Orientierungssysteme dienen kann:

„In der kleinen Studie *Wissen Sie, ich geh ja gar nicht so gerne da hin ...* bin ich dem Fall eines alteingesessenen ehemaligen Facharbeiters nachgegangen, um die Motive und andere Hintergründe für den Nichtbesuch des Altentreffs in Erfahrung zu bringen. ... Bei der Analyse des autobiographisch-narrativen Interviews stellte sich heraus, daß bereits die durch die Interview-situation ausgelöste mentale Antizipation des Besuchs des Altentreffs bei Herrn Müller (so nannten wir die interviewte Person) nicht kontrollierbare negative Emotionen ausgelöst hatte. Schon die bloße Erwähnung der Altenfreizeitstätte hatte dazu geführt, daß berufsbiographisch tiefsitzende Kränkungen und Enttäuschungen im Hinblick auf die Berechnung seiner Altersrente aktualisiert wurden: Herr Müller sah sich in seiner Binnenperspektive im Altentreff ehemaligen Kollegen ausgesetzt, die nach seiner Auffassung in den ungerechtfertigten Genuß einer höheren Altersversorgung gekommen waren. Die Präsenz dieser ehemaligen Kollegen war für Herrn Müller mit der öffentlichen Bloßstellung einer moralisch nicht legitimierbaren Ungerechtigkeit verbunden, einer Ungerechtigkeit, die bei ihm massive Schamgefühle ausgelöst hätte. Er ging davon aus, daß auch den anderen diese ‚Ungerechtigkeit‘ bekannt ist. Diese Lesart, die übrigens nicht zwangsläufig den faktischen Konstellationen entsprechen muß, markiert die subjektive, unverrückbare Wahrheit des Herrn Müller. Aus dieser Einzelfallanalyse konnten wir lernen, daß der Nichtbesuch eine durchaus rationale, weil nachvollziehbare Bewältigungsstrategie darstellen kann, um tiefsitzende biographische Verletzungsdispositionen zu kontrollieren“ (Nittel 1997, S. 31f).

Dieses Beispiel (und jeder und jede wird eine Fülle ähnlicher Beispiele kennen) zeigt u.a., daß schon schlicht die Nutzung bzw. Nichtnutzung einer institutionellen Ressource durch langfristig wirksame emotionale Orientierungssysteme ermöglicht oder verhindert werden kann.

Die Gefahr für den Bildungsbereich besteht darin, daß solche Beispiele als bloße individuelle Problemlagen betrachtet werden können und auf diese Weise die grundlegenden Brüche, die die Moderne ganzen Gruppen und Kohorten zumutet, aus dem Blickfeld geraten. Solche strukturellen Verwerfungen, instruktiv faßbar in einzelnen biographischen Verläufen, führen zur Notwendigkeit, basale emotionale Orientierungsschemata weiterzuentwickeln oder u.U. sogar mit alten zu brechen, um neue zuzulassen. Diese konstitutiven Lernanforderungen der Moderne aber können nicht in den therapeutischen Bereich als dessen Aufgabe abgeschoben werden.

Ohne illustrierende Einzelfallbeispiele nenne ich einige solcher bekannter Zumutungen, die aber unter der Maxime eines lebenslangen Lernens schwergewichtig werden und neu bedacht werden müssen.

- Wenn und solange in unserer Gesellschaft individuelle und soziale Bedeutung und sinnvolles Leben (in der Sprache P. Bourdieus nicht nur ökonomisches, sondern auch kulturelles und soziales Kapital) in und durch Teilhabe an gesellschaftlich eingeforderter Arbeit erworben wird und dieses Orientierungsschema auch ein lebenslanges Lernen trägt (die Botschaft ist: Nur wenn du ein Leben lang lernst, wirst du auf dem Arbeitsmarkt einen/deinen Platz haben und halten können), dann muten wir z.Zt. in Deutschland und Europa vielen Millionen Menschen (in Worten: *achtzehn Millionen*) in ganz unterschiedlichen Altersphasen und mithin relevant für den Aufbau lebenslanger Lernorientierungen ein klassisches *double bind* zu: Diese Menschen sollen durch ihr Lernen einerseits das generelle Schema mittragen und hochhalten und gleichzeitig andererseits aus dem Status der Nichtteilhabe bzw. der Erfolglosigkeit des Lernens die Bedeutung ihres Lebens beziehen. Hier bricht Leben und Lernen im lebenslangen Lernen kraß auseinander. So fährt eine Gesellschaft in den Köpfen und Herzen ihrer Mitglieder an die Wand und ruiniert sich selbst auch dann, wenn dieser Zustand noch längere Zeit ökonomisch bezahlbar wäre.
- Wenn und soweit in unserer Gesellschaft das seit der Aufklärung immer stärker werdende Orientierungssystem der Autonomie oder Selbstverantwortlichkeit für individuelle Lebenswege und Lebensschicksale (im *Selbst* des selbstgesteuerten, selbstorganisierten Lernens lebt dieses Orientierungssystem verdichtet auf) als die entscheidende Grundlage unseres politischen und gesellschaftlichen Systems gilt und wenn unsere vornehmste Erziehungsmaxime ist, unsere Kinder zu einer solchen Autonomie zu befähigen, dann besteht nicht nur die Gefahr, die gleichzeitig immens gewachsenen Abhängigkeiten zu unterschätzen, dann muten wir strukturell hunderttausenden von Menschen täglich – z.B. im Kliniken, Altersheimen, Rehabilitationszentren – zu, einen Modus der institutionellen Fürsorge, ein Aufgeben biographischer Indikatoren von Autonomie (z.B. die eigene Wohnung), ein Zulassen von Abhängigkeiten gegen das gleichzeitig wirksame und eingeforderte Autonomieschema zuzulassen. Wie geht das? Und auch und gerade, wenn die fürsorglichen Institutionen dies zum Besten ihrer Klientel tun, dann bleibt doch, daß Menschen passager oder für ihr ganzes weiteres Leben ein emotionales Orientierungsschema zulassen bzw. entwickeln müssen, das dem übrigen vorherrschenden Orientierungsmodus widerspricht. Eine der sensibelsten Notlagen für Widersprüche dieser Art besteht in den Schwierigkeiten, die wir und jeder einzelne mit dem Sterben und dem Tod und den kulturellen Mustern haben, die uns für diese unausweichliche Prüfung (die – nach E. Fried – noch jeder schließlich und endlich bestanden hat) zur Verfügung stehen. Zwar stirbt jeder seinen eigenen Tod, aber das Orientierungsschema der lebenslang eingeübten und eingeschliffenen Autonomievorstellung erschwert eben diesen eigenen Tod unter den institutionellen Bedingungen, unter denen er in der Regel stattfindet. Emotionale,

lebenslang erlernte und akzeptierte Schemata von Angewiesenheit, von Anlehnung, von Abhängigkeit, von Hingabe wären notwendiger und verträglicher eher mit diesen letzten Aufgaben (vgl. Barloewen 1996).

Weitere widersprüchliche Strukturen herauszuarbeiten, in die gegenwärtiges lebenslanges Lernen sich verfängt, ist möglicherweise nur das Interesse derjenigen, die die Idee des lebenslangen Lernens sehr wörtlich nehmen und meinen, daß jedes aktuelle Lernen sich in ein humanes Verhältnis zu dem setzen muß, was lebenslang schon gelernt wurde. Für diejenigen, die mit dem Label des lebenslangen Lernens nur ausdrücken wollen, daß man jederzeit und in jedem Augenblick bereit sein muß zu lernen, was an Lernaufgaben an uns herangetragen wird, mag dies alles störende, wengleich empirisch ziemlich abgesicherte Philosophie sein. Der Geist ist eben kein Rohstoff, sondern eine recht komplizierte, über ein langes Leben sich lernend entwickelnde Architektur, deren Statik man nicht ungestraft verletzen kann. Bildung, wie ich sie hier verstehen möchte, beabsichtigt nicht, solche Widersprüche und Ambivalenzen aufzulösen, sondern ein lebenslang lernendes Verhältnis so zu ihnen zu entwickeln, daß man mit ihnen und aus ihnen leben und Gesellschaft mitgestalten kann.

6. Professionelle Aufgaben der Bildungswissenschaftler

Was wäre die originäre und professionelle Aufgabe der Bildungswissenschaftler auf dem Hintergrund dieser Argumentation?

- Die Blickerweiterung auf das informelle und selbstgesteuerte Lernen muß nicht einhergehen mit einer didaktischen Zuständigkeit für die vielfältigen Lernprozesse des Erfahrungslernens im Alltag. Es gibt vielfältige informelle Lernprozesse im Alltag, die gut in ihrer Informalität aufgehoben sind. Es gibt weiterhin die Notwendigkeit, vielfältige und komplexe Anlernprozesse institutionell zu organisieren, und die Erwachsenenbildungsinstitutionen tun dies mit viel mehr Phantasie und didaktischer Vielfalt, als wir Bildungswissenschaftler es in unseren eigenen Bildungsinstitutionen – den Hochschulen – oft zu praktizieren wagen.
- Die Entstehung samt der zähen und mächtigen Wirksamkeit aller metakognitiven Orientierungssysteme in den lebenslang organisierten und institutionalisierten Bildungsprozessen (der Schulen, der Universitäten, der Weiterbildungseinrichtungen) bedürfen einer viel größeren analytischen und didaktischen Aufmerksamkeit. Die Folge wäre allerdings auch eine vielleicht neue Entdeckung der Langsamkeit für wirklich lebenslanges Lernen. Die spannende Frage, wie denn didaktische Strukturen aussehen, wie professionelles Lehren und Beraten gestaltet sein müßte, um mit diesen metakognitiven Orientierungssystemen in Bildungsprozessen behutsam umgehen zu lernen, wäre zusammen mit einer bildungsorientierten Emotionsforschung eines Leitprojektes zum lebenslangen Lernen wert.
- Was die moderne Gesellschaft aus ihrer Umbruch- und Geschwindigkeitsdynamik nicht von selbst zur Verfügung stellt, sind Zeit und Zeiträume für das Lernen, aus

denen wiederum – manchmal in einem geradezu obsessiven Verharren einzelner – wirklich wichtige, bleibende und zukunftsweisende Ideen, Erfindungen oder Werke entstehen. Die Bildungswissenschaftler müßten gegenläufig zum Mainstream der Halbzeitenzeit sog. Wissens mit ihrer Lernhektik solche Zeiten und Zeiträume den institutionellen Strukturen geradezu abtrotzen. Ein wichtiges Buch oder eine wichtige Einsicht brauchen ihre Zeit und ihren Raum. In der Universität beispielsweise kann das Ringen um Details von Prüfungs- und Studienordnungen durchaus zu einem Ringen um die Bedingungen der Möglichkeit solchen lebenslangen Lernens werden, das Offenheit und zureichende Langsamkeit braucht. Die Ängstlichkeit, unter der die Ordnungsmittel gegenwärtiger universitärer Bildung und Ausbildung unter der Zielsetzung der Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle immer engmaschiger gestrickt werden, widerspricht dem Prinzip des offenen lebenslangen Lernens elementar. Insofern haben wir Bildungswissenschaftler eine Menge im eigenen Hause unter der Perspektive eines lebenslangen Lernens unserer Studentinnen und Studenten und von uns selbst zu tun.

So betrachtet, wird möglicherweise zwar der Zuständigkeitsbereich der Bildungswissenschaftler trotz Blickerweiterung begrenzter, das lebenslange Lernen würde aber wirklich unter der Perspektive eines langen Lebens und seiner – wie Weymann anmerkt – Veralltäglichen als neues biographisches Muster (vgl. Weymann 1995) angegangen und nicht zur lebenslangen Bereitschaft verkommen, die Architektur und Statik des in einem langen Leben Gelernten mit hohen Folgekosten andernorts zu mißachten.

Literatur

- Barloewen, C. (Hrsg.): Der Tod in den Weltkulturen und Weltreligionen. München 1996
- Coleman, Daniel: Emotionale Intelligenz. Frankfurt/M. 1996
- Deckstein, D.: Zukunftsarbeit. In: Süddeutsche Zeitung. Nr. 8/1997(a), S. 4
- Deckstein, D.: Die 4,66-Millionen-Lüge. In: Süddeutsche Zeitung. Nr. 31/1997(b), S. 4
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMFT 1996
- Elias, N.: Über Menschen und ihre Emotionen – ein Beitrag zur Evolution der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Semiotik, H. 4/1990, S. 337-357
- Elias, N.: On Human Beings and their Emotions: A Process-Sociological Essay. In: Featherstone, M./Hepworth, M./Turner, B.S. (eds.): The Body – Social Process and Cultural Theory. London; Newbury Park; New Dehli 1991, S. 102-125
- Epstein, S.: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.H.: Selbstkonzeptforschung. Stuttgart 1979, S. 15-46
- Fiehler, R.: Kommunikation und Emotion. Berlin 1990
- Geißler, K. A.: Nie mehr hitzefrei – Ein Abgesang auf das Jahr des lebenslangen Lernens. In: Frankfurter Rundschau vom 12.12.1996, S. 6
- Izard, C.E.: Die Emotionen des Menschen. Weinheim; Basel 1994³
- James, W.: Ansprachen an Lehrer. Leipzig 1900
- Lödige-Röhrs, L.: „Vielleicht wenn ich zwanzig wäre, aber heute nicht mehr!“ – Altersstereotype Zuschreibungen beim EDV-Lernen älterer Erwachsener. In: Mader, W. (Hrsg.): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Opladen 1995, S. 189-214

- Mader, W.: Frühe Weichenstellungen? Altern und Lebensgeschichte. In: Boeckler, R./Dirschau-
er, K. (Hrsg.): Emanzipiertes Alter. Göttingen 1990
- Mader, W.: Emotionalität und Individualität am Alter – Biographische Aspekte des Alterns. In:
Kade, S. (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn 1994, S. 95-114
- Mader, W.: Emotionality and Continuity in Biographical Contexts. In: Birren, J.E. u.a. (eds.): Aging
and Biography – Explorations in Adult Development. New York 1996, S. 39-60
- Malatesta, C.Z./Izard, C.E. (eds.): Emotion in Adult Development. Beverly Hills; London; New
Dehli 1984
- Mandl, H./Huber, G.L.: Emotion und Kognition. München; Wien; Baltimore 1983
- Maturana, H.R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig
1985²
- Nittel, D.: Beiträge zu einer Pädagogik der Altersstufe des Erwachsenen. Unveröffentlichtes
Manuskript. Frankfurt/M. 1997
- Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1994
- Schürer-Necker, E.: Gedächtnis und Emotionen – Zum Einfluß von Emotionen auf das Behalten
von Texten. Weinheim 1994
- Straka, G.A. u.a.: Selbstorganisiertes Lernen für den Arbeitsplatz. In: Abel, J. (Hrsg.): Berufliche
Weiterbildung und neue Technologien. Münster; New York 1994, S. 57-67
- Ulich, D./Mayring, Ph.: Psychologie der Emotionen. Stuttgart; Berlin; Köln 1992
- Weymann, A.: Technikgenerationen – Kompetenzunterschiede und Kaufverhalten. In: gdi-
impuls, H. 1/1995, S. 39-46

Neuere Literatur zur Erwachsenenbildung in Museen und Bibliotheken

Museen und Bibliotheken als Lernorte für Erwachsene rücken seit mehreren Jahren wieder in das Blickfeld von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern. Ziel dieses knappen Überblicks über deutschsprachige Publikationen ab 1992 ist es zum einen, über aktuelle Trends in der Praxis zu informieren. Zum anderen sollen theoretische Erörterungen über das Selbstverständnis und den Auftrag von Museen und Bibliotheken sowie didaktische Konzepte vorgestellt werden. Dabei wird nicht nur der gegenwärtige Stand der Diskussion referiert, sondern auch auf Defizite und Desiderate hingewiesen.

1. Lernort Museum

Gegenwärtig sind auf dem museumspädagogischen Literaturmarkt (vgl. Paatsch 1996; Liebelt 1996) zwei vorherrschende Tendenzen erkennbar. Einerseits gibt es eine unübersehbare Fülle von heterogenen Praxisberichten, die zweifellos didaktisch Spannendes referieren, aber kaum ein Interesse an Begründung und Theorie zeigen. Andererseits wird die Forderung nach einer Museologie als interdisziplinärer Wissenschaft gestellt und an einer theoretischen Fundierung der Museumspraxis gearbeitet. Zunächst ist aber zu fragen, welche Rolle Erwachsenenbildung im Museum spielt oder spielen könnte.

1.1 Typen von Bildungsangeboten im Museum

Museen und Ausstellungen sind Orte, an denen Erwachsene in verschiedener Hinsicht lernen können. Erstens lernen Besucher durch die Begegnung mit den Exponaten, indem sie autodidaktisch und selbstgesteuert Erfahrungen machen und verarbeiten. Viele tun das in der Freizeit und mit der Erwartung, etwas „Schönes“ zu erleben, ohne sich besonders anstrengen zu müssen. Andere kommen in der Absicht, sich beruflich weiterzubilden. So hatten einer Besucherbefragung zufolge 17,6% der Personen, die die „Documenta IX“ besuchten, beruflich etwas mit Kunst zu tun, obwohl Künstler, Kunstpädagogen und -händler nicht ausdrücklich Zielgruppe waren (vgl. Hoffrichter 1994, S. 128). Beiden Besuchergruppen können pädagogische Angebote gemacht werden, durch die die Begegnung mit den Exponaten vorbereitet, gesteuert oder vertieft wird. Dem entspricht der deutliche Trend zum besucherorientierten Kultur- und Kommunikationszentrum (vgl. Sauter 1994). Diesen bildungs- und kulturpolitischen Zukunftsvisionen der Museumspädagogen ste-

hen aber die Rahmenbedingungen der Kulturpolitik entgegen (vgl. Schmidt-Herwig/Winter 1992).

Zweitens kann man in Museen durch Veranstaltungen lernen. Dazu gehören nicht nur Vorträge u.ä., die von den Museen selbst organisiert werden und in der Regel einen Bezug zu den Beständen oder aktuellen Ausstellungen haben, sondern auch vielfältige Programme anderer Träger, für die die Museen lediglich die Räume zur Verfügung stellen. In einigen Fällen wird die Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen wie z.B. Volkshochschulen oder gewerkschaftlichen Bildungswerken bewußt gesucht. Beispielsweise bietet das Siemens-Museum in München in Kooperation mit der Volkshochschule Computerkurse für Frauen an, das Frauenmuseum in Bonn lädt kreberkrankte Frauen zu Malkursen mit therapeutischer Begleitung ein (vgl. Vieregg u.a. 1994, Bd. 2, mit vielen weiteren Beispielen aus der museumspädagogischen Praxis).

Eine besondere Variante des organisierten Lernens im Museum sind berufsbegleitende Fortbildungen und Studiengänge für Museologen und Museumspädagogen, die vorzugsweise in den Räumen von Museen stattfinden. Darauf soll hier nicht näher eingegangen werden. Erwähnt sei jedoch das 1994 vom Internationalen Museumsrat veranstaltete Symposium „Reif für das Museum? Ausbildung - Fortbildung - Einbildung“, das sich mit dem Berufsbild und den Qualifikationen von Museumsmachern im weiteren Sinn befaßte (vgl. Treff 1995). Die Beiträge machen die Probleme sichtbar, die durch das Fehlen eines klar umrissenen Berufsprofils für Museologen und Museumspädagogen entstehen. Sie müssen Allroundgenies oder -dilettanten sein, die nicht nur wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse aus unterschiedlichsten Disziplinen verbinden und auf das Thema der jeweils aktuellen Ausstellungen beziehen sollen, sondern auch Qualitäten als Texter, Innenarchitekten, Animatoren und Werbefachleute beweisen müssen. Das Symposium versuchte unter anderem, auf diese (zu) hohen Erwartungen mit Richtlinien für mögliche Ausbildungen und Anforderungskatalogen für Berufseinsteiger zu reagieren. Einige der vorgestellten Projekte und Studiengänge, die oft aus der Eigeninitiative der Betroffenen entstanden, wurden aber leider bereits aus finanz- und kulturpolitischen Gründen gestrichen (vgl. auch Vieregg u.a. 1994, Bd. 2, mit einer Übersicht).

Entsprechend den beiden grundsätzlichen Formen des Lernens im Museum gibt es eine Kontroverse darüber, ob ein Museum primär durch das Arrangement und die Originalität seiner Exponate Lernerfahrungen vermitteln oder aber sich durch seinen pädagogischen Service auszeichnen soll. Die erste Position kann als eher museologisch und kulturtheoretisch beschrieben werden; sie sieht den Auftrag des Museums darin, zu sammeln, zu bewahren und auszustellen. Der zweite Standpunkt argumentiert aus pädagogischer, an Vermittlung von Wissen und Erleben orientierter Perspektive. Die beiden Auffassungen sind durch unterschiedliche Autoren im „Handbuch museumspädagogischer Ansätze“ vertreten (Fast 1995). Dieses Werk stellt Überlegungen zur Funktion des Museums vor, bringt Beispiele aus der päd-

agogischen Arbeit mit Kindern, stellt je nach Museumstyp unterschiedliche Vermittlungsformen dar und führt in neue Formen der Ausstellungsdidaktik ein. Auch das Heft 43 der Zeitschrift „Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell“ vom Dezember 1995 beschäftigt sich in mehreren Artikeln mit der Frage, wann das Museum seiner Funktion als Bildungsstätte gerecht wird und die „Selbstbildung der Bürger“ fördert. Diese Zeitschrift erscheint dreimal jährlich; jede Nummer hat einen thematischen Schwerpunkt und bietet außerdem viele aktuelle Berichte, Informationen, Rezensionen und Veranstaltungshinweise.

1.2 Museumspädagogische Praxisberichte

Unter dem Titel „Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum“ ist ein zweibändiges Sammelwerk erschienen (Vieregg u.a. 1994), das eine Vielzahl interessanter und anregender praxisnaher Beispiele bietet. Viele Beiträge beschreiben erlebnis- und aktionsorientierte Vermittlungsformen (Malen, Kochen, Spielen usw.), für die museumspädagogische Aktionen mit Kindern als Prototypen dienen. Näher begründet wird diese Übertragung nicht; man könnte sie aber durch die lerntheoretische Erkenntnis rechtfertigen, daß Erwachsene grundsätzlich nicht anders lernen als Kinder, zumal beim eher freizeitgeprägten Lernort Museum die ihnen allgemein zugeschriebene Zweckorientierung wohl nicht so stark ausgeprägt ist. Museumspädagogische Arbeit mit Kindern ist bereits in einem „Handbuch Museumspädagogik“ ausführlich beschrieben und begründet worden, das schon in dritter Auflage vorliegt und immer wieder erwähnt wird (Weschenfelder/Zacharias 1992).

Ansonsten findet man hinter den Erfahrungsberichten in „Museumspädagogik in neuer Sicht“ kein didaktisches Konzept, das die Zielgruppe Erwachsene genauer analysieren würde, beispielsweise nach Lebensphasen, beruflichen Belastungen, politischer Ausrichtung, Geschlecht oder Familienstand. Zwar existieren hierzu empirische Untersuchungen, doch konnten deren Ergebnisse noch nicht genügend interpretiert und für eine Erwachsenenendidaktik im Museum fruchtbar gemacht werden, wie eine Autorin bedauernd feststellt (vgl. Schulze 1994a, S. 108ff). Die Ergebnisse empirischer Beobachtungen zum Besucherverhalten stützen ihren Schluß, daß Abwechslung in der Präsentation der Objekte und das Ansprechen verschiedener Sinne für die Aufmerksamkeit und das Aufnahmevermögen von Besuchern genauso wichtig sind wie eine klare Struktur in der Abfolge bestimmter Gegenstandsgruppen (ebd., S. 112). Daß Objekte nicht mehr nur erklärt, sondern in einen optischen und inhaltlichen Zusammenhang zueinander gestellt werden, ist inzwischen ein allgemein akzeptiertes und befolgtes Prinzip von ausstellungstechnischer Arbeit.

Trotz ihrer Bedeutung für das autodidaktische Lernen von Besuchern wird aber die Ausstellungstechnik von Museumsleitungen nicht als Teil der Museumspädagogik

gesehen. Damit fallen zwei pädagogisch relevante Tätigkeiten im Museum auseinander. Das geht deutlich aus einer Studie der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (AfeB) hervor, nach der diejenigen Tätigkeiten und Aufgabenbereiche, die Museen und Kunsthallen in der museumspädagogischen Arbeit umgesetzt sehen wollen, nach der Priorität wie folgt geordnet sind (vgl. Nuissl/Paatsch/Schulze 1987, S. 190):

1. Führungen
2. Unterricht im Museum
3. Herausgabe von Führungsheften/-blättern für Schulklassen
4. Außerschulische Kinder- und Jugendaktivitäten
5. Angebot von Kursen für praktisch-kreative Tätigkeiten (Bastel-, Mal-, Fotokurse etc.)
6. Herausgabe von thematischen Informationsbroschüren
7. Herausgabe von Führungsheften/-blättern für Einzelbesucher
8. Öffentlichkeitsarbeit
9. Kooperation mit anderen Einrichtungen
10. Herausgabe von anderen didaktischen Materialien
11. Beteiligung an der (Neu-)Konzeption der Schausammlung
12. Entwurf und Realisierung von didaktischen Ausstellungen
13. Fortbildung des Führungspersonals
14. Aktivitäten außerhalb des Museums (z.B. Stadtteilfeste, Straßenaktionen)
15. anderes
16. Herausgabe einer Zeitschrift

Im Vordergrund des Interesses steht unverkennbar der Besucher, seine Motivierung, die Befriedigung seiner Erwartungen. Die Mitarbeit von Museumspädagogen an den Ausstellungen selbst rangiert erst auf Platz 11 und 12.

Die Orientierung an den Bedürfnissen der Besucher kann überdies leicht dazu führen, daß man auf pädagogische Ansprüche verzichtet und nur versucht, möglichst hohe Besucherzahlen zu erreichen. Im Gegensatz zu einer solchen Kommerzialisierung des Museums (vgl. Schulze 1994b, S. 443) wünschen sich Museumspädagogen Besucher, die bereit sind, an sich und an den Dingen zu arbeiten. Doch aus wirtschaftlichen Gründen werden von vielen Museen nicht solche Minderheiten umworben, sondern Gruppen, vorwiegend Schulklassen (vgl. Noschka-Roos 1994, S. 35). Dadurch läuft das Museum Gefahr, zum verlängerten Arm der Schule zu werden und der Erwachsenenbildung nicht die nötige Aufmerksamkeit zu widmen.

1.3 Bausteine einer museumdidaktischen Konzeption

Wie die Praxisberichte zeigen, wird Museumspädagogik weithin lediglich als „Zusatzservice“ und nicht als integraler Bestandteil des Museums gesehen. Dagegen

fordert Annette Noschka-Roos in ihrem Buch „Besucherkonstruktion und Didaktik“ (1994), museumspädagogische Einsichten in die Entscheidungsprozesse bei der Ausstellungsplanung einzubeziehen, und sieht das Museum als einen durch und durch pädagogischen Ort, an dem eine Abstimmung und Vernetzung der verschiedenen Planungs- und Handlungsschritte nur zu wünschen wäre. Voraussetzung dafür ist die empirische Besucherkonstruktion, die beispielsweise zu ermitteln versucht, wie Ausstellungstexte gelesen werden.

Ähnlich spricht Bernd Rese in seiner Dissertation „Didaktik im Museum“ von einer Museumsdidaktik, die alle besucherbezogenen und vermittlungsrelevanten Tätigkeiten in einem Museum umfaßt. Er verfolgt in seiner Arbeit das Ziel, „konkrete Möglichkeiten aufzuzeigen, die den Weg zu einer umfassenden Theorie der besucherbezogenen und vermittlungsrelevanten Aktivitäten im Museum weisen“ (Rese 1995, S. 18). Die Museumsdidaktik leitet er aus der Fachdidaktik Geschichte her und weist ihr Vermittlungsaufgaben auf drei Ebenen zu (vgl. ebd., S. 173):

1. Sie vermittelt zwischen den Wissenschaften. (Anders können Gegenstände nach ihrem ursprünglichen kulturellen, gesellschaftlichen und geschichtlichen Kontext, nach Herstellungsart und Material sowie nach ihrem kulturellen Wert heute nicht eingeordnet werden.)
2. Sie ist Mittlerin zwischen Besucher und Wissenschaft. (Alle oben genannten Bezüge müssen nachvollziehbar gemacht werden.)
3. Sie muß den Unterschied zwischen der musealen Realität und der Realität der Besucher in seiner Bedeutung für den mutmaßlichen Erkenntniszuwachs der Besucher vermitteln. (Die museale Realität ist selbst Rekonstruktion von Wirklichkeit und damit Interpretation und Wertung von Geschichte, die mit Hilfe von Fragmenten sichtbar gemacht ist. Deshalb ist sie z.B. hinterfragbar oder als produktive Verunsicherung bisheriger Geschichts-, Gesellschafts- und Kulturdeutungen positiv wirksam.)

„Kulturelle Identität und ihre Vermittlung“ machen nach Rese die eigentliche Aufgabe der Museen aus (vgl. ebd., S. 174f), und zwar unabhängig davon, ob das Museum auch noch soziale Funktionen übernimmt und etwa lebenslanges Lernen unterstützt, zur Entwicklung kritischen Bewußtseins beiträgt oder Orientierungen ermöglicht, die Bildung von Identität fördert oder kulturellen Vertrautheitsschwund kompensieren hilft. Er merkt kritisch an, daß die vielfältigen Berichte aus der pädagogischen Praxis mit Erwachsenen den Anspruch formulieren, den Besuchern bei ihrer Identitätsfindung oder -verwirklichung zu helfen, ohne daß allerdings geklärt würde, was Identität ist, und ohne daß z.B. eine kulturvergleichende Reflexion darüber angestellt würde, was denn Inhalte und Werte von „Identität“ jeweils sind. So liegt die Gefahr nahe, daß man die „Identität“ der Besucher den politisch zeitgemäßen Klischees anzupassen versucht und die gesellschaftskritischen und aufklärerischen Möglichkeiten des Museums verfehlt. Kulturelle Identität kann jedoch nicht „hergestellt“ werden, sondern ist eine gegebene Voraussetzung (bei den Museumspäd-

agogen und -machern ebenso wie bei den Besuchern) und muß kritisch reflektiert werden.

Aber gerade wenn es um die ausstellungsdidaktische Umsetzung geht, fehlen noch Kriterien, die die Wirkung auf den Besucher mit der Absicht der Aussteller empirisch vergleichbar machen und damit Evaluation und Erfolgskontrolle ermöglichen. Es kommt erschwerend hinzu, daß Besucher und Museumsmitarbeiter unterschiedliche Voraussetzungen für eine interpretative Einordnung musealer Gegenstände mitbringen. Die Vermittlung scheidet, wenn Besucher und Aussteller bei der Herstellung von Zusammenhängen zwischen den gezeigten Objekten ganz unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

1.4 Fazit

Eine Museumsdidaktik für Erwachsene gibt es eigentlich noch nicht, wenngleich einige Ansätze dazu ausgearbeitet worden sind. Wahrscheinlich ist eine von den verschiedenen Museumstypen unabhängige Konzeption der Erwachsenenbildung im Museum auch gar nicht möglich. Vielmehr muß man auf die Eigenart des Sammelgebietes und die zugehörigen Wissenschaften eingehen sowie die spezifischen Grenzen und Chancen der medialen, personalen und ausstellungsdidaktischen Vermittlungsformen bei den angesprochenen Zielgruppen ausloten. Statt einer einheitlichen Museumsdidaktik wird es also nur so etwas wie verschiedene museologische Fachdidaktiken geben können.

Zukunftsträchtige Forschungsgebiete der Museumsdidaktik sind momentan - nicht zuletzt aus ökonomischem Interesse - die Weiterentwicklung der Besucherforschung sowie der Einsatz neuer Medien, vor allem computergestützter Informationssysteme sowie die elektronische Vernetzung der Museen und ihrer Bestände untereinander. Inhaltlich bemüht man sich um gesellschaftliche Zeitbezüge: Interkulturalität und die Begegnung mit dem Fremden sind typische Themen. Erwachsenenbildung im Museum ist somit ein Aufgabenfeld, dessen theoretische und praktische Grundlagen erst noch entwickelt werden, obwohl man auf diesem Gebiet immer schon mehr oder weniger improvisiert aktiv ist.

2. Lernort Bibliothek

Während zur Museumspädagogik zahlreiche einschlägige Publikationen vorliegen, darunter auch Handbücher und Zeitschriften, gibt es kaum spezifische Literatur zum Lernen in Bibliotheken; Aussagen zum Thema müssen sehr heterogenen Quellen entnommen werden, z.B.

- Dokumenten zur Kulturpolitik vom Deutschen Städtetag und der Landeszentrale für politische Bildung in Hamburg,

- Publikationen einzelner Bibliotheken und ihrer Direktoren,
- Artikeln im „Bibliotheksdienst“, dem Organ der Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände.

Wie bei Museen ist auch bei Bibliotheken zwischen autodidaktischer Fortbildung mittels der angebotenen Medien und gezielten pädagogischen Angeboten zu unterscheiden. Zu den ausleihbaren oder am Ort verwendbaren Medien zählen neben Büchern und Periodika auch diverse Ton-, Bild- und Datenträger. Darüber hinaus können mittlerweile in vielen Bibliotheken Computer für Recherchen (oder auch für andere Zwecke, wie das „Surfen“ in Datennetzen) benutzt werden. Oft wird auch anderen Institutionen Gelegenheit gegeben, in der Bibliothek Informationsbroschüren und dergleichen auszulegen.

Zu den pädagogischen Angeboten gehören insbesondere öffentliche Führungen; sie sollen freilich den Benutzern die Bibliothek wiederum als Raum und Mittel zum Selbstlernen erschließen. Durch Lesungen und andere Veranstaltungen, die in den Räumen von Bibliotheken stattfinden, will man die Schwellenangst von Besuchern verringern. Thematische Ausstellungen von Teilen der Bestände mögen in Stadtbüchereien eine ähnliche Funktion haben, während sie in wissenschaftlichen Bibliotheken oft besonders schöne und wertvolle Stücke oder spezifische Sammelgebiete hervorheben. Nur wenige Bibliotheken gehen über diese klassischen Formen hinaus und verstehen sich auch als Anbieter von Bildung; die meisten begnügen sich weitgehend damit, diverse Lernmaterialien bereitzustellen, ohne daß dieses Lernen angeleitet würde. Damit ist auch nicht kontrollierbar, von welcher Qualität, Effektivität usw. dieses Lernen ist.

Der Auftrag und das Selbstverständnis der Bibliotheken in bezug auf Erwachsenenbildung variieren nicht nur nach den verschiedenen Bibliothekstypen, sondern auch von Träger zu Träger, denn sie sind nicht gesetzlich zu Bildungsangeboten verpflichtet. Da auch die finanziellen Mittel nicht überall in gleichem Maße vorhanden sind, fallen die Konzepte der Erwachsenenbildung in Bibliotheken sehr unterschiedlich aus (vgl. Sühl-Strohmeier 1994, S. 433).

2.1 Die Bibliothek als Mittel zur Selbstbildung

Typischerweise setzen Bibliotheken einen mündigen und im Umgang mit dem Buch selbständigen Leser voraus, der allenfalls eine kleine Einführung in die Gegebenheiten des Hauses braucht. Das zeigt z.B. die Aufgabenbestimmung für die Öffentliche Bibliothek, die sich der Hauptausschuß des Deutschen Städtetages 1987 in einer Empfehlung zu eigen gemacht hat: Als kommunale Einrichtung soll sie die Bevölkerung durch geeignete Medien informieren; ihre Dienstleistung besteht „in der Sammlung, Erschließung, Bereitstellung und Vermittlung dieser Medien einschließlich eines Beratungs- und Informationsdienstes“. Sie soll zwar „die Ausbil-

„die Fortbildung und die Weiterbildung fördern“, wird aber ausdrücklich als „Dienstleistungsbetrieb“ bezeichnet, der politisch neutral bleiben soll (Bibliotheken 1987, S. 4).

Seit dem Beginn der achtziger Jahre läßt sich eindeutig eine Entwicklung von der reinen Informationsbibliothek zur „engagierten Informationsbibliothek“ oder zur „sozialen Kommunikationsbibliothek“ feststellen (vgl. Lohmann o.J.). Das bedeutet, daß allen Bürgern flächendeckend die Mittel zur Selbstbildung zur Verfügung gestellt werden sollen, insbesondere benachteiligten Zielgruppen. Erreichen will man das in erster Linie durch eine bessere Zusammenarbeit von Bibliotheken, eine Vereinheitlichung der Arbeitsweise und den Einsatz moderner technischer Hilfsmittel. Tatsächlich nimmt die interne Neustrukturierung der Bibliotheken so viel Geld und Personal in Anspruch, daß für die Bildung der Besucher keine Ressourcen mehr übrig sind.

Im Sommer 1996 fand in Birkach bei Stuttgart ein Internationales Seminar der Bibliothekarischen Auslandsstelle unter dem vielversprechenden Titel „Die Bibliothek als Ort des lebenslangen Lernens“ statt. Einer der Vorträge ist schon vorab publiziert worden und zeigt, daß auch hier vorwiegend an eine Unterstützung des Lernens in Eigeninitiative gedacht ist. Der Autor versteht Lernen als „eine komplexe Aktivität, bei der Information, Motivation, Ziele und Rückkopplung zusammenkommen, um die Fähigkeit eines Menschen zu verbessern, etwas zu tun“ (Allred 1997, S. 40). Bibliotheken haben nach seiner Meinung die Chance, als Bestandteil eines unterstützenden Netzwerks Begleiter im Prozeß lebenslangen Lernens zu werden. Da Bibliothekare sehr gut mit Netzen arbeiten, meint er, sie könnten „leicht die Verbindung zu Organisationen für pädagogische und berufliche Beratung, zu Tutoren, zu Einrichtungen für Prüfungen und Zeugnisse herstellen“ (ebd., S. 45). Neben das Modell der Bibliothek als Bereitstellungsbetrieb tritt hier das Modell der Bibliothek als Lern- und Lebensort: Lebenslanges Lernen bedeutet „Lernen ‚für‘ das Leben, ‚über‘ das Leben, ‚in‘ dem Leben und ‚mit‘ dem Leben“, so daß man fast sagen könnte, Leben und Lernen seien dasselbe (ebd., S. 38). Diese Gleichsetzung ist aber unbefriedigend, weil alles zum Lernen wird und damit völlig unklar bleibt, welchen konkreten Erfahrungs- oder Wissenszugewinn Bibliotheksbenutzer erreichen sollen, inwieweit also Bibliotheken aktiv über die ausdrücklichen Wünsche der Leser hinausgehen sollten. Benannt wird nur, auf welche Weise man in Bibliotheken lernen könnte, nämlich wiederum mit Hilfe moderner Technik. Ein pädagogisches Konzept im eigentlichen Sinne wird somit nicht geboten.

2.2 Die Bibliothek als benutzerorientiertes Kulturzentrum

Vereinzelt haben Bibliotheksleitungen den Anspruch, mehr zu bieten als nur eine möglichst optimale Verwaltung von Medien und ihren Benutzern, nämlich eine aktive Förderung von Lesemotivation und -vermögen. Entgegen der verbreiteten Annahme, daß eine solche Leseförderung bei Erwachsenen nicht mehr nötig sei, leh-

ren nämlich Erfahrungen an Schulen und Universitäten mit dem Leseverhalten von Schülern und Studenten etwas anderes. Als positive Beispiele seien hier die Herzog-August-Bibliothek in Wolfenbüttel und die Badische Landesbibliothek in Karlsruhe vorgestellt.

Für Paul Raabe, den ehemaligen Direktor der Herzog-August-Bibliothek, ist die in Bibliotheken aufbewahrte „Bücherwelt“ das „unbestechliche Gedächtnis der Menschheit“, in dem jeder gegenwärtigen Generation die Erkenntnisse und Hoffnungen, das Triviale und Wichtige der vorausgehenden zur Verfügung steht, gleichgültig, ob man dieses gegen Modetrends resistente Erbe zu nutzen weiß oder nicht. Neben dieser geistesgeschichtlichen Bedeutung haben Bibliotheken auch eine kulturpolitische: „Bibliotheken sind Stätten gelehrten Lebens in der Bewahrung der Bücherwelt, und sie sind Orte zur Förderung der Lesekultur“ (Raabe 1986, S. 78). „Notwendig ist zur Sicherung und Erhaltung der Buchkultur die Bibliothek als humane Anstalt, nicht als Erziehungsinstitut, nicht als moralische Anstalt, sondern als eine durch Freizügigkeit, Liberalität und Humanität sich auszeichnende kulturelle und wissenschaftliche Einrichtung. Die Bibliotheken sollten prägende Stätten des Lesens und des Lernens, Orte der konzentrierten geistigen Arbeit und der schöpferischen Besinnung sein, mehr als dies heute der Fall sein kann“ (ebd., S. 9).

Paul Raabe hat sich intensiv bemüht, diesem Anspruch mit den zur Verfügung stehenden Mitteln gerecht zu werden. Dabei kamen ihm die historisch bedeutsamen Räume und Bestände der Bibliothek ebenso zugute wie ihre lange Tradition, ihr Ruf und ihr ausdrücklicher Auftrag zur Förderung der Wissenschaft. Sie bietet Schülerseminare, Arbeits- und Gesprächskreise für Wissenschaftler, Studierende und Laien, ein Kulturprogramm zum Jahresschwerpunkt, wöchentliche öffentliche Lesestunden und Gesprächskreise, Vorträge und Konzerte, Gastseminare für ausländische Gelehrte und Studierende, Fortbildungsseminare für Bibliothekare. Das „Lexikon zur Geschichte und Gegenwart der Herzog-August-Bibliothek“ gewährt gute Einblicke in dieses Bildungsprogramm (vgl. Ruppelt 1992). Die Bibliothek mutet großbürgerlich an und steht doch einem breiten Publikum offen, um dessen Interesse sie wirbt. Sie ist ein Ort politischer und literarischer Erwachsenenbildung, wissenschaftlicher und beruflicher Fortbildung und schulischer Ausbildung.

Ganz im Sinne Paul Raabes argumentiert Gerhard Römer im Hinblick auf die Benutzer der Badischen Landesbibliothek. Er verweist auf empirische Untersuchungen, die erwiesen haben, „daß vor allem partnerschaftliches Denken gegenüber den Benutzern und anderen Bibliotheken in der Region Wirkung zeigt“. Dadurch könne sich die wissenschaftliche Bibliothek als Kulturzentrum eine feste Stellung sichern. „Ein sichtbarer Beweis für den Erfolg ist gegeben, wenn die Bürger der Region, gleichgültig welchen Alters, sich mit ihrer Regionalbibliothek identifizieren, reagieren und notieren, wenn es ihr nicht gut geht. Dann nämlich wurde ihnen durch eine kluge Bibliothekspolitik bewußt gemacht, wie wichtig eine große wissenschaft-

liche Allgemeinbibliothek für breite Bevölkerungsschichten, nicht nur für die Wissenschaft ist“ (Römer 1992b, S. 34).

Die Badische Landesbibliothek kommt ihrem Selbstverständnis als Kulturzentrum durch viele Ausstellungen, Vorträge und Konzerte nach, die in Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen im Elsaß, in der Schweiz, in Österreich, Frankreich und Spanien entstanden sind (vgl. Selbmann 1992). Ihre „Benutzerorientierung“ drückt sich darin aus, daß die Bibliothekare sich als Berater und Anstifter zum Lesen und Forschen verstehen, während die Leser als Partner und nicht als „zu beaufsichtigende Nutzer“ der Bibliothek gesehen werden; sie sind auch als Kritiker und Förderer (z.B. Paten restaurierungsbedürftiger Bücher) willkommen. Die Karlsruher Bibliotheksleitung legt ferner größten Wert auf die Benutzermotivation durch eine ansprechende Gestaltung der Räume und eine unkomplizierte Benutzbarkeit (vgl. Römer 1992b, S. 39f; Hauser 1992).

2.3 Fazit

Das Museum als Ort organisierten Lernens ist in den unterschiedlichen Ansätzen von Museumspädagogik schon lange entdeckt und diskutiert. Dagegen kann man nicht von einer „Bibliothekspädagogik“ sprechen. Ein gewisses Interesse an der Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung zeichnet sich aber schon ab. Es wäre wünschenswert, wenn solche Bildungsinstitutionen auch von sich aus Anstöße dazu geben würden, Erwachsenenbildung in die Bibliotheken hineinzutragen oder einschlägige Angebote in ihr Programm aufzunehmen.

Literatur

- Allred, John: „Bibliotheken - offen für lebenslanges Lernen“. In: Bibliotheksdienst 1997, 31, S. 36-46
- Bibliotheken = Die Bibliotheken in der Kulturarbeit der Städte. Köln: Deutscher Städtetag 1987
- Fast, Kirstin (Hrsg.): Handbuch museumspädagogischer Ansätze. Opladen 1995: (Berliner Schriften zur Museumskunde 9)
- Hauser, Hans-Jörg: Der Neubau der Badischen Landesbibliothek als Angebot an ihre Benutzer. In: Römer 1992, S. 71-90 (a)
- Hoffrichter, Jürgen: „Evaluation der DOCUMENTA IX - Wandel der Besuchsmotive“. In: Viereggen 1994, S. 125-130
- Liebelt, Udo (Hrsg.): Museumspädagogik, Ausstellungsdidaktik, Kunstpädagogik, Museologie. Publikationen in der Bibliothek des Sprengel Museum Hannover. Hannover 1996
- Lohmann, Mechthild: Die öffentliche Bibliothek im Spiegel bildungspolitischer Dokumente. In: Bibliotheksdienst o. J., Beiheft 141, S. 34
- Noschka-Roos, Annette: Besucherforschung und Didaktik. Ein museumspädagogisches Plädoyer. Opladen 1994
- Nuissl, Ekkehard/Paatsch, Ulrich/Schulze, Christa: Bildung im Museum. Zum Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen. Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung 1987

- Paatsch, Ulrich (Bearb.: Ausgewählte deutschsprachige Literatur zur Museumspädagogik und zu angrenzenden Gebieten. Hildesheim 1996
- Raabe, Paul: Die Bibliothek als humane Anstalt betrachtet. Plädoyer für die Zukunft der Buchkultur. Stuttgart 1986
- Rese, Bernd: Didaktik im Museum. Systematisierung und Neubestimmung. Bonn 1995
- Römer, Gerhard (Hrsg.): Buch - Leser - Bibliothek. Festschrift der Badischen Landesbibliothek zum Neubau. Karlsruhe 1992 (a)
- Römer, Gerhard: Neue Chancen einer Landesbibliothek. In: Römer 1992, S. 33-40 (b)
- Ruppelt, Georg (Hrsg.): Festschrift für Paul Raabe: Lexikon zur Geschichte und Gegenwart der Herzog-August-Bibliothek in Wolfenbüttel. Wiesbaden 1992
- Sauter, Beatrix: Museum und Bildung. Baltmannsweiler 1994
- Schmidt-Herwig, Angelika/Winter, Gerhard (Hrsg.): Museumsarbeit und Kulturpolitik. Frankfurt/M. 1992
- Schulze, Christa: „Besucherinteressen und Besucherverhalten im Museum“. In: Vieregg 1994, S. 108-114 (a)
- Schulze, Christa: „Lernort Museum“. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 440-445 (b)
- Selbmann, Sibylle: Die Badische Landesbibliothek - ein oberrheinisches Kulturzentrum. In: Römer 1992 (a), S. 47-56
- Sühl-Strohmenger, Wilfried: Bibliotheken. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 433-439
- Treff, Hans-Albert (Hrsg.): Reif für das Museum? Ausbildung - Fortbildung - Einbildung. Münster 1995
- Vieregg, Hildegard u.a. (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht - Erwachsenenbildung im Museum. Bd. 1: Grundlagen, Museumstypen, Museologie; Bd. 2: Museumspädagogische Praxis - Institutionen und Initiativen - Verbände - Aus- und Fortbildung. Baltmannsweiler 1994
- Weschenfelder, Klaus/Zacharias, Wolfgang: Handbuch Museumspädagogik. Düsseldorf 1992³

Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens

1. Vom Freiheitsdiskurs der siebziger Jahre zum Sicherheits- und Risikodiskurs der neunziger Jahre

Der die Moderne kennzeichnende Verlust einer kosmologischen Ordnung und die Enttraditionalisierung von sozialen Lebensformen haben den Individuen nicht nur neue Freiheitspotentiale und größere Autonomiespielräume bei der Gestaltung ihrer Biographien eröffnet, sondern haben ihnen auch neue Ungewißheiten über die Zukunft, kulturelle Verunsicherungen und Desorientierungen gebracht, gerade aber auch existentielle Risiken auf dem kapitalistischen (Arbeits-)Markt. Die Welt ist – positiv formuliert – offener und vielfältiger, negativ formuliert ist sie unsicherer und uneindeutiger geworden. Die Erziehungswissenschaften haben diese Erfahrungen von Unsicherheit, Ungewißheit und Uneindeutigkeit indes eher als stille Voraussetzung denn als Gegenstand ihrer Reflexion behandelt. Sie haben die Enttraditionalisierung und Entzauberung der Welt v.a. positiv, nämlich als biographische Entwicklungschancen gedeutet und auf die Realisierung dieses Ziels die Bildungsprogramme abgestellt. Deren Thema waren nicht die Erfahrungen von Unsicherheit und Ungewißheit, sondern ihre Bewältigung im Sinne der Eliminierung durch Erziehung und Bildung. Daher sind Freiheit und Gleichheit die zentralen Bezugspunkte des modernen Bildungswesens. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der späten 60er bis weit in die 80er Jahre waren sie mitsamt ihren Synonymen, wie Autonomie, Selbstbestimmung oder Mündigkeit, die zentralen theoretischen und praktisch folgenreichen Kategorien. Dies gilt auch für die Erwachsenenbildung dieser Zeit. Sie wurde als eine, wenn nicht sogar die herausragende auf Freiheit bezogene soziale Praxis verstanden, und die sie analysierende Erziehungswissenschaft begriff sich, man kann aus heutiger Sicht auch sagen: stilisierte sich zur Freiheits-Wissenschaft par excellence. Emanzipation oder Anpassung, dieses Dual markierte das Deutungsmuster, mit dessen Hilfe Bildungskonzepte und Bildungsrealitäten diskutiert und evaluiert wurden. Die Absicherung gegen die Risiken und Gefahren moderner Lebensführung war dagegen stillschweigend dem Versicherungswesen als Aufgabe überwiesen.¹

Diese an Vollkommenheit und Steigerung orientierte Grundhaltung wird seit den späten 80er Jahren unübersehbar brüchig. Die Aufmerksamkeit und das Themenspektrum der Erziehungswissenschaft verschieben sich nunmehr nachhaltig. So werden Differenzen wie Sicherheit/Unsicherheit, Wissen/Nichtwissen oder Risiko zu neuen Bezugspunkten der Selbstbeschreibung (vgl. etwa Rauschenbach/Gängler 1992; Lenzen 1991; Tenorth 1995). Im gleichen Maße verliert das Thema Eman-

zipation seine theoriegenerierende Kraft und tritt als erziehungswissenschaftliche Leitidee in den Hintergrund (vgl. Kade 1993 und die anschließende Kontroverse) im Einklang und unter dem Einfluß von Neuorientierungen im gesellschaftlichen Diskurs, für den Stichworte wie Postmoderne, Risikogesellschaft und Individualisierung stehen. Die Orientierung an teleologisch ausgerichteten, auf Steigerung und Dynamisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und individueller Biographien setzenden Leitideen wird im allgemeinen Kontext fortschrittskeptischen Denkens relativiert durch Ziele und Konzepte, die sich (auch) an Ideen von Fortsetzbarkeit, Erhaltung, Wiederholung, Sicherheit, aber auch Ambivalenz und Mehrdeutigkeit orientieren. So war zwar etwa Nichtwissen immer schon eine pädagogisch relevante Kategorie, aber als ein durch Erziehung und Bildung zu überwindender Zustand, d.h. als negativer Bezugspunkt der Selbstbeschreibung (vgl. Nolda 1996b). Neu am Diskurs seit den späten 80er Jahren ist, daß Nichtwissen, Ungewißheit oder Unsicherheit nicht ausschließlich als negative, d.h. als in einem linear gedachten individuellen Bildungsprozeß zu überwindende und überwindbare Zustände thematisiert werden, sondern als Normalitäten der Lebensführung in gegenwärtigen modernen Gesellschaften (vgl. Tremel 1994; Kade 1997; zur gesellschaftstheoretischen Umstellung von Wissen auf Nicht-Wissen vgl. Beck 1996). Im Diskurs über das lebenslange Lernen geht diese Öffnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses und die damit verknüpfte Relativierung, ja, Abkehr von der bisher dominierenden positiv-optimistisch gesinnten, fortschrittsorientierten Grundhaltung mit einer verstärkten Ausarbeitung biographietheoretischer Begründungen einher (vgl. Schäffter 1997; Kade/Nittel 1997). Wie die zeitdiagnostischen Debatten zu Veränderungen (in) der Moderne zeigen, erweisen sich gerade Biographien als sozialer Ort, an dem sich wie in einem Brennglas die für die Gegenwart kennzeichnenden Erfahrungen von Unsicherheit, Uneindeutigkeit und Risiko beobachten lassen (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994; Wohlrab-Sahr 1993; in deutsch-deutscher Vergleichsperspektive Mutz 1995; Kade 1996). Das lebenslange Lernen legt als Prinzip mehr noch denn als Institution individuelle Biographien im Unsicheren und Uneindeutigen fest. Während die an Einrichtungen wie der Schule orientierte Pädagogik noch eine Art Risikobewältigungssystem ist, das auf Eindeutigkeit und vorhersehbare, gleichsam objektive bzw. normativ abgesicherte biographische Wahrscheinlichkeiten setzt, wird mit der offenen Institutionalierungsform des lebenslangen Lernens die Verantwortung für den Umgang mit Unsicherheit und Ungewißheit tendenziell auf die Seite der Subjekte verlagert.

2. Emanzipation und Prävention als Antworten auf die Entwicklungsoffenheit moderner Biographien

Es kennzeichnet den gegenwärtigen, unter dem Einfluß von Ulrich Becks Theorie „reflexiver Modernisierung“ und Niklas Luhmanns „Theorie sozialer Systeme“ gleichermaßen stehenden Diskurs über moderne Biographien, daß nach dem Ende der Normalbiographie, und zwar als Lebensablaufmuster wie als Bezugspunkt biogra-

phischer Selbstdeutungen gleichermaßen, Unsicherheit und Ungewißheit nicht mehr als ein nur begleitendes, verschwindendes, temporäres Moment individueller Zukunftsgestaltung erscheinen, sondern als notwendige Bedingung, unter denen diese stattfindet. Biographische Gestaltungspotentiale und Unsicherheiten wachsen gleichzeitig. Biographien sind gar nicht anders mehr denkbar als im Modus von Risiko. Und das heißt, sie sind auf Grund ihrer Entscheidungsoffenheit mit Chancen und Gefahren gleichermaßen verknüpft. Riskant sind Biographien somit nicht bereits, weil sie gefährdet, bedroht sind, sei es durch persönliche Schicksalsschläge, durch unvorhersehbare, unbeherrschbare Naturkatastrophen, durch historische Katastrophen oder durch naturhaft hereinbrechende soziale Gefahren. Riskant werden Biographien in dem engeren Sinne der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Debatte erst dadurch, daß sie als prinzipiell offen gelten, erst individuell gestaltet werden müssen, damit von Entscheidungen abhängen, die den Individuen für die Zukunft (neue) Chancen und Möglichkeiten eröffnen, die zugleich mit in der Zukunft liegenden Gefahren verbunden sind. Mit dem Risikobegriff werden in der gegenwärtigen Risikoforschung (vgl. Luhmann 1991; Bonß 1995) mehr als nur Gefahren bezeichnet; es handelt sich dabei vielmehr um sog. Gefahren zweiter Ordnung. Während Gefahren erster Ordnung den Individuen vorgegeben sind und v.a. aus der Natur resultieren, sind Risiken selbstproduzierte Gefahren. In Abhebung vom Gefahrenbegriff wird über den Risikobegriff also gerade auf die (Selbst-)Gemachtheit, die individuelle Zurechenbarkeit der Gefahren hingewiesen, die das Leben der einzelnen bedrohen. Biographien sind mit Risiken verbunden, sind per se risikoreich, weil und insofern sie in die Zukunft hinein offen sind und von Entscheidungen abhängen, die die Zukunft nicht kontrollieren können. Risiken sind somit die Schattenseite von offenen, gestaltbaren, reversiblen Biographien. Riskant werden Biographien unter gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen dem einzelnen ermöglicht, aber auch zugemutet wird, Entscheidungen zu treffen, die sein zukünftiges Leben betreffen. Insofern die Individuen nicht kollektiv in Biographien hineinwachsen, sondern diese von ihren freien Entscheidungen abhängen, ist Risiko ein konstitutives Merkmal von (modernen) Biographien. Eine Biographie zu haben ist für die Individuen somit per se riskant, d.h. mit Chancen, aber auch mit Gefahren verbunden.

Der Bezug der Erwachsenenbildung auf die Biographien ihrer Adressaten ist dadurch gekennzeichnet, daß sie – anders als das Versicherungswesen, das die Individuen gegen die Folgen von in der Zukunft möglicherweise eintretenden Schäden absichert – darauf abzielt, das Eintreten von Schäden, den Mißerfolg, das Scheitern überhaupt zu verhindern, indem sie Entwicklungsprozesse normativ orientiert anstößt und unter Kontrolle zu behalten versucht; etwa indem sie mit der Orientierung an Emanzipation zugleich intentional oder strukturell neue soziale Identitäten anbietet; indem sie den Individuen Wissen vermittelt, das es ihnen erlaubt, sich in einer offenen Zukunft erfolgreich zurechtzufinden oder auch nur zu orientieren; indem sie Zertifikate ausstellt, mit denen die Individuen anderen eindeutig ihre Qualifikationen unter Beweis stellen können und die es ihnen erlauben, ihre Zukunft zu kalkulieren und – soweit die Zertifikate es ermöglichen – einzuschätzen, welche Möglichkeiten

ihnen offenstehen, auf welche sie gleichsam ein durch Bildung erworbenes Anrecht haben (zur Bedeutung von Zertifikaten vgl. Nittel 1996).

Systematisch lassen sich zwei grundlegende Handlungsprogramme unterscheiden, über die die Erwachsenenbildung auf riskant, unsicher, ungewiß und in ihrer Gerichtetheit uneindeutig gewordene Biographien bezogen ist. Das Präventionskonzept setzt am negativen Aspekt an. Über die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten sollen den Individuen Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die sie gegen mehr oder weniger vorhersehbare zukünftige Gefahren wappnen und vor den Folgen entsprechender Ereignisse schützen. So ist das Konzept der Schlüsselqualifikationen ein pädagogisches Konzept zur Vorbereitung der Individuen auf eine (im einzelnen) nicht vorhersehbare Zukunft, v.a. auf eine unsichere zukünftige Arbeitsmarktsituation. Sofern am positiven Aspekt riskanter Biographien angesetzt wird, wird weniger die Seite der Gefahren betont als die der (neuen Entwicklungs-)Chancen von Biographien in der Moderne. Emanzipation ist die hier maßgebliche Leitorientierung. Durch Bildung sollen den Individuen neue Optionen und Möglichkeiten der Lebensführung eröffnet werden, nämlich dadurch, daß sie sich von traditionellen Einbindungen und Prägungen befreien. Diese Einschränkungen des Entscheidungsspielraums können einen zeitlichen, einen historischen Index haben, sie können aber auch eher auf kompensatorische Strategien verweisen, nämlich Folgen sozialer oder historischer Ungleichheiten und Defizite sein. Lebenslanges Lernen kann dynamisierendes Moment einer Steigerungsbio-graphie sein, stabilisierendes Moment einer gescheiterten Biographie, die Ermöglichung einer bildungskompensatorischen Zweitkarriere, das selbstverständliche Moment einer vielseitig engagierten Biographie, der kontinuieritätsstiftende Bezugspunkt verschiedener biographischer Entwicklungsphasen, das selbstverständliche Moment einer neuen Lebensform, das Reflexionsmedium einer entwicklungslosen Lebensgestalt oder auch notwendiges Moment individueller Selbstbehauptung und sozialer Zugehörigkeit im Rahmen einer zirkulären oder statischen Biographie (vgl. Kade/Seitter 1996). Die Erwachsenenbildung findet ihre Adressaten also nicht nur in einer Welt von Möglichkeitsüberschüssen, von vielfältigen Handlungsoptionen, von Freiheitspotentialen vor, zu deren Realisierung und Absicherung sie beitragen soll. Sie forciert auch die individuelle Emanzipation und eröffnet den Individuen so erst neue Lebensmöglichkeiten mit erweiterten Freiheitsgraden.

3. Der Umgang mit biographischen Unsicherheits- und Ungewißheitserfahrungen in der Erwachsenenbildung

Betrachtet man den Zusammenhang von lebenslangem Lernen und Biographien im Kontext der Erwachsenenbildung nicht aus der Institutionsperspektive, sondern aus der Nutzer- und Aneignungsperspektive biographischer Subjekte, so zeigen sich auf der Kurs- und der Einrichtungsebene weitere spezifische Modi des Umgangs mit biographischen Risikoerfahrungen.²

Auf der Kursebene läßt sich ein breites Spektrum je spezifischer individueller, den KursleiterInnen in der Regel verborgener und ihren Intentionen widersprechender Umgangsweisen mit Erfahrungen von Unsicherheit und Ungewißheit beobachten, die aufgrund von praktisch folgenreich durchgesetzten Emanzipations-, Selbstbestimmungs- und Selbstverwirklichungsnormen in der Erwachsenenbildung erst entstehen. Zu denken ist hier etwa an Strategien zur Herstellung neuer Handlungssicherheiten und Gewißheiten, die auf einem stillschweigenden Bündnis von Kursleitern und Teilnehmern basieren. So können Kurse von den TeilnehmerInnen nicht nur dazu genutzt werden, sich von der Macht eines einsozialisierten traditionellen, etwa religiösen Weltbildes zu emanzipieren, sondern auch dazu, neue Verhaltenssicherheiten, eine neue soziale Identität oder ein neues fragloses und stabiles Weltbild zu gewinnen. Dies können Teilnehmer tun, indem sie sich zur Kursgruppe als Ort neuer sozialer Zugehörigkeit verhalten, sich mit der Weltsicht des Kursleiters identifizieren und von ihm erwarten, daß er sie beim Aufbau oder der Stabilisierung eines neues Weltbildes unterstützt. Nachdem die Kirche die individuelle Lebensführung nicht mehr legitimieren kann, soll dies der Kursleiter – als Mann, als Experte, Kenner und als Verkörperung der jeweiligen Erwachsenenbildungseinrichtung – leisten. Was die Erwachsenenbildung in diesem Fall leistet, ist also paradox: Sie unterstützt Emanzipationsprozesse und bedient gleichzeitig traditionale Stabilitätserwartungen in neuem Gewand. Neben der Erweiterung von Freiheits- und Handlungsspielräumen geht es auch um die Sicherung und Stabilisierung bestehender Wissensbestände, Gewißheiten, kultureller Orientierungen und Lebensformen.

Die angesprochenen Sicherheits- und Stabilitätsmotive werden nur zum Teil über die Vermittlung von Inhalten bedient bzw. im Medium der jeweiligen Bildungsangebote bearbeitet. Entscheidend scheinen gerade die Leistungen zu sein, die die Erwachsenenbildung aufgrund ihres institutionell organisierten Charakters und der leiterbezogenen Interaktionsprozesse vollbringt. Wie gesagt: So werden Kursleiter allen eigenen Absichten zum Trotz von Teilnehmern immer wieder als Autoritäten in den unterschiedlichsten Lebensfragen gefordert. Sie sollen die Teilnehmer ein Stück weit von den Lasten der Selbstbestimmung, von der Überforderung durch Dauerreflexion und allgegenwärtigen Entscheidungszwang, von der neuen Tyrannei der Möglichkeiten befreien (vgl. auch Nolda 1996a).

Bei aller empirischen Vielfalt stellen die in der Erwachsenenbildung verdichteten Formen lebenslangen Lernens unterschiedliche Gestalten und Praktiken dar, durch die Individuen die in der Moderne an sie gestellte Forderung der Dynamisierung ihrer Biographien einzulösen versuchen. Die Erwachsenenbildung ist Ausdruck und Motor einer individualisierten Moderne, in der sich für die Individuen durch Prozesse sozialer Freisetzung und Enttraditionalisierung von kulturellen Orientierungen eine Vielzahl neuer Lebensmöglichkeiten eröffnet. Sie bietet aber auch Formen an, um mit den Überlastungen, die damit für die einzelnen verbunden sind, fertig zu werden. Zusätzlich zu ihrer Bildungsaufgabe nimmt die Erwachsenenbildung Auf-

gaben der Identitätsbildung wahr, indem sie soziale Zugehörigkeiten mit neuen Gemeinschaftserfahrungen schafft und zur Stabilisierung und (Re-)Normalisierung biographischer Verläufe beiträgt. Sie sorgt für neue stabile Weltbilder und Wissensbestände als strukturelle Voraussetzung der Lebensführung und der Subjektbildung. Und sie eröffnet zum Beruf alternative Tätigkeitsfelder für diejenigen, die keinen Beruf (mehr) haben, für diejenigen, die in ihrem Beruf nicht ausgefüllt sind, und für diejenigen, deren Berufsleben mit der Pensionierung an ein Ende gekommen ist.

Aber nicht nur die Kursrealität wird von den Adressaten der Erwachsenenbildung zur Bearbeitung biographischer Verunsicherungen genutzt, sondern auch die Realitätsebene der Einrichtungen als Einrichtungen. So hat der enorme Ausbau der pädagogischen Infrastruktur das ursprünglich knappe, sozial exklusiv zugängliche Gut „Bildung und Wissen“ in eine Ressource verwandelt, die in Überfülle institutionell verfügbar ist und individuell abgerufen werden kann – mit einem paradoxen Effekt. Denn einerseits ist die Erwachsenenbildung sowohl durch die „Bildungswarenhäuser“, wie etwa Volkshochschulen, als auch durch die vielen marktförmig organisierten Bildungsträger maßgeblich beteiligt an der Multioptionalität, der Vervielfältigung, der Relativierung und Konkurrenz unterschiedlichster Wissensformen und -bestände, deren Nachfrage allein durch die finanziellen Spielräume der Teilnehmer begrenzt ist. Andererseits ist sie gerade durch die allgemeine Zugänglichkeit frei wählbarer und beliebig austauschbarer Bildungsangebote mit neuen Ordnungsanforderungen konfrontiert, die aus der Überforderung eines allzu eigenständigen individuellen Auswahlzwanges resultieren.

Derartige biographische Verunsicherungen, die sich aus einer Überfülle gesellschaftlich zugänglichen und institutionell angebotenen Wissens für die Individuen ergeben, können durch einen spezifischen Bezug auf die Erwachsenenbildungseinrichtungen bearbeitet werden. So sind längerfristige Bindungen an eine Bildungsinstitution für Erwachsene ein Weg, über den sie für sich das gesellschaftliche Wissensangebot ordnen, d.h. zwischen für sie bedeutsamem und nicht bedeutsamem Wissen unterscheiden. Voraussetzung für solche inhaltsgleichgültigen institutionellen Bindungen ist es, daß sich die Angebote einer Einrichtung im Verlauf eines längeren Lebensabschnitts in ganz unterschiedlicher Weise nutzen lassen. So kann etwa das Funkkolleg, das für viele Teilnehmer ein dynamisches Element der eigenen (Bildungs-)Biographie ist, indem es als Katalysator wirkt, biographische Prozesse anstößt und reifen läßt, Übergänge schafft oder auf Krisensituationen bezogen ist, in verschiedenen Phasen einer Biographie sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen und gerade dadurch seine Bindungskraft gegenüber den Teilnehmern erhalten. Es kann als langjähriges Zentrum von Bildungsaktivitäten einen Reifungsprozeß ermöglichen, in dessen Verlauf sich allmählich Prioritäten verschieben und dadurch neue Bildungsaktivitäten – und Bildungsinstitutionen – an Bedeutung gewinnen, ohne das Funkkolleg jedoch überflüssig zu machen. Es kann akute Krisenphänomene abmildern helfen und durch seine quasi-therapeutische Funktion

zur biographischen Stabilisierung beitragen. Und schließlich kann es zu einem Aufbewahrungsort vergangener Möglichkeiten in dem Sinne werden, daß in der Vergangenheit blockierte biographische Optionen wieder aufgegriffen werden. Derartige Selektionseffekte sind auch dort gegeben, wo Teilnehmer – unabhängig von Inhalten – immer wieder bei demselben vertrauten Kursleiter ihre Kurse besuchen, d.h. ihm quasi wie eine Kirchengemeinde verbunden sind. Gerade auf der Basis wechselnder Funktionen und Nutzungsmöglichkeiten ist unter den Bedingungen sich ändernder biographischer Situationen eine kontinuierliche Teilnahme an den Bildungsangeboten einer Institution möglich.

4. Lebenslanges Lernen als Risiko

Erwachsenenbildungsinstitutionen sind Zwischenwelten zwischen Obligationen und Optionen. Biographien können in ihnen auf je individuelle Weise unterschieden zwischen Freiheits- und Versicherungskonstellationen oszillieren. Sie eröffnen individuellen Biographien neue Entwicklungsmöglichkeiten und schränken sie – gerade über eine längerfristige Institutionenbindung – zugleich wieder ein, wobei offenbar die individuelle Nutzung von Bildungsangeboten uneindeutiger, pluraler, ambivalenter ist, als dies in den institutionellen Programmen vorhergesehen wird. Besonders aus der Aneignungsperspektive kommt daher die Herstellung (neuer) biographischer Sicherheiten und Eindeutigkeiten in den Blick, aber auch das Fortbestehen und das Entstehen (neuer) Uneindeutigkeiten.

Betrachtet man das lebenslange Lernen nicht auf der Ebene seiner institutionell organisierten Möglichkeitsräume, sondern als gesellschaftlich durchgesetztes Prinzip, das institutionell in vielfältigen Aneignungsverhältnissen und Lernkulturen verkörpert ist, so erschließt sich ein weiterer Zusammenhang. In den Blick kommt, daß das lebenslange Lernen selber auch Quelle neuer Risiken ist. Denn es eröffnet einen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum, einen Optionshorizont, auf den die Individuen bei der Gestaltung ihrer Biographien notwendig bezogen sind und zu dem sich jeder einzelne verhalten kann, aber auch muß. Aus dieser Sicht kommt das lebenslange Lernen weder als schlichtweg positive Einlösung individueller Entwicklungsoptionen in den Blick noch im negativen Sinne als Institution individueller Entmündigung; eine Sichtweise, die seit Jahren unter dem Stichwort „lebenslängliches Lernen“ im pädagogiknahen Diskurs zirkuliert. Das lebenslange Lernen stellt sich vielmehr ambivalenter dar, nämlich als biographisch offener Raum, der zugleich eine für jeden einzelnen riskante Notwendigkeit darstellt. Durch seine bloße Existenz wird das lebenslange Lernen für die Biographie jedes einzelnen unvermeidbar zum Risiko.

Das lebenslange Lernen fällt nicht mit der Erwachsenenbildung zusammen, auch wenn es vielfach so suggeriert wird. Die Erwachsenenbildungsinstitutionen sind neben vielen anderen Lernkulturen und Aneignungsverhältnissen allein spezifische

Möglichkeitenräume für das lebenslange Lernen. Dieses setzt ein flexibles Netz von Lernmöglichkeiten voraus – die von Institutionen, aber auch von deren individuellen Nutzern abhängen -, das sich erst aus dem Zusammenspiel von Institution und Individuum lockerer oder fester knüpft. Riskant gewordene Biographien hängen von diesem Netz ab, sie sind auf den Zugang zu ihm angewiesen, ebenso wie auf den Zugang zu anderen Netzen wie das private und öffentliche Sozialversicherungswesen, die Nachbarschaftsnetze, die Familien und der Arbeitsmarkt.

Empirisch setzt sich das lebenslange Lernen aus einer Vielzahl hochgradig kontextbezogener, situativer, punktueller und disparater Praktiken der Inanspruchnahme von institutionellen, massenmedialen und lebensweltlichen Bildungsangeboten zusammen (vgl. Kade/Seitter 1996). Insgesamt geschieht das Lernen im Verlauf des ganzen Lebens nicht zielgerichtet. Seine Abfolge baut sich vielmehr durchweg erst in seinem Verlauf selbst auf. Die Logik seines Prozesses ist eher die eines nicht rationalisierbaren Suchprozesses im Spannungsfeld von institutionellen Angeboten, biographischen Prozessen, alltäglicher Lebenspraxis und kontingenten historischen oder individuellen Ereignissen. In Abhebung von Ordnungen teleologischer Art und sequentieller Regelmäßigkeit läßt es sich daher als „Serie“⁴³ von Lern- und Bildungsaktivitäten beschreiben. Bei aller gegenwärtig sich abzeichnenden Gestaltbildung lebenslangen Lernens muß immer auch mit der Brüchigkeit, der Fragilität, dem Zerfall solcher Gestalten gerechnet werden, d.h. auch mit der später erwiesenen Nutzlosigkeit des Lernens.

Im lebenslangen Lernen ist gesellschaftlich das Prinzip der biographischen Möglichkeit verkörpert; nämlich die Möglichkeit, sich individuell auf eine offene Zukunft vorzubereiten, Offenheit als Entwicklungschance zu nutzen. Über das lebenslange Lernen macht die Gesellschaft die Verknüpfung von individueller Vergangenheit und Zukunft mehr und mehr von individuellen Entscheidungen abhängig. Die Individuen brauchen sich die Zukunft ihrer Biographie dann weniger von der Vergangenheit bestimmen oder sogar garantieren zu lassen.

Dieser Möglichkeitsraum erzeugt auf der Seite derjenigen, die das gesellschaftliche Angebot, lebenslang zu lernen, annehmen, d.h. genauer: sich ihre Lernbereitschaft lebenslang erhalten und bei Bedarf lernen, fortwährend ein neuartiges Risiko, nämlich die Entscheidung zu lernen oder nicht. Jeder/jede einzelne hat beide Optionen. Wenn er/sie lernt, ist er auf eine zukünftige Situation vorbereitet, die ein bestimmtes Wissen voraussetzt. Aber er/sie trägt dabei immer das Risiko, umsonst gelernt zu haben, weil die Situation nicht eintritt bzw. nicht mehr als biographisch relevant angesehen wird, die man als Begründung des Lernens im Auge hatte. Lernt man aber nicht, so trägt man das Risiko, daß in der Zukunft eine Situation eintritt, mit der biographische Möglichkeiten verbunden sind, die man für sich hätte realisieren können, wenn man in der Vergangenheit etwas gelernt hätte. Entscheidungsoffenheit besteht in der Gegenwart; aber Lernen muß keine Option sein, die man beliebig nachholen kann, aus biographischen oder gesellschaftlichen Gründen. Dem Risiko,

das mit der bloßen Existenz des lebenslangen Lernens als Prinzip und entsprechender gesellschaftlicher Lernangebote verbunden ist, kann man also nicht entkommen, man kann nur mehr oder weniger rational kalkuliert damit umgehen. Man verfügt dabei indes nicht über ein letztes bindendes Kriterium, nach dem man sich bei der Entscheidung richtet, ob man lebenslang seine Lernfähigkeit und Lernbereitschaft aufrechterhalten soll und ob und wann man im Lebenslauf sich welches Wissen wie intensiv aneignen sollte. Also auch in dieser Hinsicht erzeugt das lebenslange Lernen nicht nur Sicherheiten und Freiheitsgrade für neue biographische Operationen, sondern zuleich auch neue biographische Risiken. Man kennt seine zukünftigen biographischen Präferenzen nicht, weil man nicht weiß, wer man in der Zukunft ist und wie die Welt dann aussieht.

5. Hybride Aneignung und Aneignungsportfolios als Modi des Umgangs mit dem Risiko lebenslangen Lernens

Unter den Bedingungen der prinzipiellen Möglichkeit, lebenslang zu lernen, wird die biographische Entwicklung nicht mehr eindimensional als Reproduktion der Tradition begriffen, sondern sie erscheint als „immer auch anders möglich“ und somit vielfältiger und offener. So gibt es zu fast jedem biographischen Problem mehrere Lösungen, die jeweils Vor- und Nachteile haben, ohne daß diese Vor- und Nachteile aus der Position einer gleichsam absoluten (Bildungs-)Rationalität eindeutig gegeneinander abgewogen werden könnten. Das hat zur Folge, daß es eben nicht mehr einen einzigen, den normalen biographischen Entwicklungspfad im Bereich des gesellschaftlich und auch pädagogisch Vorstellbaren gibt. Statt dessen steigt die Zahl biographischer Entwicklungsmöglichkeiten, und zwar positiv wie negativ und potentiell wie faktisch. Die Biographien werden lernabhängig. Konnte die Pädagogik in der Gestalt der Erwachsenenbildung dem einzelnen noch mit dem Anspruch auf moralisch eindeutige und rationale Lebensführung gegenüberreten, so steht das lebenslange Lernen für eine Komplexitätskonstellation von biographischen Optionen, zu denen man sich auf je individuelle Weise kontingent und selektiv verhalten kann.

Das durch das lebenslange Lernen erzeugte biographische Risiko ist unhintergebar. Weil der Zugang zur Zukunft für jeden einzelnen ebenso wie für mögliche Berater, etwa die Oevermannsche Figur des stellvertretenden Deuters, prinzipiell verschlossen ist, bleibt die Biographie unter den Bedingungen des lebenslangen Lernens prinzipiell riskant. Dabei ist jeder „Widerstand gegen Bildung“ (Axmacher) auch wieder nur eine besondere Art des Umgangs mit dem Risiko lebenslangen Lernens. Auch eine Entscheidung gegen das lebenslange Lernen setzt dessen Macht über die Biographie nicht außer Kraft. Es gibt also nur unterschiedliche Strategien des Umgangs mit dem Risiko des lebenslangen Lernens. Sie in ihrer Vielfalt und Systematik zu beschreiben wäre die Aufgabe der Ausarbeitung einer pädagogischen Grammatik des Umgangs mit Unsicherheits- und Ungewißheitserfahrungen.

Es gibt zwei grundlegende Problemkonstellationen und damit verknüpfte Strategien. Bei biographischen bzw. biographisch relevanten Entscheidungen, die unter den Bedingungen der Normalität des lebenslangen Lernens zu treffen sind, geht es zum einen um die eher lebensweltliche Frage der Vereinbarkeit des Lernens mit anderen Aspekten der Lebensführung, zum anderen um die eher temporale Frage des Erhalts der Möglichkeit des lebenslangen Lernens für die Zukunft.

1) Das Problem der Vereinbarkeit tritt vor allem dort auf, wo es nicht eine etwa unter beruflichen Anwendungsgesichtspunkten genau und eindeutig kalkulierbare Entscheidung zum Lernen im Lebensverlauf gibt. Ein Problem des individuellen Verhaltens zu einer bestehenden Lernmöglichkeit ergibt sich dann, wenn institutionelle Kontexte, in denen Lerninteressen verfolgt werden sollen, mit eindeutigen Ansprüchen ans Lernen verbunden sind, die sich in den Gesamtzusammenhang der Lebensführung nicht zwanglos einpassen. Eine Lösung besteht darin, die Entscheidung für die Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung von der tatsächlichen Inanspruchnahme der Bildungsangebote zu entkoppeln und beide Entscheidungsdimensionen je nach individuellen, sich u.U. in der Zeit verschiebenden Präferenzen neu zu kombinieren. Diese Form der Problemlösung, die zugleich eine Strategie der Risikominderung der Lernentscheidung sein kann, eine „falsche“ Entscheidung getroffen zu haben, ermöglicht hybride Aneignungsformen. Sie ermöglicht Modi der Aneignung von Welt, in der widersprüchliche Interessen – wie auch immer spannungsreich – als vereinbar behandelt werden. Diese Strategie folgt dem Muster eines „Nicht-nur-sondern-auch“; systemtheoretisch gesprochen, wird in ihr zwischen unterschiedlichen Codes oszilliert. Die Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung impliziert aus dieser Sicht nicht zwangsläufig das Lernen, sondern kann auch zu anderen Zwecken genutzt werden.

Ambivalenz ist ein wesentliches Merkmal eines solchen Bezugs auf das lebenslange Lernen. So kann innerhalb einer Bildungseinrichtung die gesellschaftliche Differenz von Lernen und Nicht-Lernen in Aneignungsoptionen wiederkehren, die nicht der Lernlogik folgen. Bildungsangebote werden dann für diejenigen gemacht, die Lernen an Spaß haben und an Freiheitserfahrungen knüpfen und die sich von (üblichen) Vorstellungen absetzen, daß Lernen mit Mühsal und Anstrengung, meist auch mit der Unterordnung unter einen „Lehrer“ verbunden ist und daß mit ihm ein Mangel behoben werden soll. Es hat also einem Zweck zu dienen, der jenseits seiner selbst liegt. Die Befriedigung von Interessen und Bedürfnissen muß solange vertagt werden, bis das Lernen erfolgreich abgeschlossen ist. Im Funkkolleg – so der Befund einer Studie zum lebenslangen Lernen (vgl. Kade/Seitter 1996, insbes. S. 152ff.) – ist eine Form des Lernens verkörpert, die vom Kalkül der Nützlichkeit und der Effektivität befreit und dem Gesetz von Freizeit, Erlebnis, Spaß und Vergnügen unterworfen ist. Es repräsentiert Kultur als für alle unmittelbar zugänglich. Es bedarf keines langen, mit Lernerarbeit verbundenen Weges, keiner allmählichen Annäherung, keines langsamen Erwerbs der Voraussetzungen für die Aneignung von Kultur. Dieser „weichere“ Aneignungsmodus ist offenbar ein Aneignungsmodus, der – selbst in

ökonomischer Sicht – Zukunft hat, da er Lernen mit Spiel kombiniert und die Grenze zwischen Freizeit und Arbeit aufbricht. Man kann diesen lernbezogenen, aber nicht lernzentrierten Aneignungsmodus, dessen massenmediale Form die Verbindung von Wissensvermittlung mit Unterhaltung ist, in bekannter kulturkritischer Manier als Verfallserscheinung der Subjektbildung deuten, man kann darin aber auch eine moderne Form der „intelligenten Selbstbeschränkung“ (Offe) des Lernens unter den Bedingungen der Universalisierung des Lernens als Aneignungsmodus von Welt sehen; eine Form der Selbstbeschränkung, in der Nicht-Lernen als der vom lebenslangen Lernen ausgeschlossene Aneignungsmodus diesem notwendig zugeordnet wird. Intelligent ist sie insofern, als sich Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen der kulturellen Präsenz und dem Einfluß des Lernenmüssens nicht über Ablehnung oder Widerstand entziehen, sondern das Aneignungsmuster des Lernens an die Aneignungslogik von Freizeit und Alltag assimilieren. Darin drückt sich ein hoch ambivalenter Lebensstil aus, der die Anerkennung der Dynamisierung von Biographien mit deren Ablehnung zu verbinden sucht. Die Relativierung des Lernens in institutionellen Kontexten durch die Orientierung an freizeit- und alltagsbezogenen Kriterien von Vergnügen, sozialer Zugehörigkeit und Fortsetzung des Lebens kann daher als eine – weniger radikale, dafür umso effektivere – Variante der Umsetzung des Rechts auf Nicht-Lernen interpretiert werden. Sie setzt das Prinzip des lebenslangen Lernens zwar nicht außer Kraft, bindet es jedoch an Kriterien, die – jenseits von Defizitannahmen oder Veränderungsnotwendigkeiten auf eine nicht vorhersehbare Zukunft hin – ein genuines Moment biographischer Prozesse unter Risikobedingungen ausmachen.

2) Die Frage des Erhalts der Möglichkeit des Lernens im Lebensverlauf kann man auf die Formel bringen „Nicht jetzt, aber vielleicht später“. Jede Option, die ergriffen wird, sei es die Entscheidung zu lernen oder nicht zu lernen, hat im Augenblick der Entscheidung unsichere, nicht kontrollierbare (Neben-)Folgen. Eine intuitiv praktizierte Strategie der Offenhaltung der individuellen Zukunft für eine disponible Nutzung des lebenslangen Lernens als biographische Ressource besteht darin, so viel zu lernen, daß man seine Lernfähigkeit aufrechterhält für den Fall, daß man vielleicht später einmal auf sie zurückgreifen will, und ein breites Set von inhaltlichen Anschlußstellen und Möglichkeiten der Wissensaneignung zu akkumulieren. Unter Bezug auf eine Kategorie, die Peter Gross im Zusammenhang der „Erfindung“ neuer Arbeitswirklichkeiten verwendet hat (vgl. Gross 1995), möchte ich vom Aufbau eines Portfolios von Aneignungsoptionen sprechen. Lernen ist darin nur eine Form der (Wissens-)Aneignung (zu einigen Elementen vgl. auch Reischmann 1995; Schäffter 1997). Je individuell besondere Aneignungsportfolios sind die Voraussetzung institutionalisierter Bildungsangebote. Wenn innerhalb der Erwachsenenbildung gelernt wird, wird immer in die bei deren Adressaten aufgebauten Aneignungsportfolios eingegriffen. Erwachsenenbildung aktiviert je spezifische Aneignungsoptionen. Ich vermute, daß mit der gesellschaftlichen Durchsetzung des Prinzips des lebenslangen Lernens und der Universalisierung des (pädagogisch strukturierten) Selbstverbesserungssubjekts als neuem Sozialtypus Aneignungsportfolios in ver-

stärkten Maße ihren intuitiven Charakter verlieren, zum Gegenstand der Reflexion werden und unter Zweck-Mittel-Aspekten rationalisiert werden, eine „Modernisierung“ der Wissensaneignung, die zur Diversifizierung und Systematisierung der Portfolios von Aneignungsoptionen führen dürfte, die situativ flexibel sukzessiv und simultan aktiviert werden können. Ob Lernen zum dominanten Typus der (Wissens-)Aneignung wird oder ob damit die Aufwertung nicht-pädagogischer Modi der Aneignung verbunden ist, bedürfte eingehender empirischer Forschung.

Anmerkungen

- ¹ Abweichungen davon sind historisch am ehesten noch in der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik/Sozialarbeit zu finden, die ihre Aufgaben der sozialen Daseinsvorsorge, der existentiellen Absicherung und der Gesundheitserhaltung erst am Anfang dieses Jahrhunderts und dann noch einmal in den 60er und 70er Jahren abgegeben haben. Während der Erwachsenenbildung in diesem historischen Ausdifferenzierungsprozess die Aufgaben von Bildung und Wissensvermittlung verblieben, fielen die Aufgaben der sozialen Daseinsvorsorge u.a. den Ende des 19. Jahrhunderts entstehenden Krankenkassen und der Sozialversicherung zu (vgl. Seitter 1997). Im Falle der Erwachsenenbildung ist ein Prozess der Reinigung von sozialen Aufgaben zu beobachten; im Falle der Sozialpädagogik/Sozialarbeit haben wir es eher mit institutionellen Mischungen zu tun, wobei gegenwärtig wieder die Sicherung von Gesundheit als eine der Voraussetzungen von Bildung (vgl. Winkler 1992) zum Thema wird. Die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens im Zusammenhang der Herausbildung des Versicherungswesens zu rekonstruieren wäre sicher eine lohnende Aufgabe.
- ² Im folgenden wird an Überlegungen aus einem Aufsatz über Teilnahmemotive (vgl. Kade/Seitter 1995b) angeschlossen.
- ³ Eine Serie ist ein Zusammenhang, der sich nicht aus der „Bestimmung eines Ziels oder einer Richtung (ergibt), worauf das Geschehen hinläuft. Das Ganze baut sich vielmehr im Fortgang ... von selbst auf. Es gibt offenbar so etwas wie systemische Rückkopplungsprozesse im sozialen Handlungsfluß, die das weitere Handeln einfädeln. Eine Serie ist evolutiv unbestimmt, aber gleichwohl konsekutiv determiniert“ (Bude 1994, S. 117). Zu beobachten ist eine „unaufhörlich stattfindende Transformation von Zufällen in Strukturaufbauwahrscheinlichkeiten In jedem Moment reproduziert sich eine Struktur sowohl durch konservative als auch durch evolutionäre Transformationen“ (ebd. S.119f.), sowohl durch „Fort-schritts- als auch durch Fortsetzungsmotive“ (Kade/Seitter 1995a).

Literatur

- Beck, U.: Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven „reflexiver Modernisierung“. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M. 1996, S. 289-315
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1994
- Bonß, W.: Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewißheit in der Moderne. Hamburg 1995
- Bude, H.: Das Latente und das Manifeste. Aporien einer „Hermeneutik des Verdachts“. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M. 1994, S. 114-124
- Gross, P.: Abschied von der monogamen Arbeit. In: gdi-impuls 1995, H. 3, S. 31-39

- Kade, J.: Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung 1993, S. 233-236
- Kade, J.: „Tatort“ und „Polizeiruf 110“. Zur biographischen Kommunikation des Fernsehens in beiden deutschen Staaten. In: BIOS 1996, H.1, S. 114-126
- Kade, J.: Mit dem Nicht-Wissen leben. Über den (berufs-)biographischen Umgang mit der Schattenseite des Lernens. In: Nittel/Marotzki 1997, S.131-147
- Kade, J./Nittel, D.: Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997
- Kade, J./Seitter, W.: Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 308-331 (a)
- Kade, J./Seitter, W.: Teilnahmemotive. Subjektbildung unter den Bedingungen der Individualisierung. In: Report 1995, H. 36, S. 29-37 (b)
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996
- Lenzen, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Basel 1991, S. 109-125
- Luhmann, N.: Soziologie des Risikos. Berlin, New York 1991
- Mutz, Gerd: Institutionalisierung reflexiver Erwerbsbiographien in West- und Ostdeutschland. In: Hoerning, E. M./Corsten, M. (Hrsg.): Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens. Paffensweiler 1995, S. 131-146
- Nittel, D.: Zertifikate ohne Ende – einige Anmerkungen über „abschlußbezogene“ Varianten des Lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1996, H. 3, S. 243-255
- Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Hohengehren 1997
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1996 (a)
- Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996 (b)
- Rauschenbach, Th.: Soziale Arbeit und Risiko. In: Rauschenbach/Gängler 1992, S. 25-60
- Rauschenbach, Th./Gängler, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u.a. 1992
- Reischmann, J.: Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: GdWZ 1995, S. 200-204
- Schäffter, O.: Perspektiven weiterbildender Studien. Der Beitrag der Hochschule zum lebensbegleitenden Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1997, H. 2
- Seitter, W.: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Harney, K./Krüger, H.-H.(Hrsg.): Geschichte der Erziehung und der Erziehungswissenschaften. Opladen 1997
- Tenorth, H.-E.: Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, H. 1, S. 3-12
- Tremel, A.K.: Über die Unwissenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 1994, H. 4, S. 529-537
- Winkler, M.: Modernisierungsrisiken. Folgen für den Begriff der Sozialpädagogik. In: Rauschenbach/Gängler 1992, S. 61-80.
- Wohlrab-Sahr, M.: Biographische Unsicherheit. Formen weiblicher Identität in der reflexiven Moderne. Opladen 1993

Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion

Seit Anfang der 70er Jahre ist in den USA das Konzept des „Self-directed Learning“¹ ein – vielleicht sogar *das* für die Erwachsenenbildungsdiskussion identitätsbildende Konstrukt. So wertet der an der New Yorker Columbia-University tätige Jack Mezirow: „No concept is more central to what adult education is all about than Self-directed Learning ... Self-directed learning is the goal of andragogy, the prevailing philosophy of adult education“ (1985, S. 17). Und der Australier Philip Candy 1991: „Self-direction is such an attractive concept and seems to capture the current zeitgeist so well“ (S. XVII). Mit gewichtigen und begeisternden Argumenten von den „Opinion-Leaders“ vorgetragen, konzeptionell in verschiedenen Strömungen ausgeformt, in vielfältigen didaktischen Formen beschrieben, vielfach empirisch untersucht und in einer unübersehbaren Flut von Veröffentlichungen beschworen, gehört dieses Konzept zum Selbstverständnis einer ganzen Generation von Theoretikern und Praktikern. Ähnlich dem Prinzip der Teilnehmerorientierung in Deutschland hat Self-directed Learning in der englischsprachigen Diskussion den Charakter eines bekennenden Glaubenssatzes: Hauptsache „self-directed“ – was immer das ist –, dann ist man in der „adult education“ auf alle Fälle auf der richtigen Seite.

Im folgenden soll an Hand zentraler Texte zunächst die amerikanische Diskussion in groben Zügen nachgezeichnet werden. Dann werden Aspekte der konzeptionellen Klärung dargestellt, da dies vielleicht auch für die deutsche Diskussion den Definitionsprozeß abkürzen könnte. Sodann werden exemplarisch einige empirische Ergebnisse auf ihre Aussagekraft für die Einordnung des Self-directed Learning in die andragogische Debatte insgesamt befragt. Zum Schluß werden noch einige kritische Gedanken entwickelt.

1. Zentrale Literatur

1.1 Die Entdeckung: Allen Tough 1971

Am Anfang der Diskussion um Self-directed Learning steht die 1971 erschienene und immer und immer wieder zitierte empirische Untersuchung „The Adult's Learning Projects“ des Kanadiers Allen Tough (nicht ins Deutsche übersetzt und auch kaum in der deutschen Diskussion rezipiert). Er stellte an 66 Personen – von Mothers bis Professors – die Frage: „Was haben Sie im letzten Jahr gelernt?“

Nach einigem Nachfragen ergab sich Erstaunliches: Im Mittel brachten seine Befragten pro Jahr ca. 700 Stunden für Lernprojekte auf – durchschnittlich etwa zwei Stunden jeden Tag (S. 18). Für den damaligen andragogischen Diskussionsstand,

in dem man noch immer mit dem „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ zu kämpfen hatte (in der amerikanischen Diskussion hieß das „You can not teach an old dog new tricks“), bedeutete dies einen entscheidenden Erkenntnisgewinn: Lernen zeigte sich im Leben Erwachsener als verbreitete, selbstverständliche und alltägliche Lebensstrategie.

Inhaltlich – und hier lag die zweite Innovation dieser Untersuchung in einer Zeit, in der auch in Deutschland Weiterbildung vorwiegend als Fortsetzung und Wiederaufnahme *organisierten* Lernens gedacht wurde – reichen die von ihm festgestellten Lernanlässe und -inhalte weit über schulähnlich organisiertes Lernen hinaus. Tapezieren, Reisen, Wissen über Krankheit oder Popgruppen, Steuererklärung und Politik werden von den Befragten angegeben, Neugier, Interesse, Spaß; eine richtige Entscheidung fällen, etwas bauen, eine Aufgabe ausführen mit Bezug zu Beruf, Familie, Heim, Sport oder Hobby. Nur etwa fünf Prozent der Lernprojekte sind auf Zertifikate oder ähnliche formale Ergebnisse ausgerichtet (S. 174). Damit lenkt er den Blick auf bisher zumeist übersehene Lernbereiche außerschulischen „informal learnings“.

Für die Diskussion um Self-directed Learning entscheidend war jedoch ein Drittes: Seine Untersuchung zeigt, daß der überwiegende Teil des Lernens Erwachsener von diesen selbst definiert, geplant, geleitet und organisiert wird – daß Erwachsene also durchaus in der Lage sind, selbständig zu lernen. Bei nur einem Fünftel sind professionelle Helfer beteiligt:

Planer	Prozentsatz der Fälle
Selbst geplant	73%
Eine Gruppe, geleitet von	
– einem professionellen Lehrer	10%
– Peers	4%
ein Eins-zu-Eins-Helfer	
– professionell (z.B. Arzt, Pfarrer)	7%
– ein Freund	3%
apersonale Medien	3%

(nach Tough 1979, S.173)

Damit weist er nach, daß das Bild eines Erwachsenen, der aus sich selbst heraus bereit und fähig ist, zu lernen, keineswegs in das Reich optimistischen Educator-Wunschdenkens zu verweisen ist.

Hier soll nicht der Eindruck einer falschen Kausalität erweckt werden: weil Forschung, deshalb Theorieüberzeugung. Das Konzept des Self-directed Learning war durchaus bereits formuliert (z. B. bei Carl Rogers: „Freedom to Learn“, 1969). Aber

man konnte jetzt – anders als in Deutschland, wo Forschung andere Schwerpunkte hatte (vgl. Born 1991) – guten Gewissens auf empirische Forschung verweisen.

1.2 Die Begründungen: Malcom Knowles 1975

In einer weit verbreiteten kleinen Schrift mit dem Untertitel „A Guide for Learners and Teachers“ faßte Malcolm Knowles, der „große alte Mann“ der amerikanischen Erwachsenenbildung, die Gründe für Self-directed Learning zusammen. Er leitet dies durchaus dramatisch ein: „It is a tragic fact that most of us know how to be taught; we haven't learned how to learn“ (1975, S. 14). Er begründet die Tragik mit drei unmittelbaren und drei langfristigen Argumenten: Erstens lernen Personen, die selbst Lerninitiative ergreifen, mehr und besser. Als zweites nennt er das anthropologische Argument: „An essential aspect of maturing is developing the ability to take increasing responsibility for our own lives – to become increasingly self-directing“ (S. 15). Und drittens: Neue Entwicklungen im Bildungswesen, z. B. neue Curricula, Fernunterricht, Lernen mit Medien, offener Unterricht, setzen die Fähigkeit zum Selbstlernen voraus: „Students entering into these programs without having learned the skills of self-directed inquiry will experience anxiety, frustration, and often failure“ (a.a.O.).

Für noch gewichtiger hält er die langfristigen Argumente. Dabei rekurriert er auf das „Die-Welt-ist-im-Wandel“-Argument: „... a strange new world in which rapid change will be the only stable characteristic“ (a.a.O.) und die angebliche Halbwertszeit des Wissens. Deshalb: 1. Nicht Wissen, sondern „skills of inquiry“ müssen vermittelt werden. 2. Die gesamte „Community“ – innerhalb und außerhalb von Bildungsorganisationen – muß als Lernressource verstanden werden: Freunde, Arzt, Verkäufer, Kinder, Kirche, Behörde, Freizeiteinrichtungen usw. 3. Bildung beschränkt sich nicht mehr auf Kindheit – „Learning must now be defined as a life-long process“ (S. 16). Und er schließt wieder dramatisch: „... the ‚why‘ of Self-directed Learning is survival – your own survival as individual, and also the survival of the human race“ (a.a.O.)

Damit ist auch der Satz an Begründungen gegeben, der dann in vielen Worten und Werken in den kommenden Dekaden weidlich wiederholt wird. Und mit diesen Begründungen wird Knowles dann didaktisch. „A Guide for Learners and Teachers“ gibt Ratschläge, wie Selbststeuerungselemente in Bildungsveranstaltungen eingebaut werden können/sollen.

1.3 Die Warnung: Stephen Brookfield 1985

Stephen Brookfield, 1982 mit einer Dissertation an der Universität Nottingham als „Youngster“ massiv in das Lob des Self-directed Learning eingestiegen, warnt dann

1985 vor einer unkritischen, gefährlich übersimplifizierenden „academic orthodoxy in adult education“: „This new orthodoxy asserted that all adults were natural, self-directed learners and that the task of the adult educator was simply to release the boundless, peerless capacity for Self-directed Learning that was innate but dormant in all adults“ (1985, S. 2). Und er zeigt – jetzt gibt die empirische Forschungslage dies her – an Forschungsergebnissen, daß das verbreitet-naive „Alle-Erwachsene-sind-Self-Directed“ eine einäugige Übersimplifizierung ist:

- *Externe Ressourcen*: Eine Reihe von Untersuchungen – übrigens auch der oben erwähnte Tough – zeigen, daß Self-directed Learning nicht in der intellektuellen Selbstgenügsamkeit eines Robinson Crusoe erfolgt. Sondern: Erfolgreiches Self-directed Learning setzt einen Kontext externer, personaler und apersonaler Unterstützung voraus: Vereine, Hobbyclubs, „einen Freund“, Medien usw. (Hierzu hätte der deutsche Leser Bestätigendes finden können bei Kosubeks 1982 erschienener Schrift über Lernen im Kleingartenverein.)
- *Persönlicher Lernstil*: Das Konzept der „Field-dependency“ behauptete, daß feldabhängige Menschen wenig self-directed seien. Untersuchungen zeigten ein anderes Bild: Gerade erfolgreiche self-directed learners organisieren ihr Lernen gezielt in bezug auf die Hilfe, den Rat und das Lernmodell anderer hin.
- *Freiwilligkeit, Unabhängigkeit*: Anlaß, Inhalt und Weg müßten angeblich dem Lerner selbst überlassen werden, sollte Lernen self-directed gefördert werden. Die Forschung zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse – der Härte-test, ob jemand in der Lage ist, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen – zeigt, daß gerade diese Anlässe, Inhalte, Wege herzlich wenig in die freie Verfügung und demokratische Mitbestimmung des Lerners gegeben sind.
- *Mittelklasse-Orientierung*: Die allermeisten Studien zu Self-directed Learning wurden mit Stichproben weißer Mittelklasse-Amerikaner durchgeführt, sind also „dangerously ethnocentric“ (S. 11). Welche Resultate würden in anderem kulturellen Kontext erzielt?

Auch die Forschungsmethodik befragt Brookfield kritisch. Trotz seiner Einwände bleibt Self-directed Learning grundsätzlich aber für ihn das richtige Prinzip: Sein Erkenntnisinteresse ist die verbesserte Umsetzung dieses Prinzips, nicht eine Infragestellung.

1.4 Der Forschungsüberblick: Long u.a. 1988ff.; Caffarella/O'Donnell 1990

Eine verdienstvolle Systematisierung der immer unübersichtlicher werdenden Literatur erfolgte durch Huey B. Long am Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education der University of Oklahoma, Norman. Er stellte mit verschiedenen Mitarbeitern die Forschungsliteratur zusammen. Für einen schnellen Zugriff besonders hilfreich sind drei Bände mit über 500 Abstracts zum Self-directed Learning. Im Rahmen eines von ihm jährlich organisierten „Symposium on Adult Self-directed Learning“ erfolgte eine Zusammenführung der Experten.

Als Kompendium der Forschungsliteratur dienen kann auch die Diskussion bei Caffarella/O'Donnell (1990).

1.5 Der systematische Fleiß: Philip C. Candy 1991

Das Werk „Self-Direction for Lifelong Learning“ des Australiers Philip C. Candy, Queensland's University of Technology in Brisbane, beurteilt Brookfield im Vorwort als „the definitive scholarly treatment of the topic“ (S. XI), die ultimative wissenschaftliche Abhandlung. Auf 567 Seiten, davon allein 80 Seiten Literaturverzeichnis, faßt er mit großem Fleiß die eigentlich als unüberschaubar geltende Literatur in Strängen zusammen: Zunächst fragt Candy nach den unterschiedlichen Bedeutungen, die dem Begriff Self-directed Learning unterlegt werden, nach den Rahmenbedingungen, in denen dieses Konzept solche Prominenz erreichen konnte, und er warnt vor unkritischer Verteidigung. Sodann stellt er unterschiedliche Forschungszugänge dar. Theoretisch unterlegt er einen konstruktivistischen Ansatz und konstruiert von diesem aus die Interaktion zwischen Person und Situation unter der Perspektive von self-direction. Dann werden Wege und Kontexte zusammengestellt und untersucht, in denen die Fähigkeit von Lernern, selbständig zu lernen, gefördert werden sollen. Schließlich schlägt er einen „new and, to be hoped, more comprehensive way of thinking about and studying self-direction in learning“ (S. XX) vor, einschließlich einer Reflexion der für dieses Thema (nicht) angemessenen Forschungsstrategien.

Beeindruckend an diesem Buch ist sowohl die Forschungsorientierung als auch die kritische Distanz des Verfassers. Fragen, die er aufwirft, beantwortet er aus seiner tiefen Kenntnis der Forschungsliteratur heraus; dabei bleibt er in kritischer Sympathie auf hinreichender Distanz zum Thema und fragt bohrend dort weiter, wo manche amerikanischen Kollegen bereits aufgehört hatten zu fragen.

1.6 Und nachgefaßt: Hiemstra/Brockett 1994

„Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning“ nennen die Herausgeber Roger Hiemstra (Syracuse University, New York) und Ralph Brockett (University of Tennessee, Knoxville) programmatisch ihr Buch in der renommierten New-Directions-Reihe des Jossey-Bass-Fachverlags. Sie verstehen unter Self-directed Learning eine Interaktion: „both the external characteristics of an instructional process and the internal characteristics of the learner, where the individual assumes primary responsibility for a learning experience“ (S. 1). „Confusion“ und „misunderstandings“ haben zum Widerstand gegen Self-directed Learning geführt. Deshalb werden Beispiele dargestellt, wie dieser Widerstand erfolgreich überwunden wurde: mit „Portfolio-Assessment“, in der Weiterbildung von Ärzten und Architekten, in der Industrie, bei nicht freiwilliger Teilnahme, durch neue Medien. Hiemstra be-

schreibt schließlich 78 Mikrokomponenten des Lehr-/Lernprozesses, in denen Lerner zunehmend Eigenverantwortung übernehmen können.

Obwohl Brockett es ausdrücklich als „Mythos“ bezeichnet, wenn Self-directed Learning als bester oder gar einziger Weg der Erwachsenenbildung dargestellt wird (S. 9f.), schließt das Buch: „The examples contained in this volume can provide a sense of optimism and demonstrate that self-direction is possible in virtually any teaching-learning setting“ (S. 89). Zielperspektive bleibt in der Diskussion auch in der Gegenwart immer noch die Umsetzung dieses Prinzips – unterfüttert mit einer großen Zahl von Beispielen aus verschiedenen Bereichen nach dem Motto: Seht her, auch hier konnte Self-directed Learning realisiert werden!

1.7 Zusammenfassung

Natürlich kann die Vielfalt der amerikanischen Diskussion in dieser Kürze nicht nachgezeichnet werden. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten aufzeigen:

- Self-directed Learning gilt seit ca. 25 Jahren als gut und wünschenswert.
- Self-directed Learning gilt als Paradigma, das zur Identität der Erwachsenenbildung gehört.
- Eine Flut von Veröffentlichungen einschließlich einer breiten Forschungsliteratur und eigenen Konferenzen befaßt sich mit diesen Thema; jeder, der in der Szene „in“ sein will, hat darüber geschrieben.
- In einer Vielzahl von Praxisprojekten wurden Umsetzungsstrategien dieses Prinzips erprobt und untersucht.
- Trotz kritischer Stimmen bleibt die Forschung weitgehend auf Verifikation hin orientiert. Schwierigkeiten oder Mißerfolge werden als zu überwindende aufgefaßt und nicht als systematisch bedingte, aus deren Analyse (anstatt: Überwindung) man etwas lernen könnte. Ergebnis geht vor Erkenntnis.

2. Konzeptionelle Klärung: Was ist „Self-directed Learning“?

Die Darstellung der Diskussion hat gezeigt: Wenn Self-directed Learning einerseits als Ziel der Erwachsenenbildung beschrieben wird, andererseits als Voraussetzung, als alltägliches Geschehen oder didaktisch arrangierter Weg, dann wird dieser Begriff in unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Vielleicht liegt seine Überzeugungskraft mit einer positiven Semantik von Freiheit, Demokratie, Selbstverwirklichung gerade in seiner viele Phantasien stimulierenden Unschärfe („fuzziness“ – Candy 1991, S. 97). Wissenschaftliche Betrachtungsweise braucht aber klare Begriffe. Deshalb sollen im folgenden vier unterschiedliche Bedeutungen aus der bisherigen Darstellung herausgearbeitet werden.

Self-directed Learning #1 = autodidaktisches Lernen im Lebenszusammenhang

Nachdem Tough (siehe oben) das autodidaktische Lernen in Alltagssituationen so operationalisiert hatte, daß es systematisch untersucht werden konnte, ergab sich ein erstes Verständnis von Self-directed Learning: Bezeichnet wurde damit eine Aktivität, die der Lerner intentional ausführt, die ganz oder überwiegend in seiner Hand liegt, die nicht oder wenig mit Bildungsinstitutionen zu tun hat und mit der der Erwerb von Wissen und Können erstrebt wird – in vielen Fällen nicht als Selbstzweck, sondern zum Lösen einer Lebensaufgabe. Verschiedentlich wird hierfür „informal learning“ (da außerhalb formaler Lernorganisation) synonym verwendet.

In diesem Begriffsverständnis wird methodisch vor allem deskribiert mit dem Ergebnis: Das gesamte menschliche Leben ist durchzogen von Lernen. Und dieses Lernen erscheint immer, wenn es deskribiert wird, erfolgreich. Denn wenn es nicht erfolgreich ist, wird es nicht deskribiert. So entsteht das Bild des grundsätzlich lernfähigen Erwachsenen. Übersehen wird dabei allerdings, daß vieles in situativer Zufälligkeit geschieht – oder eben nicht geschieht. Und daß zwischen „tapezieren lernen“ und „einen Highschool-Abschluß erwerben“ eben doch ein erheblicher inhaltlicher Unterschied liegt, auch wenn beides erfolgreiches Selbstlernen einschließt.

Self-directed Learning #2 = der Lerner steuert die Unterweisung (mit)

Bei diesem zweiten Begriffsverständnis werden innerhalb von fremdorganisierten Lehrveranstaltungen dem Lerner vom Veranstalter Selbststeuerungsmöglichkeiten angeboten: Lehren wird verbessert durch die Hereinnahme von Phasen selbstgesteuerten Lernens. „Self-directed Learning“ wird hier verwendet zur Bezeichnung der didaktisch arrangierten Möglichkeit, daß der Lerner innerhalb von fremdorganisierten Lernangeboten Teile des Lernprozesses selbst kontrollieren kann: Dem Lerner wird (mehr oder weniger) zugestanden, „locus of control“ zu sein; die Lernerkontrolle kann einen oder mehrere Bereiche umfassen wie z. B. Motivation, Ziel- oder Inhaltsdefinition, Diagnose, Instruktionsarrangement, Methoden, Evaluation.

Diesem Begriffsverständnis lassen sich die obigen Ansätze von Knowles und Hiemstra/Brockett zuordnen. Eine Vielzahl von Beispielen findet sich in der Literatur, von Einzelaktivitäten von Lehrern oder Seminarleitern (so bei Rogers 1974 die eindrucksvollen Beispiele von Mrs. Shiels S. 18ff. oder Dr. Faw S. 34ff.) über veränderte Programmstrukturen innerhalb von Bildungseinrichtungen und -programmen wie Portfolio-Assessment oder Contract-Learning bis zu „University without Walls“; manches erinnert aber auch an traditionelle didaktische Modelle wie die Projektmethode. Da von der traditionellen Unterrichtsform abgegangen wird, wird hier auch der Begriff „non-traditional“ verwendet.

Methodisch wird bei diesem Verständnis vor allem konstruiert und evaluiert; klar wurde, daß Self-directed Learning nicht weniger, sondern mehr didaktische Planung

erfordert. Dies hat mit Sicherheit das didaktische Repertoire erheblich bereichert. Aber da auf Erfolg hin evaluiert wird und Mißerfolg als „Noch-nicht-Erfolg“, als Mißverständnis oder als zu überwindender Widerstand verstanden wird, kann das Konzept nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden. Es kann damit auch nicht geklärt werden, wann wieviel self-direction richtig ist – der „facilitator“ schwimmt kriterienlos zwischen Idealansprüchen und der Realität, in der eben doch Vorgaben gemacht werden müssen. Bei lustloser Durchführung führt dies zur Gefahr des laissez-faire: man agiert ohne didaktisches Konzept drauflos, die Lerner sind irritiert.

Sowohl aus konstruktivistischer Perspektive als auch von Autoren, die Self-directed Learning als Befreiung vom schulmeisterlich-autoritären Joch sehen möchten, wird diesem Verständnis vorgeworfen, es handle sich um Pseudo-self-direction, da eben doch angeleitet wird. Und die Empirie warnt: Eine konsequente Implementation dieses Lernens ist ein zeitaufwendiges Unterfangen, setzt lange Planungs- und Steuerungsarbeiten voraus.

Self-directed Learning #3 = Selbst-Management des Lernens

Eine Reihe von Forschern hat versucht, die Charakteristika zu identifizieren, die erfolgreiche von erfolglosen selbstgesteuerten Lernern unterscheiden. Dabei ergaben sich Profillisten, die den selbständigen Lerner etwa mit folgenden Fähigkeiten beschreiben: Er/sie ist flexibel, ist selbstreflexiv, zeigt Neugier und Offenheit, ist logisch und analytisch, verantwortlich und selbstbewußt, hat Durchhaltevermögen und ein positives Selbstbild, verfügt über Lernstrategien und Lernmethoden, evaluiert sein Lernen ... (der Leser möge selbst entscheiden, inwieweit er sich beim self-directed Lesen dieses Artikels in dieser Tugend-Liste treffend dargestellt sieht). Self-directed Learning meint hier „Skills of Inquiry“, Lerntechniken, die individuelle Fähigkeit, sein eigenes Lernen zu organisieren, sowie eine entsprechende Eigenschaft (attitude).

Während die Konzepte #1 und #2 eher Situationen beschreiben, geht #3 eher von einer Personenvariablen aus. Zur Erfassung dieser Personenvariablen wurden 1977 von Guglielmino die „Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)“, 1984 von Oddi das „Continuing Learning Inventory (OCLI)“ konstruiert. Die SDLRS besteht aus 58 Likert-skalierten Items und beansprucht, mit folgenden acht Faktoren das Konstrukt „Self-directed Learning Readiness“ zu repräsentieren: Offenheit für Lerngelegenheiten, Selbstbewußtsein als erfolgreicher Lerner, Initiative und Unabhängigkeit beim Lernen, bewußtes Akzeptieren der Lernverantwortung, „love of learning“, Kreativität, Zukunftsorientierung und Lern-/Problemlösungsfähigkeiten. In vielen Untersuchungen wurden Personen bezüglich ihrer Selbstlernreife mit diesem Instrument gemessen.

Kritik an diesen Instrumenten betrifft Konzept #3 als Ganzes: zunächst und vor allem die Annahme einer kontextunabhängigen Persönlichkeitsvariablen und da-

mit die Unterstellung, Selbstlernfähigkeit könne beliebig von einer Situation auf andere übertragen werden. Empirische Untersuchungen wie auch Alltagsbeobachtung bestätigen diesen allgemeinen Transfer nicht: Wer sich höchst selbständig durch komplizierte wissenschaftliche Bereiche durchbeißt, steht einem tropfenden Wasserhahn möglicherweise recht hilflos gegenüber ... Außerdem sind die herangezogenen Kriterien stark mittelschicht- und karrierelastig und enthalten verdeckte Wertungen. Und zumeist werden die Konzepte #1 und #2 in einem undurchschaubaren Mix herangezogen in der ungeprüften Annahme, beides sei mehr oder weniger austauschbar.

Manches an Lob und Kritik dieses Konzeptes erinnert an die deutsche Schlüsselqualifikations-Debatte, in der ebenfalls ein Sack voll wünschenswerter (von wem? wozu?) Personeigenschaften zum allgemeinen Heil beschworen wird.

Self-directed Learning #4 = persönliche Autonomie

Wenn Self-directed Learning (informell, nontraditional oder als „skills and attitude of inquiry“ – siehe oben) zu „self-direction“ führen soll, dann ist damit in einer vierten Bedeutung nicht mehr ein Mittel zum Zweck, sondern der Zweck, das Ziel selbst gemeint. Candy übersetzt in diesem Zusammenhang Self-directed Learning mit „Personal Autonomy“; beschworen wird damit eine Anthropologie individueller Freiheit, Selbstaktualisierung, demokratischer Selbstbestimmung, persönlicher Unabhängigkeit, Ablehnung von Autoritäten. Und diese ethisch-anthropologische Orientierung erscheint zumeist fraglos richtig – was sie fraglos nicht ist.

Mit Self-directed Learning wird also in der englischsprachigen Diskussion sehr Verschiedenes gemeint: Deskription und Konstruktion, Persönlichkeitscharakteristika und Arbeitstechniken, Wege, Mittel, Intentionen, Zweck, Ziel – alles firmiert unter derselben Bezeichnung. Damit kann in der Diskussion beliebig und oft unbemerkt durch die verschiedenen Bedeutungen gewechselt und eine zirkuläre Überzeugungs-Argumentkette erzeugt werden. Und wer versucht, diese vom Konsens getragene Kette kritisch zu durchbrechen, der sieht sich schnell im Kreuzfeuer der Überzeugten (weshalb ich mich auch hüten werde, diesen Artikel ins Englische zu übersetzen).

3. Einige empirische Warnungen gegen ein einseitiges Bildungskonzept

Hier kann nicht die Vielfalt der Forschung dargestellt werden: „Self-directed Learning is one of the few areas of research in adult education with an extensive research-based body of knowledge“ (Garrison 1989 in Candy 1991, S. 98). Exemplarisch soll angedeutet werden, daß gerade die empirische Forschung nahelegt, daß zum Verstehen und Gestalten der Bildung Erwachsener Self-directed Learning als einzig „richtiges“ Prinzip in die logische Paradoxie und in einen unauflösbaren Handlungswider-

spruch führt und deshalb immer auch erlaubte Gegenprinzipien, Gegenbilder braucht.

- Penland (1977) zeigt in einer repräsentativen Studie die Zerbrechlichkeit von Self-directed Learning, wenn Probleme auftreten, die der Lerner nicht lösen kann. Dies bedeutet: „Self“ allein genügt nicht, sondern ist auf eine „bildende Umwelt“ verwiesen. Dieses professionelle „Anrichten“ von Bildungswelt, wie Dohmen dies als Ergänzung zum individuellen Selbstlernen immer wieder angemahnt hat (z. B. 1996), wird bei einer verengten Perspektive schnell übersehen.
- Schon bei Tough (1979), aber auch den meisten weiteren Untersuchungen wird gezeigt, daß beim Self-directed Learning vom Typ #1 („autodidaktisches Lernen“) der Lerner ein reichhaltiges Support-System seiner Umwelt nutzt: Bibliotheken und Barbieri, Fernsehen und Freunde, Veranstaltungen und Verkäufer. Diese tragen ihn durch Schwierigkeiten (= outside-directed), bis er wieder selbst weiter weiß. Und Self-directed Learning #2 beruht ohnehin auf professionell vororganisierten Lerngelegenheiten. Mit Appellen an das Self des individuellen Lerners gerät die gesellschaftliche Verantwortung, Interaktion vorzubereiten, zu unterstützen, zu untersuchen und zu finanzieren, leicht außer Blick – ein Teil der Attraktivität dieses Konzeptes mag daher rühren, daß mit der Verlagerung in die individuelle Verantwortung Staat und Betriebe sich aus der Finanzierungsaufgabe entlassen glauben. Und auf didaktischer Ebene folgt daraus nicht konstruktivistisch begründetes Nichtstun, sondern didaktisches Arrangement. Aber wird man die Entwicklung von Facilitator-, Supervisor-, Coach- oder Mentorenrolle noch unter „self-direction“ ansiedeln?
- Vielfältig wurde gezeigt, daß Self-directed Learning nicht „einsames Lernen“ bedeutet; gerade erfolgreiche Autodidakten zeichnen sich nicht nur durch Autonomie aus, sondern ebenso durch ein hohes Maß an Soziabilität, die Fähigkeit, sich durch Impulse anderer anregen und führen und fordern zu lassen. Boucouvalas (1988) kritisiert diese einseitige Sicht des Self mit Hinweis auf die komplementäre Dimension „Homology“. Die Perspektive „Autonomie“ zeigt sich damit normativ, theoretisch und praktisch als einseitiges Konstrukt.
- Als zu einfach erwies sich die Annahme einer „self-directed“ Persönlichkeit oder einer inhaltsunabhängigen self-direction. Nolan (1981) untersuchte Akademiker beim Zweitspracherwerb und stellte fest, daß Lernerfahrung und skills of inquiry geradezu ein emotionaler Lernnachteil waren: Vor allem in der Anfangsphase wurde das Lernen als Anschlag auf das Selbstwertgefühl, als Folter empfunden: „Ich fühlte mich wie ein Kind oder ein Idiot!“ (S. 145).
- Differenziert müssen auch Lernergebnis und Lernprozeß betrachtet werden. Bezüglich des Erwerbs abgrenzbaren Wissens und Könnens zeigte Self-directed Learning keine Vorteile gegenüber fremdgesteuert-formalem Unterricht. Emotional muß differenziert werden: Zumeist wird der Anfang negativ erlebt, die Lerner wünschen sich nicht weniger, sondern mehr Fremdsteuerung. Nach einer „breakthrough“-Phase ergibt sich zumeist ein Gefühl von Stolz, Befreiung, sogar Euphorie. Aber: Was ist mit denen, die vor diesem „breakthrough“ bereits ausgestiegen sind? Hätte ein zusätzliches Angebot mit mehr Fremdsteuerung ihnen weitergeholfen?

- Höchst unklar sind die Ergebnisse zur Frage, ob Self-directed Learning (Lernweg) zu self-direction (Persönlichkeit) führt. Dieser allzu leicht behauptete Zusammenhang ist empirisch weitgehend offen: „Over all, despite the assertion that the development of learners capable of pursuing their own education is a major function of adult education, evidence that it has done so is remarkable meager“ (Candy 1991, S. 149).

Was mit diesen wenigen Hinweisen gezeigt werden soll: Man bekommt beim Lesen vieler dieser Forschungsberichte den Eindruck, daß die Interpretation darauf hingetrimmt ist, allein den Erfolg von Self-directed Learning zu zeigen. Taub bleibt man für die *auch* enthaltenen Aussagen, die einerseits auf die Grenzen dieses Konzeptes hinweisen (Wann nicht? Für wen nicht? Wo nicht? ...) – eine wichtige Erkenntnis für Theorie und Praxis – , andererseits nützliche andere Interpretationen und alternative hilfreiche Konzepte erschließen könnten. Doch mit der Fixierung auf *ein* Konzept wird diese Chance vertan.

4. Kritische Schlußbetrachtung: Self-directed über alles? Oder: Stimmt es wirklich, daß ... ?

Self-directed Learning hat, so wurde gezeigt, in der englischsprachigen Fachdiskussion seit mehr als einem Vierteljahrhundert Hochkonjunktur – erstaunlich lang für unser durch Wenden, Moden und Paradigmenwechsel betroffenes Fach. Es lassen sich auch Autoren und Werke identifizieren, die die Entwicklung markieren. Allerdings zeigt sich auch, daß mit Self-directed Learning Unterschiedliches bezeichnet wird und die Forschung Ambivalenzen offen läßt. Insgesamt aber gilt: Self-directed Learning – was immer das meint – ist ungebrochen bekennender Glaubenssatz und gilt als identitätsbildendes Programm der Erwachsenenbildung.

Komparative Andragogik – die Betrachtung der Erwachsenenbildung des Auslands – betreibt man, um Bildungsphänomene des eigenen Landes besser zu verstehen. Deshalb sind die folgenden Überlegungen auch als Anregungen für die deutsche Diskussion zu verstehen. Nach dreißigjähriger Wiederholung eines weitgehend konstanten Satzes von als wahr hingenommenen Behauptungen und der nimmermüden Bemühung um Verifikation müßte eine kritische Befragung und Forschung, die auch die Möglichkeit von Falsifikation vorsieht, möglich sein: Stimmt es beispielsweise, daß ...

... Kinder fremdgesteuert lernen?

Angeblich sei Kinderlernen vorwiegend fremdgesteuert. An welches Lernen denken diejenigen, die diese Behauptung machen? Wie Kinder sprechen, denken, lieben, fühlen, spielen, fluchen lernen (richtig, das ist ein Illich-Zitat)? Wie sie als Teenager mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht umgehen? Was davon ist fremdorganisiert?

... „das Wissen“ eine Halbwertzeit von X Jahren hat?

Die Zahl der zehn Gebote ist in den letzten 2000 Jahren relativ konstant geblieben. Auch das Ohmsche Gesetz gilt noch unverändert. Wenn der UNESCO-(Delors-)Bericht über Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert von vier Pfeilern von Erziehung und Bildung spricht – Wissen lernen, Handeln lernen, Zusammenleben lernen, Sein lernen – , welches Wissen halbwertzeitet dann beispielsweise hinsichtlich „Zusammenleben lernen“? Ist es alles Wissen schlechthin? Oder müßte man sortieren – dazu allerdings differenzieren und nicht nur Altgegläubtes wiederholen?

... *Erwachsensein gleichbedeutend ist mit self-directed?*

Wer den self-directed fighter Gary Cooper in High Noon gesehen hat, der versteht die Botschaft: Der Starke ist am mächtigsten allein. Nur: Ist dies die einzige andragogische Moral, die gilt? Bedeutet Erwachsensein nicht auch, daß man zusammen (Ehe, Familie, Verein, Arbeitsgruppe) stark ist? Heißt „Erwachsensein“ nicht auch, daß man eigene Bedürfnisse zurückstellen kann? Daß man miteinander gut ist und sowohl self als auch directed nachrangig ist? Self-directed Learning pflegt eine problematische Bildungsphilosophie und -anthropologie mit einem einseitigen Erwachsenenbild.

... *Erwachsene nicht belehrt werden wollen/sollen/dürfen?*

Nachdem ich mein self-directedes Pulver verschossen habe, melde ich mich beim Rechenzentrum zum Internet-Kurs an. Und erwarte eine Lehr-Serviceleistung: kurz, klar, erfolgreich, professionell vorbereitet (leider in der Regel ein Wunschtraum). Bin ich deshalb ein konsumorientierter, autoritär strukturierter, geistig unselbständiger Unterschichtler?

5. Die alte Antinomie: Führen oder Wachsenlassen?

Wenn dieser Beitrag mit kritischen Tönen kommentiert, darf das nicht mißverstanden werden: Mit Sicherheit wurde mit Self-directed Learning eine unverzichtbare Dimension andragogischen Denkens und Handelns aufgetan. Kritisiert wird hier eine einseitige Betrachtungsweise, die zudem mehr auf Glauben als auf Reflexion angelegt ist. Einen kritischen Umgang mit solchen einseitigen Konsens-Überzeugungen, die einem entgegengesetzten Bild keinen Raum lassen, hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Deutschland immer wieder angemahnt. So warnt Theodor Litt in seiner 1927 erschienenen Schrift in der Gegenüberstellung des Bildes und Gegenbildes vom „Führen oder Wachsenlassen“ vor jedem Bild von Erziehung, das, „vom Gegenbilde abgelöst, den ganzen Sinn der Erziehung in sich auszusprechen beansprucht ... Vor solcher Selbstübersteigerung kann es sich nur dadurch schützen, daß es sich allezeit an seinem Gegenbild berichtigt und begrenzt“ (S. 81).

Andragogische Theorie und Praxis wird durch kritische Infragestellung nicht geschwächt, sondern gestärkt. Nicht das Hochloben von Self-directed Learning, sondern das rechte Ausbalancieren von self-directed und outside-directed, von formell und informell, von Autonomie und Soziabilität führt das Verstehen und Gestalten

von Bildungsprozessen bei Erwachsenen in Theorie und Praxis weiter. Diese Wende ist derzeit in der englischsprachigen Diskussion kaum in Sicht.

Anmerkung

- ¹ Es ist hier aus Raumgründen nicht möglich, die semantische Problematik der Übersetzung in die verschiedenen im Deutschen verwendeten Bezeichnungen zu diskutieren. Deshalb bleibt der Begriff „Self-directed Learning“ in diesem Beitrag unübersetzt.

Literatur

- Born, Armin: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn 1991
- Boucouvalas, Marcie: An Analysis and Critique of the Concept of Self in Self-directed Learning: Towards a More Robust Construct for Research and Practice. In: Zukas, Miriam (ed): Papers from the Transatlantic Dialogue. University of Leeds 1988, SCUTREA, S. 56 – 61
- Brookfield, Stephen: Independent Adult Learning. University of Nottingham, Department of Adult Education 1982
- Brookfield, Stephen (ed.): Self-Directed Learning: From Theory to Practice. Reihe New Directions for Continuing Education, no. 25. San Francisco 1985
- Candy, Philip C.: Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco 1991
- Caffarella, Rosemary S./O'Donnell, J. M.: Self-Directed Learning. Adults: Psychological and Educational Perspectives, no. 1. University of Nottingham, Department of Adult Education 1990
- Dohmen, Günther: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMFT 1996
- Hiemstra, Roger/Brockett, Ralph G.: Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning. Reihe New Directions for Continuing Education, no. 64. San Francisco 1994
- Knowles, Malcolm S.: Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Chicago 1975
- Kosubek, Siegfried: Das Lernen Erwachsener zwischen Offenheit und Institutionalisierung – dargestellt am Beispiel des Kleingartenwesens und der Volkshochschule. Frankfurt/M. 1982
- Litt, Theodor (1927): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Zitiert nach der 12. Auflage. Stuttgart 1965
- Long, Huey B.:
Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice. 1989
Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning. 1990
- ders./Redding, T. R.: Self-Directed Learning Dissertation Abstracts 1966-1991. 1991
- ders./Confessore, G. J.: Abstracts of Literature in Self-Directed Learning 1966-1982. 1992
- ders./Confessore, G. J.: Abstracts of Literature in Self-Directed Learning 1983-1991. 1993
- Alle: Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma
- Mezirow, Jack: A Critical Theory of Self-Directed Learning. In: Brookfield 1985, S. 17-30
- Nolan, Robert E. (1981): Dependency versus Autonomy in Adult Second Language Learning: Proceedings of 22nd annual Adult Education Research Conference. Northern Illinois University 1981, S. 140-145.
- Penland, P. R.: Self-Planned Learning in America. Pittsburgh: University of Pittsburg 1977
- Rogers, Carl: Lernen in Freiheit. München 1974
- Tough, Allen: The Adult's Learning Projects. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education 1979

„Selbstorganisation“ in der Weiterbildung von Führungskräften

1. Zur Einführung: „Ordnung“, „Chaos“ und „Selbstorganisation“

In der Ausgabe des Handelsblattes vom 8. Mai 1992 wurden Auszüge aus einem Gespräch mit dem derzeitigen Vorstandsvorsitzenden der Daimler-Benz AG, Jürgen E. Schrempp, veröffentlicht. Die Überschrift lautet: „Im Chaos stellt sich durch Selbstorganisation plötzlich eine nicht erwartete Ordnung ein“. Vieles, was Schrempp aus seiner damaligen Position des Vorstandsvorsitzenden der Deutschen Aerospace AG ausführt, hat gegenwärtig bei der Neustrukturierung des Daimler-Benz-Konzerns wieder Aktualität erfahren. Zum Verhältnis von Chaos und Ordnung sagte er u. a.: „Ich muß gestehen, daß auf die Dauer kein Unternehmen diesen Streß aushalten kann. Wir müssen diesen Prozeß beruhigen, ohne den Fehler zu machen, das Chaos als störend zu bezeichnen.“ An anderer Stelle führt er aus: „Wir konnten auch erleben, daß Ordnung im Chaos keine Fantasterei ist. Sie entstand, ohne daß wir sie im Detail angeordnet haben.“ (Vgl. zur Chaosforschung u. a. Mohr-dieck 1990, Schmidt-Denter 1992).

Um gemeinsame Ziele zu erreichen, benötigt man eine Vision als Grundlage. Krisen können dem Wandel dienlich sein, und dieser kann nur dann Erfolg haben, wenn er sich auf Kultur stützt. Wandel muß dann aber gewollt sein, muß angestoßen werden, und letztlich geht es um das richtige Verhältnis von Konstanz und Wandel – das Finden des richtigen Maßes zwischen Bewahrung und Veränderung. Die Weiterbildung muß auf grundlegende Umbrüche mit grundlegend anderen Ansätzen, Denkweisen und Verfahren antworten. Diese Tatsachen müssen nicht nur erkannt, sondern handlungsleitend durchdrungen werden. Pfeleiderer sagte 1930 in seiner Abhandlung „Freie Volksbildung“: „Ich glaube nicht an Methoden. Ich glaube an Ideen. Und ich glaube, daß da, wo eine richtig gesehene und lebensstarke Idee ist, auch ein pädagogischer Weg sich findet, eine Methode, in der die Idee verwirklicht wird.“

Die Centerorientierung der Unternehmen ermöglicht zunehmend dezentralisierte Personalentwicklungsaktivitäten und selbstgesteuertes Lernen in Kombination mit Fachtrainings in bereichsübergreifenden Gruppen. „Trainer“ werden zum Lernpartner, Berater, Ressourcen-Manager und zum Begleiter von Selbstorganisationsprozessen. Dem Management von Werten bzw. Werthaltungen kommt dabei größere Bedeutung zu. Methodisch wird immer mehr mit Foren („Marktplätzen“) zur Orientierung gearbeitet, die die Möglichkeit zum Erfahrungs- und Wissensaustausch bieten. Die Bildungsbereiche nehmen verstärkt Agentur-Funktionen für das Manage-

ment von Wissen und Methoden wahr, wie z. B. die Vermittlung von Trainern und Beratern und die konzeptionelle Beratung von Center-Entwicklungs-Programmen.

Die nachfolgenden Ausführungen zum Lernen mit Führungskräften werden den Aspekt der „Selbstorganisation“ thematisieren und von einer theoretischen und einer operativen Betrachtung ausgehen. Beide Darstellungen sind inhaltlich unabhängig. Theoretisch gehe ich in Punkt 2 von der „Synergetik“, der von Hermann Haken begründeten Theorie zur Selbstorganisation komplexer Systeme, aus und stelle dabei den Ansatz und die Ergebnisse eines Projektes dar, das in der Mercedes-Benz AG mit Prof. Haken durchgeführt wurde. Hintergrund des Projektes war es, Denkanstöße im Feld der *strategischen Führung* zu erhalten. Im Anschluß diskutiere ich in Punkt 3 anhand eines konkreten Seminars für Führungskräfte, wie Elemente der Selbstorganisation didaktisch sinnvoll eingesetzt werden können (vgl. Arnold 1996a, Arnold 1996b, Arnold/Siebert 1995, Sembill 1996). Die Diskussion erfolgt in der Intention, aus den Vorgehensweisen und Erkenntnissen die Übertragungsmöglichkeiten für die *operative Führung* (Teamführung) zu prüfen.

2. Ein Projekt: „Denkanstöße aus der Selbstorganisation in der Natur zur Führung von Organisationen“

Mit dem Ziel, aus Erkenntnissen und Vorgehensweisen der theoretischen Physik über die Selbstorganisation komplexer Systeme Erfahrungen zu sammeln, wurde 1996 in der Führungskräfteförderung der Mercedes-Benz AG das Projekt „Erfolgsgeheimnisse der Natur – Denkanstöße zur Führung von Organisationen?“ durchgeführt. Beteiligt waren neben mir als Projektleiter u. a. Prof. Dr. Hermann Haken (Universität Stuttgart, Institut für theoretische Physik), Prof. Dr. Arne Wunderlin (Universität Stuttgart, Institut für theoretische Physik) und Michael Häfner (Universität Eichstätt).

Im Bemühen, der Wissenschaft neue Perspektiven zu eröffnen, entstand die von Hermann Haken begründete Synergetik als eine naturwissenschaftlich fundierte Theorie der Selbstorganisation komplexer Systeme. Mit Beispielen aus der Physik, aber auch aus anderen Feldern, stellt sie traditionelle Denkgewohnheiten in Frage und zeigt, daß sich komplexe Systeme aus chaotischen Zuständen in hoch organisierte Zustände selbstorganisieren können (vgl. Haken 1990, 1994).

Der Ausgangspunkt der Synergetik liegt in der Lasertechnik. Selbstorganisationsprozesse, wie sie im Laser offensichtlich stattfinden, sind aber nicht nur dem Laser eigen. Phänome dieser Art konnten auch in anderen komplexen Systemen beobachtet werden; gemeinsam ist die Neigung zu Komplexitätsausdehnung einerseits und zu Selbstorganisation andererseits. Anhand einer Gegenüberstellung synergetischer Definitionen und Grundprinzipien aus Organisationen wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede von komplexen Systemen herausgearbeitet. Aus den offensichtlichen

Analogien wurde dann nach möglichen Übertragungen auf die Führung von (und in) Organisationen gesucht und Interventionsmöglichkeiten im Unternehmen geprüft. Bereits erkannte „synergetische Interventionsstrategien“ wurden dabei ebenso berücksichtigt wie kritisch beleuchtet.

In dem Vorhaben wurden allgemeine Gemeinsamkeiten komplexer Systeme herausgearbeitet, um zu zeigen, daß die Synergetik auch Ansatzpunkte für Systeme außerhalb der Physik liefern kann. In der Studie können zusammenfassend über komplexe Systeme folgende Aussagen gemacht werden (vgl. ausführlich dazu: Götz/Häfner 1997).

- Systeme sind energetisch offen, funktional aber geschlossen und setzen sich aus vielen Untersystemen zusammen; sie befinden sich immer in einer Dynamik. Die Wechselwirkungen zwischen den Untersystemen sind nicht-linear, d. h., die Effekte verhalten sich nicht proportional zur Kraft, die auf das System eingewirkt hat. Kleine Einwirkungen können unerwartete Effekte erzielen. Man spricht in diesem Zusammenhang vom sogenannten „Schmetterlingseffekt“. (Der Begriff, der aus der Chaostheorie stammt, beschreibt die theoretische Möglichkeit, daß der Flügelschlag eines Schmetterlings das Wetter beeinflussen kann.)
- Selbstorganisation tritt nur in unmittelbarer Nähe von Instabilitäten auf, d. h., sich selbst organisierende Systeme müssen sich vorher in einem Zustand der Instabilität befinden. In einem solchen Zustand können zwar keine validen Prognosen über den Endzustand des Systems gemacht werden (Schmetterlingseffekt), dafür kann in solchen Situationen aber leicht Einfluß auf das System ausgeübt werden (mit all seinen Vor- und Nachteilen).

Befindet sich ein System nahe eines kritischen Punktes, d. h. nahe eines Symmetriebruchs, können keine validen Entwicklungs- bzw. Veränderungsprognosen getroffen werden. In diesem Zustand genügen selbst kleinste Fluktuationen, um über den „Ordner“ (Systemsteuerer) zu entscheiden. Andererseits ist zu diesem Zeitpunkt die Chance zur Einflußnahme auf das System sehr groß. Diese Einflußnahme stellt sich aber als sehr begrenzt dar, da es nicht möglich ist, das System in beliebige Richtungen zu bewegen, sondern nur in Richtungen, die das System selbst vorgibt. Die Ordner können also nicht vom Manager in direkter Weise „hergestellt“ werden, er weiß oft gar nicht um die konkurrierenden Ordner. Hinzu kommt, daß es sich in sozialen Systemen, deren Untersysteme auch komplex sind, eher schwierig (was nicht unmöglich heißt) gestaltet, Instabilitäten zu prognostizieren.

Ein weiteres Problem, nämlich das des „Symmetriebruchs“, taucht in der Umgebung von Instabilitäten auf. In Entscheidungssituationen stehen oft mehrere Lösungsalternativen gleichberechtigt nebeneinander. Damit an diesem Punkt nicht zu viel Zeit vergeudet wird, gilt es, die Aufmerksamkeit zu schärfen. Die „Symmetrien“ müssen zunächst erkannt werden. Hier stellt die Synergetik Vergleiche mit der Mustererkennung her: Die Erkennung neuer Muster (bzw. das Festhalten an alten Mu-

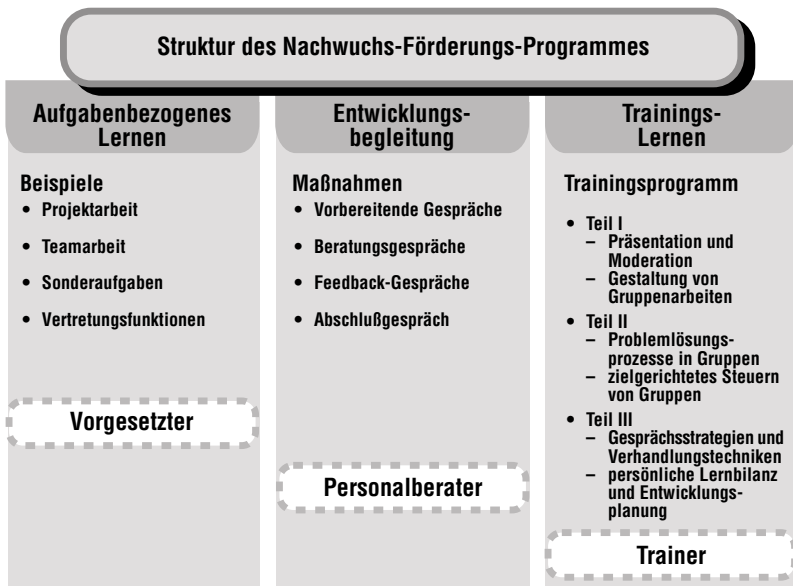
stern) hängt in starkem Maße von der Gewohnheit ab. Einmal erfolgreich durchgeführte Symmetriebrüche verleiten also dazu, dasselbe „Muster“ noch einmal zu verwenden. Neue Probleme müssen aber in ihrem neuen Zusammenhang betrachtet werden, d. h., vermeintlich gleiche Probleme oder Systeme können nur minimal voneinander divergieren, derselbe Einfluß kann somit aber völlig verschiedene Effekte haben (Schmetterlingseffekt). Insofern müssen Mustererkennungsprozesse eingeübt werden, da die Symmetrie gebrochen werden *muß*.

3. Ein Seminar: Selbstorganisation im Rahmen des Nachwuchs-Förderungs-Programms

Das Nachwuchs-Förderungs-Programm richtet sich an MitarbeiterInnen, denen mittelfristig die Übernahme einer ersten Führungsaufgabe zugetraut wird. Die Teilnehmer werden in der Regel auf der Basis der Gesprächsergebnisse der Führungskräfteplanung ausgewählt. Das Förderprogramm soll in unterschiedlichen Lernformen einen Beitrag zur Heranbildung und Entwicklung von qualifizierten Nachwuchskräften leisten und gliedert sich in die Teilbereiche

- aufgabenbezogenes Lernen,
- Entwicklungsbegleitung
- Trainings-Lernen.

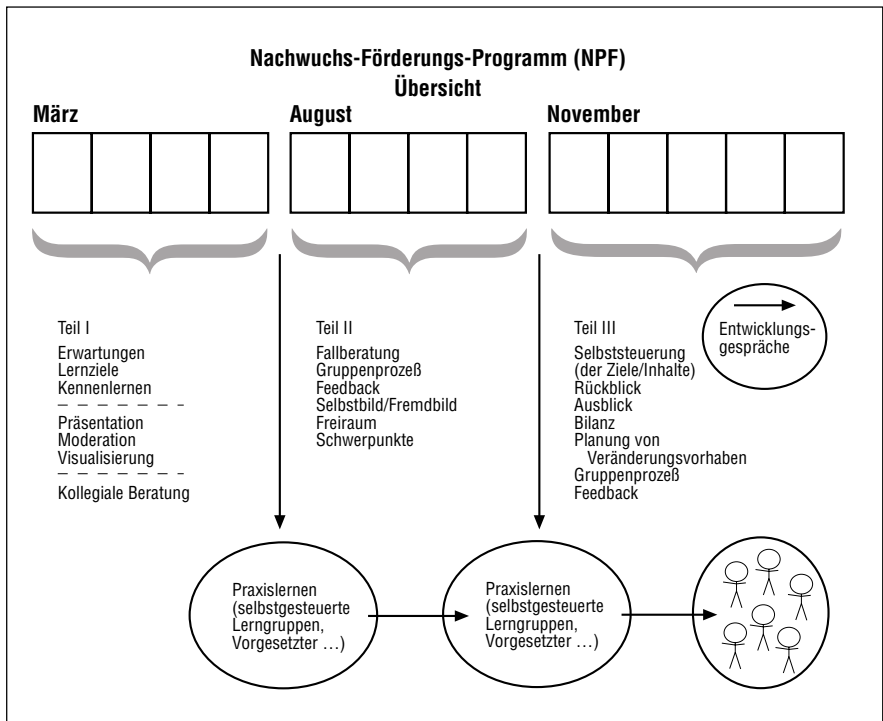
Abbildung 1: Struktur des Nachwuchs-Förderungs-Programms



Aufgabenbezogenes Lernen hat dabei zum Ziel, Fähigkeiten, Verantwortungsbereitschaft und Selbständigkeit bei der Durchführung von qualifizierten Aufgaben in der Praxis zu entwickeln. Bildungsmaßnahmen sind um so wirksamer, je enger sie mit Möglichkeiten des Lernens in der Praxis verbunden sind. Deshalb sollen im Vorfeld der Trainingsmaßnahme mit dem Vorgesetzten konkrete Lernaufgaben vereinbart werden. Der Vorgesetzte ist im weiteren Verlauf Berater und Begleiter und unterstützt das Erreichen vereinbarter Lernziele.

Entwicklungsbegleitende Gespräche, die vom Vorgesetzten bzw. vom Bildungsberater geführt werden, beraten und unterstützen die/den MitarbeiterIn während des Entwicklungsprozesses. Inhalt der Gespräche sind u. a. die Diskussion der Ziele der Teilnahme am Nachwuchs-Förderungs-Programm, der persönliche Lernfortschritt, die Interessen des Mitarbeiters, konkrete Lernmöglichkeiten sowie realistische Entwicklungsfelder und Perspektiven für den/die MitarbeiterIn. Ein Entwicklungsgespräch zwischen dem/der TeilnehmerIn, dem Vorgesetzten, dem Bildungsberater und dem Personalberater schließt die gesamte Reihe ab.

Abbildung 2: Lernen im Training „Vom Steuerungsanspruch zur Beratung“



Das *Lernen im Training* soll, wie Abbildung 2 zeigt, die Entwicklungsmaßnahmen durch ein mehrstufiges Programm ergänzen und unterstützen. Schwerpunkt ist nicht die fachliche Wissensvermittlung, sondern die Arbeit an den Lernbereichen „Kommunikation und Zusammenarbeit“, „Verantwortliches Handeln und Entscheiden“ sowie „Denken und Handeln in Zusammenhängen“ (vgl. Götz 1994, S. 217-233).

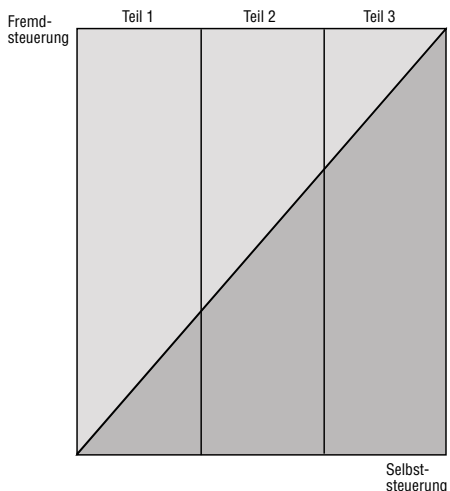
Anätze des selbstgesteuerten Lernens treten in diesem Beispiel an drei Stellen hervor:

- in dem Führungsverständnis: „Vom Steuerungsanspruch zur Beratung“,
- in dem didaktischen Ansatz: „Von der Fremdsteuerung zur Selbststeuerung“,
- in dem Kontext: „Von der Rahmenvorgabe von *oben* zur Selbstgestaltung von *unten*“.

Zunächst wird von den TeilnehmerInnen die Lernaufgabe vorgestellt. Im Sinne des entdeckenden Lernens erkennen die Teilnehmer im Prozeß und im anschließenden Feedback ihre eigenen Stärken und Schwächen. Wesentlich ist im ersten Teil des Trainings ein Input der Begleiter zu „Beratung“. Es werden Ziele, Methoden und Techniken der kollegialen Beratung erläutert und anhand von Fallbeispielen und Übungen vertieft. Auf diese Weise sollen die TeilnehmerInnen in den anschließend zu bildenden Lerngruppen ihre neu erworbenen Kompetenzen anwenden. Die Lerngruppen bleiben über die Dauer des gesamten Seminars (3 Teile) konstant und haben die Funktion, daß die Lernenden nach der Rückkehr in das Funktionsfeld am Arbeitsplatz Fallberatungen machen. Zur weiteren Vertiefung können in den folgenden Trainingsteilen andere Teilnehmer oder die Bildungsberater zur weiteren Supervision herangezogen werden.

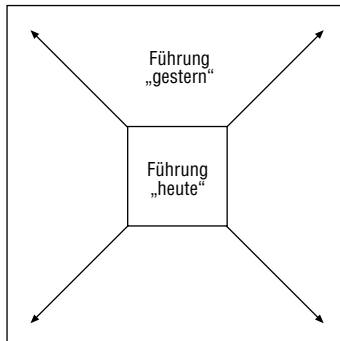
Abbildung 3: Von der Fremdsteuerung zur Selbststeuerung

In der Abbildung 3 wird gezeigt, daß die anfängliche Fremdsteuerung der Gruppe durch die Begleiter kontinuierlich in die Selbststeuerung durch die Gruppe übergehen soll. Dies sollte allerdings nicht unvermittelt geschehen, sondern bedarf einer Vorbereitungsphase, die es den Teilnehmern ermöglicht, ihre Freiräume zu erkennen und zu gestalten. Im Teil 1 des Programms sind deshalb strukturierte Elemente und Inputs von den Begleitern enthalten, die sich vor allem auf die Moderation, die Visualisierung und die Präsentationstechniken beziehen. In Teil 2 sind die Anteile von Fremd- und Selbststeuerung ausgewogen, und in Teil 3 wird die Steuerung von



der Gruppe übernommen, während die Bildungsberater die Rolle von Prozeßbegleitern und Prozeßreflektoren einnehmen. Die (Selbst-)Organisation des Lernens übernimmt die Gruppe durch die Festlegung der Ziele und Inhalte.

Abbildung 4: Von der Rahmenvorgabe von „oben“ zur Selbstgestaltung von „unten“



Das didaktische Design weist Parallelitäten zu einem modernen Verständnis von Führung auf. Abbildung 4 zeigt, daß Führung „gestern“ weitgehend mit der Definition des Handlungsspielraums in einem weit gefaßten Rahmen durch den Vorgesetzten beschäftigt war. Führung „heute“ konzentriert sich im Sinne einer konsequenten Entscheidungsdelegation auf die Festlegung von Zielen zwischen dem Vorgesetzten und dem Mitarbeiter, die dann die selbstorganisierte Gestaltung von Spielräumen in einem erweiterten Kontext durch den Mitarbeiter erst ermöglichen. Die Kompetenzen der Systemmitglieder zur Selbstorganisation werden auf diese Weise gefördert.

4. Schluss

Der Weiterbildung geht es u. a. um Hilfestellungen beim Umgang mit Komplexität. Kulturtechniken der Zukunft werden damit auch das Navigieren, Strukturieren, Selektieren und Vernetzen sein. Betriebliche Weiterbildung sollte deshalb den Dialog zwischen Wissenschaft und Wirtschaft intensivieren, um die Unberechenbarkeit der Zeitläufe begleiten zu können. Bildung und Beratung übernehmen im Betrieb eine Maklerfunktion für die Fachbereiche im Unternehmen, um diesen den Zugang zu Wissen(sangeboten) zu verschaffen. In diesem Kontext bedeutet Lernen das Ändern von Verhaltensweisen durch Wissensmanagement (externe Ressource) und Informationsverarbeitung (interne Kompetenz). Zielperspektive ist dabei die Vernetzung von Wissen. Kreatives Handeln, das Selbstorganisation ermöglicht und selbstorganisiert geschieht, wird damit zum Bestandteil unternehmerischer Personal- und Organisationsentwicklung. Die Unterstützung von selbstorganisiertem Lernen bedeutet, die Kreativitätspotentiale sowohl der Mitarbeiter als auch des Unternehmens zu entwickeln.

Literatur

- Arnold, R.: Lebendiges Lernen. Reihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“, Band 5. Baltmannsweiler 1996 (a)
Arnold, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München 1996 (b)
Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruk-

- tion von Wirklichkeit. Reihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“, Band 4. Baltmannsweiler 1995
- Götz, K. (Hrsg.): Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg 1994
- Götz, K.: Organisation und Selbstorganisation des Lernens. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1994 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M.: DIE 1995, S. 38-49
- Götz, K./Häfner, M.: Erfolgsgeheimnisse der Natur – Denkanstöße zur Führung von Organisationen? In: AGOGIK – Zeitschrift für Fragen sozialer Gestaltung 1997, H.1, S. 15
- Haken, H.: Synergetics – An Outline. In: H. Haken (Hrsg.): Synergetic Computers and Cognition. A Top-Down Approach to Neural Nets. Berlin u.a. 1990
- Haken, H.: Erfolgsgeheimnisse der Natur. Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken. Frankfurt/M. 1994
- Handelsblatt (08.05.1992). Karriere-Gespräch mit Jürgen E. Schrempf über die Neustrukturierung der Deutschen Aerospace. „Im Chaos stellt sich durch Selbstorganisation plötzlich eine nicht erwartete Ordnung ein.“
- Mohrdieck, C.: Vom Chaos zur Selbstorganisation. In: Technische Rundschau 1990, H. 48, S. 32-36
- Schmidt-Denter: Chaosforschung: Eine physikalische Herausforderung an die Psychologie? In: Psychologie, Erziehung, Unterricht 1992, H. 39, S. 1-16
- Sembill, D.: Einfältig, zwiespältig, dreifältig und vielfältig: Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend. In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt 1996, H. 15, S. 19-34

Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt

„Schlanke Produktion“, „Reengineering“, „Lernende Organisation“ nehmen in der Theorie und Praxis der Organisations- und Personalentwicklung breiten Raum ein. Diese Konzepte haben zum einen dazu geführt, daß wieder mehr Kompetenz an den Ort zurückverlagert wird, wo das Werkstück bearbeitet oder die Dienstleistung erbracht wird. Zum anderen liegt ihnen – eher implizit als explizit – als Ziel und Notwendigkeit eine fortlaufende, zumindest (arbeits)lebenslange Weiterbildung zugrunde. Selbstgesteuertes Lernen scheint in diesem Kontext eine zunehmend bedeutsamer werdende Ergänzung anderer Formen der Fort- und Weiterbildung zu werden. Indikatoren dafür sind beispielsweise: „The 11th International Self-Directed Learning Symposium“ in Orlando/FL 1997, „The First Asia Pacific Seminar on Self-Directed Learning“ in Seoul 1995, „Le 3ème Colloque Européen sur l'Autoformation“ in Bordeaux 1996, „The First World Conference on SDL“ in Montreal 1997.

Verschiedene Bezeichnungen von selbstgesteuertem Lernen

Auch wenn selbstgesteuertes Lernen derzeit weltweit in der Diskussion ist, besagt das keineswegs, daß ihr ein übereinstimmendes Verständnis zugrunde liegt (vgl. Straka 1996). Beispielsweise machte Philippe Carré (1994) weit über 20 unterschiedliche Bezeichnungen für selbstgesteuertes Lernen ausfindig. Roger Hiemstra (1996) analysierte für das 10. Internationale Symposium über selbstgesteuertes Lernen die bis dahin vorliegenden Konferenzbände. Er ermittelte über 200 Bezeichnungen für diesen Sachverhalt.

Was ist also selbstgesteuertes Lernen, wie läßt es sich beschreiben? Wer eine Antwort darauf sucht, stößt unweigerlich auf Arbeiten wie die von Tough (1971) oder Knowles (1975). Knowles, der entscheidend dazu beitrug, daß diese Form der Selbstbildung in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung die ihr gebührende Aufmerksamkeit erfuhr, beschreibt selbstgesteuertes Lernen wie folgt:

„Selbstgesteuertes Lernen ist ein Prozeß, in dem Individuen die Initiative ergreifen, um mit oder ohne Hilfe anderer ihren Lernbedarf festzustellen, ihre Lernziele zu formulieren, menschliche und materielle Lernressourcen zu ermitteln, angemessene Lernstrategien auszuwählen und umzusetzen und ihre Lernergebnisse zu beurteilen“ (vgl. Knowles 1975, S. 18).

Allerdings erfolgt keine weitergehende theoretische Herleitung oder systematische Beschreibung dessen, was Initiative bedeutet sowie welche Aktivitäten von der Er-

mittlung des Lernbedarfs bis zur Beurteilung der Lernergebnisse stattfinden können (vgl. Straka/Nenniger 1995), wenn von präskriptiven Überlegungen, dem „Lernplan“, dem „learning contract“ oder Berichten gelungener Umsetzungen (vgl. Knowles u.a. 1985) dieser Idee einmal abgesehen wird.

Lernen

Wie könnte demnach „selbstgesteuertes Lernen“ begrifflich gefaßt werden? Wie seine Bezeichnung ausdrückt, handelt es sich dabei zum einem um „Lernen“, das in einer spezifischen Form, nämlich „selbstgesteuert“ stattfindet. Um für die folgenden Ausführungen eine Verständigungsgrundlage von Lernen zu schaffen, soll daher mit einem ersten Schritt beispielhaft auf entsprechende Ausführungen Hubers (1972) zurückgegriffen werden:

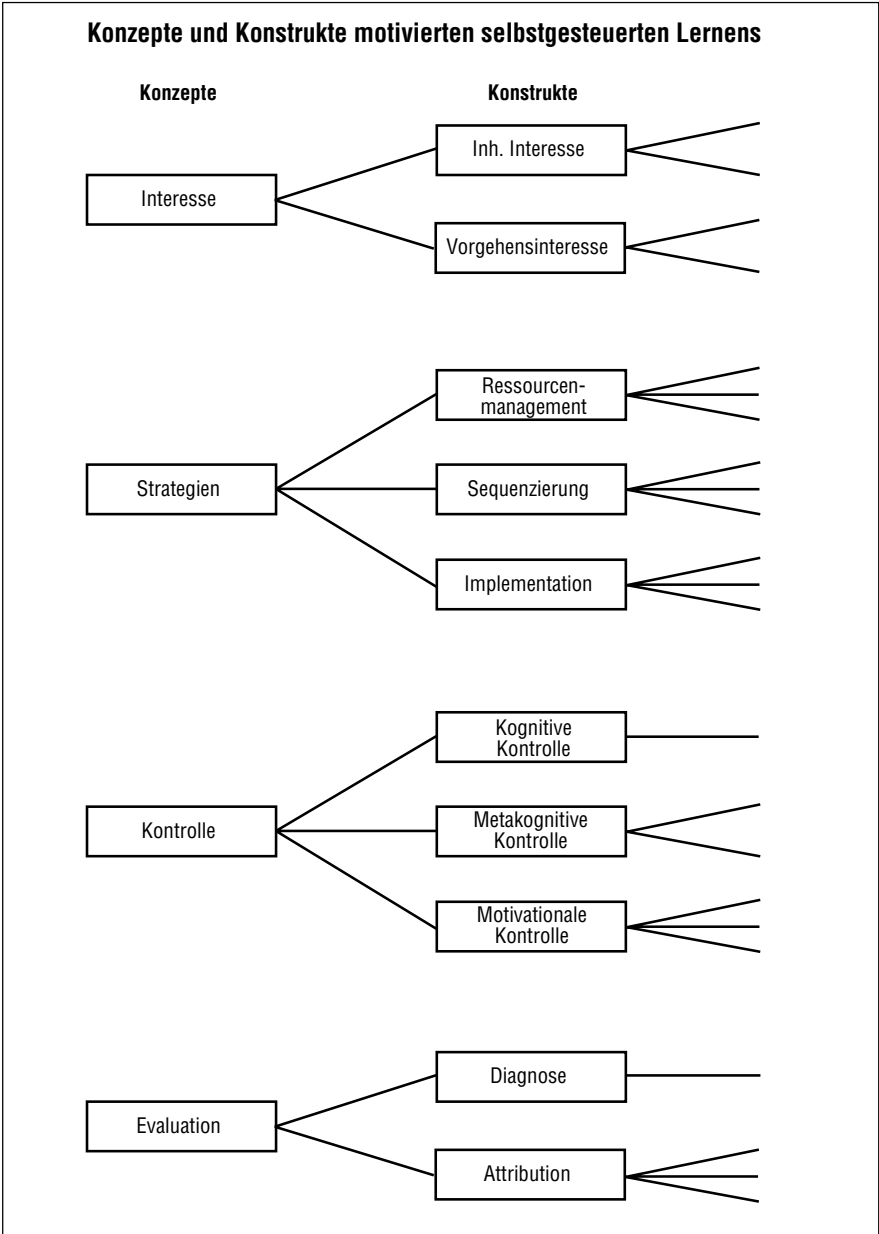
„Lernen ist immer Begegnung mit einem Lerngegenstand; ... Zwischen dem lernenden Schüler und dem zu erfassenden Lerngegenstand findet ein *Wechselverhältnis* statt: Der Schüler interessiert sich für den Gegenstand, er wendet sich ihm zu und vertieft sich in ihn; umgekehrt erregt der Lerngegenstand das Interesse des Schülers, er zieht ihn an, fesselt ihn und hat ihm allerhand zu sagen“ (Huber 1972, S. 28, Hervorhebung im Original).

Diese Sichtweise steht durchaus im Einklang mit dem lerntheoretischen Verständnis von Lernen, wonach Lernen allgemein die Interaktion eines Individuums mit seinen historisch-gesellschaftlich geprägten Umgebungsbedingungen, mit überdauernden Veränderungen im Individuum ist (vgl. Klauer 1973). Unter Bezug zu Knowles und Huber könnte selbstgesteuertes Lernen demnach wie folgt beschrieben werden: Selbstgesteuertes Lernen findet statt, wenn die Beziehung zwischen Lernendem und Gegenstand durch Interesse gekennzeichnet ist, der Lernende gemäß seinen Interessen den Lernbedarf bestimmt, Strategien einsetzt, um sich den Inhalt anzueignen, den Einsatz dieser Strategien kontrolliert und sein erreichtes Lernergebnis einer Evaluation unterzieht (vgl. Nenniger u.a. 1996).

Konzepte und Konstrukte selbstgesteuerten Lernens

Unter Rückgriff auf Theorien und Befunde verwandter Forschungsfelder soll versucht werden, die Konzepte *Interesse*, *Strategien*, *Kontrolle* und *Evaluation* genauer zu bestimmen. Ein erstes Zwischenergebnis sind die folgenden Konstrukte, die – so unsere Annahme – motiviertes selbstgesteuertes Lernen kennzeichnen (vgl. Abb. 1). Sie werden, wie an anderer Stelle ausgeführt und wie graphisch angedeutet, mit „dimensionalen Skalen“ weiter konkretisiert (vgl. ebd.).

Abb. 1: Konzepte und Konstrukte motivierten selbstgesteuerten Lernens



Wenden wir uns zuerst dem Konstrukt *Implementation* innerhalb des Konzepts Strategien zu. Die Differenzierung und empirische Validität dieses Konstrukts war und ist ein Schwerpunkt der Lernforschung. Mit ihm werden – wie an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (vgl. Straka u.a. 1996) zum einen Aktivitäten zusammengefaßt, mit denen Informationen verdichtet und geordnet (= Strukturierung) werden. Zum anderen gehört dazu das Erarbeiten von Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie die kritische Auseinandersetzung (vgl. Brookfield 1989) mit Information (= Elaboration) bis zum Wiederholen zwecks Einprägen des Erlernten.

Beim selbstgesteuerten Lernen erfahren Aktivitäten, die der Implementation vorgelegt sein können, einen höheren Stellenwert. Sie werden mit den Konstrukten Sequenzierung und Ressourcenmanagement zusammengefaßt. Beim Ressourcenmanagement lassen sich Aktivitäten unterscheiden, die der Informationsbeschaffung, der Gestaltung des Arbeits- bzw. Lernplatzes und der Zusammenarbeit dienen. Der Sequenzierung wird die Planung von Zeit, Lernschritten und Entspannungsphasen zugeordnet.

Implementation, Ressourcenmanagement und Sequenzierung sind einer *Kontrolle* der Person unterworfen. Dieses Konzept kann nach kognitiven (Beispiel: Wenn ich lerne, lasse ich mich nicht ablenken), metakognitiven (Beispiel: Ich unterbreche mein Lernen manchmal, um über mein bisheriges Vorgehen nachzudenken) und motivationalen (Beispiel: Für mich ist es wichtig, das Lernziel zu erreichen) Aspekten differenziert werden.

Das Konzept *Evaluation* besteht aus den Konstrukten Diagnose und Attribution. Die Diagnose bezieht sich auf die abschließende individuelle und damit subjektive Einschätzung des Lernergebnisses als Differenz zwischen dem gedanklich vorweggenommenen Ziel und dem erreichten Lernergebnis. Bei der Attribution werden die Gründe für das Zustandekommen des diagnostizierten Lernergebnisses ermittelt.

Die Realisation der bislang beschriebenen Aktivitäten setzt voraus, daß der Lernende sich schon auf Lernen ausgerichtet hat, daß er sozusagen „unter Strom“ steht. Knowles hat diesen Sachverhalt mit Initiative bezeichnet. Unter Bezug auf die Tradition didaktischen Denkens (vgl. beispielsweise Huber 1972) wurde dieser Sachverhalt mit dem Konzept *Interesse* zu fassen versucht. Unter Rückgriff auf interessen-theoretische (vgl. Deci/Flaste 1995; Prenzel 1986) und leistungsthematische Überlegungen und Befunde (vgl. Heckhausen/Rheinberg 1980) wird nach inhaltlichem Interesse und Vorgehensinteresse unterschieden. Beide Arten von Interesse werden auf der Grundlage des Wert-X-Erwartungs-Modells (vgl. Atkinson 1964) definiert:

- Beim *inhaltlichen Interesse* bezieht sich die Wertkomponente auf die individuelle Bedeutsamkeit, die dem Lerngegenstand bzw. dem inhaltlichen Aspekt eines Lernziels beigemessen wird. Die Erwartungskomponente hat die individuelle Einschätzung der inhaltlichen Erschließbarkeit dieses antizipierten Lernziels zum

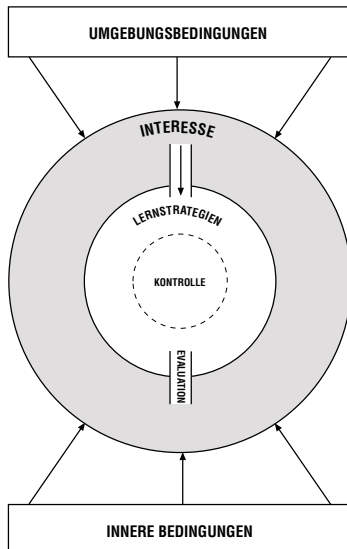
Gegenstand. (Beispiel: Ich halte es für wichtig, die Zuständigkeiten einzelner Abteilungen zu kennen (= Wert), und ich traue mir zu, dies zu verstehen (= Erwartung)).

- Beim *Vorgehensinteresse* repräsentiert die Wertkomponente die persönliche Bedeutsamkeit, die bestimmtem/n Verhalten bzw. Verhaltensstrategien für das Realisieren des angestrebten Lernziels beigemessen wird. Die Erwartungskomponente des Vorgehensinteresses bezieht sich auf die individuelle Einschätzung der Realisierbarkeit dieses Verhaltens bzw. dieser Verhaltensstrategien. Gegenstand der Interessenerwägungen unter dem Prozeßaspekt bilden vorausschauend die den Konzepten Strategien, Kontrolle und Evaluation zugewiesenen Aktivitäten. (Beispiel für Vorgehensinteresse, bezogen auf das Ressourcenmanagement: Ich halte es für wichtig, Kollegen bei Bedarf um Auskunft zu fragen (= Wert); es fällt mir leicht, Kollegen bei Bedarf um Auskunft zu fragen (= Erwartung)) (vgl. Straka u.a. 1996).

Das Zwei-Schalen-Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens

Werden die Konzepte angeordnet, erhalten wir das – wie wir es bezeichnen – „Zwei-Schalen-Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens“. Es unterscheidet gesellschaftlich-historisch geprägte Umgebungsbedingungen, innere Bedingungen (z.B.

Abb. 2: Konzeptorientierte Darstellung des Zwei-Schalen-Modells motivierten selbstgesteuerten Lernens



das zum Zeitpunkt des Lernens ausgebildete deklarative Wissen, Werte etc.) und aktuelle Ereignisse, die mit den Konzepten Interesse, Lernstrategien, Kontrolle und Evaluation zusammengefaßt sind (vgl. Abb. 2).

Auf der Grundlage dieser Modellvorstellung kann selbstgesteuertes Lernen als Prozeß beschrieben werden, in dem eine Person einem (Lern-)Gegenstand ein inhaltliches Interesse und ein Vorgehensinteresse entgegenbringt, Strategien des Ressourcenmanagements, der Sequenzierung und Implementation einsetzt, ihren Einsatz kognitiv, metakognitiv und motivational kontrolliert, das erreichte Lernergebnis evaluiert und attribuiert.

Umgebungsbedingungen

Lernen obliegt einerseits der Verantwortung der jeweils lernenden Person, denn niemand kann für einen anderen lernen. Andererseits ist die-

ses im allgemeinen und in der Arbeitswelt im besonderen in historisch-gesellschaftlich geprägte Umgebungsbedingungen eingebunden. Dies führt dazu, daß an den jeweils konkreten Arbeitsplätzen unterschiedliche Bedingungen vorliegen, die von den dort tätigen Personen unterschiedlich aufgenommen werden können. Damit verbunden ist die Frage, welche Bedingungen am Arbeitsplatz für selbstgesteuertes Lernen der dort Beschäftigten bedeutsam sein können. Eine Antwort darauf wurde mit der „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ (Deci/Ryan 1985; Deci/Flaste 1995) zu geben versucht. Die Autoren postulieren und belegen empirisch, daß interesselgeleitetes Verhalten mit individuellem Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung in Beziehung steht. Für die Bedingungen des Arbeitsplatzes lassen sich diese Konstrukte wie folgt konkretisieren:

1. *Autonomieerleben* am Arbeitsplatz liegt vor, wenn eine Person den Eindruck hat, Handlungsspielräume zu haben bzw. ihre Arbeitsaufgaben nach eigenen Plänen erledigen zu können.
2. *Kompetenzerleben* am Arbeitsplatz wird eine Person gewahrt, sobald sie den Eindruck hat, ihre Arbeitsaufgaben sachverständig und erfolgreich zu erledigen, wenn sie sich selbst wirksam erlebt.
3. *Erlebte soziale Einbindung* am Arbeitsplatz wird einer Person gegenwärtig, wenn ihre Arbeiten durch Vorgesetzte und KollegInnen anerkannt werden und sie sich in die Betriebsgemeinschaft eingebunden fühlt.

Diese drei erlebten Arbeitsplatzbedingungen stehen – so eine Annahme – mit Interesse im Zusammenhang, das – so eine zweite Annahme – mit Strategien, Kontrolle und Evaluation in Beziehung steht.

Empirische Befunde

Das „Zwei-Schalen-Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens“ konnte bislang am Beispiel von Auszubildenden im Bereich Wirtschaft/Verwaltung empirisch validiert werden (vgl. Straka u.a. 1996; Nenniger u.a. 1996). Im folgenden soll auf der Grundlage neuer Datensätze auf den Zusammenhang zwischen erlebten Arbeitsplatzbedingungen und ausgewählten Dimensionen selbstgesteuerten Lernens eingegangen werden.

Arbeitsplatzbedingungen und Interesse am beruflichen selbstgesteuerten Lernen

Im Rahmen einer Potentialanalyse konnte der Zusammenhang zwischen dem Interesse am selbstgesteuerten beruflichen Lernen und den auf Deci/Ryan zurückgeführten Arbeitsplatzbedingungen untersucht werden. Befragt wurden 194 SachbearbeiterInnen einer Allgemeinen Ortskrankenkasse im norddeutschen Raum. Von ihnen waren 53% weiblich und 47% männlich, 64% unter und 35% über 40 Jahre

alt. 68% hatten Real- oder Hauptschulabschluß und 32% höhere Schulabschlüsse. Für die zuvor postulierte Annahme konnten folgende, mindestens auf dem 5%-Niveau signifikante Zusammenhänge¹ ermittelt werden:

	Autonomieerleben	Kompetenzerleben	Soziale Einbindung
Vorgehensinteresse	.23	.30	-
Inhaltliches Interesse	.54	.49	.38

Ein positiver Zusammenhang liegt zwischen dem Erleben sozialer Einbindung und dem Interesse vor. Dies läßt vermuten, daß von KollegInnen und Vorgesetzten tendenziell eher die Ergebnisse der Arbeit als die Vorgehensweisen bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen rückgemeldet werden. Ein stärkerer Zusammenhang liegt zwischen dem Ausmaß erlebter Autonomie und inhaltlichem Interesse vor. Personen, die angaben, Autonomie am Arbeitsplatz zu erleben, scheinen dieses vor allem mit dem Interesse an Inhalten in Beziehung zu setzen. Kompetenz am Arbeitsplatz zu erleben scheint in dieser Stichprobe zentral zu sein, denn es steht – abweichend von den anderen Erlebensarten – sowohl mit dem inhaltlichen Interesse als auch mit dem Vorgehensinteresse in positivem Zusammenhang.

Arbeitsplatzbedingungen, Interesse, Strategien und Kontrolle

Im Rahmen des Wirtschaftsmodellversuchs „Selbstorganisiertes Lernen am Arbeitsplatz“ (SELA), der mit dem Bildungszentrum der Wirtschaft, Unterwesergebiet (BWU), und der Forschungsgruppe „Lernen, Organisiert und Selbstgesteuert“ (LOS) derzeit durchgeführt wird, werden in der ersten Phase u.a. Erhebungsinstrumente entwickelt und erprobt, mit denen später eine Weiterbildungsmaßnahme evaluiert werden soll. Diese Instrumente wurden von 67 SachbearbeiterInnen aus der Fischverarbeitungsindustrie bearbeitet. 46% hatten Realschulabschluß und 54% eine höhere Schulausbildung, 58% waren weiblich und 73% unter 40 Jahre alt. Obwohl nicht Ziel dieser Untersuchung – sie diente der Validierung der Instrumente – wurde explorativ der zuvor postulierten zweiten Annahme mittels Korrelationsanalysen nachgegangen. Die mindestens auf dem 5%-Niveau signifikanten Zusammenhänge sind in der folgenden Korrelationstabelle zu finden:

¹ Zu beachten ist hier, daß in dieses Instrument nur die Wertkomponenten des Interesses unter dem Gesichtspunkt Inhalt und Vorgehen eingingen.

	Autonomie- erleben	Kompetenz- erleben	Erleben soz. Einbindung	Vorgehens- interesse	Strategien	Kontrolle	Evaluation
Autonomie- erleben	1.00						
Kompetenz- erleben	.73	1.00					
Erleben sozialer Einbindung	-	.38	1.00				
Vorgehens- interesse	.44	.53	-	1.00			
Strategien	.28	.37	.25	.42	1.00		
Kontrolle	.25	.34	.28	.52	.61	1.00	
Evaluation	-	-	-	-	.31	.25	1.00

Das von den Befragten eingeschätzte Erleben von Autonomie und Kompetenz steht sowohl mit Strategien (.28 bzw. .37) und Kontrolle (.25 bzw. .34) als auch mit Vorgehensinteresse (.44 bzw. .53) in Beziehung. Das Erleben von sozialer Einbindung hängt auf der Grundlage der Befragungsergebnisse positiv mit den Konzepten Kontrolle (.28) und Strategien (.42) zusammen. Vorgehensinteresse selbst steht mit Strategien (.42) und Kontrolle (.52) in Beziehung, die ihrerseits positive Zusammenhänge mit Evaluation (.31 bzw. .61) zeigen.

Zusammenfassung und Ausblick

Selbstgesteuertes Lernen wird unterschiedlich definiert (vgl. Straka 1996). Seiner empirischen Beschreibung und Erklärung wird sich mit verschiedenen Methoden angenähert (vgl. Brockett/Hiemstra 1991). Insgesamt kann selbstgesteuertes Lernen zum einen als dynamisches Wechselspiel zwischen Interessen, Motivation, Strategien, Kontrolle und Evaluation aufgefaßt werden (vgl. Straka u.a. 1996). Zum anderen scheint es darüber hinaus mit erlebten Umgebungsbedingungen in Beziehung zu stehen, wie die Ergebnisse der dargestellten Untersuchungen nahelegen. Ohne diese Befunde überbewerten zu wollen – differenziertere Analysen mit anderen und größeren Stichproben stehen noch aus –, so deuten sie doch an, daß die Benennung von Persönlichkeitsmerkmalen und/oder plausiblen, aber wenig differenzierten Aktivitäten (beispielsweise bestimmt mittels einer Delphi-Studie mit Experten – vgl. Guglielmino 1977) in eine Sackgasse führt (vgl. auch Straka/Hinz 1996), wenn nicht zusätzlich auf „starke“ Theorien aus Nachbardisziplinen zurückgegriffen wird. Sollten sich diese für das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener und die spezifischen Bedingungen ihrer Arbeitswelt als tragfähig erweisen, sind begründete und erfolgversprechende Empfehlungen zur maßgeschneiderten Personal- und Organisationsentwicklung in Unternehmen des dritten Jahrtausends zu erwarten.

Literatur

- Atkinson, J. W.: An introduction to motivation. New York 1964
- Brockett R./Hiemstra, R.: Self-direction in adult learning. London 1991
- Brookfield, S. D.: Developing critical thinkers. San Francisco 1989
- Carré, P.: Self-directed learning in french professional education. In: New ideas about self-directed learning. Oklahoma 1994, S. 139-148
- Deci, E. L./Flaste: Why we do what we do. The dynamics of personal autonomy. New York 1995
- Deci, E. L./Ryan, R. M.: Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York 1985
- Deci, E. L./Ryan, R. M.: The support of autonomy and the control of behaviour. In: Journal of Personality and Social Psychology 1987, S. 1024-1037
- Guglielmino, L. M.: Development of the self-directed learning readiness scale (Doctoral dissertation. University of Georgia). Dissertation Abstracts International 1977, 6467 A
- Heckhausen, H./Rheinberg, F.: Lermotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft 1980, H. 1, S. 7-47
- Hiemstra, R.: What's in a word? Changes in self directed learning language over a decade. Beitrag zum 10. SDL Symposium, West Palm/FL 1996
- Huber, F.: Allgemeine Unterrichtslehre. Bad Heilbrunn 1972
- Klauer, K. J.: Die Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf 1973
- Knowles, M. S.: Self-directed learning. Chicago 1975
- Knowles, M. S., u.a.: Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning. San Francisco 1985
- Nenniger, P./Straka, G. A./Spevacek, G./Wosnitza, M.: Die Bedeutung motivationaler Einflußfaktoren für selbstgesteuertes Lernen. In: Unterrichtswissenschaft 1996, H. 3, S. 250-266
- Prenzel, M.: Die Wirkungsweisen von Interessen. Köln 1986
- Straka, G. A.: Selbstgesteuertes Lernen – Vom „Key-West-Konzept“ zum „Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens“. In: Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Leben und Organisation. Weinheim 1996, S. 59-77
- Straka, G. A./Hinz: The original SDLS (Self-Directed Learning Readiness Scale) reconsidered. Münster 1996
- Straka, G. A./Nenniger, P.: A conceptual framework for self-directed-learning readiness. In H. B. Long u.a. (Hrsg.): New dimensions in self-directed learning. Oklahoma 1995, S. 243-255
- Straka, G. A./Nenniger, P./Spevacek, G./Wosnitza, M.: Motiviertes selbstgesteuertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Entwicklung und Validierung eines Zwei-Schalen-Modells. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1996, Beiheft 13, S. 150-162
- Tough, A. T.: The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto: Ontario Institutes for Studies in Education 1971

Selbstgesteuertes Lernen – Beispiele aus der Praxis

1. Einleitung – Eingrenzung von selbstgesteuertem Lernen

Auf Initiative der Ad-hoc-Arbeitsgruppe „Selbstgesteuertes Lernen“ der Konzentrierten Aktion Weiterbildung (KAW) erstellte das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie eine erste Sammlung von Beispielen für selbstgesteuertes Lernen (vgl. Gnahs/Griesbach/Seidel 1997). Auf dieser Basis werden in einem nachfolgenden Forschungsprojekt vertiefende Fallstudien durchgeführt, die Befragungen aller Beteiligten (Einrichtung, Lehrende und Lernende) zum Kernstück haben werden.

Der Auswahl der Beispiele liegt ein eher weitgefäßer Begriff des selbstgesteuerten Lernens zugrunde. Es wird davon ausgegangen, daß jede Form des Lernens selbst- und fremdgesteuerte Elemente enthält. Völlige Selbststeuerung und völlige Fremdsteuerung sind Extremwerte auf einem Kontinuum, die in der Realität nicht vorkommen (vgl. Stöckl/Kleinmann/Straka 1995, S. 23-24; Siebert 1996, S. 27-28).

Die Zuordnung von Lernformen bzw. Lernarrangements zu den Kategorien „eher selbstgesteuert“ oder „eher fremdgesteuert“ hängt davon ab, in welcher Weise die folgenden Merkmale ausgeprägt sind:

- Orientierung des Lerngeschehens (Lernerorientierung vs. Lehrerorientierung)
- Aktivitätsgrad der Lernenden (agierende Lerner vs. konsumierende Lerner)
- zeitliche Flexibilität der Lernenden (flexible Lernzeiten vs. gebundene Lernzeiten)
- Entscheidungsfreiheit über Lernziele (Lernzielautonomie vs. vorgegebene Lernziele)
- Spielräume bei der Gestaltung des Lerngeschehens (Entscheidungsoptionen für den Lerner vs. strikte Planung des Unterrichtsablaufs)
- Überprüfung des Lernerfolgs (Selbstkontrolle vs. Fremdkontrolle).

Selbstgesteuertes Lernen erfolgt in aller Regel mit medialer Unterstützung. Dabei ist schriftliches Material (z.B. Bücher, Skripte) nach wie vor das dominierende Hilfsmittel. Die neuen Techniken ermöglichen indes auch andere Wege zur Begleitung selbstgesteuerten Lernens. Dies belegen auch einige der dokumentierten Beispiele. Sie zeigen einen unterschiedlichen Grad der Nutzung von multimedialen Arrangements: von weltweiter Vernetzung bis hin zur optionalen Nutzung im Einzelfall. Zu betonen ist, wie die Beispiele „Change-Master-Programme“ und „TU WAS“ belegen, daß eine Förderung der Selbststeuerung des Lernens nicht zwingend auf die multimediale Unterstützung angewiesen ist. Andere Beispiele unterstreichen indes,

daß mit dem Einsatz neuer Medien auch neue Lernchancen erschlossen werden können.

2. Beispiele

Beispiel 1:

CAFE MONDIAL – Communication Application for Education, Multi-user Open Network Design, Infrastructure, and Logistics

CAFE MONDIAL ist der Name eines von der EU geförderten Forschungsprojektes zur Entwicklung von Logistik und Infrastruktur, um reale und virtuelle Lernzentren benutzerfreundlich und kostengünstig betreiben zu können (vgl. dazu auch Leinenbach 1997). Ziel des Projektes ist unter anderem, die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Industrie und die Schaffung neuer Arbeitsplätze durch die Entwicklung neuer (Multimedia-)Telematiksysteme zu fördern. Über ein in ganz Europa bestehendes Netzwerk ist geplant, auf dem Wege der Telekooperation Lernmodule zu entwickeln, die entsprechend der jeweiligen Zielgruppe flexibel kombiniert werden können.

CAFE MONDIAL steht auch gleichzeitig für die virtuellen, d.h. online vorhandenen Lernmöglichkeiten und die realen Lernorte, die von Besuchern aufgesucht werden. Hier können sie kommunizieren, sich informieren, hier finden sie Multimedia-Computer vor, mit denen sie lernen, arbeiten und weltweit Kontakte knüpfen können. Mit diesen Lernzentren sollen neue Dimensionen des Lernens und Arbeitens erschlossen werden. Die Lernenden können selbständig mit verschiedenartiger Lernsoftware arbeiten, Studiengänge online per Fernstudium absolvieren und direkt über ein Computerkonferenzsystem mit anderen Studierenden und Dozenten in Kontakt treten.

Die Kommunikations-Lernzentren werden dort eingerichtet, wo Menschen hinkommen, um Informationstechnologien und Lernstrategien kennenzulernen und um an vernetzten Multimedia-Computern selbständig zu lernen. Es kann aber auch von zu Hause oder vom Arbeitsplatz aus zeitunabhängig gelernt, mit anderen kommuniziert oder Informationen abgerufen werden.

Beispiel 2:

Automis – CD-ROM-gestütztes Qualifizierungsprogramm für Handwerker im Kfz-Bereich

Das Projekt „Automis“ wird von der Handwerkskammer Hamburg in Zusammenarbeit mit drei europäischen Partnern (Griechenland, Italien, Spanien) entwickelt und von der Europäischen Union finanziell unterstützt. In seinem Rahmen wurde ein Qualifizierungsprogramm entwickelt als Hilfe für Kfz-Handwerker aus Ländern, in

denen es keine duale Berufsausbildung gibt, wie beispielsweise in den drei Partnerländern Griechenland, Italien und Spanien. Das Know-how stammt im wesentlichen aus Deutschland.

Ziel dieses Programms ist es, den Monteuren zu eigenständiger Handlungsfähigkeit zu verhelfen. Mit Hilfe von auf einer CD-ROM gespeicherten Informationen zu unterschiedlichen Autotypen ist es ihnen möglich, auf verschiedenen Wegen autotypenspezifisch auftretende Fehler zu suchen und zu analysieren. Darüber hinaus werden Vorschläge zum Vorgehen bei einer Reparatur gemacht. Das Programm soll sehr einfach und mit geringen EDV-Kenntnissen handhabbar sein.

Viele potentielle Nutzer werden eher nicht daran gewöhnt sein, theoretisch zu lernen. Da ihnen eine duale berufliche Ausbildung und damit systematische Grundlagen fehlen, sie aber der rasanten technischen Entwicklung im Kfz-Bereich, der Komplexität einzelner Autotypen und einer Fülle von verschiedenen, vielfältigen Informationen ausgesetzt sind, erscheint diese Form des „selbstgesteuerten Lernens aus gegebenem Anlaß“ als gute Möglichkeit, Theorie und Praxis zu verbinden. Durch die konkrete Hilfestellung bei praktischen Fragen werden die Kfz-Handwerker in die Lage versetzt, eigenständig zu handeln und zu entscheiden.

Beispiel 3:

„Change-Master-Programme“ der Continental AG, Hannover

Das Programm soll der Verbesserung des Vorbereitungsprozesses von nationalen und internationalen Kooperationen dienen und damit zu deren Gelingen beitragen. Es war festgestellt worden, daß 80% der geplanten Kooperationen scheitern, weil bestimmte Rahmenbedingungen nicht oder nur unzureichend beachtet werden, wie z.B. kulturelle Unterschiede, Aufbau von menschlichen Beziehungen.

Gegenstand des Programms sind Kooperationsprojekte mit strategischer Bedeutung für das Unternehmen (z.B. Vorbereitung von Joint Ventures oder Strategischen Allianzen). Während der 6- bis 8monatigen Laufzeit des Change-Master-Programms besteht auf Wunsch und bei Bedarf die Möglichkeit zur externen und internen Beratung. In drei 3tägigen Seminaren erhalten die Beteiligten für ihre „Ernstfall-Projekte“ projektbezogenes Wissen und instrumentelle Hinweise zur Bewältigung der Aufgabe. Zwischen den Seminaren führen die Projektbeteiligten u.a. Feldstudien und Benchmarking-Prozesse durch, um das jeweilige Kooperationsprojekt optimal zu gestalten. Die Zwischenstände der Planung werden auf den Seminaren überprüft bzw. zwischenzeitlich in Kooperation mit den internen Beratern reflektiert. Anhand des jeweiligen Beispiels werden Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die auch auf Folgeprojekte übertragbar sind.

Das Programm ist eine Kombination von herkömmlicher Seminararbeit und selbstgesteuertem Lernen, das bei Bedarf durch Beratungsleistungen ergänzt wird. Die

Projektbeteiligten definieren selbst, wann sie z.B. interne Beratung in Anspruch nehmen und welche Probleme sie in den Seminaren zur Sprache bringen. In das Projekt einbezogen werden die bei der Continental AG mit der Planung der Kooperationsprojekte betrauten Manager und ggf. auch die potentiellen Kooperationspartner.

Beispiel 4:

Entwicklung und Erprobung selbstgesteuerter Weiterbildungsformen – Qualifizierung von Bürofachkräften im Handwerk zur PC-gestützten Abwicklung kaufmännischer Aufgaben – SWING

Ausgangspunkt des vom Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität Köln entwickelten Modellversuchs (vgl. auch Euler 1992) ist die Beobachtung, daß die kaufmännischen Aufgaben (besonders) in (kleinen) Handwerksbetrieben häufig in ineffizienter, manchmal in unzureichender Weise erfüllt werden. Dies liegt zum einen daran, daß kleine Betriebe im Bereich der Bürokaufleute kaum selbst ausbilden und damit direkt rekrutieren können, zum anderen besteht ein enormer Weiterbildungsbedarf für viele Personen, die kaufmännische Aufgaben im Handwerksbetrieb erfüllen. Zudem bestehen Weiterbildungsbarrieren wie z.B. die räumliche Entfernung vom Weiterbildungsträger und die Unabkömmlichkeit im Betrieb.

Im Rahmen des Projektes wurde ein modulares Weiterbildungskonzept entwickelt und erprobt, bei dem kurze Seminarphasen mit längeren selbstgesteuerten und computergestützten Lernphasen am Arbeitsplatz im Handwerk verbunden werden. Die thematischen Schwerpunkte des Weiterbildungskonzeptes liegen auf den kaufmännischen Aufgaben, wie sie speziell in Handwerksbetrieben anfallen. Eine der grundlegenden Komponenten des Projektes ist es, neben der Vermittlung von funktional-operativen Bedienerqualifikationen die Befähigung zur problem- und anwendungsbezogenen Gestaltung der Informationstechnik zu ermöglichen.

Die Seminare werden zentral durchgeführt und bereiten die selbstgesteuerten Lernprozesse vor oder ermöglichen im Anschluß an die Selbstlernphasen einen Erfahrungsaustausch. Problem- und Praxisorientierung sowie ein hoher Anteil aktivierender Übungen kennzeichnen die Seminarphasen. Die Selbstlernphasen werden mit Hilfe speziell entwickelter Selbstlernprogramme strukturiert und durchgeführt, da die informationstechnische Qualifizierung eine grundlegende Komponente des Konzept darstellt. Diese Phase findet am Arbeitsplatz oder zumindest arbeitsplatznah unter Zeitautonomie statt. Zu bestimmten Zeiten haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, mit Unterstützung eines Beraters die Lernprogramme durchzuarbeiten bzw. Probleme zu besprechen.

Durch den Einsatz von selbstgesteuertem Lernen in fünf Modulen kann der heterogenen Zielgruppe mit sehr unterschiedlichem Wissensstand und Geschwindigkeit der Bearbeitung entsprochen werden. Auch Weiterbildungsbarrieren scheinen durch

selbstgesteuertes Lernen abgebaut werden zu können, da es in weniger arbeitsintensiven Phasen im Betrieb oder aber zu Hause praktiziert werden kann. Das Lernen am Arbeitsplatz oder doch zumindest arbeitsplatznah ermöglicht zudem den unmittelbaren Transfer der Lernerfolge in die betriebliche Anwendungspraxis.

Beispiel 5:

Methodische Handreichung zum Einsatz von multimedialen, interaktiven Lernsystemen für Aus- und Weiterbildung im Einzelhandel in Ostdeutschland – MiLS

Im Bereich der Aus- und Weiterbildung im Einzelhandel gibt es eine Reihe von erfolgreich angewandten Projektergebnissen, die, obwohl für die gleiche Zielgruppe und den gleichen Anwenderkreis entwickelt, unvermittelt nebeneinander stehen. In dem Projekt MiLS, das von dem Büro Berlin der Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel e.V., Köln, in Zusammenarbeit mit ostdeutschen Bildungseinrichtungen des Einzelhandels erarbeitet und erprobt wird, werden diese nun zusammengeführt, um den Nutzen der Einzelergebnisse zu verstärken (vgl. von Nyssen 1996).

Im Rahmen dieses Projektes werden Handreichungen zum Einsatz von multimedialen, interaktiven Lernsystemen für Aus- und Weiterbildung im Einzelhandel in Ostdeutschland erstellt. Es geht darum, schon bestehende, erfolgreich angewandte Projektergebnisse methodisch zu verknüpfen, die Verknüpfungsmöglichkeiten darzustellen und zu erläutern sowie die Vermittlungskonzepte zu erproben. Im Mittelpunkt des Projektes steht das multimediale interaktive Lernsystem „Kosten- und Ertragsdenken im Einzelhandel“ mit Fallbeispielen aus sechs verschiedenen Branchen. Es werden die Einsatzmöglichkeiten des Lernsystems in Verbindung mit anderen Lehrmaterialien überprüft, Verknüpfungsmöglichkeiten gesucht, Varianten des Einsatzes geprüft und methodische Empfehlungen für deren Umsetzung entwickelt.

Um flexible Anwendungsmöglichkeiten zu bieten, wird die „Methodische Handreichung zum Einsatz multimedialer, interaktiver Lernsysteme“ sowohl auf CD-ROM als auch als Handbuch vorgelegt werden. Dem Dozenten bzw. Ausbilder soll sie bei der Gestaltung der Ausbildung kurzfristig und unproblematisch Hilfen geben und ihn anregen, unterschiedlichste Lehr- und Lernmaterialien zum jeweiligen Thema einzusetzen. Vielfältige Nutzungsmöglichkeiten stehen ihm zur Verfügung; hat er beispielsweise vor, ein gesamtes Fallbeispiel des Lernsystems „Kosten- und Ertragsdenken im Einzelhandel“ zu bearbeiten, kann er sich über zusätzliche Lehr- und Lernmaterialien informieren, die die methodische Gestaltung an den unterschiedlichsten Stellen des Falles bereichern und vertiefen, und sich Übersichten, Graphiken, Tabellen und Arbeitsblätter dazu ausdrucken.

Beispiel 6:

Multimedia in der Ausbildung von Gabelstaplerfahrern bei der Volkswagen AG, Wolfsburg

Im Rahmen der Gabelstaplerausbildung eignen sich die Teilnehmenden einen Teil des Fachwissens mittels eines multimedialen Lernprogramms an (vgl. Hartge 1996, S. 55-56). Das Programm informiert über Besonderheiten eines Gabelstaplers, das Transportieren und Stapeln von Lasten, Verkehrswege, Be- und Entladen von Fahrzeugen und vorgeschriebene Verhaltensregeln. Im Anschluß an jede Lerneinheit wird ein Test zur Selbstüberprüfung durchgeführt und am Ende ein Abschlußtest, der den Anforderungen der Unfallverhütungsvorschrift entspricht. Lernen an der Lernstation und praktische Fahrübungen werden alternierend durchgeführt und halten sich zeitlich in etwa die Waage. Die erfolgreiche Bearbeitung eines Theoriebestandteils wird automatisch zertifiziert.

Das Programm nötigt die Anwender, sich den eher trockenen Unterrichtsstoff in der aktiven Auseinandersetzung mit dem System in komplexen, situationsadäquaten Aufgabenstellungen selbst zu erarbeiten. Dieses intensive, eigenverantwortliche Lernen führt zu höheren Behaltensleistungen. Die Ausbilder haben durch die Entlastung mehr Zeit dafür gewonnen, die praktischen Fahrübungen zu begleiten und bessere Hilfestellung bei der Umsetzung des Gelernten zu geben. Insgesamt konnte durch die mediengestützte Vermittlung des Theorieanteils eine Zeitersparnis von 30% realisiert werden. Die Durchfallquote bei theoretischen Prüfungen sank um 80%.

Der Einsatz von selbstgesteuertem Lernen bot sich an, weil es um die Vermittlung von reinem Faktenwissen geht und damit der Ausbilder entlastet werden kann. Zudem paßt diese Art des Lernens in die Zielvorstellung des Unternehmens, selbstgesteuertem Lernen einen breiteren Raum zu eröffnen.

Beispiel 7:

Offenes Lernen bei der Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg

Offenes Lernen ist ein pädagogisches und organisatorisches Konzept zur beruflichen Qualifizierung. Es setzt an den qualifikatorischen Voraussetzungen der TeilnehmerInnen an und will über paßgenaue Lernangebote die jeweils individuell bestimmten Lernziele erreichen. Dazu müssen die Lernangebote jederzeit greifbar und von verschiedenen Personen nutzbar sein.

Die Stiftung Berufliche Bildung (SBB) hat deshalb Selbstlerneinheiten und -materialien konzipiert und implementiert das offene Lernen mehr und mehr in allen Bereichen der Organisation (vgl. Krischausky 1995). Mit den Selbstlerneinheiten und -materialien können Teilnehmende gemäß ihren Lernbedürfnissen lernen. Das Selbstlernen wird von LernberaterInnen unterstützt, indem diese beraten und Struk-

turierungshilfen geben, für eine verbindliche Zielerreichung sorgen, Lernergebnisse beurteilen und die Erfahrungen in den Prozeß der Weiterentwicklung der Lernmaterialien einfließen lassen.

Offenes Lernen benötigt eine Reihe von Rahmenbedingungen, damit es funktionieren kann:

- Die Lernenden müssen sich laufend orientieren können, auf welcher Stufe des Lernprozesses sie sich gerade befinden.
- Das Lernen muß geplant werden.
- Bei Lernschwierigkeiten der Lernenden muß Hilfestellung gegeben werden.
- Es ist Medienvielfalt erforderlich, damit die Teilnehmenden je nach Lernaufgabe und Lerntyp sich die notwendigen Informationen beschaffen können.
- Es sind kontinuierliche Lernerfolgskontrollen notwendig, damit sich Lernende und Lehrende ein Bild von den jeweiligen Lernfortschritten machen können.
- Es müssen Selbstlernhilfen entsprechend den zu bearbeitenden Materialien wie Computer Based Trainings (CBT's), Bücher, Zeitschriften etc. entwickelt werden. Die Selbstlernhilfen geben Hilfestellungen, z.B. bezüglich der Informationsgewinnung, geben zu lösende Aufgaben vor oder vertiefen das bisher erlangte Wissen.

Die Einführung von offenem Lernen ist die konzeptionelle Antwort auf eine Reihe von externen Herausforderungen. Erstens sind die Teilnehmergruppen immer heterogener geworden, so daß die übliche Lernveranstaltung nur noch für eine immer kleiner werdende Teilgruppe akzeptabel ist. Zweitens werden die qualifikatorischen Anforderungen der einzelnen Berufsbilder immer komplexer, im besonderen werden neben den fachlichen auch überfachliche Kompetenzen verlangt, die mit herkömmlichen Lernarrangements nur schwer zu vermitteln sind. Drittens erzwingt der zunehmende Kostendruck im Bildungsbereich neue Konzepte, mit denen mit weniger Personal anspruchsvollere Bildungsziele erreicht werden sollen. Viertens ermöglicht die Einführung von Selbstlerneinheiten die Schaffung eines pädagogischen Qualitätssicherungssystems, das unter Einbeziehung der Teilnehmenden auf seine Wirksamkeit hin überprüft werden kann.

Zielgruppen sind vor allem die Problemgruppen des Arbeitsmarktes wie beispielsweise Erwachsene, die bildungsmäßig benachteiligt oder arbeitslos sind, und bildungsbenachteiligte Jugendliche.

Für die Teilnehmenden aber sind offenes Lernen und die damit verbundene Selbstständigkeit oft ungewohnt, was zu Anlaufschwierigkeiten führt. Des weiteren besteht die Gefahr der „Vereinzelung“ und der Isolierung. Dies kollidiert mit der Anforderung des Beschäftigungssystems zur Fähigkeit für Teamarbeit. Bei den folgenden Aspekten treten typischerweise bei den Lernenden Schwierigkeiten auf:

- Bewältigung des schriftlichen Materials,
- Orientierung an den vorgegebenen Lernzielen,
- Nutzen der angebotenen Lernhilfen,

- Einhalten des Zeitplans,
- Planung der Lernfortschritte,
- Bestimmen des Umfangs des Gelernten in bezug auf das jeweilige Lernziel.

Auch für die Lehrenden ist die neue Rolle oft ungewohnt und führt zur Unsicherheit. Notwendig sind Kompetenzen wie z.B. die zielgruppengerechte Gestaltung der Selbstlernmaterialien und die Fähigkeit zur Lernberatung.

Den teilnehmerbezogenen Problemen wird dadurch begegnet, daß zumal in der Anfangsphase intensive Beratungsarbeit und konkrete Hilfestellung geleistet werden. Zudem wird der Selbstlernanteil am Anfang niedriger gehalten und erst nach einer Eingewöhnungsphase langsam gesteigert. Dem möglichen Problem der Vereinzelung wird durch spezielle Aufgabenstellungen entgegengetreten, indem z.B. der Arbeitsauftrag nur in der Gruppe gelöst werden kann oder Kommunikation mit anderen Teilnehmenden zur Aufgabenlösung unerlässlich ist. Der Förderung von Schlüsselqualifikationen wird ein großer Stellenwert beigemessen.

Die Probleme der Lehrenden werden mit einem vielfältigen Fortbildungsangebot aufgefangen. Zudem wird die laufende Arbeit ständig evaluiert und reflektiert, und es wird Raum gelassen für Experimente und interne Diskussionsprozesse.

Beispiel 8:

„ TU WAS“ – ein Modell der Umweltbildung

In dem Modell „TU WAS“ werden seit 1990 vor allem an den Volkshochschulen neue Formen der Umweltbildung erprobt, da sich die traditionelle schulpädagogische Ausrichtung der Bildungseinrichtungen als nicht geeignet erwiesen hat, die komplexen ökologischen Zusammenhänge zu vermitteln. Deshalb werden in dem Modell neben kognitivem Wissen auch handlungsorientierte Lernprozesse gefördert und selbstorganisierte und autonomiefördernde Lernprozesse unterstützt (vgl. Häusler 1995).

Es findet kein Unterricht im klassischen Sinne statt, die Teilnehmer – interessierte BürgerInnen – bilden einen Arbeitskreis, und der Träger stellt einen geeigneten Moderator zur Verfügung, der sich auf die Akquirierung technischer und finanzieller Ressourcen beschränkt und die organisatorische Infrastruktur sicherstellt. Seine Rolle ist also nicht die eines Kursleiters, sondern läßt sich eher als die eines Informationsmanagers und Kommunikationsberaters in projekt- und aktionsorientierten Bildungsprozessen beschreiben. Auch die TeilnehmerInnen eines „ TU WAS“-Arbeitskreises sind eher MitarbeiterInnen, sie bestimmen selbst über die zu erarbeitenden Themen, ihre Ziele, Aktionsformen und Handlungsfelder und bearbeiten diese, so daß sie selber zu einer Art Experten werden.

Zur Beratung und zur Förderung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ste-

hen den Arbeitskreismitarbeitern „Experten auf Anfrage“, zumeist junge WissenschaftlerInnen, zur Verfügung. Das selbständige Erheben der Umweltmeßdaten, die Auseinandersetzung mit der Problematik der Umweltmessung und des Umgangs mit Daten bieten Gelegenheit, Zugang zu wissenschaftlichen Methoden zu finden.

Ein deutlicher Akzent der Arbeit, bei der es sich um reale Projekte handelt, liegt in dem Bereich der Öffentlichkeit. Es wird öffentlich agiert und publiziert, d.h., die MitarbeiterInnen setzen sich auch öffentlich mit den Themen und ihren Ergebnissen auseinander, sie wirken aufklärend und beteiligen sich auf diesem Wege aktiv an der politischen Auseinandersetzung in der Gesellschaft.

Da die selbstorganisierte Zusammenarbeit in der Gruppe nicht an traditionelle Lehr-/Lernsituationen erinnert, lernen die MitarbeiterInnen, ohne Druck Wissen zu „erfahren“ und an sozialen Prozessen teilzuhaben. Sie gestalten aktiv in der Gruppe Thema, Vorgehensweise, Ergebnisse und die Öffentlichkeitsarbeit und lernen dabei, Informations-, Diskussions- und Entscheidungsstrategien zu entwickeln und sich selbstbewußt politisch zu verhalten.

Um diese Art des selbstgesteuerten Lernens den Arbeitskreismitgliedern nahezu bringen und um sie anzuregen, selbständig mit einem hohen Maß an Eigeninitiative zu lernen und zu agieren, muß ein professionelles Lernsetting gegeben werden. Professionalität der Teamer im Umgang mit selbstgesteuerten Lernprozessen ist hierfür unabdingbar und bedarf entsprechender Förderung.

3. Quintessenzen – Potentiale und Probleme selbstgesteuerten Lernens

Die vorgestellten Beispiele decken inhaltlich und methodisch ein breites Spektrum von Möglichkeiten ab. Es wird deutlich, welche Chancen selbstgesteuertes Lernen eröffnet, aber auch, welche Probleme auftreten können. Thesenartig lassen sich folgende Quintessenzen ziehen:

- Für viele Teilnehmer und Teilnehmerinnen, im besonderen bildungsbenachteiligte Personen, ist selbstgesteuertes Lernen ungewohnt, die Traditionen eines „frontalen“ und lehrerzentrierten Unterrichts wirken nach. Es ist deshalb sinnvoll, die Lernenden „sanft“ in das neue Lernkonzept einzuführen, um Lernbarrieren möglichst niedrig zu halten. Dabei können Eingangsberatungen, „Schnupperkurse“ und eher spielerische Möglichkeiten des Ausprobierens hilfreich sein.
- Bei einigen Selbststeuerungskonzepten besteht die Gefahr, daß die Lernenden sich isolieren. Dies kann sich negativ auf die Lernmotivation auswirken und die Entwicklung von wichtigen Schlüsselqualifikationen (z.B. Teamfähigkeit, Empathie) behindern. Um derartigen Effekten vorzubeugen, werden häufig schon von vornherein Präsenzphasen, Nutzertreffen, Seminare oder ähnliches als Forum für den Erfahrungsaustausch vorgesehen. In die gleiche Richtung zielen das Vorhal-

- ten von Beratern (Lernberater oder fachliche Berater) und die Einrichtung von „Hotlines“.
- Selbstgesteuertes Lernen verlangt nicht nur von den Lernenden eine Umorientierung, sondern auch von den Lehrenden. Sie müssen ein neues Rollenverständnis entwickeln und sich mehr als Ermöglicher von Lernen und weniger als Erzeuger von Kenntnissen und Fähigkeiten verstehen (vgl. dazu Arnold/Siebert 1995, S. 59f. und S 135f.). Ein derartiger Rollenwechsel kann durch Fortbildung, Beratung und Supervision erleichtert werden.
 - Die Möglichkeit zu selbstgesteuertem Lernen weist dem einzelnen verstärkt die Weiterbildungsverantwortung zu. Viele Betriebe erwarten heute schon, daß ein Teil der beruflichen Weiterbildung in der Freizeit zu absolvieren ist. Die Grenzen zwischen Arbeitszeit und Freizeit können unscharf werden.
 - Viele Beispiele dokumentieren, daß die Lerneffektivität und auch die Lerneffizienz durch den Einsatz von mediengestütztem Training zu verbessern sind. Es wird aber auch deutlich, daß bestimmte Formen des Lernens nicht durch den Einsatz von Medien ersetzt werden können (z.B. verhaltensbezogenes Lernen), weil das unmittelbare persönliche Feedback von zentraler Bedeutung ist.
 - Der Markt für Lernsoftware wächst und erschwert so für den potentiellen Nutzer die Auswahl. Ansätze wie die Datenbank SODIS sind von daher für eine Verbesserung der Markttransparenz sinnvoll, zumal dann, wenn die gespeicherten Softwareprodukte auch einer fach- und mediendidaktischen Bewertung unterzogen werden.
 - Der Einsatz von selbstgesteuertem Lernen eröffnet neue Chancen für institutionelle Kooperationen und für eine bessere Verzahnung der Bildungsbereiche, wie einige vorgestellte Projekte belegen. Fachliches und methodisches Know-how läßt sich leichter „transportieren“ und lehrer- und ortsunabhängig einsetzen.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1995
- Euler, D.: Selbstgesteuerte Weiterbildung im Handwerk. In: BWP 1/1992, S. 14-20
- Gnahn, D./Griesbach, K./Seidel, S.: Studie „Selbstgesteuertes Lernen“, Teil 1. Beispielsammlung. Vervielfältigtes Manuskript. Hannover 1997
- Hartge, Th.: Multimediale Lerntechnologie bei der Volkswagen AG in Wolfsburg. In: QUEM-Report (Schriften zur beruflichen Weiterbildung), Heft 41/Teil 1, Berlin 1996
- Häusler, R.: Lebenslanges Lernen in der Umweltbildung: Aus der Sicht des „TU WAS“-Modells. In: Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Würzburg 1995
- Krischausky, B.: Offenes Lernen – mehr Qualität für Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Stiftung Berufliche Bildung (Hrsg.): Verstehen, planen, neu gestalten. Jahresbericht 1995. Hamburg 1995, S. 34-35
- Leinenbach, J.: CAFE MONDIAL. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/1997, S. 32-35
- von Nyssen, W.: Methodische Handreichung zum Einsatz von multimedialen, interaktiven Lernsystemen für Aus- und Weiterbildung im Einzelhandel in Ostdeutschland: In: Kompetenz 17/1996, S. 71-82
- Siebert, H.: Bildungsarbeit – konstruktivistisch betrachtet, Frankfurt/M. 1996
- Stöckl, M./Kleinmann, M./Straka, G.: SoLA – Selbstorganisiertes Lernen für Ausbilder. Projektdokumentation. Vervielfältigtes Manuskript, Bremen 1995

Glosse

Monika Schmidt

Marketing für Friseure und Seminarbetriebe – es geht um unsere Köpfe

Meistens gehe ich zum Friseur, wenn ich schlechte Laune habe und meine, besser aussehen zu müssen. Hinderlich ist, daß ich mich anmelden muß und in drei Tagen nicht mehr weiß, ob der Friseurbesuch mir gut tun wird. Ich weiß aus Erfahrung, daß meine Hoffnungen leicht enttäuscht werden und ich erst einmal unter die Dusche muß, um mich dem alten Zustand möglichst anzunähern. Obwohl ich schon viel probiert habe, bleibt mir dieser Konflikt nicht erspart. Ich habe mich auf die Tips von Freundinnen verlassen, bin 30 km gefahren, habe mit einer Friseurin den Arbeitgeber gewechselt. Hadre ich hinterher mit meinem Aussehen, dann denke ich beim nächsten Mal: Dann soll's wenigstens um die Ecke oder billig sein.

Sehe ich mich nüchtern als potentielle Teilnehmerin eines Seminars, dann rückt mein Verhalten in bedenkliche Nähe zur Kundin eines Friseursalons: Ich bin stimmungsabhängig, verlasse mich auf Tips von anderen, wechsele die Anbieter, gucke skeptisch auf den Preis und weiß nicht so recht, was ich suche.

Wie versucht das Friseurgewerbe, mit mir und meinesgleichen und ganz anderen klarzukommen? Der Kampf ist hart. Es gibt zu viele Geschäfte und zu wenig zahlungskräftige KundInnen. Einige wenige Marktstrategen versuchen es mit Marktanalysen und wenden sich dem Segment „Öko“ zu. Gefärbt wird nur noch mit Natur, und wenn schon Chemie, dann in Plastiknachfüllpackungen. Oder es wird auf die Karte der Markenbindung – die Wunder der Sauerkomponenten-Dauerwelle X. – gesetzt. Die Mehrzahl kopiert und probiert oder hat unauffällige Stammkundschaft seit Jahrzehnten. Ergattert werden soll ein Kundensegment, das wiederkommt und bleibt. Auf Laufkundschaft wird weniger gesetzt – denn schließlich sind „Haare“ ein Identitätsthema, und das ist Vertrauenssache. Allerdings bleibt ein hartnäckiges Dilemma: Viele gehen überhaupt nicht zum Friseur. Wo kann angesetzt werden, wenn es um die Köpfe von Unbelehrbaren geht?

Vor dem Vertrauen steht allerdings das Image, das mit dem Namen KundInnen anziehen soll. Versprochen werden schillernde Erlebniswelten: Afro Queen, Hair und mehr, Haarmonie, Haare einmal anders. Im Rahmen von Mitteleuropa wird Weitblick signalisiert: Le Figaro, donna e uomini, Ihr spanischer Friseur. Sprachspiele lockern auf: Salon Schnittpunkt, Querschnitt, Frisur Haarscharf. Solidität bietet der Friseurmeister, heimelig geht's im Frisierstübchen zu, bei Derma-Sana sind auch für Problemgruppen Spezialisten am Werk. Häufig werden erwünschte Stimmungen an Orte gebunden: Studio, Salon, Atelier, Hotel, Corner. Wie steht's um den besonderen Charme einer Heimvolkshochschule Bederkesa? Welche Horizonte eröffnet ein Lebensgarten Steyerberg?

Unter Marketinggesichtspunkten müßten Ambiente und Personal nach dem anvisierten Image gestylt werden. Bei einem Blick durch die Schaufensterscheibe verflüchtigt sich so manches Versprechen oder rückt schnell in die Nähe von „Moni's Lockenschmiede“. Modernisierungsstrategen setzen auf Qualitätskontrolle. Was kann einer unterbezahlten pädagogischen Honorarkraft abverlangt werden?

Das echte Vertrauen kann sich sowieso erst nach dem Konsum einstellen. Da die Arbeit am eigenen Kopf so heikel ist, wird die Hauptleistung freundlich umrahmt: Funktionsmusik (Fumu), Fernsehen, Getränke, Zeitschriften, Kosmetika zur weiteren Vervollkommnung. Bestimmte Leistungselemente wie Haare trocknen können aus dem Komplettpaket herausgelöst werden und realisieren das Prinzip geteilter Verantwortung. Auf Wunsch kann ich beim Ausgeben sparen: „Naß raus oder trocken raus“. In finanzstärkeren Unternehmen wird mit Computersimulation „vorher – nachher“ geworben. Wann wird es gelingen, daß vor Kursbeginn passend zum angestrebten Outfit probehalber meine Wunschidentität simuliert wird? Läßt sich schonend bei verkürzter Verweildauer Lasertechnik einsetzen?

Die Idee, durch Zusatzservice KundInnen zu binden, dehnt sich aus: In den gleichen Räumlichkeiten eine Geschenkboutique, ein Zeitschriftenladen, ein Ausstellungsraum. Demnächst eröffnet das Hairbarium seine nächste Hairnissage mit Fotografien von Heike Seewald – und schon kann eine Zeitungsnotiz plaziert werden. Die Erlöse einer Kundenfete gehen an die Aids-Hilfe – ein auffälliger Knaller zur Marktpositionierung. Wie hoch ist der Mobilisierungseffekt von streßfreien Einkäufen in verkehrsberuhigten Bildungszonen anzusetzen? Empfiehlt es sich, an der Hauptkasse Spendenboxen für Greenpeace aufzustellen?

Innerhalb der Konkurrenz gilt es Nischen zu entdecken: Spezialisierung für Braut- und Abendfrisuren, 24-Stunden-Service und neuerdings wieder „Friseur auf Rädern“ – das spart auch die Unkosten für Miete und Heizung. Welche zukunftssträchtigen Marktsegmente werden durch mobile, maßgeschneiderte Bildung – mit und ohne Termin – erreicht? Öffnen absolute Dumpingpreise Türen, oder lassen sie an der Seriosität der Angebote zweifeln? Zumindest Sonntag ist Spartag!

Allerdings ist das Personal all den modernen Trends nicht unbedingt gewachsen: „Bei Ihrem dünnen Haar läßt sich nicht viel machen“, oder – leicht vorwurfsvoll: „Wann waren Sie denn das letzte Male bei uns?“

Ist schon die Arbeit an der eigenen Außenfassade störanfällig, dann ist der Umgang mit dem Innenleben von potentiellen TeilnehmerInnen noch heikler: Was will ich wann wozu und warum? Um ein schwieriges Produkt zu vermarkten, können auch Bildungsanbieter zunehmend auf Sonderaktionen, Zusatzleistungen, Service und Ambiente setzen. Phantasie und Tatkraft von FriseurInnen sind gefragt. Allerdings hindert mich nichts daran, den Laden zu wechseln, wenn aus der versprochenen leichten Dauerwelle ein kringliger Krauskopf wird.

REZENSIONEN

vakat

Das Buch in der Diskussion

Sigrid Nolda

Interaktion und Wissen

Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten
in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung
Reihe: DIE Analysen für Erwachsenenbildung
Frankfurt/M.: DIE 1996, 388 Seiten, DM 32.00

Horst Siebert

Inhalt

Der Inhalt der hier besprochenen Habilitationsschrift von Sigrid Nolda läßt sich in einem Satz zusammenfassen: Die wörtlichen Mitschriften von zwei Seminaren (ein Seniorenkurs und ein PC-Kurs) werden sprach- und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Studie läßt sich also der empirischen Lehr-Lern-Forschung zuordnen, das Auswertungsverfahren ist qualitativ-interpretativ. Die beiden Fallstudien werden „kontrastanalytisch“ gegenübergestellt. In Kap. V werden zusätzliche Seminarprotokolle berücksichtigt. Die Kriterien und Kategorien der Interpretation sind nicht primär didaktisch-methodisch; durch eine Analyse der „Sprechakte“ erfolgt eine Verfremdung traditioneller pädagogischer Perspektiven. Ein Beispiel für diese Methode: „Bei vorsichtig formulierten Wünschen (der KL) wird dagegen ein verstärkendes, fast trotzig wirkendes ‚schon‘ angebracht („und dann ist es schon mein Wunsch“, „aber was mich schon noch son bissel interessieren würde“). Derartige Aufforderungen bzw. Vorschläge signalisieren eine Aushandlungsbereitschaft, die – auch wenn sie nicht immer ernst gemeint sein sollte – Kursleiter von Lehrern unterscheidet“ (S. 334).

Interaktion und Wissen sind die beiden Schlüsselbegriffe. Zur Interaktion gehören u.a. Versuche der Kursleitung, die Vorkenntnisse und Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu ermitteln, die verbale Herstellung von Nähe und Distanz, das Bemühen um eine zwanglose Atmosphäre, die Demonstration von Kompetenz und Formen der Selbstdarstellung, unterschiedliche Partizipationsaufforderungen durch die Kursleitung, Umgang mit „Störungen“, didaktische Initiativen und Hilfen, Zustimmung und Widerstand, Differenzen und Konkurrenzen, Äußerung eines Wir-Gefühls ...

Zur Aneignung, Transformation und Präsentation von *Wissen* gehören Formen der Personalisierung, der Verweis auf Experten, Wissenschaft und Alltagswissen, die Reduktion von thematischer Komplexität, Veranschaulichungen und Reformulierungen, Wissen als Weltanschauung, Äußerungen eines kursunabhängigen „Bildungswissens“, die Thematisierung persönlicher Probleme, berufliches „Sonderwissen“, spielerischer, ironischer Umgang mit Wissen, vorgegebene und persönliche Themen ...

In einem gesonderten Kapitel behandelt Nolda Geschlechterdifferenzen. So „enthält das Material Anhaltspunkte dafür, daß Kursleiterinnen und Teilnehmerinnen stärker an Meinungen und am Austausch von Erfahrungen als an Fakten interessiert sind“ (S. 353).

Noldas Habilitationsschrift kann auch als eine permanente Frage nach der Wirklichkeit eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses aus der Sicht der Beteiligten gelesen werden. Der erwachsenenpädagogische und gesellschaftliche Anspruch der „Autonomieförderung“ erweist sich in der Bildungspraxis als eine latente Aufforderung zur Darstellung individueller Autonomie. „Was Kursleiter bewirken, ist vielleicht weniger die Eröffnung von Lernräumen, sondern die von Inszenierungsräumen. Diese werden von den Teilnehmern genutzt, um ... nicht so sehr Lernende, sondern Wissende, Informierte, Kundige, Empörte und Betroffene, Bekennende oder gar Missionierende zu verkörpern“ (S. 364).

Kommentar

1. Noldas Untersuchung knüpft an die Tradition der mikrodidaktischen Lehr-Lern-Forschung aus den 70er Jahren an, die die Kommunikation in den Seminaren und weniger die Teilnehmerbiographien oder die Lernwirkungen zum Thema macht.
2. So erfährt der/die LeserIn über die Einrichtung, über die Motivation, die Lernbiographie, die Vorkenntnisse, die Verwendungsinteressen der Kursleitung und Teilnehmerschaft wenig. Auch wird nur erfaßt, was hörbar gesagt wird (nicht, warum sie etwas sagen, was sie verschweigen, was sich die „Schweiger“ denken ...).
3. Die Konzentration auf das gesprochene Wort erfordert eine geduldige, sprachlich sensible Lesehaltung. Die „Pointen“ dieser Studie erschließen sich nicht dem „diagonalen“ Leser.
4. Schlüsselbegriff ist – neben Interaktion – vor allem Wissen und nicht Lernen. Auf die Differenz von Wissen und Lernen wird mehrfach hingewiesen. Im Vordergrund vieler Seminare scheint die Präsentation des eigenen Wissens zu stehen und weniger das Bedürfnis, von anderen zu lernen. Nicht selten ist Wissen das Gegenteil von Lernen.
5. Noldas bewußter Verzicht auf die traditionelle pädagogisch-bildungstheoretische Begrifflichkeit ist anregend. So kommt eine „andere“ pädagogische Wirklichkeit zur Sprache. Heißt das aber auch, daß wir generell auf unsere Bildungssemantik verzichten sollten?
6. Die Kontrastmethode, d.h. der kontrastierende Vergleich zweier Seminare, ist ergiebig. Allerdings hatte ich den Eindruck, daß die Interpretation eher die Gemeinsamkeiten und nicht die Unterschiede zwischen dem EDV-Kurs und dem Seniorenkurs betont.

Auch wenn es trivial klingt: Das in der Lerngruppe gesprochene Wort und Noldas Deutungen sind nur *eine* Wirklichkeit. Es wäre lohnenswert, diese Seminare ergänzend mit anderen Perspektiven, Unterscheidungen und Begrifflichkeiten zu interpretieren und dabei auch die Beteiligten nach ihren Wahrnehmungen zu befragen.

Hannelore Faulstich-Wieland

Quantitative Mikroanalyse von Erwachsenenbildung

Sigrid Noldas Arbeit beansprucht, über Analysen von Kursmitschnitten Antwort auf die Frage zu geben, „welche Lösung Kursleiter und Teilnehmer für das Problem des befriedigenden Umgangs mit einem letztlich weder beherrschbaren noch gesellschaftlichen Machtgewinn oder gar ‚letzte Wahrheiten‘ versprechenden Wissen finden, worin also der situative ‚Gebrauchswert‘ liegt“ (S. 23). Methodisch wählt sie dazu einen Weg, der nicht über Befragung, sondern über Beobachtung geht. Dies ist dem Gegenstand sicher angemessen, denn Interaktionen spielen für Lernprozesse und Umgang mit Wissen eine zentrale Rolle.

Der Vorzug der Arbeit unter methodischen Aspekten liegt darin, daß Nolda detailliert ihr Vorgehen ausweist und nachvollziehbar macht. Sie wendet für ihre Analyse das Prinzip der maximalen Kontrastierung an, indem sie zwei Bildungsveranstaltungen – d.h. jeweils eine „Sitzung“ aus einem Kurs – analysiert, die hinsichtlich des behandelten Stoffes (im ersten Fall ein Zeitungstext über weibliche Moral, im zweiten Fall eine Einführung in den Umgang mit Computern), der didaktischen Funktion und der Teilnehmerzusammensetzung deutlich unterschiedlich sind.

In beiden Fällen nimmt die Autorin zunächst eine Sequenzanalyse vor. Dazu teilt sie die transkribierten Interaktionen in Segmente ein und interpretiert detailliert die einzelnen Äußerungen der KursleiterInnen bzw. der TeilnehmerInnen. So arbeitet sie den interaktiven Gehalt der jeweiligen Äußerungen heraus, was insbesondere bedeutet, die produktive Leistung der einzelnen Interaktionen kritisch zu beleuchten, aber nicht wertend zu beurteilen.

In einem zweiten Schritt werden die Muster der didaktischen Interaktionen aus den Kurs-Diskussionen erarbeitet. Dazu werden die Segmente zu einer Anfangsphase, einem Kern und einer Beendigungsphase zusammengefaßt und die Interpretationen verdichtet. Dabei ergeben sich bereits Kategorien, mit denen Interaktionsprozesse beschreibbar werden.

Der dritte Schritt schließlich ist vor allem dem Aufspüren des Umgangs mit Wissen gewidmet: Hier erfolgt eine Gegenüberstellung von Textgrundlage und Interaktion im Blick auf Hinzufügen-

gen, Weglassungen, Ersetzungen, Umstellungen und Wiederholungen durch die KursleiterInnen ebenso wie durch die Teilnehmenden.

Die Kontrastanalyse nimmt die Ausgangsfragestellung auf und beschreibt zunächst einmal Ebenen und Kategorien, die aus der detaillierten Analyse der beiden Einzelkurse entwickelt werden können. Diese betreffen

- Reaktionen auf Unverbindlichkeit
- Ablauforganisation
- Kursgeschehen als Interaktion
- Umgang mit Inhalten
- Kursunabhängiges Wissen
- Selbstdarstellung und Identitätskonstruktionen.

Interaktionen und Wissen werden theoretisch eingebunden, wozu Nolda machtheoretische Ansätze, sprachwissenschaftliche Perspektiven und fachdidaktische Kommentierungen heranzieht. Sie begnügt sich in ihrem methodischen Vorgehen nicht damit, es bei den skizzierten Analysen zu belassen, sondern nutzt die aus ihnen entwickelten Kategorien, um sie in einer Korpusanalyse, d.h. an Material aus weit über 20 Kursen aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung, zu überprüfen. In diesem Kapitel finden wir entsprechend der o.g. Ebenen und Kategorien weitere Belege, detailliertere und ergänzende Darstellungen des Kursgeschehens. In der Zusammenfassung und Diskussion ihrer Ergebnisse bietet Nolda weitere Anwendungsmöglichkeiten an.

Insgesamt kann diese Arbeit unter methodischen Aspekten durchaus als vorbildhaft bezeichnet werden: Nicht nur bietet die Autorin durch die Ausbreitung ihres Materials die Chance der Orientierung in methodischer Hinsicht. Es ist ihr auch gelungen, ohne in einen Gruppenzusammenhang eingebettet gewesen zu sein – über den Vielfalt an Interpretationen und Sichtweisen normalerweise gesichert werden kann –, durch ein Drehen und Wenden und Sich-immer-wieder-Beschäftigen mit dem Material nachvollziehbare Analysen vorzulegen.

Rolf Arnold

Erwachsenenbildung als Diskursmischung – oder: Wo bleibt die orientierende Kraft begleiteter Interaktion?

Die von Sigrid Nolda vorgelegte Studie liefert reichhaltiges Material für die substanziellere Bestimmung eines genuin erwachsenenpädagogischen Lernbegriffs. Zwar steht die erwachsenendidaktische Perspektive nicht explizit im Vordergrund ihrer Arbeit, doch berührt ihre „Frage nach dem Teilnahmegrund“ (S. 12) natürlich auch didaktische Dimensionen, welchen Nolda zudem nicht i.S. einer Aufdeckung universeller, sondern „partieller Validitäten“ (S. 16) nachspüren möchte. Es geht ihr um eine Bestimmung des „situativen ‚Gebrauchswerts‘“ (S. 23) von Wissen, wobei sie – ganz im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie – ihr besonderes Augenmerk auf die Verschränkung von Interaktion sowie Rezeption und Transformation von Wissen legt, und es überrascht deshalb auch nicht, daß das Ergebnis ihrer Studie nicht eine neue, universale Tendenzen markierende Theorie oder Deutung von Erwachsenenbildung ist, sondern vielmehr eine Detaillierung und Profilierung der die Erwachsenenbildungsrealität prägenden Distanzen, Differenzen und Kontingenzen, offensichtlich getragen von dem Vorsatz, zum „Ertragen postulatsferner Realitäten“ (S. 20) beizutragen. Ihre kleinschrittige und behutsame Rekonstruktion der in erwachsenenpädagogischen Interaktionen anzutreffenden Modi des Umgangs mit Wissen läßt – im Hinblick auf unser erwachsenendidaktisches Leseinteresse – zweierlei deutlich werden:

1. *Lehren in der Erwachsenenbildung ist – in einer bislang noch kaum thematisierten Radikalität – ein „Lehren vom anderen her“*

Augenfällig illustriert Nolda, daß Erwachsenenbildung häufig einer „assoziativen Themenkonstituierung“ (S. 102) folgt, und sie gelangt zu der Feststellung: „Es sind diese als Informationen eingebrachten Assoziationen, die die Zuhörer zu Nachfragen und Kommentaren provozie-

ren, und nicht das von der Kursleiterin vorgegebene Thema“ (S. 102). An anderer Stelle verweist Nolda auf „das In-Rechnung-Stellen des anderen und seiner Erwartung“ (S. 331) und markiert damit die Grundlinie einer Erwachsenenbildung, in der Wissensaneignung und Autonomie-darstellung gleichzeitig inszenierbar und möglich sind, weil die Interagierenden sich wechselseitig auf einen geteilten Bestand von Bedeutungen beziehen können. Daß dabei „Entschulung“ sich tagtäglich ereignet, wird von Nolda nicht nur behauptet (S. 333); ihre Studie liefert vielmehr zahlreiche Belege für die Tatsache, daß „Lehrende“ und „Lernende“ in der Erwachsenenbildung begonnen haben, sich von den ihnen institutionell zugeschriebenen Rollen zu lösen und ihre Lernkooperation in neuartigen Inszenierungsformen von Interaktion und Wissenstransformation auszuhandeln. Dabei verschränken sich spezifische „Interaktionsleistungen“: Während die Kursleiter die „indirekte Rahmung und Sinnggebung“ inszenieren, kann die Interaktionsleistung der Teilnehmer als „kooperative Selbstbehauptung“ bezeichnet werden. Die Teilnehmeraktivitäten sind Aneignungsaktivitäten – Nolda spricht von „Aneignungsgesten“ (S. 337) – und als solche immer ambivalent, zwischen Unterordnung und Selbstbehauptung, ausgerichtet. Es geht bei den kursbezogenen Interaktionen in der Erwachsenenbildung deshalb auch keineswegs nur um eine – wie auch immer auf den Lerner abgestimmte – „Vermittlung“ von Wissen; diese letztlich doch auf eine Art „Unterordnung“ gerichtete Didaktik geht vielmehr – folgt man den Ergebnissen der Studie von Nolda – mit typischen „Brechungen“, „Mischungen“ und „Distanzierungen“ einher. Die Autorin spricht von „spielerisch-transitorischen Formen der Vereinnahmung, Bagatellisierung und Distanzierung“ von Wissen sowie von „Diskursmischungen (S. 346)“, welche der gewissermaßen „offiziellen“ Lesart entgegengestellt werden. Und sie läßt keinen Zweifel daran, daß es letztlich diese höchst subjektiven Formen der Wissensaneignung sind, die das Erwachsenenbildungsgeschehen bestimmen und die professionelle Arbeitsteilung vielerorts pervertieren: Der „Lässigkeit“ und „Vagheit“ von Kursleitern korrespondiert die „Strenge“ der Teilnehmer. Nun geht es Nolda in den kommentierenden und theoriebildenden Passagen ihrer Arbeit keineswegs darum, diese neue Lässigkeit zu einem erwachsenenpädagogischen Professionsmuster zu hypostasieren; sie weist aber deutlich auf die – auch im Berufsfeld selbst – ganz offensichtlich abnehmende (Selbst-)Überzeugungskraft von professionellen Leitkonzepten hin, die den Erwachsenenbildungserfolg gewissermaßen extern zuschreiben (z.B. Gewicht von Fach- und Wissensstrukturen). Erdrückt einen schon die implizite Paradoxie der Frage nach den – erwachsenenpädagogisch legitimierbaren (!) – Maßstäben für ein Lehren vom anderen her, so scheint sich die Notwendigkeit einer Frage nach den Maßstäben angesichts der sich als multiple Inszenierung präsentierenden Lehr-Lern-Verhältnisse in der Erwachsenenbildung vollends zu verflüssigen.

2. Lernen in der Erwachsenenbildung „lebt“ von der orientierenden Kraft einer professionell gestalteten Interaktion – oder nicht?

Nolda führt die orientierende Kraft professionellen Handelns anhand ihres Materials auf den unterschiedlichen Dimensionen ihrer „Korpusanalyse“ vor. So „übersetzen“ der/die KursleiterIn die sachlichen oder gar wissenschaftlichen Informationen nicht einfach in eine „alltagsprachliche Form“ (Dewe), sondern sie „vereinnahmen“ und „transformieren“ das Wissen, indem sie es z.B. „familiarisieren“ und „personalisieren“ (angenommene Bezüge zu persönlichen Erfahrungen herstellen), „reduzieren“ und „amplifizieren“ (durch Weglassung von Details und Erläuterung) oder „paraphrasieren“ und „reformulieren“, mit dem Ziel, die Verständlichkeit der Information zu erhöhen, was keinesfalls immer gleichermaßen gelingt. Nolda arbeitet dabei detailliert heraus, daß „Interaktion“ und „Wissen“ sich im Kursgeschehen vermischen, Wissen „also nicht als solches in Erscheinung (tritt)“ (S. 330), wobei es die erwachsenenpädagogische Inszenierung ist, d.h. die „indirekte Rahmung und Sinnggebung“ durch den/die KursleiterIn, welche die Interaktionsmodalitäten i.d.R. bestimmen. Nolda rekonstruiert differenziert die subtilen Praktiken dieser Interaktionsrahmung, wobei sie deutlich werden läßt, daß der Kursleitung zwar eine „didaktisch-pädagogische Organisationsmacht“ (Kade) zukommt, diese aber nicht automatisch mit Entmündigung und Lernbeeinträchtigung einhergeht, wie es bisweilen in der aktuellen Debatte von Vertretern eines Marktmodells der Erwachsenenbildung, die den Teilnehmer

letztlich als „Kunden“ konzipieren, behauptet wird. Kennzeichnend ist vielmehr eine „Ausgangsbereitschaft“ (S. 334), die darin ihren Ausdruck findet, daß auch explizite Aufforderungen fast immer mit „Markierungen der Abschwächung“ (ebd.) einhergehen. Insgesamt rekonstruiert Nolda in ihrer Studie eine Fülle von praktischen Inszenierungs- und Reaktionsmustern von Lehrenden, die deutlich belegen, daß deren Rolle sich zwar – was den Umgang mit Wissen betrifft – weniger eindeutig von der der Lernenden abgrenzen läßt, wie das lange Zeit vermutet wurde, daß aber Lehrende in der Erwachsenenbildung gleichwohl spezifische Interaktionsleistungen erbringen, von denen eine orientierende Kraft auszugehen vermag.

Eine genauere Bestimmung der professionstheoretischen Legitimation dieser orientierenden Kraft läßt sich aus der Analyse von Sigrid Nolda nur indirekt schließen, wenn sie z.B. im Anschluß an diskurstheoretische Überlegungen auf die eigenartige Verflüchtigung der inhaltlichen Zuständigkeit von KursleiterInnen hinweist: Diese sind, wie Nolda feststellt, „als Organisatoren und Animatüre“ tätig, die für den ordnungsgemäßen Ablauf von Erwachsenenbildung sorgen, sie „hauchen“ den fremden Texten, in denen das zu vermittelnde Wissen gefaßt ist, „Leben ein“ bzw. machen sie über diverse stimulierende Verfahren kommunikativ verfügbar“ (S. 340). Die orientierende Kraft von Erwachsenenbildung ergibt sich somit keineswegs aus einer „Lenkung durch inhaltliche Vorgaben“, und die professionelle Funktion von Erwachsenenbildung kann deshalb auch nicht mit der schlichten Verdächtigung, daß Orientierung nur um den Preis einer Neuauflage der „normativen Pädagogik“ möglich sei, in Frage gestellt werden, wie man dies neuerdings bei Dräger u. a. nachlesen kann (ohne daß solche Skepsis allerdings mit wegweisenden eigenen Vorschlägen verbunden wäre). Das tatsächliche Verhältnis von Lehrenden und Lernenden im erwachsenenpädagogischen Diskurs ist vielmehr viel komplexer, wie die Analyse von Nolda zeigt. Sie identifiziert in ihrem qualitativen Material Hinweise auf eine „doppelte Distanz“ (sowohl gegenüber dem Kurswissen als auch gegenüber dem teilnehmerbezogenen Diskurs) und demonstriert damit, daß die Inszenierungsformen der Erwachsenenbildung vieles von dem vermissen lassen, was man an Entschiedenheitsansprüchen im Anschluß an emphatische Aufklärungs- und Bildungsansprüche erwartet hätte. Erwachsenenbildung „gelingt“ oder „orientiert“ vielmehr dann, wenn alle Beteiligten ihre Inszenierungsbedürfnisse realisieren konnten. So entsteht eine „Intertextualität“ und „Interdiskursivität“ (S. 342ff.), eine Art Vielfalt in der Einheit, in welcher offensichtlich jeder Teilnehmer durch das Einbringen eigener und die Aneignung „offizieller“ Texte für sich eine Zitatcollage – Nolda spricht von „Formen der Mischung und der Übernahme“ – entwickelt, über deren „Angemessenheit“ oder besser: Viabilität eigentlich nur er selbst nach Maßgabe seiner biographisch-lebensweltlichen Bezüge „urteilen“ kann. Zwar thematisiert die Autorin diese Tendenzen einer zunehmenden Formalisierung und Subjektivierung der Geltungsansprüche und „Gehalte“ von Angeboten, doch arbeitet sie deutlich heraus, daß es nicht die inhaltlichen Stellungnahmen der KursleiterInnen sind, von denen eine orientierende Kraft ausgeht, sondern vielmehr deren Fähigkeit, zwischen den Diskurstypen zu wechseln und sich „gleichermaßen in verschiedenen Codes auszudrücken“ (S. 344).

Es bleibt einer professionstheoretischen Weiterführung vorbehalten, diese empirischen Hinweise auf die vielfältige Distanz der ErwachsenenpädagogInnen und die Inszenierungstechniken der Lernenden und Lehrenden im Umgang mit Wissen zu einem neuartigen Verständnis von Professionalität in der Erwachsenenbildung zu verdichten. Ein solches Professionalitätsmodell würde – soviel kann man bereits absehen – deutlich über die Modelle einer wissenschaftsgebundenen Professionalisierung („Professionalität durch Wissenschaft“) hinausgehen und Elemente einer reflexiven Orientierung in sich aufnehmen. Auch hierbei geht es um das „Ertragen postulatferner Realitäten“ (S. 20), d.h. um die Frage, in welcher Weise Professionals Aneignungsleistungen in Lernprozessen durch systemisch sensibles Handeln unterstützen, erleichtern und ermöglichen können, deren „Erfolg“ sich immer stärker nach den Maßgaben subjektiv empfundener Viabilität als nach denen eines „von außen“ an die Erwachsenenbildung herangetragenen postulatorischen Bildungskonzeptes bemißt. Dabei geht es nicht um die Aufgabe des Bildungsbegriffs als professionelle Leitkategorie, wohl aber um seine reflexive Neufassung in Anbetracht der von Nolda herausgearbeiteten Distanzierungs-, Bagatellisierungs- und Vereinnahmungsformen im interaktiven Umgang mit Wissen. Indem Bildung dabei auch als

professionelle Ermöglichung von subjektiv empfundener Viabilität gedeutet werden kann, erweisen sich die Versuche der o.g. Skeptiker, die bereits das Ende der Erwachsenendidaktik herbeireden und glauben, den erwachsenenpädagogischen Anspruch – wie in der Didaktik der 70er Jahre – auf eine professionelle Methodik, heute jedoch gekoppelt mit „Kundenzufriedenheit“, begrenzen zu können, als vorzeitige Kapitulation der vom Zeitgeist aufgedrängten Formen eines totalen Weiterbildungs-Marktes.

Sammelbesprechungen

Qualitätssicherung I

(1)

Wolfgang Beywl/Christiane Geiter
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung

Kommentierte Auswahlbibliographie
(Bertelsmann) Bielefeld 1996, 90 Seiten, DM 38.00

(2)

Rudolf Epping
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)
Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Ergebnisse einer Entwicklungsgruppe
(Verlag für Schule und Weiterbildung) Bönen
1996, 41 Seiten, DM 10.00

(3)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)
Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung

Reihe „Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen“
(LI) Soest 1996, 275 Seiten, DM 5.00

(4)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)
Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung

Reihe „Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen“
(LI) Soest 1996, 65 Seiten, DM 5,00.

(5)

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.)
Qualitätssicherung in der Volkshochschule

Fragenkatalog zur Selbstevaluation
(LV) Hannover 1996, Arbeitsmappe, DM 15.00

(6)

Helmut Kuwan/Eva Waschbüsch
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung

Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“,
Band 193
(Bertelsmann) Bielefeld 1996, 156 Seiten,
DM 24.00

Das Thema „Qualitätssicherung“ hat in der Weiterbildung nach wie vor einen hohen Stellenwert. Dies drückt sich auch aus in der Literaturproduktion, die inzwischen ein solches Ausmaß angenommen hat, daß es schwierig ist, den Überblick zu behalten. Vieles von dem, was in letzter Zeit auf den Markt gekommen ist, variiert Altbekanntes und liefert zumindest den Insidern keine neuen Einsichten.

In einer solchen Lage sind Auswahlbibliographien wie die von Wolfgang Beywl und Christiane Geiter besonders wichtig, liefern sie doch Anhaltspunkte, die potentiellen LeserInnen den bedarfsgerechten Zugriff erleichtern. Der Suchprozeß wird bei diesem Band zudem durch eine Reihe weiterer Elemente unterstützt.

Im ersten Block wird die kommentierte Literatur danach sortiert, welcher Phase der betrieblichen Weiterbildungs-evaluation sie zuzuordnen ist. Unterschieden werden dabei Bedarfsanalyse, Prozeßevaluation, Ergebnisevaluation, Transferevaluation und Nutzen-Kosten-Analyse. Im zweiten Block folgt das Gliederungsschema der konzeptionellen Ausrichtung, wobei vier Rubriken zum Tragen kommen: pädagogische Konzepte, betriebspädagogische Konzepte, Controlling-Konzepte und Qualitätsmanagement-Konzepte. Die vorkommenden Überschneidungen zwischen beiden Zuordnungssystematiken werden in einer Matrix verdeutlicht. Abgerundet wird die Literaturdokumentation durch einen dritten Block, der grundlegende Einführungen, Lehr- und Handbücher zur Evaluation enthält. Eine Besonderheit „versteckt“ sich schließlich im Anhang: die „Standards für die Evaluation von Programmen“ und die „Leitprinzipien für Evaluatoren“, beides Texte aus den USA in deutscher Übersetzung.

Die Literaturbesprechungen enthalten drei Ele-

mente: bibliographische Hinweise, eine kurze Inhaltsangabe und eine summarische Bewertung. In einer dem jeweiligen Gliederungspunkt vorangestellten Einleitung werden die einzelnen Quellen inhaltlich angerissen und aufeinander bezogen.

Herausgekommen ist dabei eine Bibliographie, die nicht nur „trocken“ auflistet, sondern inhaltliche Bezüge herstellt, unterschiedliche Positionen verdeutlicht und theoretische und methodische Kontroversen aufzeigt. Sie vermittelt so einen kompakten Überblick über den gegenwärtigen Stand der Diskussion. Auch der Rückgriff auf ältere Literatur – so z.B. Gerl/Pehl: „Evaluation in der Erwachsenenbildung“ aus dem Jahre 1983 – ist voll zu rechtfertigen, dokumentiert dies doch die lange Tradition der Qualitätsdiskussion und relativiert so die Argumentation mancher Eiferer, die meinen, die Debatte über Evaluation und Qualitätsmanagement sei erst in den neunziger Jahren entstanden.

Natürlich läßt sich über die eine oder andere Bewertung streiten, und natürlich fehlt auch die eine oder andere Quelle. Dies ist den beiden Autoren wohl bewußt, fordern sie doch die Leserinnen und Leser zur Mitarbeit auf und erbitten Ergänzungs- und Streichvorschläge sowie Hinweise auf Mängel. Auf die zweite Auflage dieses Buches kann man gespannt sein.

Auch die beiden Bände des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung beinhalten eine Reihe von Literaturübersichten, diese stehen indes nicht im Zentrum des Textes, sondern haben nur eine ergänzende Funktion. Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat das Landesinstitut damit Vorarbeiten für eine Evaluation der Weiterbildungslandschaft vorgelegt, die in der Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN 1995 vereinbart worden war. Eine umfassende Evaluation soll die Grundlage liefern für Entscheidungen zur qualitativen Sicherung und Optimierung der Angebotsstruktur unter Erhaltung der Pluralität.

Das Ergebnis ist auf die beiden Bände verteilt: Der voluminöse Band enthält die fünf Gutachten, die vom Landesinstitut zur Fundierung des Evaluationskonzepts in Auftrag gegeben worden sind, der vom Umfang her dünnere enthält ein Evaluationskonzept und Empfehlungen zur Evaluation. Die Tatsache, daß der Vorstudien-

band auch Kurzfassungen der Gutachten enthält, macht die Gewichtung deutlich: Das „Eigentliche“ ist die Vorstudie, der Gutachtenband ist „nur“ eine Materialsammlung.

Die fünf Gutachten beziehen sich auf die folgenden Themen: „Bilanz und Kritik ausgewählter Länderstudien zur Weiterbildung“ (Horst Dräger/Ute Günther/Bernd Thunemeyer), Teilbereich „Institution/Organisation“ (Peter Landscheidt/Friedhelm Ufermann), Teilbereich „Angebot/Angebotsentwicklung“ (Klaus Pehl), Teilbereich „Teilnehmerschaft“ (Ulrich Bechmann/Petra Pfänder) und „Darstellung unterschiedlicher Evaluationsverfahren“ (Christiane Liebold). Die Gutachten zu den Teilbereichen sind stark auf Nordrhein-Westfalen fokussiert und bieten daher für „überregional“ interessierte LeserInnen nur begrenzten Nutzen. Zudem werden Angebot und Nachfrage aus Mangel an alternativen Statistiken überwiegend über die Volkshochschulzahlen dargestellt. Dieses Vorgehen verengt die Sicht auf ein Segment des Weiterbildungsbereichs und verstellt die Möglichkeit, sich den Gesamtbereich der Weiterbildung als Untersuchungsgegenstand zu eigen zu machen. Vermutlich wäre es ertragreicher gewesen, von vornherein auf die Zahlen des Berichtssystems Weiterbildung abzustellen, welche zwar nordrhein-westfälische Spezialitäten ausklammern, dafür aber einen differenzierten Blick auf die Weiterbildungsstrukturen und -entwicklungen eröffnen.

Von allgemeinerem Interesse dürften die Gutachten zu den ausgewählten Länderstudien und zu den Evaluationsverfahren sein. Dräger, Günther und Thunemeyer nehmen eine sehr eigenwillige und oft auch einseitige Interpretation der Studien für Hessen, Niedersachsen, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein vor. Als ein Mitautor der Niedersachsen-Studie kann ich nur mein Erstaunen darüber zum Ausdruck bringen, wie „schief“ dieser Text ausgelegt worden ist. Vermutlich geht es den anderen Autoren aus den anderen Ländern ähnlich: Sie alle sind offenbar gründlich mißverstanden worden. Unverständlich bleibt auch, warum die drei Gutachter auf einem regulierenden und dominierenden Staatshandeln bestehen, das sich nun wirklich nicht als „Erfolgsmodell“ bewährt hat und zumal für die Weiterbildung alles andere als produktiv wäre. Die Irritationen halten bis zum Schluß an. Dort heißt es: „Die systemische Evaluation ist nicht das Geschäft der Erwach-

senenpädagogik und des Weiterbildungssystems selbst aufgrund der entfalteten Blindheit gegenüber der eigenen Systemlogik, sondern ist das Geschäft der Disziplin, die die Instrumente der Systemlogik beherrscht und die im interdisziplinären Austausch fähig ist, den systemischen Fragenhorizont zu einem konkreten Evaluationsdesign der Weiterbildung zu entwerfen. System- und Leistungsaufklärung über die entfaltete Weiterbildung dürfen wir gegenwärtig am ehesten erwarten von einer systemtheoretischen interdisziplinär arbeitenden Soziologie.“

Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung ist dem Ansinnen der Gutachter Dräger, Günther und Thunemeyer ausdrücklich nicht gefolgt; es spricht sich in der Vorstudie für eine partizipationsorientierte Evaluation aus und orientiert sich damit an dem im Gutachten von Liebold vorgeschlagenen Evaluationsansatz. Dort werden mit Blick auf den Evaluationsauftrag drei Evaluationsansätze ausführlich vorgestellt: das Peer-Review-Verfahren, die Selbstevaluation und die responsive Evaluation. Dabei handelt es sich um Verfahren, die für das schwierige Feld der Weiterbildung unter Akzeptanz-, Effizienz- und Effektivitätsgesichtspunkten geeigneter erscheinen als das Verfahren, das die oben zitierten Autoren vorgeschlagen haben. Das Gutachten von Liebold hat von den fünf erstellten die Vorstudie wohl am meisten geprägt – zu Recht.

Neben den schon erwähnten Zusammenfassungen der Gutachten liegt der Schwerpunkt der Vorstudie auf einem Fragenkatalog zur Entwicklung und Evaluation der Weiterbildung. Die Fragen richten sich auf die Systemqualität, auf Aspekte, die den Gesamtbereich der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen betreffen, und zentral auch auf die Überprüfung der im Weiterbildungsgesetz des Landes vorgesehenen Strukturen. Dies ist das zentrale Verdienst der Vorstudie, daß sie diesen in der aktuellen Qualitätsdiskussion eher vernachlässigten Akzent eindrucksvoll und gründlich setzt. Die insgesamt 53 Fragen sind zum größten Teil auch geeignet, die Weiterbildungslandschaften in anderen Bundesländern zu evaluieren.

Mehr auf die Einrichtungsqualität zielt hingegen die Arbeit der Entwicklungsgruppe „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“, deren Arbeit Rudolf Epping dokumentiert. Kernstück der Broschüre ist eine Skizzierung und Bewertung von einigen aktuell diskutierten Modellen

zur Qualitätssicherung. Einbezogen sind DIN ISO 9000 ff., das Gütesiegelmodell des Weiterbildung Hamburg e.V., der ESF-Bildungstest des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung, das Modell QUESS („Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule“) des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, der US-amerikanische Malcolm Baldrige National Quality Award, das niederländische CEDEO-Modell bzw. das Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) und die Qualitätszirkelarbeit. Zu betonen ist, daß die jeweilige Beurteilung aus pädagogischem Blickwinkel erfolgt und die Möglichkeiten der Übertragung auf die nordrhein-westfälische Weiterbildung auslotet. Als sehr hilfreich für Vergleichszwecke erweist sich eine synoptische Zusammenstellung der unterschiedlichen Ansätze im Anhang.

Die Knappheit des Textes erlaubt natürlich keine differenzierte Argumentationsführung, dennoch gelingt es dem Autor, in knappen Strichen Zielrichtung und Struktur der Modelle zu beschreiben, so daß diejenigen, die sich einen schnellen Überblick über die Qualitätsdiskussion verschaffen wollen, voll auf ihre Kosten kommen. Die Bewertungen werden mit Sicherheit nicht auf ungeteilte Zustimmung stoßen, da sie sehr pointiert Ablehnung und Zustimmung zum Ausdruck bringen. Es ist auch nicht zu verkennen, daß die Einschätzungen aus dem Blickwinkel der Anbieterseite vorgenommen werden, was bei einem Blick in die Zusammensetzung der Mitgliederliste der Entwicklungsgruppe nicht erstaunt. Vielleicht hätte ein „Anwalt“ der Nachfrageseite für erfrischende Gegenwehr gesorgt und die Argumentationsgewichte besser ausbalanciert.

Die Einrichtungsqualität hat auch der kürzlich veröffentlichte „Fragenkatalog zur Selbstevaluation – Qualitätssicherung in der Volkshochschule“ zum Inhalt. Er wurde vom Pädagogischen Ausschuß des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens erarbeitet. Die Publikation ist als Arbeitsmappe angelegt und enthält vier getrennte Fragebogen zu den Komplexen „Einrichtungsqualität“, „Programmqualität“, „Durchführungsqualität“ und „Erfolgsqualität“. Ein fünfter Bogen macht Anmerkungen dazu, auf welche Weise mit dem Instrument gearbeitet werden kann. Ergänzt werden die Arbeitsbögen durch eine Dokumentation von Beschlüssen und Papie-

ren zu den Themenbereichen „Selbstverständnis der VHS-Arbeit“ und „Qualitätssicherung“. Diese Sammlung macht deutlich, daß die Qualitätsdiskussion im VHS-Bereich schon lange „zu Hause“ ist.

Der Fragenkatalog ist ein „sanfter“ Einstieg in die Qualitätsdiskussion. Die Einrichtungen und ihre MitarbeiterInnen werden über Fragen auf die „qualitätssensiblen“ Bereiche gelenkt und z.B. nicht über die Vorgabe von Standards in die Qualitätsdiskussion „gezwungen“. Zudem ist der Fragenkatalog auch geeignet, eine einrichtungsspezifische Bestandsaufnahme von qualitätsrelevanten Aspekten zu initiieren und anzuleiten.

Kritisch anzumerken ist, daß die Zuordnung der Fragen zu den vier Rubriken nicht immer ganz trennscharf ist. So ist z.B. die Frage „Wie wird eine kontinuierliche Fortbildung der Kursleitenden gewährleistet?“ der Durchführungsqualität zugeordnet und nicht der Einrichtungsqualität. Doch derlei Redundanzen und Überschneidungen mindern nicht den Wert des Instruments bei der Erfüllung der oben beschriebenen Aufgaben. Es ist als Praxishilfe und als Leitfaden zur Selbstevaluation bestens geeignet.

Den Blick auf andere Qualitätskonzepte lenkt die Schrift von Helmut Kuwan und Eva Waschbüsch. Konfrontiert werden dort Gütesiegelansätze mit der Zertifizierung nach der Normenreihe DIN ISO 9000 ff. Die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Ansätze erfolgt zum einen durch Beschreibung, zum anderen durch eine Auswertung von Interviews mit Betroffenen. Zu den Interviewpartnern des Projektteams gehören sowohl Verantwortliche aus Weiterbildungseinrichtungen, die sich einer Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff. unterzogen haben, als auch jene, deren Einrichtung Mitglied eines Gütesiegelverbundes ist. Insgesamt werden sechs Institutionen einbezogen: Europäischer Verband beruflicher Bildungsträger (EVBB), Profil Verband der privaten Träger der beruflichen Bildung, Qualifizierungsverbund Siegen-Olpe-Wittgenstein, Weiterbildung Hamburg, Open Training Association (OTA) und Wuppertaler Kreis. Über die Gespräche mit den ISO-zertifizierten Einrichtungen werden Erfahrungen mit vier Zertifizierern ausgewertet: Deutsche Gesellschaft zur Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen (DQS), Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung

von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung (CERTQUA), TÜV-Cert und DEKRA AG.

Die Studie vermittelt eine Reihe von Innen-sichten, indem die Praxiserfahrungen ausgewertet werden und so der häufig abgehobene geführte Streit um die „beste“ Qualitätssicherung auf eine konkrete Ebene gebracht wird. Die Schwierigkeiten und auch die Vorzüge beider Ansätze können so herausgearbeitet werden. Nicht zuletzt damit wird ein Beitrag zur Versachlichung geleistet.

Zu bedauern ist, daß diese Studie erst zu einem Zeitpunkt erschien, als die Diskussion um die ISO-Zertifizierung schon ihren Zenit überschritten hatte. Dennoch liefert sie für all jene, die vor der Entscheidung stehen, ob sie sich zertifizieren lassen oder einem Gütesiegelverbund beitreten, wertvolle Hinweise und Entscheidungshilfen.

Dieter Gnahs

Qualitätssicherung II

(1)

Mechthild Bayer

Literaturrecherche und Texte zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Reihe „Berufliche Bildung & Weiterbildung“, Band 1

(GEW) Frankfurt/M. 1996, 469 Seiten, DM 15.00

(2)

Dieter Gnahs

Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung

Stand, Perspektiven, Praxis

Reihe „Berufliche Bildung & Weiterbildung“, Band 2

(GEW) Frankfurt/M. 1996, 224 Seiten, DM 20.00

Die Diskussion um die Qualität in der Weiterbildung, insbesondere im Zuge einer wachsenden Privatisierung und Kommerzialisierung von Weiterbildung, sieht die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft als eine „öffentliche Aufgabe“ an und möchte mit dem ersten Band der Reihe „Berufliche Bildung & Weiterbildung“ einen Beitrag zur „öffentlichen Debatte über die Zukunft der Qualitätssicherung“ leisten. Der Bericht bietet eine Zusammenstellung aktueller Literaturquellen, Beiträge und Zeitungs-

artikel und ist eine hilfreiche Informationssammlung, um aus den verschiedenen Blickwinkeln heraus einen Überblick über die Argumente und Positionen in der Qualitätsdiskussion zu erhalten.

Eine systematische Einführung in die Qualitätskriterien und ihre Anwendung in den unterschiedlichen Qualitätskonzepten gibt der zweite Band dieser Reihe, der die Qualitätsdiskussion aufgreift, unterschiedliche Entwicklungen und Modelle darstellt und im Anhang praktische Handreichungen für die Umsetzung qualitätssichernder Maßnahmen zusammenstellt. Er ist als grundlegende Information hervorragend geeignet.

Ausgehend von den Grundbegriffen sowie den wichtigsten Prozessen und Überlegungen zur Qualitätssicherung wird ein umfangreicher Überblick über die aktuellen Qualitätskonzepte gegeben. Angefangen von dem Qualitätskonzept der Bundesanstalt für Arbeit über Gütesiegel Hamburg e.V. bis zum Malcom Baldrige Quality Award sind alle Konzepte vertreten, die auf regionaler, nationaler oder internationaler Ebene bedeutsam sind. Neben diesem darstellenden Teil werden die generellen Eckpunkte eines Qualitätskonzeptes in der Weiterbildung herausgearbeitet, Verfahren zur Messung von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen vorgestellt und Instrumente zur Qualitätsprüfung diskutiert. Anhand von vier Fallstudien werden die Konzepte und die verschiedenen qualitätssichernden Maßnahmen in Bildungseinrichtungen beschrieben. Daß sich Qualität nicht nur auf den produzierenden Sektor beschränkt, wurde gerade in jüngster Zeit mit dem „Qualitätsboom“ in der Weiterbildung und der Übernahme verschiedener Qualitätskonzepte, wie der DIN EN ISO 9000 oder des Total Quality Managements (TQM) deutlich. Die abschließende Einführung in die Qualitätsdiskussion anderer Bereiche, wie z.B. der Hochschulen oder des Krankenhauswesens, stellt ihre Wichtigkeit im gesamten Dienstleistungssektor heraus.

Die unterschiedlichen Facetten der Qualitätsdiskussion wurden von Gnahs gezielt herausgearbeitet und in sich schlüssig dargestellt. In manchen Fällen wäre eine stärkere Verbindung zwischen den einzelnen theoretischen Überlegungen und praktischen Konzepten, wie z.B. der Evaluierungsverfahren und ihrer Anwendung in den verschiedenen Qualitätskonzepten, wünschenswert gewesen. Alles in allem leistet das vorliegende Handbuch einen

wichtigen Beitrag für die Qualitätsdiskussion und stellt ein bedeutsames Nachschlagewerk dar für Personen, die sich mit Qualitätsfragen im Bildungsbereich beschäftigen.

Elisabeth M. Krekel

Soziale Kompetenzen

(1)

Rudolf Donnert

Soziale Kompetenz

Der Schlüssel zum partnerschaftlichen Umgang im Betrieb
(Lexika Verlag) München 1996, 130 Seiten, DM 36.00

Je größer das Gewicht ist, das Personalprobleme im Rahmen von Managementstrategien erhalten, desto notwendiger wird es, zu klären, welche Kompetenzen von den Arbeitenden erwartet bzw. eingebracht werden. Ausgehend von der Schlüsselqualifikationsdebatte hat sich die Einsicht verbreitet, daß ein deduktiver Ableitungszusammenhang zwischen Arbeitsplätzen und Arbeitsvermögen über Anforderungen angesichts der Flexibilität des Arbeitseinsatzes nicht möglich ist. Dies hat zu einer Karriere des Begriffes „Soziale Kompetenz“ geführt.

Je höhere Unsicherheiten – bezogen auf die Entwicklungshorizonte der Unternehmen – entstehen, desto deutlicher wird, daß neben fachlicher und methodischer eben auch soziale Kompetenz, als Kennzeichen des „Umgangs im Betrieb“ (Donnert), einen hohen Stellenwert enthält. Deshalb überschlagen sich Veröffentlichungen zum Thema, wobei diese oft als Ratgeber gedacht sind. „Was Sie sonst zeitraubend und auch zusammenhangslos in mehreren Veröffentlichungen suchen müssen, ist hier komprimiert zusammengefaßt“ (S. 6). Allerdings ist einiges dabei schnell selbstgestrickt und überzogen vereinfacht.

Donnert stellt fest, daß der Begriff „soziale Kompetenz“ ein Schlagwort geworden ist (S.11). Viele reden darüber, doch die Verwirrung über den Inhalt des Begriffs sei eher größer als kleiner geworden (ebd.). Er versucht eine Definition: „Gemeint sind in erster Linie Qualifikationen, die im Umgang mit anderen Menschen wichtig sind“ (ebd.). Was aber dann als Aspekte dieser Qualifikationen benannt wird, ist im hohen Grade beliebig. Unzu-

lässig vereinfachend sind die Rückgriffe auf die Gehirnforschung – mit dem Hinweis auf die unterschiedliche Funktion beider Gehirnhälften – und auf die X-Y-Theorien nach McGregor. Dieser unterscheidet zwei Menschenbilder: den X-Typ, der von Natur aus arbeitsscheu und passiv ist, deshalb Zwang braucht; den Y-Typ, der von Natur aus arbeitsfreudig, verantwortungsbereit und aktiv ist und deshalb Chancen benötigt. Wer versucht, den Fragebogen „Bin ich ein X- oder ein Y-Typ?“ (S. 21-22) zu beantworten, wird, wenn er ehrlich ist, feststellen, daß er zu beiden Typen gehört. Ebenso schnell wird ein „ethischer Orientierungsrahmen“ (S. 24-29) festgelegt. Es werden vier Kardinaltugenden postuliert: Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigkeit. In der Folge gibt es dann noch vier „Lebensanschauungen“ (S. 30-32) und „fünf Grundantriebe“ (S. 55-59). Irgendwie sind diese Ansätze zwar immer wieder theoretisch rückgebunden, aber im einzelnen doch so inkonsistent, daß es fraglich ist, ob die praktischen Ansatzpunkte, bezogen auf Gesprächsführung, Umgang mit Konflikten und Motivationsstrategien (Kapitel 5,6 und 7), tatsächlich greifen.

(2)

Brigitte Seyfried (Hrsg)
Stolperstein „Sozialkompetenz“
 (Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1995, 166 Seiten, DM 29.40

„Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu erforschen und zu beurteilen?“ ist die Ausgangsfrage für eine Gruppe von Autoren im Zusammenhang von Projekten des Bundesinstituts für Berufsbildung beim Versuch, die vorliegenden wissenschaftlichen Beiträge zum Thema systematisch aufzuarbeiten und fortzuführen. Brigitte Seyfried knüpft an die Diskussionen um Team- bzw. Gruppenarbeit an. Sie zeigt die Widersprüchlichkeit unterschiedlicher Anforderungen an „soziale Kompetenz“, die daraus resultieren, „daß wir generell zwischen konfliktträchtigen und spannungsgeladenen Polen von Konkurrenz und Kooperation leben und arbeiten. Beide Pole sind grundlegende Formen im menschlichen Leben und verlangen – je nach Situation – angemessene Handlungen“ (S. 30). Mit dem Verweis auf die jeweilige Situation und die unterschiedlichen Kontexte sind die Schwierigkeiten benannt, die

sich für eine Erfassung und Beschreibung „sozialer Kompetenzen“ stellen.

Die Aufarbeitung vorliegender psychologischer Beiträge zum Thema übernehmen Heinz Schuler und Dorothea Barthelme. Sie zeigen, daß die Diskussion schon 1920 angestoßen wurde, als Thorndike den Begriff „Soziale Intelligenz“ einführte. Als eine eigene Definition schlagen sie vor, „soziale Kompetenz“ zu verstehen „als Fähigkeit, in sozialen Situationen unter Berücksichtigung situationspezifischer Anforderungen Ziel und Pläne zweckrational zu realisieren“ (S. 92).

Es werden dann verschiedene Verfahren der Erhebung – Fragebögen, Rollenspiele, Gruppendiskussionen, Interviews und andere – dargestellt. Ergänzt wird dies durch einen Aufsatz von Jens Schmidt über „Psychologische Meßverfahren der sozialen Kompetenzen“ (S. 117-135). Nach dieser Lektüre müßte man endgültig von Rezeptillusionen befreit sein.

(3)

Siegrid Damm-Rüger/Barbara Stiegler
Soziale Qualifikationen im Beruf
 (Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1996, 196 Seiten, DM 24.00

Diese Studie zu typischen Anforderungen an „soziale Qualifikationen“ in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern versucht die Erfassung in beruflichen Situationen. Qualifizierte Beschäftigte und betriebliche ExpertInnen wurden nach den Anforderungen in sechs verschiedenen Berufen befragt: Krankenpfleger/-schwester, Bürokaufmann/-frau, Erzieher/Erzieherin, Kommunikationselektroniker/-in, Einzelhandelskaufmann/-frau, Industriemechaniker/-in. Geleitet wird eine Systematisierung der Begrifflichkeit, indem an die Aussagen der Befragten angeknüpft wird. „Wenn von Erwerbstätigen sozial qualifizierte Personen beschrieben werden, so benutzen sie dazu eine Reihe von Eigenschaftsbegriffen, die sich auf allgemeine Fähigkeiten beziehen, die in jeder sozialen Situation gebraucht werden. Insbesondere sind dies:

- Kommunikationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit,
- Fähigkeit zur Selbstreflexion,
- Sensibilität,
- Kompromißfähigkeit,
- Durchsetzungsfähigkeit,
- Kritikfähigkeit,
- Konfliktfähigkeit (S. 14).

Diese Aspekte werden mit vielfältigen Zitaten belegt. Dies mündet in die Frage: „Kann man soziale Qualifikationen erlernen?“ (S. 177). Auch hier werden wieder entsprechende Aussagen der Beteiligten zusammengestellt und resümiert in der Behauptung: „Die Vermittlung sozialer Qualifikationen ist ein lebenslanger Prozeß, man kann sie aber auch gezielt trainie-

ren“ (S. 180). Wichtig dafür sind Lernen von Vorbildern, Lernen in der Gruppe, Rollenspiele und Lernen bei der Arbeit. Allerdings bleibt die Studie auch hier zurückhaltend, bezogen auf Handlungsanweisungen. Gerade deshalb ist zu begrüßen, daß das Thema auf ein Diskussionsniveau gehoben ist, hinter das man nicht mehr zurückfallen sollte.

Peter Faulstich

Besprechungen

Jürgen Mittelstraß (Hrsg.) u.a. Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie

4 Bände

(Metzler Verlag) Stuttgart, Weimar 1995, zus.
3.678 Seiten, DM 188.00

Selten wird ein wissenschaftliches, ein literarisches Werk den vollmundigen Ankündigungen seines Verlags gerecht. Die von Mittelstraß herausgegebene Enzyklopädie gehört jedoch zu den Ausnahmen. Mehr noch: Die Ankündigung, es handle sich um das „größte allgemeine philosophische Lexikon in deutscher Sprache – von internationalem Rang“, verdeckt durch die quantitativ-qualitative Doppeldeutigkeit des Wortes „groß“, daß es sich tatsächlich um ein qualitativ ganz einzigartiges Werk handelt, das künftig in keiner Arbeitsbibliothek fehlen darf und wird. Das gilt auch für die Bibliotheken all derer, die mit Bildungsforschung und theoretischen Fragen der Weiterbildung befaßt sind.

Der erste Band der Enzyklopädie erschien 1980, der vierte, abschließende 1996. Daß eine so lange Entstehungszeit akzeptabel bleibt und nicht zur Entwertung der frühen Bände aufgrund des hinzugekommenen Wissens führt, hat mit der vielleicht wesentlichsten Qualität des Werkes zu tun: Es handelt sich bei allem Bemühen, wichtige Personen, Denkrichtungen und Ergebnisse angemessen zu berücksichtigen, nicht um eine prinzipienlose Aneinanderreihung von Informationen, sondern um einen eigenen Zugang zu philosophischen Problemstellungen, der von dem vergleichsweise engen Kreis der Mitarbeiter in Grundzügen geteilt wird. Er wäre mit „konstruktivistisch“ zu weit gefaßt, da dieser Begriff konkurrierende „Konstruktivismen“ einschließt, er wäre mit der lokalen Festlegung auf die „Erlanger/Konstanzer Schule“ zweifellos viel zu eng gefaßt, nicht nur weil deren Protagonisten inzwischen bundesweit beheimatet sind, sondern auch weil der Grundansatz einer methodischen Philosophie¹ sich nicht auf eine Schule, auf einen „...ismus“ einengen läßt.

Sowohl Mittelstraß' Vorworte als auch die Schlüsselartikel „konstruktiv/Konstruktivität“, „Konstruktivismus“ und „Wissenschaftstheorie, konstruktivistische“ geben dafür einleuchten-

de, auch den Nichtphilosophen überzeugende Begründungen. Schon im Vorwort des ersten Bandes stellte der Herausgeber 1980 fest, daß der Konstruktivismus stets bemüht gewesen sei, „das *Begreifen*, systematisch und historisch, *kritisch* zu leisten. Und weil das etwas ist, das wohl nicht nur dem Konstruktivismus als der Königsweg der Philosophie erscheint, verkörpert das hier sich einmal enzyklopädisch versuchende Denken wohl doch den Schulbegriff der Philosophie.“ Es ist eben dieses systematisch-historische, kritische Begreifen, das es ermöglicht, zwischen der Scylla dogmatischer, bloß schulenmäßiger, „imperialistischer“ Anmaßung und der Charybdis einer „anything goes“-Beliebigkeit unbeschadet hindurch zu gelangen – mit einem Höchstmaß an begrifflicher Konsistenz und philosophischer Toleranz zugleich. Es ist dieses in allen vier Bänden durchgehaltene und in den letzten noch vervollkommnete Begreifen, das dazu führt, Wissenschaft *und* Philosophie, Naturwissenschaften *und* Sozial- und Geisteswissenschaften, Systematisches *und* Historisches, Sachbezogenes *und* Personenbezogenes gleichberechtigt und mit gleichem Tiefgang zu behandeln. Die Enzyklopädie vereinigt damit ein historisch-systematisch-kritisches Wörterbuch philosophischer, wissenschaftshistorischer und philosophierelevanter wissenschaftlicher Begriffe mit einem Philosophenlexikon. Sie stellt ein Universallexikon dar, das gerade aufgrund seiner Universalität nicht nur von Philosophen und Wissenschaftstheoretikern, sondern auch von theoretisch interessierten Forschern und Praktikern ganz anderer Disziplinen mit Nutzen verwendbar ist, nicht zuletzt von all jenen, die wissenschaftliche und philosophische Bildung Erwachsenen zu vermitteln haben und deshalb am philosophischen und wissenschaftstheoretischen Hintergrund einzelner natur-, sozial- und geisteswissenschaftlicher Disziplinen interessiert sind; oder von jenen, die nach theoretischem Rüstzeug für ihre Bildungs- und Weiterbildungsforschung suchen und in der Enzyklopädie ein Instrument für ihre Forschung finden; oder schließlich von jenen, die ihre eigene Forschungstätigkeit im Bereich der Weiterbildung wissenschaftstheoretisch tiefer verstehen und kritisch hinterfragen wollen.

Im Vorwort zum letzten, vierten Band, der nur ein Jahr nach dem dritten Band Ende 1996 erschien, beschreibt Mittelstraß sich und die anderen Mitwirkenden als „geleitet durch einen konstruktiven Geist, der in Gestalt des (philosophischen) Konstruktivismus und der konstruktiven Wissenschaftstheorie an der Wiege dieses Unternehmens stand ...“, und er spricht die Hoffnung aus, daß die Enzyklopädie die Aufgabe, „aus philosophischer Sicht eine Brücke zwischen der Philosophie und den Wissenschaften zu schlagen, gestörte Verhältnisse zwischen Philosophie und Wissenschaft wieder ins (zumindest enzyklopädisch) Reine zu bringen“², erfüllt habe. Jeder Leser, jeder Nutzer des umfangreichen Werkes wird dies wohl umstandslos als gelungen bestätigen.

Darüber hinaus steht der Ansatz einer konstruktiven Wissenschaftstheorie³ dem Forscher und Praktiker der Erwachsenenbildung aus weiteren Gründen nahe. Zunächst einmal kann man die gesamte Enzyklopädie als eine Art Selbstanwendung des Ansatzes verstehen. Sie zeigt, daß es von der gewählten Denkbasis aus möglich ist, die vielfältigen, einander oft ausschließenden philosophiehistorischer erwachsenen Lösungen in ihren *eigenen* Zusammenhängen zu verstehen, adäquat darzustellen und produktiv zu kritisieren. Das gilt aber auch für die Lösungen und Lösungsvorschläge des philosophischen Konstruktivismus selbst, der sich somit nicht als „System“, sondern als produktives Werkzeug weiterer Theorieentwicklung, auch seiner eigenen, erweist.

Besonders interessant für den mit Erwachsenenbildung Befassten ist das Ausgehen der konstruktiven Wissenschaftstheorie von Lehr-Lern-Situationen, in denen auf der Basis des lebensweltlich erwachsenen (unhintergehbaren) Unterscheidungsvermögens und der (hintergehbaren) Umgangssprache elementare Ausdrücke wissenschaftstheoretischer Terminologie eingeführt werden. Wissenschaften werden damit nicht als abgehobene Sphären geistiger Selbstbewegung, sondern als „Hochstilisierungen lebensweltlicher Handlungskompetenzen“ verstanden, zu deren Fundierung die „Möglichkeit des Rekurses auf lebensweltlich ‚immer schon Gekanntes‘, auf ‚bewährte‘ Handlungsweisen“ notwendig ist. „Das als kommunikativ und kooperativ erfahrene lebensweltliche Handeln ist in diesen Eigenschaften rekonstruiert verfügbar; die zu sei-

nem Vollzug erforderliche Kompetenz wird praktisch und nicht theoretisch vermittelt erworben“⁴. Die gegenwärtigen Diskussionen zum Übergang von der klassischen beruflichen Weiterbildung zur beruflichen Kompetenzentwicklung finden hier eine unterwartete Flankierung: Je schneller sich erworbenes Wissen und festgelegte Handlungsregeln verändern, desto wichtiger wird die praktische Vermittlung von Kompetenzen, welche die immer neue theoretische Rekonstruktion kommunikativ und kooperativ erfahrenen lebensweltlichen Handelns ermöglichen. Die lebensweltlichen Handlungskompetenzen als Basis späterer – wissenschaftlicher – „Hochstilisierungen“ gilt es zu erkennen und auszubilden, die darauf aufbauenden Lehr-Lern-Situationen gilt es zu begreifen und zu gestalten. Wir leben in der Tat in einer Leonardo-Welt – einer Welt, „in der sich das epistemische und das technische Wesen des Menschen, in der sich die Verfügungsgewalt des Menschen, gestützt auf den wissenschaftlichen und den technologischen Verstand, eindrucksvoll zum Ausdruck bringen. Der moderne Mensch macht sich seine Welt“⁵. Dieses „auto-poietische“ Wesen des Menschen rückt *zwangsläufig* seine Handlungskompetenzen, resultierend aus Fach-, Methoden-, Sozial- und personalen Kompetenzen, in den Mittelpunkt von Bildung und Weiterbildung.

Von solchen Überlegungen aus wird schließlich deutlich, wieso in der Enzyklopädie von Anfang an der Erneuerung der praktischen Philosophie – als Ethik und als Gesellschaftstheorie – ein so großes Gewicht beigemessen, wieso der praktischen Philosophie erneut ihre klassische Funktion zugewiesen wurde, Fundament der Wissenschaften vom gesellschaftlichen Handeln zu sein. „Wissenschaftstheoretische Probleme sind keine Domäne der auf Natur und (mathematischen) Geist bezogenen Disziplinen, die Ausarbeitung rationaler Orientierungen ist, unter dem Gesichtspunkt einer klassischen philosophischen Systematik, nicht nur Sache der *theoretischen*, sondern auch Sache der *praktischen* Vernunft“⁶. Weiterbildungsforschung betreibt, wo sie theoretisch arbeitet, auf ihre Art das Geschäft der praktischen Vernunft.

Schon deshalb sind für sie die Artikel zu Sittlichkeit, Ethik und Metaethik, zu Wert und Norm, zu Kultur, Kulturanthropologie und Kulturphilosophie, zu politischer Philosophie, Staat

und Staatsphilosophie und – summierend – zur praktischen Philosophie von großer Bedeutung. Hinzu kommen Ausführungen zum eigentlichen Mittelpunkt jeder Weiterbildung, zum Subjekt, zur Person, zum Selbst, zu Selbstbewußtsein und Selbsterkenntnis, zu Menschen, zur Lehre von der Natur des Menschen – der Anthropologie – sowie zu philosophisch-psychologischen Themen, so Artikel zu Gefühl, Seele, Psychologie, Vernunft und – von besonderer Tragweite – zum Leib-Seele-Problem. Besonderes Augenmerk wird möglicherweise den Artikeln Handlung, Handlungsschema und Handlungstheorie, Spiel und Spieltheorie, Kommunikation und Kommunikationstheorie, Selbstorganisation sowie natürlich dem Begriff Bildung zukommen.

Es wäre vermessen, hier auch nur einigermaßen vollständig die bildungstheoretisch wichtigen Schlagworte erwähnen zu wollen – zumal unterschiedliche Forschungsinteressen unterschiedliche Blickwinkel zur Folge haben. Die kleine Zusammenstellung soll lediglich andeuten, daß unter *jedem* Blickwinkel eine Fülle interessanter Gegenstände ins Blickfeld gerät.

Drei Wünsche an den Verlag zuletzt:
 Ein Stichwortverzeichnis am Ende des monumentalen Werkes würde den Lesern (und auch den Rezensenten) viel Blättern ersparen und den Einstieg erleichtern. Aufwendiger, aber die Nutzbarkeit erhöhend wäre ein Namen- und Sachverzeichnis, mit dem inhaltliche Querverbindungen auf einen Blick und über die Verweispeile hinaus zu erschließen wären.
 Die Lesbarkeit der oft umfangreichen und sehr informativen Literaturangaben wäre besser, wenn die einzelnen Nachweise nicht nur durch ein dürres Semikolon, sondern durch deutlicher sichtbare Zeichen getrennt wären. Vielleicht ließe sich das eine oder andere für Neuauflagen bedenken.
 Solche Neuauflagen sollte es möglichst bald geben, ebenso wie preiswertere Studienauflagen, die auch Studenten und wenig Begüterten die Anschaffung dieses Standardwerkes ermöglichen würden.

John Erpenbeck

Anmerkungen

¹ Vgl. Janich, P. (Hrsg.): Entwicklungen der methodischen Philosophie. Frankfurt/M. 1992

² Band 4, S. 6

³ Vgl. den Artikel „Wissenschaftstheorie, konstruktive“, Band 4, S. 746

⁴ Vgl. ebenda und die Artikel „Lehren und Lernen“ und „Lehr- und Lernsituation“, Band 2, S. 546 ff.

⁵ Mittelstraß, J.: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt/M. 1992, S. 14

⁶ Band 1, S. 7

Carmen Stadelhofer (Hrsg.) **Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter**

Der Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Vorbereitung von Menschen im dritten Lebensalter auf neue Tätigkeitsfelder und neue Rollen in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung. Ein europäischer Vergleich und Austausch
 (Kleine Verlag) Bielefeld 1996, 336 Seiten, 41.00 DM

Die wissenschaftliche Weiterbildung, auch als „universitäre Erwachsenenbildung“ bezeichnet, wird seit 1976 im Hochschulrahmengesetz sowie in verschiedenen Landeshochschulgesetzen zur Pflichtaufgabe der Universitäten gemacht und ist seit 1968 in einem bundesweiten „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung“ zusammengeschlossen. Die Wurzeln dieser Form der Weiterbildung – sieht man einmal von der „Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung“ Ende des 19. Jahrhunderts ab – liegen in der Bundesrepublik Ende der 50er Jahren. Zu diesem Zeitpunkt waren es vor allem die Universitäten Göttingen und Berlin (FU), die erstmalig eine institutionalisierte Form der wissenschaftlichen Weiterbildung für Praktiker im Kontext des Aufbaus der allgemeinen Erwachsenenbildung an Volkshochschulen betrieben. Wegweisend für diese Initiativen wurden in der Bundesrepublik in den folgenden Jahren Willy Strzelewicz (Göttingen) und Fritz Borinski (Berlin). Trotz dieser Tradition und der Verankerung im Hochschulrahmengesetz stößt diese Form der „öffentlichen Wissenschaft“ jedoch bis heute stellenweise auf „erhebliche Widerstände“, wenn es darum gehen soll, Weiterbildung zur „normalen Aufgabe jeder Hochschule zu machen“ (Pöggeler 1988). Vertreter und Mentoren der universitären Weiterbildung wie etwa Fritz Borinski (1971), Werner Faber (1979) und Franz Pöggeler (1988)

weisen seit vielen Jahren immer wieder auf dieses Problem hin und klagen eine profilierte akademische Souveränität bezüglich universitärer Weiterbildungsaktivitäten ein. In diesem Kontext soll hier auf ein aktuelles Projekt der intramuralen wissenschaftlichen Weiterbildung für Senioren hingewiesen werden, das Anfang der 90er Jahre an der Universität Ulm, einer überwiegend medizinisch-naturwissenschaftlichen Hochschule, entstand und im „Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung“ (ZAWiW) unter Leitung von Carmen Stadelhofer 1994 institutionalisiert wurde. Schwerpunktmäßig konzentriert sich die Forschung dieses Instituts derzeit auf Weiterbildungsangebote für Menschen im dritten Lebensalter. Über Aktionsforschungsprojekte geht es um die Erprobung curricularer und methodischer Konzepte im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Ausgangspunkt dieses Projektes war 1990/91 eine empirische Studie vom Seminar für Pädagogik der Universität Ulm über das Weiterbildungsinteresse von älteren Menschen in der Region Ulm (Hertrampf/Stadelhofer 1991). Aufbauend auf den Ergebnissen wurde dann im März/April 1992 erstmals von der Universität Ulm unter Leitung von Carmen Stadelhofer unter dem Titel „Frühjahrsakademie“ in Kooperation mit örtlichen Weiterbildungsträgern eine Weiterbildungs-kompaktwoche für Senioren realisiert (vgl. Hertrampf/Stadelhofer 1992), die aufgrund der großen Nachfrage und des Erfolgs mit einer „Herbstakademie“ im gleichen Jahr ergänzt wurde und bis dato jährlich vom „Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung“ durchgeführt wird (vgl. Stadelhofer 1995). Curriculare und bildungsstrategische Leitidee dieser Weiterbildungs-kompaktwochen ist das Konzept einer „Jahreszeitenakademie“ für die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung mit dem Blick auf Menschen nach der Phase des aktiven Erwerbslebens bzw. der aktiven Familienphase. Mit diesem Schwerpunkt wird seitdem von ZAWiW praxisbegleitende Weiterbildungs-forschung betrieben, die seit 1995 mit einer Schriftenreihe aus dem Kleine Verlag (Bielefeld) dokumentiert wird. Der zweite und jüngste Band mit dem Titel „Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter“ (1996) geht auf eine internationale Tagung an der Universität Ulm zurück und beschäftigt sich mit dem europäischen Vergleich wissenschaftlicher Weiter-

bildung zur Vorbereitung von Senioren auf neue Tätigkeitsfelder und Rollen. Der Band bietet mit seinen 45 AutorInnen erstmals einen europäischen Blick auf diesen andragogischen Zielgruppenbrennpunkt im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Obgleich er in einigen Fällen mit seinen recht kurz ausgefallenen Beiträgen keine ausgiebige wissenschaftliche Diskussion bieten kann, gelingt es, zentrale Ergebnisse und Fragen aus den fünf Arbeitsgruppen über jedem Kapitel angehängte Zusammenfassungen herauszufiltern und anschlussfähig an eine weiterführende (internationale) Diskussion zu machen. Neben den elf Hauptvorträgen von WissenschaftlerInnen aus Deutschland (z.B. Karin Derichs-Kunstmann, Lothar Zahn), Großbritannien (z.B. Peter Jarvis, Lesley Hart) und Frankreich (F.-Jean Costa), die etwa ein Drittel des Bandes ausmachen, gliedert sich die Dokumentation inhaltlich entsprechend den fünf Arbeitsgruppen in folgende Themenschwerpunkte: „Selbsthilfegruppen in innovativen Tätigkeitsfeldern und die Bedürfnisse älterer Menschen“, „Erfahrungswissen älterer Menschen und deren Nutzen in alten und neuen Arbeitsfeldern“, „Intergenerative Kommunikation als Ziel und Weg“, „Gerontologische Fragestellungen und strukturierte Studiengänge zur Vorbereitung älterer Menschen auf neue Aufgaben“ und „Möglichkeiten der Mitarbeit von Seniorstudierenden“. Den Abschluß bilden eine „ExpertInnenrunde“ sowie ein Resümee der Tagung von Carmen Stadelhofer.

Der Band ist angesiedelt an der Schnittstelle von neuen Formen universitärer Weiterbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung für Menschen im dritten Lebensalter. Das Spannende ist dabei nicht nur die Fülle der internationalen Erfahrungen, die hier kompakt vorgestellt werden, sondern auch die Multiperspektivität des Blicks aus der Sicht von Bildungspolitik, Andragogik sowie psychologischer und soziologischer Gerontologie. Hier bietet der Band eine interdisziplinär, international und interkulturell angelegte Erfahrungssammlung, gleichsam eine erste Zwischenbilanz, und formuliert zahlreiche weiterführende Forschungsfragen und bildungspolitische Forderungen. Es werden eindrucklich die Kreativität und die Entwicklungspotentiale von Menschen im dritten Lebensalter dokumentiert, die die Einrichtungen der (universitären) Erwachsenenbildung vor Herausforderungen und Aufgaben stellen, die

sie bislang eher marginal oder nur unzureichend erfüllen konnten. Deutlich werden die Konsequenzen des gesellschaftlichen Wandels für die Weiterbildungslandschaft einerseits sowie für die Lebens- und Lernsituation älterer Menschen andererseits beschrieben und neue Wege sowie Forschungslücken aufgezeigt. Damit ist dieser Band auch ein erneutes Plädoyer für die alte andragogische und bildungspolitische Formel vom „lebenslangen Lernen“.

Blicken wir am Schluß der Lektüre zurück auf die Anfänge und Wurzeln der universitären Erwachsenenbildung, wie sie einleitend skizziert wurden, dann sind Kontinuität und Bruch nur unschwer erkennbar, will heißen: Notwendigkeit und Dringlichkeit eines verbesserten Dialogs von Wissenschaft und Öffentlichkeit einerseits und der Kooperation von allgemeiner Erwachsenenbildung und Universität andererseits haben in den letzten 50 Jahren nichts an Aktualität verloren. Im Gegenteil: Gesellschaftlicher Wandel und demographische Entwicklungen machen einen disziplinierteren und systematischeren Dialog dringender denn je erforderlich. Und schließlich – hier sehen wir den Bruch zur Diskussion aus den 50er und 60er Jahren: Im Vordergrund der Bildungsangebote stehen nun nicht ausschließlich die im aktiven Arbeitsleben stehenden Menschen, sondern zunehmend Menschen nach Abschluß der Berufstätigkeit bzw. der Familienphase. Diese demographische Verschiebung, die als internationales Phänomen auftritt, wird für die universitäre Weiterbildung zu einer zentralen Herausforderung der Zukunft. In diesem Sinne leistet die Dokumentation eine wichtige Starthilfe für eine internationale Diskussion, bündelt Ergebnisse der letzten Jahre und bie-

tet für eine neue Praxis Anregungen und Erfahrungen. Die wichtigsten Fragestellungen des Bandes, die gleichzeitig auch als zukünftige forschungsleitende Perspektiven für eine universitäre Weiterbildung für ältere Menschen gelten, können in drei Themenbereiche – gleichsam als Fazit und Botschaft der Dokumentation – zusammengefaßt werden: Es geht derzeit um die Erforschung von Kompetenz- und Produktivitätsprofilen im dritten Lebensalter, um die Analyse der Zusammenhänge von gesellschaftlichem Wandel und seinen Konsequenzen für die Weiterbildung und schließlich um die Definition und Legitimation von neuen Tätigkeitsfeldern für ältere Menschen. In diesem Sinne ist der Band für die Andragogik eine wichtige Neuerscheinung mit hoher Anschlußfähigkeit an Praxis und Forschung.

Ulrich Klemm

Literatur

- Borinski, Fritz (Hrsg.): *Universitäre Erwachsenenbildung in Berlin*. Berlin 1871
- Faber, Werner: *Universität und Weiterbildung*. In: ders. (Hrsg.): *Weiterbildung – aktuell*. Bamberg 1979, S. 15-18
- Hertramph, Herbert/Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): „Ich hab' noch viel vor ...!“ *Weiterbildungsinteressen im dritten Lebensabschnitt*. Eine Studie in der Region Ulm. Ulm 1991
- Hertramph, Herbert/Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): *Alternativen. Neue Wege in der Erwachsenenbildung*. Langenau, Ulm 1992
- Pöggeler, Franz: *Weiterbildung als Aufgabe der Hochschule*. In: Bergeest, M., u. a. (Hrsg.): *Engagement für die Weiterbildung*. Bamberg 1988², S. 236
- Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): *Frühjahrsakademie '95 – Herbstakademie '95*. Vorträge aus den Bereichen Philosophie, Mathematik, Biologie und Medizin. Bielefeld 1995

Kurzinformationen

Richard von Bardeleben u.a.
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung
Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“, Band 201
(Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1996, 147 Seiten, DM 24.00

Eine heftige Kontroverse wird seit Jahren um die Frage geführt, wieviel die Weiterbildung kostet und wer sie in welchem Umfang finanziert. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die Studien des Instituts der deutschen Wirtschaft und in jüngster Zeit an die FORCE-Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung, die den Finanzierungsbeitrag der privaten Wirtschaft zum Gegenstand haben. Verglichen werden konnten die dabei errechneten Milliardenbeträge mit den Aufwendungen der öffentlichen Hand zur Förderung der Weiterbildung z.B. im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes und von Weiterbildungsgesetzen der Länder. Weitgehend unbeachtet blieb, daß auch die Individuen in nicht unerheblichem Umfang Weiterbildung privat finanzieren.

In diese Forschungslücke ist nun ein Forschungsteam des Bundesinstituts für Berufsbildung gestoßen. Auf der Basis einer Repräsentativbefragung bei rund 1.600 TeilnehmerInnen in den alten und neuen Ländern wurden Daten zu den individuellen Weiterbildungskosten und zum individuellen Weiterbildungsnutzen gewonnen. Bei den Kosten werden direkte (z.B. Teilnahmebeiträge) und indirekte Kosten (z.B. Aufgabe der Berufstätigkeit) unterschieden. Zusätzlich wird erfaßt, welcher Anteil der individuellen Kosten durch andere Kostenträger (z.B. die Bundesanstalt für Arbeit) refinanziert wird. Der Nutzen wird über die persönliche Einstellung zur beruflichen Weiterbildung sowie über die Ziele und den Erfolg der durchgeführten Weiterbildung gemessen. Die Untersuchungsergebnisse zu beiden Aspekten werden jeweils im Ost-West-Vergleich dargeboten.

Die Studie ist sowohl theoretisch als auch methodisch fundiert angelegt. Die Annahmen und Erhebungsinstrumente werden offengelegt, so daß die Rechengänge und Ergebnisse überprüfbar sind, was in diesem Feld von be-

sonderer Wichtigkeit ist, weil sowohl die Kosten- als auch die Nutzenmessung schwierig vorzunehmen ist und in der Regel auf Plausibilitätsannahmen und Näherungswerte zurückgreifen muß. Hervorzuheben sind auch die Klarheit der Argumentationsführung und die durch Graphiken und Tabellen veranschaulichten Ergebnisse. Beides erleichtert den Zugang zu dieser Materie auch für bildungsökonomisch nicht vorgebildete LeserInnen.

Sicher ist indes auch, daß die eingangs erwähnte Kontroverse mit diesem Buch nicht beendet sein wird. Im Gegenteil: Die durchschnittlichen Kosten je Teilnehmer werden nämlich mit Hilfe der Beteiligungsquoten aus dem Berichtssystem Weiterbildung hochgerechnet zu einer Summe von knapp 46 Mrd. DM, die Privatpersonen für die berufliche Weiterbildung aufwenden, daß die Betriebe der Privatwirtschaft aufbringen, die bisher unumstritten als Hauptfinanzier der beruflichen Weiterbildung angesehen werden konnten.

Natürlich lassen sich auch andere Berechnungsmodi denken, die die gleiche Plausibilität für sich beanspruchen können wie die des BIBB-Teams. Die Autoren weisen selbst darauf hin, daß die Erfassung der Weiterbildungskosten ein höchst komplexer Vorgang ist. Doch es ist auf jeden Fall verdienstvoll, überhaupt schon einen Schritt auf diesem schwierigen Gelände, das zudem noch vermint ist, vorangegangen zu sein. Es wäre schön, wenn die Kritik diese Arbeit konstruktiv nutzt und mithilft, die Kosten- und Nutzenerfassung methodisch weiter zu verfeinern.

Dieter Gnahs

Lars-Erik Beitz
Schlüsselqualifikation Kreativität
(S + W Verlag) Hamburg 1996, 344 Seiten, DM 86.00

Beitz beschreibt in diesem Buch den Ansatz des Schlüsselqualifikationskonzeptes und speziell die Verbindung der Schlüsselqualifikation Kreativität hinsichtlich ihrer Eignung für das Herausbilden des kreativen Entwicklungspotentials des Individuums und der Auswirkung

gen auf soziale und organisationale Prozesse. Dabei beginnt er mit einer kritischen Betrachtung des Schlüsselqualifikationskonzeptes nach Mertens sowie konzeptioneller Weiterentwicklungen. Er kritisiert dabei besonders die diesem Konzept innewohnende Unterwerfung des Bildungssystems unter die Notwendigkeiten des Beschäftigungssystems und die sogenannten „objektiven“ Erfordernisse der Arbeitswelt. Die Entwicklung der Kreativität und damit die Realisierung eines Teils der Schlüsselqualifikationskonzeption kann nicht erreicht werden. Im Gegenteil wird das Individuum seiner Auffassung nach den Besonderheiten und der Eigendynamik der Rationalität technologisch-deterministischen Denkens unterworfen, was letztendlich einen kreativitätshemmenden Prozeß auslöst und lediglich zur Manifestation der bestehenden Abhängigkeits- und Machtverhältnisse beiträgt.

Hieran anschließend gibt der Autor einen Überblick über den Stand der Kreativitätsforschung, setzt sich mit dem Kreativitätsbegriff auseinander und gibt eine problemorientierte Übersicht der verschiedenen Möglichkeiten und Methoden der Kreativitätserfassung und -entwicklung. Gegenstand der Untersuchung ist u.a. die Bedeutung von Zeit und Zeitvorgaben, von organisationalen Voraussetzungen, betrieblichen Anreizsystemen sowie von Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten für kreative Prozesse. Die außerordentlich gründliche Analyse verknüpft dabei Erkenntnisse ökonomischer, soziologischer, psychologischer und pädagogischer Wissensgebiete.

Sie gibt ein differenziertes Bild der Entwicklungslinien und der notwendigen Voraussetzungen für eine „situative Ermöglichung“ von Kreativität. Neben der Kenntnis der unmittelbaren Tätigkeitsbedingungen analysiert Beitz die sozialen und organisationalen Bedingungen als entscheidende Einflußgrößen für kreative Entwicklungsprozesse. Hierbei wird auch auf die Macht als wesentliche Einflußgröße organisationalen Handelns Bezug genommen: „Das Konstitutionsverhältnis von Macht und Kreativität ist das einer Dualität: Kreativitätspotential setzt Machthabe voraus, und in kreativen Akten werden Machtbeziehungen in Frage gestellt und verändert, denn die Kreationen lösen sich ab vom Akt ihrer Genese und erwachsen zu Ressourcen neuen Handelns“. Beitz nennt Roß und Reiter, wo er Schwachpunkte oder Sackgassen der Konzeptionen zu

entdecken glaubt. Seine Kritik ist grundsätzlich, wenn er die Schlüsselqualifikationskonzepte oder die Ergebnisse der Kreativitätsforschung analysiert. Verschleierung und Umschreibung von Problemlagen ist seine Sache nicht. Dies reizt zum Widerspruch. Das eigentlich theorielastige Themenfeld wird so für den Leser sehr viel leichter bearbeitbar und fordert ihn geradezu zur kritischen Auseinandersetzung heraus. Beitz vermeidet es dabei wohlwollend, Modetrends nachzulaufen. So wird von ihm beispielsweise die Euphorie teamorientierter, teamgeleiteter betrieblicher Prozesse als durchaus problematisch eingeschätzt, wird die Hemisphärenforschung (Zuordnung von Aktivitäten zur rechten und linken Gehirnhälfte) kritisch beleuchtet.

Ein spannendes Buch, insbesondere für Personen mit Leitungsverantwortung und Personalentwickler und sehr nützlich für Organisationsentwicklungs- und Beratungsprozesse.

Hans-Joachim Schuldt

Dietmar Bolscho/Gerd Michelsen Umweltbildung unter globalen Perspektiven

(Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1997, 103 Seiten, DM 41.50

Es ist eine Binsenweisheit, daß die Umweltgefährdung global und daß eine internationale Umweltpolitik erforderlich ist. Auch die Umweltbildung kann sich nicht auf lokales Handeln beschränken, sondern muß zum globalen Denken befähigen. Seit der Konferenz der UNCED 1992 in Rio und der dort erarbeiteten Agenda 21 ist der Zusammenhang von Umweltbildung und entwicklungspolitischer Bildung als zentrales pädagogisches Thema anerkannt. Inwieweit nimmt die Umweltbildung weltweit diese Aufgaben wahr?

Die vorliegende Veröffentlichung beinhaltet in mehrfacher Hinsicht eine Zwischenbilanz. Es wird der Stand der Umweltbildung in Deutschland, in OECD-Ländern und in „Entwicklungsländern“ dokumentiert. Dabei wird deutlich, daß das Niveau der Umweltbildung von dem Entwicklungsstand des formalen Bildungssystems und von den ökonomischen Rahmenbedingungen abhängig ist. Als Fallstudie wird die Landwirtschaftserziehung in Simbabwe

ausführlicher dargestellt. Während für die Umweltbildung in den Ländern des Südens die Grundschule von besonderer Bedeutung ist, findet ökologische Erwachsenenbildung insbesondere in Nichtregierungsorganisationen statt. Dabei erörtern die Autoren auch das Verhältnis zwischen diesen NROs und dem staatlichen (Bildungs-)System.

In dem Kapitel über „Bildungspolitische Konsequenzen“ wird vor allem die Notwendigkeit empirischer Forschungen begründet. In der entwicklungsbezogenen Forschung sind umweltpädagogische Themen eine Seltenheit. In der Bildungspraxis scheint sich die Leitidee der „Nachhaltigkeit“ (sustainable development) international durchzusetzen, allerdings sind die nationalen Unterschiede in Umfang und Qualität der Bildungsarbeit beträchtlich, und in den meisten Ländern klafft eine erhebliche Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Umweltbildung.

H.S.

Raphael Breidenbach Herausforderung Umweltbildung

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1996, 287 Seiten, DM 39.80

„Herausforderung Umweltbildung“, ein gut gewählter Titel, der neugierig macht. Die damit geweckten Erwartungen wird das Buch – zumindest bei den KollegInnen aus dem genannten Fachbereich – wahrscheinlich nicht erfüllen. Zwar ist das flüssig geschriebene Buch ohne Zweifel eine fleißige Doktorarbeit, aber das impliziert eben oft, daß es nicht auf Insider-Wissen oder Praxiserfahrung basiert, sondern auf ausführlichem Literaturstudium. Angesiedelt in den Erziehungswissenschaften und ausgehend von der Frage, welchen Beitrag die Pädagogik zu den weltweiten Bemühungen um Zukunftssicherung leisten könnte, entfaltet der Autor ein breites Spektrum von Einzelbeiträgen, die mit naturwissenschaftlichen Beschreibungen der Umweltprobleme beginnen, deren politische, weltwirtschaftliche, soziale und ethische Ursachen benennen und die ersten hundert Seiten (Teil I) mit einer Analyse menschlichen Naturverständnisses und Naturumgangs enden lassen. Teil II der Arbeit befaßt sich unter der Überschrift „Bewältigung der Umweltprobleme als Gegenwarts- und

Zukunftsaufgabe“ mit dem Konzept „Sustainable Development“ und stellt diesem einen Abriss des umweltethischen Diskurses gegenüber. Damit wird eine Brücke geschlagen zu Teil III, dem erziehungswissenschaftlichen Hauptteil, in dem ausgehend von Comenius, Salzmann und Lietz über den „Lernbericht des Club of Rome“ bis zu ökopädagogischen Konzepten der letzten zwanzig Jahre deren Intentionen bezüglich des Verhältnisses Mensch – Natur analysiert werden. Hier treten die Stärken und Schwächen des Buches besonders deutlich zutage: Die Interpretationen der alten Pädagogen sind für StudentInnen der Pädagogik hilfreiche „Links“ zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und Umweltbildung. Während dabei noch eine Chronologie eingehalten wird und Entwicklungen erkennbar werden, läßt dies im ökopädagogischen Part zunehmend nach: Konzepte und Momentaufnahmen werden nebeneinandergestellt, ohne daß der Umgang damit im aufkommenden wissenschaftlichen Diskurs und in der Praxis der sich entwickelnden und ständig verändernden Umweltbildung in Deutschland durchscheint. Es fehlt also die historische Dimension, auch wenn innerhalb einzelner Kapitel durchaus viele Jahreszahlen genannt werden. So werden die internationalen und europäischen Schritte zur Implementierung von „Environmental Education“ schön nachgezeichnet, allerdings vermissen LeserInnen hier ganz besonders Elemente wie Tabellen oder Grafiken, die die geleistete Arbeit des Sichtens von Unterlagen der UNESCO und UNEP auf einen Blick nutzbar machen würden. Das Bild, das im Schlußteil von einer zeitgemäßen Umweltbildung entworfen wird, gefällt durch seinen Respekt vor der Person des sich bildenden Menschen, es hebt auf Lebensnähe und Partizipation ab und erkennt den begrenzten Einfluß von Umweltbildung an. Um so mehr ist es zu bedauern, daß dieser Teil, in dem sich angeblich Praxistips verbergen sollen, keinerlei Bezug herstellt zu dem, was derzeit in Deutschland und Europa wirklich in der Umweltbildung passiert und diskutiert wird, und damit auf der rein theoretischen Ebene verbleibt.

Angela Franz-Balsen

**Gerhard Breloer (Hrsg.)
Einblicke in die Wissenschaft**

Dokumentation der Semester-Eröffnungsvorträge aus zehn Jahren (Waxmann-Verlag), Münster, New York 1996, 200 Seiten, DM 29.80

Seit zehn Jahren gibt es an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ein „Studium im Alter“. Das vorliegende Buch, herausgegeben vom Leiter der Kontaktstelle „Studium im Alter“, faßt gesammelt die Semester-Eröffnungsvorträge aus dieser Zeit zusammen. Es eröffnet damit zugleich eine Publikationsreihe, die sich „Forschungen und Dokumentationen“ zum Thema Studium im Alter widmet und damit auch Forschung anregen will, „um die Potentiale älterer Menschen auszuloten und das Studienangebot generell weiterzuentwickeln“ (Vorwort).

Die einführenden Vorträge für die älteren Studierenden stellen keine systematische Einführung in die Wissenschaft oder ein Fach dar, sondern sind als Einladung zu verstehen, sie bieten „exemplarische Kostproben wissenschaftlicher Lehre“ (S. 2). Dabei richten sich die Vorträge an ältere Erwachsene, „die zum ersten Mal die Universität besuchen“, also keine große Erfahrung mit universitärem Arbeiten haben. Folgerichtig sind die Einführungsvorlesungen auch verbunden mit zwei Gesprächskreisen, der eine zum Thema „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“, der andere zum Thema „Lernen im Alter“. Beiträge und Protokolle zu diesen „Gesprächskreisen“ sind in dem Buch nicht enthalten.

Die zehn Vorträge sind in zwei „Blöcken“ zusammengefaßt: Der eine Block enthält vier Vorträge von Gerhard Breloer, der sich jeweils unter unterschiedlichen Aspekten mit der Situation der älteren Studierenden beschäftigt – Entwicklungschancen durch ein Studium, Begegnung mit der Wissenschaft, Annäherung oder Entfremdung der Generationen, lebenslaufbegleitende Erwachsenenbildung. In diesen Vorträgen wird jeweils Wissen über das Studium älterer Menschen bereitgestellt, werden Probleme, Interessen und Bedürfnisse der Älteren gegenüber den Studiermöglichkeiten thematisiert. Auch unterschiedliche Lern- und Studierverhaltensweisen werden erläutert. Der andere Block der Beiträge umfaßt eine Art „studium generale“, unterschiedliche Themen aus den Gesellschafts- und Geisteswissen-

schaften. Am nächsten zu der älteren Studierendengruppe ist der Vortrag von Peter Pohrscheid über „Altern in vorindustrieller Zeit“. Andere Beiträge haben aktuelle Bezüge, so derjenige von Gerhard Wittkämper über „Deutschland in Europa“ im Wintersemester 1990/91. In den Vorträgen ist Germanistisches enthalten, Soziologisches, Theologisches und Historisches, auch etwas Ernährungswissenschaftliches. Sicherlich sind die Vorträge insofern auch eine exemplarische „Kostprobe“ für die älteren Studierenden, die zuvor keinen Kontakt zur Universität hatten, als sie sehr disziplinorientiert, nach Wissen strukturiert und nur in selteneren Fällen didaktisch erwachsenengerecht sind. Einiges schwer Verdauliche ist auch dabei; so referiert etwa H. Herrmann 1989 in einer verdichteten Fassung seines gerade damals erschienenen Buches „Vaterliebe. Ich will ja nur dein Bestes“: „Gewalt ist nur Gewalt, wenn sie sich jeweils jene Liebe zu definieren mächtig bleibt, ohne die sie nicht überleben kann“ (S. 57).

Für die Erwachsenenbildung speziell zum Thema „Studium im Alter“ interessant sind die Beiträge von Gerhard Breloer.

E.N.

**Bundesinstitut für Berufsbildung/Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (Hrsg.)
Fernunterricht und Fernstudium**

Katalog der Fernlehreangebote in der Bundesrepublik Deutschland, Ausgabe 1996: (Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1996, 1496 Seiten, DM 29.50

Der „Katalog der Fernlehreangebote in der Bundesrepublik Deutschland“ ist ein voluminöses Werk, er umfaßt knapp 1.500 Seiten. Er ist ein Gemeinschaftswerk des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin und der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht in Köln, unterstützt durch das Deutsche Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen, die Fernuniversität in Hagen und das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Der Katalog versteht sich „als einzigartiges Kompendium im Bildungsbereich“ – das ist er auch.

Das Buch enthält vielfältige Daten über Lehrangebote in Fernstudium und Fernunterricht. Jede Lehrgangsbeschreibung enthält Daten zum Weiterbildungsträger, beschreibt Lehr-

gangsinhalte, nennt Lehrgangsvoraussetzungen, skizziert Kosten und Umfang des Lehrgangs und verweist auf mögliche finanzielle Hilfen. Die aufgenommenen Daten sind bundesweit und personengruppenunabhängig verwendbar. Aufgenommen sind auch nur diejenigen Angebote, die den vom Gesetzgeber geforderten Qualitätsstandards entsprechen, sprich: von BiBB und ZfU akzeptiert sind.

Inhaltlich begründen die herausgebenden Institutionen: „Für viele Menschen bieten Fernunterricht und Fernstudium die einzige Möglichkeit der Weiterbildung. Lernzeitflexibilität und Ortsunabhängigkeit dieser Bildungsform ermöglichen es den Teilnehmern, ihre unterschiedlichen persönlichen Lebenssituationen mit Weiterbildungsaktivitäten zu vereinbaren ... Zu den traditionellen Formen von Fernunterricht und Fernstudium werden Lernangebote offenen Fernlernens treten, die über computerbasierte, multimediale und interaktive Lernsysteme präsentiert werden“ (S. 5).

Ob die mit diesem Band angestrebte „Transparenz des Angebots“ wirklich erreicht wird, sei dahingestellt. Immerhin ermöglichen ein differenziertes Schlagwortverzeichnis und gut gegliederte Lehrgangsinformationen einen raschen Zugriff. Zweifellos spiegelt auch die Menge der präsentierten Daten sowie deren Qualität die besonders günstige Informationssituation im Fernunterricht, welche die Daten aus diesem Bereich neben denjenigen aus den Volkshochschulen zu den bestdokumentierten Weiterbildungsbereichen macht. Grund dafür ist beim Fernunterricht hauptsächlich das Fernunterrichtsschutzgesetz mit den damit verbundenen Kontroll- und Genehmigungspflichten.

E. N.

**Paul Ciupke/Franz-Josef Jelich (Hrsg.)
Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung
und pädagogische Institutionalisierung**
(Klartext Verlag) Essen 1996, 214 Seiten, 20.00 DM

Dieser Band 6 der Reihe „Geschichte und Erwachsenenbildung“ ist ein spannendes, geschmackvoll gestaltetes (und preiswertes) Buch über „Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik“. Zugrunde liegt eine von dem Bildungswerk der Humanistischen Union NRW und dem Forschungsinstitut für Arbeiterbildung veranstaltete Studienreise mit 24

ErwachsenenbildnerInnen zu Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen aus der Weimarer Zeit. Erkundet wurden u.a. die Bildungsstätten in Walkemühle (L. Nelson), Dreißigacker (E. Weitsch), Leuchtenburg, Jena (W. Flitner u.a.), Leipzig-Schleußig, Bernau und Prerow (F. Klatt). Es sind also überwiegend Volkshochschulen, die sich der Arbeiterbildung verpflichtet fühlten, allerdings mit unterschiedlichen Konzepten. Die westdeutschen PädagogInnen erkundeten ein Stück deutscher Bildungsgeschichte, das ihnen vor der Wende nicht unmittelbar zugänglich war. Während der Studienreise wurden Referate gehalten, die z.T. abgedruckt sind, ergänzt durch zusätzliche Materialien und Erfahrungsberichte. Der Band enthält eine Mischung konzeptioneller Analysen, Porträts prominenter Volksbildner und anschaulicher Erfahrungsberichte. Behandelt werden:

- Walkemühle und der Internationale Sozialistische Kampfbund (H. Behrens-Cobet, H. Feidel-Mertz)
- Dreißigacker und E. Weitsch (H. Meyer, H. Scharnberg)
- „Die Leuchtenburger“ (D. Oppermann)
- VHS Jena, VHS Thüringen, HVHS Tinz und A. Reichwein (B. Rölke, M. Keßler)
- VHS Leipzig (u.a. Frauenbildung 1922-1933) (N. Reichling, M. Eggemann, W. Guth)
- Gewerkschaftliche Bildungsarbeit in Bernau und Bad Dürrenberg (B. Faulenbach, F.-J. Jelich)
- HVHS Tinz bei Gera (A. Brock)
- VHS-Heim Prerow und F. Klatt (P. Ciupke, W. Seitter)
- Prerower Formel (H. Buschmeyer)
- „Reminiszenzen zur Arbeiterbildung“ (P. Röhrig).

Die Beiträge wurden illustriert mit zahlreichen Photos. Einige Themen tauchen leitmotivisch in mehreren Beiträgen auf, z.B.

- die Zielgruppenorientierung (Arbeiter, Frauen)
- die Gemeinschaftsidee und -ideologie
- die Bezüge zur Arbeiterbewegung und Konzepte der Arbeiterbildung
- die intensive Verbindung dieser Volksbildung mit der Jugendbewegung
- die Versuche, Bildungs Ideen auch architektonisch zu realisieren (insbesondere die Bauhausarchitektur in Bernau, S. 120 ff.)
- die reformpädagogischen Bemühungen um eine teilnehmerorientierte Methodik.

Im Blickpunkt der Betrachtung stehen die prominenten Persönlichkeiten der Weimarer Volksbildung.

Man spürt, daß die Studiengruppe mit Leib und Seele bei der Sache war. Nostalgische Rückblicke und kritische Distanz wechseln sich ab. Mit Blick auf den heutigen Individualismus und Egoismus, aber auch die gegenwärtige gewerkschaftliche Bildungsarbeit schreibt Paul Röhrig: „Es gibt also Grund zur Melancholie“ (S. 204). Stimmungsvolles und Atmosphärisches aus der Bildungsarbeit der Weimarer Zeit vermitteln vor allem die Photos und die Originaltexte. Ein Band, der auch der jüngeren Generation die Epoche der Weimarer Arbeiterbildung nahezubringen vermag.

H.S.

Ulrich Dauscher

Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt

(Luchterhand Verlag) Neuwied 1996, 215 Seiten, DM 48.00

Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt werden als Methoden vorgestellt, die eigenständiges Arbeiten in Gruppen begleiten und verbessern helfen. Da sich beide im Verständnis der Prozeßbegleitung und in einer Reihe von Techniken ähneln, gleichzeitig aber auch spezielle Zugangsweisen anbieten, sollten sie besser als bisher füreinander fruchtbar gemacht werden.

Beide Methoden werden getrennt voneinander behandelt. Die Darstellung bedient sich zahlreicher Visualisierungstechniken. Der Autor setzt anschaulich um, was er für die Bildungspraxis empfiehlt. Der Text begreift sich gleichermaßen als Einführung in die Thematik wie auch als Handbuch für speziellere Interessen. Ein Register erleichtert die Sucharbeit. Das Literaturverzeichnis gewichtet Texte in ihrer Bedeutung für theoretische bzw. praktische Interessen.

Beide Methoden werden übersichtlich und detailreich beschrieben. Beabsichtigt ist eine Balance zwischen hilfreicher Anleitung und eigenständig zu entwickelnden Varianten und Mischformen. Betont wird, daß die Moderationsmethode mehr auf effiziente Kommunikation abzielt, während die Zukunftswerkstatt stärker mit kreativen Potentialen arbeitet und der sozialen Dynamik in Gruppen mehr Raum bietet. Im Teil zur Moderationsmethode wird beson-

ders auf die Bedeutung der Visualisierung, die Anforderungen an die Moderation und Frage- und Antworttechniken eingegangen. Im Teil zur Zukunftswerkstatt wird genauer auf ihre Entwicklung im Kontext von gesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen (hier liegt eine entscheidende Differenz zur Moderationsmethode) hingewiesen, das Grundmodell nach Jungk/Müllert wird vorgestellt, und die einzelnen Arbeitsphasen werden mit zahlreichen methodischen Tips beschrieben. Beide Teile schließen mit einem illustrierenden Beispiel aus der Praxis ab.

Die Vergleiche zwischen den Methoden finden sich nur im Teil zur Zukunftswerkstatt. Eine abschließende Zusammenschau beschränkt sich auf wenige Seiten. Wird das Buch – wie vorgesehen – als Handbuch genutzt, dann sind die Abschnitte zur Zukunftswerkstatt mitunter schlechter zu lesen als der Teil zur Moderationsmethode.

Eine abschließende Bemerkung: Die durchgängig gewählte männliche Sprachform halte ich für unangemessen, aber punktuell auch erheiternd. „Die Rolle des Moderators wird oft mit der einer Hebamme verglichen: er bringt das Kind nicht zur Welt, er unterstützt nur die Geburt“ (S. 27).

Monika Schmidt

Rolf Dobischat/Rudolf Husemann (Hrsg.) Berufliche Weiterbildung als freier Markt?

Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion
(Edition Sigma) Berlin 1995, 408 Seiten, DM 44.00

Bei dem von Dobischat/Husemann herausgegebenen Werk handelt es sich um einen äußerst umfangreichen und inhaltlich vielfältigen Sammelband, an dem zahlreiche namhafte AutorInnen aus Forschung und Weiterbildungspolitik beteiligt wurden. Die Herausgeber wollten mit diesem Band die Lücke zwischen traditioneller Polarisierung (Regulation versus Deregulation) und sachlicher Argumentation bei transparenter Interessenauseinandersetzung schließen. Um es gleich vorweg zu sagen: Dies ist in verschiedener Hinsicht und aus verschiedenen Perspektiven gelungen. Zur besseren Einordnung der Debatte zeichnet Wolfgang Wittwer eingangs die berufsbildungspolitische Diskussion seit den 70er Jahren nach. In sei-

ner Zusammenfassung verweist er darauf, daß die Moderne zwar weiß, was sie hinter sich läßt, aber nicht genau, wohin es geht. Das gelte auch für die berufliche Weiterbildung (S. 47). Er vertritt die Auffassung, daß die sich immer rascher verändernden Qualifikations- und Berufsanforderungen zukünftig die Regulierungsfähigkeit einschränken, und er fordert entsprechende Rahmenbedingungen, die es dem Individuum ermöglichen, seiner „Bringschuld“ nachzukommen. Vor dem Hintergrund der Gleichzeitigkeit von „Marktversagen“ und „Staatsversagen“ orientiert er sich an der mittleren Systematisierung der Regulationsstrategien (S. 65ff.). Die Beiträge von Gerhard Bosch, Uwe Höfkes/Joachim Beyer, Dieter Gnahn, Hans-Jürgen Back beschäftigen sich mit Fragen der Regionalisierung und ihrer ordnungspolitischen Gestaltung. Edgar Sauter fordert Rahmenbedingungen, um ein konstruktives Zusammenwirken der unterschiedlichen Handlungsebenen zu fördern (S. 85ff.). Gerhard Bosch vertritt die These, daß sich eine regionale Weiterbildungspolitik nur in einem aktiven Umfeld überregionaler Weiterbildungspolitik entwickeln kann (S. 107). Etwas anders akzentuieren Höfkes/Beyer ihre Argumentation. „Wir halten es für lohnenswert, die regionalen Kräfte der Selbstregulierung zu fördern und zu stützen, anstatt in einen Bereich ständiger Veränderung mit staatlicher Regulierung einzugreifen“ (S. 144). Als Ergebnis eines Fallbeispiels aus der Elektroindustrie fassen Rolf Dobischat und Rudolf Husemann zusammen: „Der Betrieb ist und bleibt für die Arbeitnehmer das Zentrum der Teilnahme am ökonomischen Geschehen. Daher sehen wir ihn auch als den Ort an, an dem Regelungsprobleme und -anforderungen unter Berücksichtigung der Teilnehmer an erster Stelle zu diskutieren sind“ (S. 164). Reinhard Bahn Müller diskutiert die Probleme tariflicher Regulierung beruflicher Weiterbildung und fordert „eine dauerhaft und breit angelegte Institutionalisierung eines qualifizierungs- und arbeitsmarktpolitischen Dialogs“ (S. 189), der sich nicht nur auf die Tarifpartner beschränkt. Peter Dehnbostel sieht in seinem Beitrag keinen prinzipiellen Widerspruch zwischen dezentraler Weiterbildung in betrieblichen Arbeitsprozessen und betriebsübergreifenden Regulierungsanforderungen. Winfried Schlawke einerseits und Michael Ehrke/Klaus Heimann andererseits beschreiben die Positionen von Arbeitgebern und Gewerkschaften. Die Beiträge von Walter Georg,

Reinhold Weiß und Ingrid Drechsel verweisen auf die Diskussion im Ausland (Japan, Frankreich und europäischer Vergleich). Axel Bolder stellt auf der Grundlage von Zwischenergebnissen eines DFG-Projektes zur Weiterbildungsabstimmung die Frage, warum „Nichtteilnehmer nicht teilnehmen“ (S. 323ff.). Er hält fest: „Eines der gewichtigsten Argumente für die Regulierung des beruflichen Weiterbildungssystems ist seine chaotische Gestalt, die es den Nachfragern nahezu unmöglich macht, ... die Spreu der Anbieter vom Weizen zu trennen“ (S. 342). Noch erwähnt werden muß der abschließende Beitrag von Gisela Dybowski, Helmut Pütz, Edgar Sauter und Hermann Schmidt. Die Autoren skizzieren in hervorhebender Klarheit die Eckdaten eines eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystems (S. 365), das in der berufsbildungspolitischen Debatte leider nur selten als ganzes System diskutiert wird.

Wer einen fundierten und differenzierten Einblick in die aktuelle bildungspolitische Diskussion zum Feld der beruflichen Weiterbildung haben will, sich nicht nur auf gängige Positionen beschränken und durch neue Forschungsergebnisse auch Blicke in die internationale Auseinandersetzung richten will, der ist mit diesem Buch gut bedient.

Klaus Meisel

Andreas Fischer (Hrsg.)
Lernaktive Methoden in der beruflichen Umweltbildung
 (Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1996, 143 Seiten, DM 41.35

Die Gesellschaft für berufliche Umweltbildung e.V. (GbU) dokumentiert mit dieser Publikation eine von ihr veranstaltete Ringvorlesung an der Freien Universität Berlin im Winter 1995/96. Es sollen damit Wege in eine neue Lernkultur aufgezeigt werden, die Impulse aus dem „Methodenboom“ in der allgemeinen beruflichen Bildung mit dem inhaltlichen Ziel „Nachhaltigkeit“ für eine zeitgemäße berufliche Umweltbildung verknüpfen. Daß dies nicht unkritisch geschieht, macht schon das Einführungskapitel des Herausgebers klar: Hier werden die hohen Ansprüche an mehrdimensionale, lernaktive Lernarrangements skizziert, und gleichzeitig wird gefragt, ob dies nicht zu einer Überforderung aller Beteiligten – vor allem aber der

Lehrenden – führen könne, und es wird davor gewarnt, über der methodischen Vielfalt das Primat der inhaltlichen Zielsetzung zu vergessen. „Es versteht sich von selbst, daß sich eine an der Nachhaltigkeitsidee ausgerichtete berufliche Bildung nicht auf methodische Aspekte beschränken und sich allein auf das Arrangieren mehrdimensionaler Lehr- und Lernverfahren konzentrieren kann. Inhaltliche Fragen dürfen nicht ausgeklammert werden, ansonsten wird ein an einer Variablen ausgeführtes Wirtschaftsverständnis lediglich mit verändertem Methodenrepertoire vermittelt“ (S. 12). Daran knüpft im ersten Beitrag, der Einführungsvorlesung, Klaus Hahne an, indem er sich auf Klafki beruft, der vor eine Methodendiskussion didaktische Vorentscheidungen über die Ziele setzt. Allerdings müsse nicht für jedes von der Gesellschaft an die Pädagogik „überwiesene“ Problem eine vollständig neue Pädagogik geschaffen werden. So habe sich seit den 70er Jahren ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung vollzogen, der mit der Schlüsselqualifikationsdebatte „auf den Punkt gebracht“ worden sei. Nicht die Anpassung an bestimmte Anforderungen im spezifischen Berufsfeld, sondern die Herstellung einer allgemeinen beruflichen Handlungsfähigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt sei zeitgemäß. Zentrale These zur beruflichen Umweltbildung: Durch eine Analyse der objektiven Umweltbezüge von Berufen lassen sich Spielräume für ökologische Handlungsalternativen ermitteln, für deren Identifizierung und Ausgestaltung jedoch die subjektiven Fähigkeiten entwickelt werden müßten (S. 37).

Als erste Methode wird ein Planspiel zum betrieblichen Umweltmanagement vorgestellt, das dank graphischer Darstellungen und aufgrund der Bewertung durch Teilnehmende („Viel Spaß, gute Lerneffekte und jede Menge ungewohnte Arbeit“) und Lehrende plastisch wird.

Als Möglichkeit zur Aktivierung wider die Resignation wird die Methode „Zukunftswerkstatt“ vorgestellt und analysiert, allerdings ist dieser Beitrag recht allgemein gehalten. Spannend sind die zwei methodischen Konzepte „Juniorfirmen“ (Schüler/Auszubildende managen ein von ihnen gegründetes reales Unternehmen) und „Lernbüro“ (schulischer Modellbetrieb), letzteres als praktische Einführung in das Thema „Öko-Audit“, womit – so sieht es der Autor selbst – didaktisches Neuland betreten wird.

Wieder zurück auf die Meta-Ebene hebt den Leser der nachdenkliche Schlußbeitrag von Rolf Arnold: „Lernkulturwandel und ökologische Reife – Aspekte einer nicht-eurozentristischen Entwicklung“. Der darin geforderte „Wandel der Lernkulturen“ würde für die berufliche Umweltbildung die Schaffung von schulischen und betrieblichen Sozialisationskontexten implizieren, die Erfahrungen einer eigenkompetenten Wirklichkeitserschließung systematisch ermöglichen. Damit wäre ein Weg beschritten hin zu einem „Konzept des lernenden Umgangs der Menschen“, welches sich in vielfacher Hinsicht wohlthuend von den technologischen Formen des Umgangs mit Lebens- und Lernzeit unterscheiden würde.

Insgesamt ein Buch, das jedem, der sich mit methodischen Fragen der Umweltbildung auseinandersetzen mag, vielfältige Fragen stellt und gute Antworten bereithält. Die „Essentials“ in der Randspalte machen das Nachschlagen einfach, so daß es auch als Fundgrube für Zitate nützlich sein wird.

Angela Franz-Balsen

Gerhard de Haan/Udo Kuckartz Umweltbewußtsein

(Westdeutscher Verlag) Opladen 1996, 303
Seiten, DM 48.00

Es erscheint plausibel, daß ökologisches Wissen ein höheres Umweltbewußtsein und dieses ein umweltverträgliches Handeln bewirkt. Doch diese Kausalkette wird durch die empirische Forschung problematisiert und modifiziert. Die Berliner Umweltwissenschaftler de Haan und Kuckartz haben 400 Untersuchungen zum „Denken und Handeln in Umweltkrisen“ – so der Untertitel der Studie – ausgewertet und Konsequenzen daraus erörtert.

Die meisten Forschungen stimmen darin überein, daß die Korrelationen zwischen Wissen, Einstellungen, Gefühlen und Handlungen schwach sind und daß auch kausale Einflüsse des Bildungssystems auf das ökologische Handeln kaum nachzuweisen sind. Ein Vergleich zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen – z.B. Manager, Landwirte, Industriearbeiter, Lehrer – läßt geringere Unterschiede des Umweltbewußtseins erkennen, als zu vermuten war. Hinsichtlich ihrer eigenen Ökobilanz kann keine dieser Gruppen (ebensowenig wie die PolitikerInnen) für sich beanspruchen, zu

den „Trendsettern“ der Gesellschaft zu gehören.

Trotz eines gewachsenen Umweltbewußtseins in Deutschland hat sich die ökologische Krise – von einzelnen Verbesserungen abgesehen – insgesamt weiter zugespitzt. Die Bevölkerung ist zwar im großen und ganzen beunruhigt, aber das „Leiden am Zustand der Umwelt“ ist primär „ferninduziert“ – im eigenen Betrieb und Wohngebiet scheint alles in Ordnung zu sein. So sind es vor allem die von den Massenmedien verbreiteten ökologischen Katastrophen – von gestrandeten Tankern bis zum Robbensterben –, nicht aber persönliche Erfahrungen, die unsere Risikowahrnehmung beeinflussen. Die Wahrnehmung provoziert aber kaum nachhaltige Verhaltensänderungen. Die Autoren erörtern drei Erklärungsmodelle des Umweltverhaltens: ein ökonomisches Kosten-Nutzen-Modell (rational choice), ein soziologisches Milieu- und Lebensstilmmodell und ein psychologisches Modell des „Wohlbefindens“. Trotz der pädagogisch eher desillusionierenden und ermühternden Forschungsergebnisse plädieren sie am Schluß – für mich als Leser überraschend – für mehr Bildung: „Die Konsequenzen ... stellen *nicht* auf Verhaltensmanipulation ab, sondern auf Reflexion und Pluralität. Bildungsprozesse ermöglichen es, die Umweltkrise zu reflektieren und Schlüsselkompetenzen zu ihrer Bewältigung zu erwerben ... Der Weg führt durch die Bildung“ (S. 284).

Die Veröffentlichung enthält eine Fülle interessanter und überraschender Forschungsergebnisse. Die Autoren machen immer wieder auf forschungsmethodische Probleme aufmerksam. So ist die Gefahr sozial erwünschter Antworten kaum gebannt; nicht selten führen scheinbar geringfügige Formulierungsunterschiede zu entgegengesetzten Ergebnissen. Insgesamt dominieren statistisch-quantifizierende Querschnittsuntersuchungen. Biographisch orientierte, interpretative Längsschnittstudien fehlen ebenso wie teilnehmende Beobachtungen (z.B. in Bildungsveranstaltungen).

Die institutionalisierte Erwachsenenbildung taucht als Einflußfaktor des Umweltbewußtseins an keiner Stelle auf. Dies ist jedoch nicht verwunderlich. Wenn schon die Konsequenzen eines langjährigen Schulbesuchs relativ gering sind, so kann erst recht von einer kurzfristigen Veranstaltung der Erwachsenenbildung kein nachhaltiger „Gesinnungswandel“

erwartet werden. An organisierte Umweltbildung sollte nicht die (frustrierende) Frage gestellt werden, was sie gesellschaftlich bewirkt, sondern ob sie sinnvoll ist.

H.S.

Kim Ki-Hong **Theorie und Praxis der kulturellen Bildung im Verhältnis von Erwachsenenbildung und Kulturpolitik**

(ERGON-Verlag) Würzburg 1995, 187 Seiten, DM 42.00

„Für jede Wissenschaft ist es bedeutsam, sich gelegentlich über ihren eigenen Entwicklungsstand oder ihre neuen Orientierungen Rechenschaft abzulegen ... Dies gilt nicht nur für die Naturwissenschaft, sondern auch für die Geisteswissenschaft allgemein, hier besonders für die kulturelle Bildung“ (S. 7). Mit dieser Eingangsformulierung macht Ki-Hong deutlich, daß seine Studie eine grundlegende Analyse der kulturellen Bildung leisten soll. Schwerpunkte seiner Betrachtungen sind dabei die Erwachsenenbildung und die Kulturpolitik.

Ausgehend von diesem Anspruch sind auch die von ihm formulierten Intentionen der Studie zu verstehen: „Erstens geht es ihr nämlich um eine Erklärung zur Notwendigkeit der kulturellen Bildung. Zweitens will die Studie einen theoretischen Beitrag durch Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Begrifflichkeiten, Voraussetzungsaspekten, Wirkungsfeldern und Zielfunktionen für die kulturelle Bildung leisten. Drittens war die Absicht vorhanden, ein neues Menschenbild und neue Bildungs- und Kulturvorstellungen im Blickpunkt auf gesellschaftliche Entwicklungen, d.h. Kulturgesellschaft und postmoderne Kultur, genau zu erfassen. Viertens hat das weiterführende Interesse bestanden, durch bestimmte bildungs- und kulturpolitische Positionen für die Praxisanweisung Hilfen auf dem Weg zur Persönlichkeitsentfaltung des Menschen zu geben und ihm grundlegende kulturelle Handlungskompetenzen ... zu vermitteln, die zu einer selbstbestimmten und verantwortungsbewußten Gestaltung des Lebensalltags notwendig sind“ (S. 153).

Der Autor selbst hat damit die Meßlatte so hoch gelegt, daß sie kaum übersprungen werden konnte. Dies wird auch durch die Vielschichtigkeit der Themen der vier Kapitel der

Studie deutlich: 1. Zur sozialen Notwendigkeit der kulturellen Bildung, 2. Was ist kulturelle Bildung? 3. Darstellung und kritische Analyse der Erwachsenenbildung für ein neues Verständnis der kulturellen Bildung, 4. Neue Formen der kulturellen Bildung – kommunale Kulturarbeit in Deutschland.

Diese Studie bietet zwar einen einführenden Überblick über den Stand der Kulturellen Bildung und Ansätze der Kulturpolitik in den achtziger Jahren, doch der Autor verzettelt sich durch die Bearbeitung der Vielzahl an Themen. Weniger wäre hier sicher mehr gewesen. So wird z.B. eine spannende These wie „Ein unausgeglichenes Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung innerhalb der Erwachsenenbildung bereitet in gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen Probleme“ (S. 8) nur noch peripher bei der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Entwicklungslinien aufgegriffen. Doch gerade an diesem Verhältnis hätten notwendige Neuorientierungen und Möglichkeiten der kulturellen Bildung deutlich gemacht werden können.

Auch die Beschreibung der Zielfunktionen kultureller Bildung für Handlungskompetenz als emanzipatorische, kompensatorische und heilpädagogische Funktion (S. 77ff.) und die fehlende kritische Reflexion weisen auf ein weiteres Grundproblem dieser Studie hin, die Anhäufung von Fakten und eine Reflexion, die dem neuesten Stand der Diskussion über die kulturelle Bildung nur bedingt gerecht wird. Wer sich allerdings bislang nicht mit der kulturellen Bildung beschäftigt hat und sich einen Überblick über Diskussionsstränge der letzten Jahre verschaffen will, für den bieten die in dieser Studie aufgearbeiteten Fakten vielfältige Hinweise.

Richard Stang

Postmoderne ein, die die traditionelle Normativität der Sozialarbeit in Frage stellt und die Pluralisierung der Lebenswelten betont. Konstruktivistische Schlüsselbegriffe sind Auto-poiese und Selbstreferenz biologischer, psychischer und sozialer Systeme. Damit wird die Möglichkeit bestritten, „Klienten“ direkt zu instruieren und zu verändern. Die Sozialarbeit kann „lediglich“ neue Unterscheidungen und Beobachtungen anbieten, wobei die Betroffenen selber entscheiden, welche Interventionen für sie sinnvoll sind und als Perturbation jeweils geeignet erscheinen.

„Da die in dieser Arbeit referierte konstruktivistische Sozialtheorie selbstreferentieller Systeme Kommunikation als konstitutives Element von sozialen Systemen modelliert, entgehen ihre Aussagen bezüglich des Sozialen der reduktionistischen Zurechnung auf ‚den Menschen‘“ (S. 149). Parallelen zur Erwachsenenbildung sind evident. Anregend sind vor allem die konstruktivistischen Perspektiven einer Supervision: Helfende Kommunikation in der Praxisberatung von ErwachsenenbildnerInnen beinhaltet keine externe Problemlösung, sondern die Erweiterung von Beobachtungsperspektiven und dadurch eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. „Bei einem derart konzipierten konstruktivistischen Verständnis von Supervision kann es also keinesfalls um ‚richtige‘, ‚wirkliche‘ oder ‚objektive‘ Beschreibungen der psychosozialen Praxis gehen“ (S. 121).

Der Autor grenzt seine Position nicht nur von marxistischen Konzepten ab, sondern auch von der humanistischen Psychologie und der Psychoanalyse. Es gelingt ihm, biologische, psychologische, soziologische und kommunikationstheoretische Dimensionen überzeugend zu verknüpfen.

H.S.

Heiko Kleve

Konstruktivismus und Soziale Arbeit

(Wissenschaftlicher Verlag des Instituts für Beratung und Supervision) Aachen 1996, 166 Seiten, DM 30.00

Der Autor erörtert die Praxisrelevanz der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und der neueren Systemtheorie für die Sozialarbeit und die Supervision von SozialpädagogInnen. Diese Überlegungen ordnet er in den Diskurs der

Joachim H. Knoll (Hrsg.)

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung

Band 23: Architektur und Erwachsenenbildung (Böhlau Verlag) Köln 1995, 317 Seiten, 78.00 DM

Schwerpunktthema dieses Jahrbuchs ist das Verhältnis von Architektur und Erwachsenenbildung, ein Thema, das seit der Weimarer

Volksbildung sporadisch diskutiert wird (vgl. den Beitrag von B. Faulenbach über die Bauhaus-Architektur in Bernau in: P. Ciupke/F. J. Jelich: Soziale Bewegung ... Essen 1966, S. 119 ff.), das aber durch die aktuelle Diskussion über (milieuspezifische) Lernorte und Lernräume erneut an Bedeutung gewonnen hat.

Die Jahrbuch-Beiträge zeigen ein breites thematisches Spektrum auf, machen den historischen Wandel der Auffassungen deutlich (z.B. Renate Strauch: Von der erwachsenenpädagogischen „Insel“ zur Volkshochschule im Einkaufszentrum) und berichten über Experimente und Erfahrungen im Ausland (USA, Kanada, Israel, Dänemark). J. H. Knoll weist einleitend auf das Spannungsfeld von Zentralisierung (durch kommunale Bildungszentren) und Dezentralisierung (durch Formen „aufsuchender Bildungsarbeit“) hin. Thematisiert wird auch die Lernortfrage in einer Erlebnisgesellschaft angesichts von Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen (S. 27ff.).

Ein solches Thema kann nicht angemessen behandelt werden ohne einen Blick nach Dänemark, dem „klassischen“ Land der teilnehmerorientierten Bildungsstätten. Tyge Arnfred beschreibt die dänische Idee einer Synthese von Wohngemeinschaft und Bildungseinrichtung, die Einheit von Form und Inhalt, von Ästhetik und Kognition. Nicht zufällig ist mehrfach von Bescheidenheit der Ausstattung die Rede (S. 124ff.): Lernanregend sind nicht unbedingt die aufwendigen, teuren Gebäude und Geräte, sondern die originellen, intelligenten „Settings“.

Das Jahrbuch enthält ferner:

- Miszellen (z.B. über das Kommunale Kino, eine Exkursion von Studierenden zur Erkundung des „jüdischen Lebens in Berlin“, eine ESREA-Tagung in Wrocław)
- Länderprofile (über Nordirland, Schweden, Litauen, Malta)
- Dokumente (die Schweriner Erklärung des DVV)
- Rezensionen und Buchhinweise (aus dem internationalen Raum).

Hervorzuheben sind die kontinuierliche Berücksichtigung des interkulturellen Lernens in multikulturellen Gesellschaften und die regelmäßigen Informationen über Entwicklungen in Osteuropa. Keineswegs selbstverständlich ist ferner die sorgfältige redaktionelle Gestaltung des Internationalen Jahrbuchs.

H.S

Matthias Lung **Betriebliche Weiterbildung**

Grundlagen und Gestaltung

(Rosenberger Fachverlag) Leonberg 1996, 317 Seiten, DM 55.00

Der Autor Matthias Lung ist Leiter der Personalentwicklung in der Verlagsgruppe Süddeutscher Verlag in München. Sein Buch ist in der Reihe „Die lernende Organisation“ im Rosenberger Fachverlag erschienen. Im Vorwort wird auf die unterschiedlichen Absichten des Buches verwiesen. Es will als Grundlagenwerk mit Lehrbuchcharakter die betriebliche Weiterbildung als Forschungsgegenstand und in ihrer historischen Entwicklung darstellen. Als Nachschlagewerk will es ein rasches Einlesen in die verschiedenen Facetten und Bezüge innerhalb der betrieblichen Weiterbildung ermöglichen. Diesen Ansprüchen folgend ist das Werk gegliedert. In einem ersten Teil werden die Begriffe geklärt und definiert sowie die historische Entwicklung und Einbettung der betrieblichen Weiterbildung sekundäranalytisch belegt. Nach einer Erläuterung des forschungsmethodischen Zugangs (Systemwissenschaften) enthält der zweite Teil eine Systemanalyse der betrieblichen Weiterbildung. Vor dem Hintergrund der Analyse der Betriebsorganisation aus der Perspektive der betrieblichen Weiterbildung wird diese dann als integrativer Bestandteil der Personalwirtschaft einer eingehenden Zielsystem- und Bedingungssystemanalyse unterzogen. Im dritten und letzten Teil entwickelt der Autor dann einen darauf aufbauenden praxisorientierten Verfahrensvorschlag zur Gestaltung betrieblicher Weiterbildung.

Die begrifflichen Klärungen sind präzise und werden konsequent durchgehalten. Der historische Abriss verdeutlicht, daß „bei der Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung nicht vom ‚Punkt 0‘ an neu begonnen werden mußte und muß, sondern daß auf Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen sowie auf historisch gewachsene Strukturen der Weiterbildungsinstitutionen zurückgegriffen werden kann“ (S. 38). Hier wird deutlich, worin sich das Werk von den vielen anderen in der letzten Zeit zu diesem Themenbereich erschienenen unterscheidet, bei denen man den Eindruck hat, hier würde die Weiterbildung erfunden. Matthias Lung stellt fest, daß die betriebliche Weiterbildung zwar relativ alt, die theoretische Ausein-

andersetzung mit ihr aus pädagogischer Perspektive jedoch recht jung ist (vgl. S. 6). Sowohl die Analyse des „Supersystems Betrieb“ (S. 59ff.) als auch die Analyse des Systems betrieblicher Weiterbildung beziehen differenziert die Erkenntnisse der verschiedenen Bezugswissenschaften mit ein und erlauben so eine interdisziplinäre Zusammenschau. Der quantitativ umfangreichste Teil bezieht sich auf die Analyse des Systems der betrieblichen Weiterbildung, gegliedert in die Unterkapitel Zielsystemanalyse, Bedingungssystemanalyse und Komponentenanalyse (Gestaltungselemente). Gerade dieser Teil wird dem Anspruch, ein Nachschlagewerk zu sein, besonders gerecht. Der anwendungsbezogene dritte Teil, strukturiert in Module wie „quantitative und qualitative Weiterbildungsbedarfsermittlung“, „Ermittlung der Rahmenbedingungen“, „Ermittlung von Planungshilfen“, „Nutzwertanalyse didaktisch-methodischer Gestaltung“ und „Evaluation“, bleibt zwar notgedrungen abstrakt. Die zahlreichen Checklisten geben gleichwohl eine praktikable Orientierung für eine systematische Planung von betrieblicher Weiterbildung. In einem auswertenden Kapitel verweist der Autor auf den dringenden Forschungsbedarf bezüglich der rechtlichen Situation, der sozialen Zielsetzung von Arbeitnehmern und Betrieben sowie auf das Einbeziehen weiterer Bezugswissenschaften, z.B. der Arbeitsmedizin.

Den hohen Ansprüchen, die gestellt wurden, wird das Buch durchaus gerecht. Es kann sowohl als Grundlagenliteratur wie auch als Nachschlagewerk benutzt werden und ist mit einem übersichtlichen Layout ausgestattet und gut gegliedert. Die benutzte Terminologie wird jeweils klar definiert. Zahlreiche schematische Visualisierungen erleichtern das Verständnis. Das Buch enthält ein umfangreiches, vor der Drucklegung aktualisiertes Literaturverzeichnis und ein hilfreiches Stichwortverzeichnis.

Klaus Meisel

Mader, Wilhelm (Hrsg)

Altwerden in einer alternden Gesellschaft
Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen
(Verlag Leske und Budrich) Opladen 1995,
232 Seiten, DM 39.00

Wilhelm Mader hat in diesem Sammelband Untersuchungen aus zwei Arbeitskontexten

zusammengeführt: Zum einen Studien aus einem lose strukturierten internationalen Verbund gerontologischer Forscher und zum anderen Arbeiten einer regionalen, vorwiegend auf Bremen konzentrierten Forschungsgruppe. Dabei ist ein Buch herausgekommen, das sich jeder fachwissenschaftlichen Zuordnung widersetzt. Das multidisziplinäre Merkmal kennzeichnet die Stärke der Publikation, erschwert aber auch ihre Verbreitung. Wissenschaftler im Übergangsfeld von Erwachsenenbildung, Biographieforschung und Psychoanalyse, die sich mit Fragen des Alterns beschäftigen, bezahlen für ihre Unabhängigkeit und Kreativität mit einer Position im disziplinären Gefüge der Gerontologie, die man am besten mit der „zwischen allen Stühlen“ apostrophiert. Das thematische Spektrum der Aufsätze reicht von grundlagentheoretischen Fragen des Alters über biographie- und lebenslaufbezogene Aspekte bis hin zu Beiträgen, die sich mit altersspezifischen Lernstrategien beschäftigen. Außerordentlich lesenswert ist Maders eigener Beitrag „Altwerden in einer alternden Gesellschaft? – Auf dem Wege zu pluralen Alterskulturen“; die Dichte und Schlüssigkeit der Argumentation, der Innovationscharakter der Thesen und die Fülle der Informationen machen diese Arbeit zu einem der interessantesten Beiträge zur Altersthematik in den letzten Jahren. Die Überlegungen zum Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität gehen weit über das Niveau des gerontologischen Diskussionsstandes hinaus, weil hier Verengungen auf innere bzw. psychologische Faktoren ebenso vermieden werden wie die Reduktion auf soziologische bzw. gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge.

Eine positive Orientierungsmarke setzt das Buch für Pädagogen schon aus dem Grund, weil es vorwiegend empirisch unterfütterte Beiträge enthält und somit den Mangel an erfahrungsgesättigter Forschung – zumindest ein klein wenig – wettzumachen vermag.

Obwohl die biographieanalytischen Arbeiten eigentlich auch erwähnenswert wären, soll an dieser Stelle nur pointiert die spezifische Bedeutung der beiden letzten, eher lerntheoretisch ausgerichteten Arbeiten für die Erwachsenenbildung betont werden. Lena Lödiger-Röhrs beschäftigt sich mit altersstereotypen Zuschreibungen beim EDV-Lernen älterer Erwachsener. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, daß „allgemein beobachtbare Verhaltens- und Lei-

stungsunterschiede zwischen jungen und – zumindest noch erwerbstätigen – älteren Lernenden nur bedingt auf altersbedingt-physiologische Defizite des kognitiven Systems zurückzuführen sind, sondern ebenso auf ungünstige Fremdzuschreibungen, ‚Mißerfolgsmotiviertheit‘ ... und ‚Immunsierungs‘-Strategien zum Schutze eines günstigen Selbstbildes“ (S. 209). Insbesondere unter dem Aspekt des selbstgesteuerten Lernens ist der Beitrag von Jörg Will außerordentlich interessant. Im Kern zeigt er auf, daß „Selbstvertrauen und Interessenpotentiale allein ... nicht unbedingt ausreichend sind, wenn ein älterer Lernender eigenständig seine Lerntätigkeiten organisieren und durchführen soll bzw. will“ (S. 229). Ganz von selbst funktioniert das selbstgesteuerte Lernen jedenfalls nicht, ja, für einige Teilnehmer ist es – aufgrund biographischer Dispositionen – ganz einfach der falsche Ansatz. Selbstgesteuertes Lernen will eben gelernt sein, und dies geht oft nur unter Anleitung.

Dieter Mittel

Joachim Münch (Hrsg.)

Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit

(Erich Schmidt Verlag) Berlin 1996, 323 Seiten, DM 79.00

Der vorliegende Band kann gelesen werden als ein Resümee bildungsökonomischer Ansätze, bezogen auf betriebliche Bildungsarbeit. Dies wird dadurch unterstrichen, daß er Friedrich Edding, dem Begründer und Nestor der deutschen Bildungsökonomie, gewidmet ist. Insofern wird vieles wieder aufgegriffen, was bereits 1974 in den Untersuchungen der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung beruflicher Bildung“ in den Blick von Bildungsökonomie, Berufspädagogik und Personalentwicklung getreten ist (Münch, S. 7). In mehreren Beiträgen finden sich Rückgriffe auf die damaligen Untersuchungen, so z. B. bei Münch, der selber Mitglied der Sachverständigenkommission war.

Die Beiträge werden einführend durch Hermann Schmidt unter dem Titel „Qualifizieren als Standortfaktor“ in einen politischen Kontext gestellt. Dabei unterstreicht Schmidt den Stellenwert betrieblicher Qualifizierungsaktivitäten und greift zurück auf das Konzept eines eigenständigen, gleichwertigen dualen Berufsbil-

dungssystems, das von BIBB vorgelegt worden ist (S. 25).

Der Rahmen wird aufgespannt durch die Darstellungen von Joachim Münch über „Qualitätsbegriffe und Qualitätsmodelle“ (S. 30-51). Dabei wird auf grundlegende Fragen, die, wie gesagt, in der Sachverständigenkommission bereits diskutiert worden sind, eingegangen und der Bogen geschlagen zu aktuellen Diskussionen. Diese Ansätze werden dargestellt bezogen auf die ISO-Norm (Pribisch, S. 52-79) und umgesetzt für das Handwerk (Kramer, S. 80-93), die Weiterbildungsträger (Sauter, S. 94-112) und die betriebliche Bildungsarbeit (Bardeleben/Beicht, S. 112-137; Weiß, S. 138-158).

Nicht zufällig spielen Fragen der Aus- und Weiterbildungskosten, verglichen mit Fragen des Nutzens, eine größere Rolle. Kosten nämlich sind „hart“ erfaßbar, während die Erwartung kurzfristiger Erträge eine Illusion ist (Münch, S. 7). Aspekte des Nutzens von Aus- und Weiterbildung sind im betrieblichen Entscheidungsrahmen „weiche“ Faktoren, welche nur schwer erfaßbar sind. Dies fällt auch auf in dem Beitrag von Karlheinz Müller (S. 159-174) über Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung. Vor allem die Begrifflichkeiten des „indirekten Nutzens“ und der „Opportunitätsleistungen“ verweisen auf die Schwierigkeiten von Erfassung und Messung. Es tauchen die im bildungsökologischen Kontext der 60er und 70er Jahre ungelösten Probleme von Kosten-Nutzen-Analysen wieder auf. Insofern wird immer noch bezogen auf die Evaluation von Effekten zugegriffen auf Prüfungen (Jongbloed, S. 195-232), oder es werden neuere Versuche des Controlling (Kaler, S. 233-250) vorgestellt. Rolf Arnold schlägt deshalb vor, von der Erfolgskontrolle zur „entwicklungsorientierten Evaluierung“ (S. 251-267) fortzuschreiten. Er resümiert: „Nicht mehr Erfolgskontrolle, Erfolgssteuerung oder Bildungs-Controlling mit Hilfe von Fragebögen, Checklisten u.a., sondern die Entwicklung des Erfolgsbewußtseins von Führungskräften und Mitarbeitern scheint vielmehr der Weg zu sein, auf dem eine entwicklungsorientierte betriebliche Weiterbildung den tatsächlichen Erfolg ihrer Maßnahmen zu optimieren versucht“ (S. 264-265). Ob eine solche Strategie greift, ist allerdings fraglich angesichts steigenden Legitimationsdrucks von Bildungsaktivitäten in Unternehmen. Vielleicht hilft dann doch nur der Optimis-

mus, den Joachim Münch im Vorwort verbreitet: „Es ist inzwischen eine Binsenweisheit, daß es die Menschen sind, nicht die Technik, nicht die Organisation, die den Erfolg oder Mißerfolg eines Unternehmens bestimmen“ (S. 7).

Peter Faulstich

Reinhard Richter/Norbert Sievers/Hans-Jörg Siewert (Hrsg.)

Unternehmen Kultur

Neue Strukturen und Steuerungsformen in der Kulturverwaltung
(Klartext Verlag) Essen 1995, 291 Seiten, DM 32.00

Das Buch dokumentiert Veranstaltungen der Kulturpolitischen Gesellschaft Hagen, die sich mit einer neuen Kulturpolitik vor dem Hintergrund restriktiver finanzieller Bedingungen der Öffentlichen Hand und der voranschreitenden Einführung und Erprobung reformerischer Verwaltungsveränderungen beschäftigen. Daß die Beiträge auf dem Stand von 1994 sind, nimmt ihnen nichts an Aktualität und Aussagekraft für die heutige Diskussion.

Die Beiträge befassen sich mit den Schwierigkeiten im Verhältnis von Kultur und Ökonomie, der Aufgabenstellung des Staates sowie den Bedingungen, die durch eine Verwaltungsreform gegeben sein müssen, um trotz aller Widrigkeiten weiterhin kulturpolitisch aktiv sein zu können.

Weitere der insgesamt 22 Beiträge beschäftigen sich mit der Rolle der Politik, der Beteiligung von Bürgern und Mitarbeitenden in den Kulturverwaltungen und -einrichtungen sowie mit der Stellung und den Auswirkungen für sogenannte Freie Kultureinrichtungen. Praxisberichte zu den Überlegungen und ersten Schritten im Umgang mit neuen Verwaltungsreformmodellen aus den Städten Dortmund, Herten und Erlangen sowie über kulturelle Arbeitsfelder wie Theater, Stadtbüchereien, Bürgerhäuser und Volkshochschulen vervollständigen das Gesamtbild.

„Die gegenwärtige kulturpolitische Debatte ist geprägt vom Trauma des Verlusts“, stellt Norbert Sievers zu Beginn seines Beitrags fest. Daß dies nicht so bleiben muß und daß die Chancen, die in dem Veränderungsprozeß liegen, wahrgenommen werden, vermitteln die

mit Sachverstand ausgewählten Autoren. Eine Mischung von wissenschaftlich und praktisch Tätigen gibt einen Einstieg in den Stand der Diskussion, bemüht sich um Begriffsklärungen und gibt Anregungen für weitere kritische Diskussionen. Das Buch informiert sachlich über das Potential, das im Einsatz der ökonomischen Instrumente liegt. Insbesondere die Praxisberichte sind aufschlußreich für diejenigen, die heute ebenfalls vor Veränderungsaufgaben stehen. Besonders erfrischend und anregend für weitere Diskussionen ist ein Beitrag, der sich am Beispiel der Stadt Bielefeld mit den Schwierigkeiten der Politik in diesem Veränderungsprozeß auseinandersetzt – möglicherweise weil hier kein direkt Betroffener zu Wort kommt, sondern ein Zeitungsredakteur, der es gewohnt ist, seine Hände in offene Wunden zu legen.

Hans-Joachim Schuldt

Horst Siebert

Bildungsarbeit: konstruktivistisch betrachtet

(Verlag für Akademische Schriften) Frankfurt/M. 1996, 63 Seiten, DM 8.00

Wer sich bisher noch nicht an den Konstruktivismus herangetraut hat, hat nun die Chance, in gut zwei Lesestunden eine kompakte Einführung in die Thematik zu erhalten. Horst Siebert skizziert einleitend stichwortartig die Wurzeln und die Kernaussagen des Radikalen Konstruktivismus, um sich dann den pädagogischen Konsequenzen des neuen Paradigmas zu widmen. Dabei wird nicht nur der herkömmliche Lernbegriff in Frage gestellt, sondern auch die Rolle der Lehrenden neu definiert. Abschließend wird an zwei Beispielen (Sokratisches Gespräch, narrative Pädagogik) konstruktivistisch geprägte Bildungsarbeit veranschaulicht.

Wer die in der letzten Zeit erschienenen Schriften von Siebert kennt (z.B. „Lernen als Konstruktion von Lebenswelten“, „Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen“, „Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung“ und zusammen mit Rolf Arnold „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“), findet in dem Büchlein eine Zusammenfassung des Gelesenen und wenig Neues. Der Einsteiger in den Konstruktivismus hingegen wird sich ver-

mutlich provoziert oder verunsichert fühlen, werden doch traditionelle Denkweisen und erwachsenendidaktische Standards in Zweifel gezogen. So wird ein „altgedienter“ Dozent schwerlich über Aussagen wie diese hinweglesen: „Oft lernen Seminarteilnehmer mehr von den anderen Teilnehmern als von dem Dozenten (was durchaus als didaktische Leistung dieses Dozenten gewertet werden kann), oft lernt der Dozent mehr von der Gruppe als umgekehrt.“

Wenn die Bildungspraxis Anstoß nähme an Sieberts Ausführungen, zum Widerspruch gereizt würde oder das eigene Tun kritisch reflektierte, so wäre das ganz im Sinne einer konstruktivistischen Sichtweise. Doch unabhängig davon, ob man die konstruktivistische Position teilt oder nicht, kann die kritische Durchdringung des Lehr-Lern-Prozesses nur fruchtbar für die Bildungsarbeit sein.

Dieter Gnahs

Hans Stapelfeld/Erich Kirchbaum (Hrsg.) Männer verändern sich

Wie Männergruppen Lebendigkeit entfalten (Kleine-Verlag) Bielefeld 1995, 177 Seiten, DM 26.50

Hier ist es nun, das Buch mit reflektierten Praxisberichten aus einem Bildungsbereich, den es eigentlich noch gar nicht gibt: die Männerbildung. Die beiden Herausgeber, in der evangelischen Familienbildung beheimatet, haben Texte von Pädagogen zusammengestellt über die (Bildungs-)Arbeit mit Männern, sei es in Gruppen, in Seminaren oder in Einzelberatung.

Der Band enthält allgemeine Beschreibungen über Bildungsarbeit mit Männern. So schreibt Werner Szeimis über die Möglichkeit, zwischen Männern offen und vertrauensvoll zu agieren. Hans Stapelfeld spitzt diesen Aspekt auf die Beziehungsarbeit mit Männern zu. Er erläutert dies in allgemeinen Bildungszusammenhängen sowie in einem Beitrag über Seminare, in denen Männer aus gescheiterten Beziehungen lernen.

Einige der Beiträge beschäftigen sich mit besonderen, kreativen, sinnlichen und vertrauensbildenden Methoden in der Männerbildungsarbeit. So geht es etwa bei Klaus Birkelbach um musikalische Improvisationen und Körperausdruck als kreative Selbsterfahrung für Männer und bei Hermann Bullinger um Bilderarbeit als eine Methode der Arbeit mit Männern. Auch die Vaterrolle der Männer bleibt nicht undiskutiert – Peter Grob schreibt über sie unter dem Titel „Mit Last und Lust“.

Eher grundsätzlicheren Fragen gehen die Beiträge von Bernd Niedergesäß und Eckhard Schönherr („Auf der Suche nach einer positiven männlichen Identität“) sowie Dieter Schnack und Rainer Neutzling („Wie Männer miteinander umgehen“) nach, die beiden letzteren sind bekannt als Autoren des vielbeachteten Buchs „Kleine Helden in Not“.

Alle Autoren stammen aus der praktischen Männerbildungsarbeit und widmen sich ihrem Thema überwiegend aus psychotherapeutischer körper- und subjektorientierter Perspektive. Meist geht es in den Beiträgen darum, wie ein vertrauensvoller Raum geschaffen werden kann, in dem Männer „ungeschützt“ agieren können. „Was die Autoren beschreiben, gibt Einblick in Prozesse, die nicht abgeschlossen sind“, die Autoren versuchen, in der fortgehenden Arbeit „einen Schritt aus der Praxis zurückzutreten und darüber nachzudenken“ (S. 13). Eine einleitende Bemerkung von Hans Stapelfeld ist zugleich das Resümee des Buchs: „Männergruppen gleichen einer Expedition in ein Land, das die Teilnehmer vor langer Zeit verlassen haben und dessen Landschaft ihnen unbekannt geworden ist. Es geht nicht darum, es zu entdecken, um es zu erobern und sich anzueignen, sondern um Verstehen und innere Verwandlung. ... Arbeit an der Selbstentfremdung von Männern ist das Ziel“ (S. 12). Insgesamt ein beeindruckendes Buch aus einer Bildungsarbeit, die viele Männer – wie sich zeigt: zu Unrecht – für überflüssig halten, und eine Fundgrube für methodisch-didaktische Hilfen für die Schwierigkeiten beim Austarieren von Lehren und Lernen.

E. N.

AutorInnen der Beiträge

Eva Borst, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Mainz

Dr. Günther Dohmen, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Frauenforschung an der Universität Münster

Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität Berlin

Dr. Dieter Gnahs, Professor, Arbeitsbereichsleiter im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover

Dr. Klaus Götz, Dipl.-Päd., Leiter der Führungskräfteförderung in der Zentrale für Betriebliche Bildung der Mercedes-Benz AG. Lehrbeauftragter an den Universitäten Stuttgart und Klagenfurt.

Karin Griesbach, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover

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

Dr. Joachim H. Knoll, Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Bochum

Johanna Kohn, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Universität Münster

Dr. Peter Krug, Ministerialrat im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz, Mainz

Dr. Wilhelm Mader, Professor für Erziehungswissenschaften/Erwachsenenbildung der Universität Bremen

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Dr. Jost Reischmann, Professor am Lehrstuhl Andragogik der Universität Bamberg

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin im Institut für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung der Universität Hannover

Sabine Seidel, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover

Dr. Gerald A. Strake, Professor für Erwachsenenbildung in der Forschungsgruppe LOS an der Universität Bremen

AutorInnen der Rezensionen

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

Dr. John Erpenbeck, Professor am Institut für Philosophie der Universität Potsdam

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Frauenforschung an der Universität Münster

Dr. Angela Franz-Balsen, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Dieter Gnahn, Professor, Arbeitsbereichsleiter im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover

Dr. Ulrich Klemm, Dipl.-Päd., Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule

Dr. Elisabeth Kregel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin

Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Dieter Nittel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin im Institut für Erwachsenenbildung/Außer-schulische Jugendbildung der Universität Hannover

Hans-Joachim Schuldt, Mitarbeiter in der Abteilung Organisationsentwicklung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

20. Jahrgang

Heft 39/1997: Lebenslanges Lernen - selbstorganisiert?

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/faulstich-wieland97_02.pdf