

THEORIE UND PRAXIS  
der **Erwachsenenbildung**

Ekkehard Nuisl  
Christiane Schiersmann  
Horst Siebert (Hrsg.)

**Pluralisierung  
des Lehrens  
und Lernens**

KLINKHARDT

**die**

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

**Christiane Schiersmann/Ekkehard Nuißl/Horst Siebert (Hrsg.)**

**Pluralisierung des Lehrens und Lernens**

*Rudolf Tippelt/Thomas Eckert/Heiner Barz*

**Markt und integrative Weiterbildung  
Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen**

Seit den 80er Jahren sind nicht nur die Aufgaben und die Bedeutung der Weiterbildung gewachsen, auch die Vielfalt der Anbieter und der Angebote nimmt fortwährend zu. Die Autoren beschreiben die sich in der Weiterbildung abzeichnenden Entwicklungen als Prozesse wachsender Differenzierung und wachsender Ökonomisierung und stellen die Ergebnisse von zwei regionalen empirischen Projekten vor: Einerseits werden exemplarisch die unternehmerische Orientierung und die Veränderung dominierender Weiterbildungsinhalte analysiert, andererseits werden auf der Basis eines milieutheoretischen Ansatzes die sehr unterschiedlichen Einstellungen und Interessen zur Weiterbildung von Frauen aufgezeigt. Die Möglichkeiten verfahrensorientierter, professionsbezogener und normativer Integration der Weiterbildung werden erörtert und münden in ein entschiedenes Plädoyer für eine „mittlere Systematisierung“, die die verantwortlichen Willensbildungsprozesse der institutionellen Akteure, der Träger und Einrichtungen einschließt.

Pluralisierung des Lehrens und Lernens

Festschrift für Johannes Weinberg

## **Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung**

Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue 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 Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

## Inhalt

Vorbemerkungen .....	7
<i>Johannes Weinberg/Horst Siebert</i> Werkbiographisches Gespräch .....	10
<i>Hans Tietgens</i> Von der Lehrforschung zur Mediendidaktik .....	29
<i>John Erpenbeck</i> Wert, Bedeutung, Sinn – was vermittelt Weiterbildung? .....	45
<i>Wilhelm Mader</i> Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie .....	61
<i>Sylvia Kade</i> Denken kann jeder selber – Das Ethos selbstbestimmten Lernens .....	82
<i>Wiltrud Gieseke</i> Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung .....	92
<i>Johannes M. Sauer</i> Neue Chancen der Kompetenzentwicklung .....	104
<i>Volker Heyse</i> Das Lernen lernen .....	116
<i>Peter Faulstich</i> Einige literarisch illustrierte anthropologische Aperçus zur Wissenschaft von der Erwachsenenbildung .....	126
<i>Rainer Brödel</i> Reflexivität arbeitsmarktorientierter Bildung .....	133

<i>Wolfgang Jütte</i> Zur grenzüberschreitenden Dimension des Studiums der Erwachsenenbildung .....	145
<i>Peter Krug</i> Weiterbildung als Zukunftsfaktor .....	164
<i>Detlef Kublenkamp</i> Weiterbildungsgesetze als Garanten von Weiterbildungs- chancen? .....	181
<i>Richard Merk</i> Herausgefordert .....	203
<i>Gerhard Breloer</i> Erwachsenenpädagogische Leitungskompetenz als Ziel und Prinzip der wissenschaftlichen Ausbildung .....	207
<i>Elisabeth Fuchs-Brüninghoff</i> Was hat eine Blechente mit Wissenschaft zu tun? .....	225
<i>Maria Gierse-Westermeier</i> Zwischen Studium und Beruf .....	231
<i>Georg Hansen</i> Erwachsenenbildung mit Blick auf ein ethnisch, sprachlich und kulturell plurales Europa .....	241
<i>Heinz Theodor Jüchter</i> Erwachsenenbildung ist Kultur .....	251
Bibliographie Johannes Weinberg .....	258
AutorInnen und HerausgeberInnen .....	268

## Vorbemerkungen

Dieses Buch ist Johannes Weinberg zu seinem 65. Geburtstag gewidmet – einem Kollegen, der sein weit gespanntes Wirkungsfeld mit Sicherheit auch nach Beginn des Ruhestandes nicht aus dem Blick verlieren wird. Johannes Weinberg ist ein Erwachsenenbildner, der der Hochschullehre, der Forschung, der Praxis und der Bildungspolitik der westdeutschen (und neuerdings auch der ostdeutschen) Erwachsenenbildung in den letzten dreißig Jahren wesentliche Impulse gegeben hat.

Einiges davon scheint in dem werkbiographischen Gespräch auf, das Horst Siebert und Johannes Weinberg geführt haben und mit dessen gekürzter Fassung das Buch beginnt. Aussagen in diesem Interview dienen auch dazu, für die einzelnen Beiträge Impuls und Bezugspunkt zu sein. Wir haben einige aus unserer Sicht zentrale Aussagen aus dem Interview den AutorInnen gegeben mit der Bitte, sich darauf zu beziehen. Diese ‚Impulszitate‘ von Johannes Weinberg beziehen sich auf seine unterschiedlichen Wirkungsbereiche, den Bereich des Lehrens und Lernens und der Didaktik in der Erwachsenenbildung, den Bereich der akademischen Lehre, den Bereich der Bildungspolitik und denjenigen der Forschung.

Die einzelnen Beiträge zu dem Buch setzen sich allesamt mit den Positionen von Johannes Weinberg auseinander. So beschäftigen sich etwa Gerhard Breloer, Maria Gierse-Westermeier, Volker Heyse und Wolfgang Jütte mit unterschiedlichen Aspekten der Tätigkeit von Johannes Weinberg als Hochschullehrer. Andere Beiträge konzentrieren sich auf didaktische Fragen der Erwachsenenbildungs-Forschung im weitesten Sinne; zu ihnen gehören die Beiträge von Hans Tietgens, Wilhelm Mader, Wiltrud Gieseke und Elisabeth Fuchs-Brüninghoff. Der Beitrag von Peter Faulstich verknüpft wissenschaftliches Denken und forschende Erwachsenenbildung mit einer zukunftsorientierten Diskursethik. Diese ‚Diskursethik‘, die sich nach Johannes Weinberg in der Erwachsenenbildung weiter entwickeln muß, spielt auch für andere Beiträge eine wichtige Rolle; so für John Erpenbeck und Sylvia Kade.

Einen wichtigen Teil machen in den Beiträgen wie auch im Wirken von Johannes Weinberg bildungspolitische Überlegungen und Aktivitäten aus. Darauf konzentrieren sich insbesondere die Beiträge von Heinz-Theodor Jüchter, Peter Krug, Detlef Kühlenkamp sowie Johannes M. Sauer. Mit dem spezifischen bildungspolitischen Aspekt des Verhältnisses von Bildung, Arbeitsmarkt und Berufstätigkeit beschäftigt sich Richard



Merk. Und daß Johannes Weinberg in seinem Wirkungskreis immer in sprachlich, kulturell und national weiteren Grenzen gedacht und agiert hat, betont der Beitrag von Georg Hansen.

Wie immer in einer Festschrift, die sich weniger am stofflichen Kanon einer Disziplin als vielmehr am Reflexions- und Wirkungsfeld einer Person orientiert, steht im Zentrum der hier versammelten Beiträge nicht die Idee einer bestimmten Art von Erwachsenenbildung, sondern die Gestalt, die Johannes Weinberg als Person der von ihm vertretenen Erwachsenenbildungswissenschaft gegeben hat. Sie orientiert sich an dem integrierten Konzept einer Bildungswissenschaft, das einerseits auf Pluralisierung, speziell die des Lehrens und Lernens, und andererseits auf Interdisziplinarität ausgerichtet ist. Johannes Weinberg betrachtet Interdisziplinarität nicht nur als Chance für den Diplomstudiengang, sondern als Chance für all diejenigen, die sich mit Erwachsenenbildung beschäftigen und sich im Bereich von Erwachsenenbildung qualifizieren. Weniger eng an der Disziplin als vielmehr praxis- und berufsfeldbezogen sieht er die Zukunft der Erwachsenenbildung.

Als Hochschullehrer war und ist für Johannes Weinberg das Hinhören, das Eingehen auf die Interessen der Studierenden sehr wichtig. Was er dazu in seinem Interview beschreibt – das Eingehen auf die Lerninteressen der Studierenden zu Beginn seiner Hochschullehrtätigkeit –, kennzeichnet seine Lehre, aber auch seinen Umgang mit praktisch-politischen Fragen. Er war und ist darum bemüht, sich scheinbar ausschließende Gegensätze zu überwinden und Konfliktfähigkeit als wichtige Kompetenz in den Mittelpunkt zu rücken, und er sucht immer nach Lösungswegen „an runden Tischen“. Seine Aufgeschlossenheit für studentische Interessen schlug sich auch im Experimentieren mit unterschiedlichen Veranstaltungsformen nieder, wie beispielsweise in der Didaktikwerkstatt zur Politischen Bildung. In diesen Lehrveranstaltungen wurde den Studierenden ein forschendes Lernen ermöglicht. Dabei hat ihn das Experimentieren immer mehr interessiert als dessen Evaluation; man kann sagen, daß vielleicht deshalb mehr an praktisch-experimenteller Entwicklung der Hochschullehre von ihm zu verantworten ist, als dies schriftlich Niederschlag fand.

Für die theoretische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten war und ist für Johannes Weinberg der Begriff des Denkhandelns leitend. Die hohe Wertschätzung der akademischen Lehre hat sich u.a. auch in seiner „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ niedergeschlagen, die in besonderer Weise das Gebiet der Erwachsenen-

bildung für Studierende ‚begreifbar‘ macht. Seine Tätigkeit als Autor war für ihn jedoch nie der Mittelpunkt, sondern nur eine bestimmte Form des wissenschaftsorientierten Diskurses zur Erwachsenenbildung. Etwas ‚überrascht‘ stellt er denn auch fest, daß er wesentlich mehr als Autor zu verantworten hat, als er vor vielen Jahren erwartet hätte.

Es hat Johannes Weinberg nie ausgereicht, sich im Elfenbeinturm der Wissenschaft zu bewegen. Vielmehr lag und liegt es ihm am Herzen, darüber nachzudenken, in welcher Weise die aufgeworfenen Fragen sich als praxisrelevant erwiesen haben und erweisen. Vor diesem Hintergrund hat er sich in viele politische Debatten eingemischt. Auch die langjährige Mitarbeit in Gremien des Deutschen und des Nordrhein-Westfälischen Volkshochschul-Verbandes ebenso wie in gewerkschaftlichen Arbeitsgruppen und Gremien gehörte dazu. Im Zusammenhang seiner Arbeit mit deutschen Volkshochschulen hat er Mitte der 70er Jahre den Ausbauplan für eine öffentlich geförderte Weiterbildung mitverfaßt, im Zusammenhang mit seiner gewerkschaftsorientierten Arbeit ist er Mitverfasser einer grundlegenden Studie zur Bildungsarbeit der IG Metall sowie des Gutachtens der GEW zur ‚Zukunft der Weiterbildung‘. In diesen Schriften (wie auch im hier abgedruckten Interview) hebt er den engen Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Argumentation für die Weiterentwicklung der Qualität der Erwachsenenbildung und ihrem gesellschaftlichen Ansehen hervor.

Wie viele andere, die einen gestaltenden Einfluß auf die Erwachsenenbildung in Deutschland haben, kommt Johannes Weinberg ursprünglich aus anderen Denk- und Argumentationszusammenhängen, er hatte im Studium andere Schwerpunkte und während seiner Arbeit auch weiterreichende Interessen. An seinem Beispiel wird deutlich, daß Erwachsenenbildung einen eigenen wissenschaftlichen Fokus haben, dabei aber auch differenziertere und breitere Denk- und Forschungstraditionen integrieren kann und auf weiterreichende Interessen nicht verzichten muß. Auch in diesem Sinne ist die Person, die in diesem Buch von unterschiedlichen Beiträgen gespiegelt wird, exemplarisch für Gegenwart und Zukunft der deutschen Erwachsenenbildung.

Die HerausgeberInnen danken allen Autorinnen und Autoren, die zum Zustandekommen dieses Bandes beigetragen haben.

Ekkehard Nuissl  
Christiane Schiersmann  
Horst Siebert

Johannes Weinberg/Horst Siebert

## Werkbiographisches Gespräch

### *Vorbemerkung*

*Johannes Weinberg und ich haben am 12.12.1996 ein langes Gespräch über seine – und z.T. auch unsere – Berufsbiographie geführt. Ich habe fünf Tonbandkassetten transkribiert, allerdings gekürzt, gestrafft und auch sprachlich „bereinigt“. Bei dieser Übersetzung ist viel verloren gegangen, vor allem das Kommunikative, Dialogische, Emotionale, aber auch die nachdenkliche, vorsichtige, besonnene Sprache von Johannes Weinberg. In der verschriftlichten Fassung klingt vieles apodiktisch und endgültig, was im Gespräch eher suchend, heuristisch und hypothetisch geäußert wurde. Auch erweckt die schriftliche Form den Eindruck einer Befragung, während das Gespräch zumindest phasenweise eher eine gemeinsame Vergewisserung war.*

*Vieles wurde nur angedeutet, vieles kam nicht zur Sprache, was genauso wichtig gewesen wäre. Ich habe mich gefragt, warum ich solche „herrschaftsfreien“ Formen kollegialer Verständigung nicht viel häufiger praktiziert habe.*

*Horst Siebert*

### *Studienerinnerungen*

*H.S. Johannes, kannst du in Stichworten dein Studium skizzieren? Was hat dich besonders geprägt?*

*J.W. Ich habe von 1952 bis 1962 studiert, ich war also 10 Jahre an deutschen Universitäten. Ich habe vieles und Unterschiedliches studiert. Im Zentrum standen Geschichtswissenschaft, Literaturwissenschaft, Erziehungswissenschaft, auch Psychologie und Soziologie. Ich habe versucht, das alles zusammenzubringen.*

*H.S. Erwachsenenbildung war damals noch kein Thema?*

*J.W. Nein, es gab sie für mich gar nicht.*

*H.S. Erinnerst du dich an Wissenschaftler, die dich besonders beeindruckt haben?*

*J.W. Ja, an mehrere. Ich habe an der Freien Universität Berlin mit Germanistik angefangen. Dort hat mich ein Positivist wie Ri-*

chard Newald genauso beeindruckt wie Hermann Kunisch mit seiner lyrischen Sprache. In Psychologie war die Entwicklungspsychologie von Oswald Kroh für mich eindrucksvoll. Auch seine „Revision der Erziehung“ habe ich begeistert gelesen. Aber mindestens genauso wichtig war mir an jedem Universitätsstandort das Leben außerhalb der Universität. In Berlin habe ich die Wochenenden in Berlin SO 36 verbracht, wo Handwerker und kleine Leute lebten. Ich war auch ständig in Ostberlin, gleichzeitig auch in einer Pfadfindergruppe, bei den Christlichen Pfadfindern. Und dann habe ich das kulturelle Leben in Berlin entdeckt. Das was für mich immer eine Einheit: Studieren und Welterfahrung. Ich habe mich auch für die Hochschulselbstverwaltung interessiert, weil es an der FU ein entwickeltes studentisches Mitbestimmungsrecht gab.

H.S. *Wie hast du den 17. Juni 1953 erlebt?*

J.W. In dem Sommer habe ich in Freiburg studiert. Dort habe ich die Ereignisse in Berlin nur aus der Entfernung miterlebt. Den Mauerbau 1961 habe ich in Bonn erlebt. Zu der Zeit hatte ich schon den Entwurf meiner Dissertation fertig. Die damalige Spannungslage habe ich so wahrgenommen, daß ich die Möglichkeit einkalkuliert habe, mein Studium gar nicht zuende zu bringen.

H.S. *Wie lautet das Thema deiner Dissertation?*

J.W. „Die Kirchenpolitik des Großen Kurfürsten in Preußen“, d. i. Ostpreußen. Die evangelische Kirche hatte zwar nie einen Demokratiebegriff, aber sie hat sich immerhin verabschiedet aus dem Bündnis von Thron und Altar. Da hat mich die Vorgeschichte interessiert.

H.S. *Aber dieses Thema hat dich später nicht weiter beschäftigt?*

J.W. Nein, überhaupt nicht. Aber meine spätere Beschäftigung mit aktuellen bildungspolitischen Fragen ist durch diese kirchenhistorischen Studien fundiert worden. Denn Kirchenpolitik war eigentlich Kulturpolitik. So hat mich Kirchenpolitik tiefer geprägt, als mir damals bewußt war. Auch Weiterbildungspolitik habe ich vor allem als Kulturpolitik gesehen.

H.S. *Aus welchen Gründen hast du dich auch mit Erziehungswissenschaft beschäftigt?*

J.W. Einmal, weil ich mehr über mich selber wissen wollte. Außerdem war ich seit 1945 in der evangelischen Jugendarbeit, und

darüber wollte ich jetzt mehr erfahren. Aber ich habe Pädagogik immer mit Psychologie und Soziologie verknüpft. Mich hat immer interessiert, in welchen Sozialisationsfeldern außerhalb der Familie Jugendliche aufwachsen. Das hängt auch mit meinem Leben in der Kriegs- und Nachkriegszeit zusammen.

H.S. *Inwieweit bist du mit der 68er Bewegung und den Vorläufern, z.B. APO, in Berührung gekommen?*

J.W. Überhaupt nicht. Ich habe eine andere Orientierung, nämlich die aus den 50er Jahren, nämlich die Chance, etwas selbständig neu aufzubauen, sich selbständig politisch-sozialdemokratisch zu orientieren, das waren meine Impulse. Ich wollte auch im Beruf etwas selbständig aufbauen. Also Fortbau des Wiederaufbaus. Die Protestaktionen haben mich überhaupt nicht interessiert.

H.S. *Wie hat sich die Nähe zur Sozialdemokratie entwickelt?*

J.W. Die hat sich im Studium entwickelt. Ich war schon 1953 für eine neutralisierende Deutschlandpolitik, ich war gegen jede Aufrüstung. Ich war „weißer Jahrgang“, sonst wäre ich nicht nur Kriegsdienstverweigerer, sondern Totalverweigerer geworden.

### *Die 60er Jahre in der Pädagogischen Arbeitsstelle*

H.S. *Du hast also promoviert. Wie bist du dann zur Erwachsenenbildung gekommen?*

J.W. Ich bin gleich nach dem Studium zum Hessischen Landesverband der Volkshochschulen gegangen. Ich wollte nie Gymnasiallehrer werden, eher schon Realschullehrer, weil ich dort eher mit dem Milieu der Handwerker in Kontakt geblieben wäre. Eine weitere Alternative war das Goethe-Institut. Ich habe dann doch 1961 das Nachwuchsseminar des DVV an der HVHS Falkenstein mitgemacht, damit war praktisch die Entscheidung gefallen. Ein Studienfreund von mir, Walter Mertineit, war damals schon VHS-Leiter, und der hat mich auf dieses Seminar aufmerksam gemacht. Hans Tietgens kannte alle offenen Stellen und hat mit uns gezielte Gespräche geführt. Beim Landesverband – unter Leitung von Frolinde Balser – war ich damit beschäftigt, Kreisvolkshochschulen auf dem Lande bei ihrem Aufbau zu unterstützen. Außerdem war ich in der

- Mitarbeiterfortbildung tätig. Und ich mußte den Führerschein machen, um aufs Land fahren zu können.
- H.S. *Das war bei mir so ähnlich. Der Hessische Landesverband galt ja als besonders progressiv. Das war doch die Zeit, in der das Gutachten des Deutschen Ausschusses diskutiert wurde, Entwicklungspläne erarbeitet wurden und das einsetzte, was als „realistische Wende“ bezeichnet wurde.*
- J.W. Das Gutachten haben wir ausführlich diskutiert. Die realistische Wende haben wir im Zusammenhang der Göttinger Studie von W. Strzelewicz, W. Schulenberg und H.D. Raapke diskutiert und auf dieser Grundlage Entwicklungspläne der VHSn erarbeitet. Ich habe also überwiegend – auch dann in der PAS – an der Realisierung der realistischen Wende mitgearbeitet. Dies hat mich geprägt. U.a. ging es um einen Ausbau der Erwachsenenbildung in Kursform, also vom Einzelvortrag zu längerfristigen Veranstaltungsformen. Außerdem ging es um die Möglichkeit von Teilnahmebescheinigungen. Solche Bescheinigungen erhöhen das Prestige im Beruf. Wir Jüngeren, sozialdemokratisch Orientierten (ich war inzwischen Mitglied der SPD) waren der Meinung, daß der Bildungsidealismus abgelöst werden muß. Die Lehre der Göttinger Studie war ja auch, daß die Arbeitnehmer selber erkennen können müssen, was Bildung für sie ist.
- H.S. *Hat die Kritik „von links“ an dieser Strategie noch keine Rolle gespielt?*
- J.W. Die Kritik an diesem sozialtechnischen Konzept, das ich vertreten habe und bis heute nur ganz vorsichtig modifiziert habe, wurde erstmals von jungen Leuten geäußert, die in der Entwicklungshilfe z.B. in Costa Rica waren, die das Ausbeuterische von Erwachsenenbildung im Nord-Süd-Konflikt zum Thema machten. Außerdem hat uns das Hinterfragen gesellschaftlicher Realitäten durch die Kritische Theorie Ende der 60er Jahre beschäftigt. Aber diese Kritik war damals zunächst nur Seminarphilosophie, sie ist erst dann auf die Straße gegangen und erst später in die Praxis der Erwachsenenbildung eingesickert.
- H.S. *Wann hast du in der PAS angefangen?*
- J.W. Der Hessische Landesverband und die PAS lagen räumlich nah beieinander und waren eng verflochten. In der PAS war ich seit dem 1. September 1964. Mein Aufgabengebiet waren Fragen

des Lehrens und Lernens, ich mußte auch Arbeitsplananalysen machen, war aber auch in der entwicklungspolitischen Arbeit des DVV tätig, z.B. in der HVHS Görhde, wo Erwachsenenbildner aus Afrika ausgebildet wurden.

H.S. *Deine Recherchen zu internationalen lernpsychologischen Forschungen sind dann eingeflossen in das Buch von H. Tietgens und dir über „Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens“?*

J.W. Ja, als theoretischer Hintergrund. Aber das Buch knüpft auch an die deutsche Peter-Petersen-Tradition an, denn der hat pädagogische Tatsachenforschung als Feldforschung verstanden. Winnefeld hat diesen Feldbegriff dann systematisiert. Aber die pragmatische angelsächsische Forschung hat auch eine wesentliche Rolle gespielt.

H.S. *Das Buch ist inzwischen ein Klassiker unserer Literatur. Hat sich seit damals etwas Wesentliches geändert an der Debatte über Lehren und Lernen? Oder haben wir nur eine neue Semantik?*

J.W. Es ist primär eine Veränderung der Semantik. Aber die Veränderung ist wichtig, weil seit damals viel mehr Menschen unterschiedliche Realitäten in Bildungsveranstaltungen wahrnehmen. Diese differenzierte Semantik ist inzwischen eine selbstverständliche Alltagsbegrifflichkeit geworden. Aber nicht unbedingt hat auch die Neugier auf die Realität des Lehrens und Lernens zugenommen. Z.B. weist der Begriff der Perspektivverschränkung von Wiltrud Gieseke darauf hin, daß in den Prozessen des Lehrens und Lernens noch viele Unbekannte verborgen sind.

H.S. *Hat sich der Lehrstil in der Praxis seit den 60er Jahren wesentlich verändert?*

J.W. Kann ich nicht beurteilen. Ich vermute, daß die Varianten der Lehrstile und Organisationsformen zugenommen haben. Erstaunlich finde ich, daß alle Varianten des Unterrichts sich halten, daß sich der Frontalunterricht ebenso behauptet wie weichere Formen des teilnehmerorientierten Lehrens. Das hatte ich nicht erwartet. Die Pluralisierung des Lehrens und Lernens in der Gesellschaft hat zugenommen.

Wenn wir gehofft haben, daß frontale, auch autoritäre Lehrmethoden der Vergangenheit angehören, so haben wir uns geirrt. Allerdings nimmt die Pluralität der Lehr-/Lernformen in unse-

rer Gesellschaft zu, ohne daß jedoch die älteren Methoden dadurch abgelöst werden.

H.S. *Hat sich mehr geändert in den Umgangsformen, z.B. dadurch, daß mehr Frauen und mehr Menschen mit höherer Schulbildung in die Einrichtungen der Erwachsenenbildung kommen?*

J.W. Wenn ich an Mitarbeiterfortbildungsseminare denke, so habe ich den Eindruck, daß pragmatische, sich aufeinander einstellende Umgangsformen zugenommen haben. Natürlich gibt es weiterhin Leute, die klare, lenkende Führungs- und Lehrstile erwarten. Der pragmatische Kommunikationsstil kann auch dazu führen, daß dem Niveau der Verständigung kein ähnliches Niveau der Klärung von Problemen entspricht, so daß man in der Sache nicht weiterkommt. Die Kultur des systematischen, strukturierenden Weiterfragens ist nur in bestimmten Gruppen entwickelt und bedarf regelrechter Entwicklungsanstöße.

H.S. *Nochmal zurück zu deiner Tätigkeit in der PAS. Welche Bedeutung hatte damals Wissenschaft für die Erwachsenenbildung, und was hat die PAS für die Verwissenschaftlichung, also die Innovation und Reflexion der Praxis geleistet?*

J.W. Die praktische Bedeutung der PAS für diejenigen, die Erwachsenenbildung in Praxis und Politik betreiben, kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die PAS hat immer wieder betont: Wenn ihr wissenschaftlich argumentiert, entwickelt ihr die Erwachsenenbildung in ihrer pädagogischen Qualität und in ihrem gesellschaftlichen Ansehen. Diese wechselseitige positive Kommunikation ist auch nie in Frage gestellt worden. Diese positive Bewertung der sozialwissenschaftlichen Fundierung pädagogischer Prozesse ist – trotz aller sonstigen verbandspolitischen Querelen – nie bestritten worden.

H.S. *Von welchen Wissenschaftsströmungen habt ihr damals profitiert?*

J.W. Auf jeden Fall von den Sozialwissenschaften, wobei die Bildungssoziologie von W. Strzelewicz eine maßgebliche Rolle gespielt hat. Wir haben aber auch politikwissenschaftliche Theorien über die Entwicklung von Gesellschaften aufgearbeitet. Auch die Psychologie wurde ständig kritisch ausgewertet; dabei war es ein Vorteil, daß H. Tietgens auch Psychologie studiert hatte, und ich hatte auch solche Interessen.

Das andere war die Entwicklung der Fremdsprachenzertifikate, bei der wir mit ausgewählten Wissenschaftlern eng zusammen-



gearbeitet haben. Das waren gemischte Entwicklungsgruppen, also eine interdisziplinäre Orientierung, die damals auch goutiert wurde.

Insofern war es auch richtig, das PAS-Abonnement zu erfinden, also auch Bücher zu produzieren.

H.S. *Welche Bedeutung hatte die Erziehungswissenschaft?*

J.W. Die hatte die allergeringste Rolle. Es gab den einen oder anderen Berufspädagogen, etwa O. Monsheimer, oder anregende allgemeine Pädagogen wie W. Klafki. Da wurde deutlich, daß die realistische Wende die Erziehungswissenschaft insgesamt betraf. Aber diejenigen, die in den Gutachten des Deutschen Bildungsrates die Bildungsreform begründet haben – z.B. in „Begabung und Lernen“ – waren ebenfalls interdisziplinär ausgerichtet. Diese integrierte Bildungswissenschaft ist für mich immer noch maßgebend.

H.S. *Wenn man nach dem pädagogischen Kern dieser Interdisziplinarität fragt, ist das die Didaktik?*

J.W. Didaktik ist für mich nicht das Zentrum, obwohl ich auch Didaktik als bekannten, synthetisierenden Begriff verwende. Aber das Zentrum sind für mich die Lehr-/Lernprozesse. Inwiefern die didaktisierbar sind, ist nach wie vor eine offene Frage. Die didaktische Vorbereitung eines Seminars ist nichts weiter als eine Hypothese.

H.S. *Du trennst also schärfer als ich zwischen vorbereitender didaktischer Planung und den faktischen Lehr-/Lernprozessen?*

J.W. Ja. Auch die Didaktik der Berliner Schule um Heimann/Schulz neigt dazu, die Lehr-/Lernprozesse zu überfordern. In die geschützte, relativ autonome Lehr-/Lernsituation kann das gesellschaftliche Umfeld mit seiner Komplexität nur begrenzt Eingang finden.

H.S. *Nochmal zurück zur PAS. Welche Bedeutung hat Hans Tietgens für deine professionelle Entwicklung gehabt?*

J.W. Hans Tietgens hat mich entdeckt. Insofern verdanke ich ihm alles. Unsere geisteswissenschaftliche Auffassung war fast identisch. Wir sind in unserem Temperament, unserer Persönlichkeitsstruktur, auch in einigen Denkszügen völlig unterschiedlich. Aber das hat uns nie gehindert, optimal zusammenzuarbeiten. Keiner hat gegenüber dem anderen Dominanzansprü-

che angemeldet oder gespürt. Insofern gibt es bis heute zwischen uns eine völlig problemlose Kommunikation.

Ich habe bei Hans Tietgens eine bestimmte Arbeitsstruktur des Denkens und Schreibens gelernt und später dann noch mehrere Bücher gemeinsam mit anderen geschrieben, obwohl die Kooperationen Tietgens/Weinberg, Schmidt/Weinberg, Erpenbeck/Weinberg überhaupt nicht vergleichbar sind. Ich habe dadurch gelernt, daß ich aus meiner „Engstirnigkeit“ herausgeführt werde.

Ich, der ich selber ohne eine Buchkultur aufgewachsen bin, wundere mich selber am Ende meiner Berufstätigkeit, wo ich (als Buchautor) angekommen bin. Ich merke, daß ich mich ständig entwickelt habe, teilweise in Denkhorizonte, die mir gar nicht zukommen. Inzwischen verstehe ich sogar, was Philosophie ist, was ich mir nie zugetraut habe.

H.S. *Hängt das auch mit unserer Disziplin zusammen, die sehr stark angewiesen ist auf die Beiträge klassischer Wissenschaften? So daß wir notgedrungen in Nachbarwissenschaften auch immer dilettieren müssen?*

J.W. Ich denke schon. Inzwischen sehe ich das eher als Vorteil denn als Nachteil.

Es besteht für uns die Chance, daß wir uns an Problematiken abarbeiten, von denen Vertreter anderer Disziplinen gar nicht merken, daß sie existieren. Wir müssen ständig neue Suchmethoden entwickeln, uns ständig neu zurechtfinden. Das ist auch eine Chance für unseren Diplomstudiengang.

H.S. *Und diese Kommunikation mit Menschen anderer Fachrichtungen charakterisiert deinen persönlichen Arbeitsstil?*

J.W. Ja, ich habe in Münster ständig Arbeitskontakte mit Politikwissenschaftlern und Soziologen, lange Zeit auch mit Psychologen.

H.S. *Nochmal abschließend ein Blick zurück zur PAS. Was hat die PAS zur Profilierung unserer Wissenschaftsdisziplin beigetragen?*

J.W. Die PAS war ein Vorreiter, daß eine Wissensstruktur von Erwachsenenbildung durch Bücher an die Öffentlichkeit gebracht wurde, die innerhalb der Erziehungswissenschaft, aber auch außerhalb, auf die Wissenschaftlichkeit dieses Gegenstands aufmerksam gemacht hat. Das war neu. Natürlich gab es Franz Pöggeler u.a. Aber dies war die traditionelle geisteswissenschaftliche Pädagogik. Erwachsenenbildung in neuer Hinsicht ist aber ein Produkt der realistischen Wende. Es wäre interessant,

- Hochschullehrer zu fragen, welche Bücher der PAS sie in den 70er Jahren für ihre eigene Information verwendet haben.
- H.S. *Damit hat die PAS ja auch die Weichen dafür gestellt, daß diese Disziplin sich überwiegend als praxis- und berufsfeldbezogen verstanden hat.*
- J.W. Ja. Erstaunlich ist ja auch, daß sich angesichts der Reihe „Theorie und Praxis“ neue Verlage und Herausgebergruppen gefunden haben, um ähnliche und andere Reihen zur Erwachsenenbildung zu publizieren. Aber auch deren Leitlinien erwachsenpädagogischen Denkens sind von der PAS Anfang der 70er Jahre entwickelt worden, ohne daß sie ein determinierendes Verständnis von Erwachsenenbildung propagiert hat. Die Breite und innere Differenzierung der Publikationen ist Ausdruck des prospektivischen Denkens des Leiters der PAS.

### *Hochschullehre als Bildungspraxis*

- H.S. *Wann hat sich für dich ein Wechsel von der PAS zu einer Universität abgezeichnet?*
- J.W. In der PAS hatte ich den Eindruck, mich interessiert auch Lehre, und von der pädagogischen Realität bin ich zu weit weg. So habe ich auch einen Lehrauftrag an der Fachhochschule übernommen. Aber ich wollte nie Professor werden. Ich habe das für unmöglich gehalten, und ich fand es auch nicht interessant. Ich wollte mich nach 9 Jahren PAS verändern. Ich hätte beim DVV in Bonn im internationalen Bereich arbeiten können. Ich bin dann doch an die damalige Pädagogische Hochschule nach Münster gegangen, aber ich weiß heute immer noch nicht, was der wirkliche Grund war. Ich bin zu dieser Professur gekommen, ohne es ernsthaft zu intendieren.
- H.S. *Aber du hast diesen Schritt rückblickend nie bereut?*
- J.W. Unsere Tochter, meine Frau und ich haben uns an das Leben im Münsterland gewöhnt. Hier leben wir gut. Und ich habe im Lauf der Jahre gelernt, als Hochschullehrer gut zu arbeiten, und ich mache diese Arbeit auch sehr gerne. Trotzdem wäre ich genauso gerne und genauso gut und vielleicht sogar näher an meinen Möglichkeiten und Interessen in der internationalen Arbeit gewesen. Ich bin zwar nicht poly-

glott, aber ich habe einen polyglotten Horizont. Das ist mir aber erst später bewußt geworden. Ich wäre auch gerne längere Zeit außerhalb Deutschlands tätig geworden, aber vielleicht können wir das immer noch machen.

H.S. *25 Jahre Hochschullehrertätigkeit in Münster. Wie beurteilst du die Entwicklung unserer Disziplin in dieser Zeit? Wie beurteilst du den theoretischen und empirischen Gehalt? Hältst du es rückblickend für richtig, daß damals eine solche Disziplin etabliert worden ist – die Anlässe dazu waren ja eher zufällig?*

J.W. Die Ursachen für diese Neugründung waren eher hochschulpolitischer Art. Aber inzwischen haben wir als Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaften ein eigenes Gewicht gewonnen. Das wird jedoch in der Erziehungswissenschaft noch nicht richtig deutlich. Aber inzwischen publizieren unsere jüngeren Kolleginnen und Kollegen auch in renommierten Zeitschriften der Erziehungswissenschaft.

H.S. *Machen wir chronologisch weiter. Wie hast du den Wechsel von der PAS zur PH Münster erlebt, war das thematisch ein Bruch oder ein fließender Übergang?*

J.W. Ich hatte im ersten Wintersemester erwartet, daß sich die Studenten für die Praxis der Bildungsarbeit und deren pädagogische Fragestellungen interessierten. Die Studenten waren aber nicht neugierig auf das, was ich konnte und wußte, sondern sie hatten beim Stichwort Erwachsenenbildung andere Dinge im Kopf. Sie wollten von mir wissen: Inwiefern ist Erwachsenenbildung eine gesellschaftsverändernde Kraft? Darauf habe ich mit meinem historischen und politikwissenschaftlichen Wissen reagiert. Damit war ich auch attraktiv, weil ich eine gesellschaftsbezogene Pädagogik vertrat. Aber sie wollten mehr, sie wollten, daß ich ihrer Meinung bin, daß ich mit ihnen so über Erwachsenenbildung rede wie z.B. Oskar Negt in seiner „Soziologische(n) Phantasie und exemplarisches Lernen“. Aus solchen Büchern haben sie mir dann vorgelesen, d.h., sie haben mir „Vorlesungen“ gehalten. Sie wollten mir klarmachen, worüber sie sich mit mir unterhalten wollten. Ich habe also gelernt, mich teilnehmerorientiert zu verhalten, mich als Hochschullehrer entsprechend meinen erwachsenbildnerischen Kriterien zu verhalten. Das ist mir leicht gefallen.

Das größte Problem war, daß sie mit ihren erkenntnisleitenden Interessen das Thema Erwachsenenbildung zu besetzen versuchten. Dem habe ich nicht direkt widersprochen, ich habe mich mit den marxistischen Erkenntnisinteressen auseinandergesetzt. Ich habe in Gruppen daran arbeiten lassen, weil ich überzeugt war, wichtig ist ihre Motivation.

Das hat zu dem Mißverständnis geführt, daß viele Studenten meinten, ich sei ihrer Meinung. Aber diese Teilnehmerorientierung habe ich seitdem ständig weiterentwickelt. Ich halte das für ein professionelles Verhalten als Hochschullehrer. Insofern habe ich mich zu einem Studentenprofessor entwickelt.

Aber es gab damals Studenten, die glaubten, die Bergleute darüber marxistisch belehren zu können, wie ihr eigener Entfremdungsprozeß aussieht.

H.S. *Bleiben wir noch bei dem Thema: Was erwarten wir von StudentInnen, und was erwarten sie von uns? Haben sich diese Erwartungen im Lauf der Zeit verändert?*

J.W. Es hat sich viel verändert, aus meiner Sicht immer in Abständen von 5 Jahren. Das war für mich eine ständige Herausforderung, auf die ich mich eingelassen habe und die Wissenschaft ins Spiel bringen mußte. Was sie vom Pädagogikstudium erwarten, verändert sich ständig. Das Interesse wird gesteuert von den allgemeinen Problemen der Gesellschaft. Die Studierenden fragen, wie sie mit ihren humanen Bedürfnisse von diesen Problemen herausgefordert werden. Sie erwarten von der Pädagogik keine Lösungen, aber sie reagieren als Menschen auf die Öko-Thematik oder die Jugendarbeitslosigkeit.

H.S. *Hat das erwachsenenpädagogische Qualifizierungsinteresse deshalb eher abgenommen?*

J.W. Nein. Der Wunsch, etwas beruflich Verwendbares zu lernen, hat in den Jahren eher zugenommen. Die erste Generation der politischen „Revolutionäre“ war daran gar nicht interessiert. Die Generation der frühen Öko-Bewegung litt darunter, daß sie sich mit ihrer Moral nicht verständlich machen konnte. Erst die Generation Mitte der 80er Jahre wendet sich speziellen Qualifizierungsproblemen zu. Bis dahin stand das moralische Engagement für „große“ Themen im Vordergrund. Sie waren enttäuscht, daß die Themen nicht so ankamen, wie sie intensiv erlebt wurden. Die jugendlichen Arbeitslosen waren dann

eine Herausforderung, sich mit eigenen Qualifizierungsthemen zu beschäftigen. In dem Bereich sind ja auch neue Arbeitsmöglichkeiten entstanden.

Erst in letzter Zeit erwarten Studierende Qualifizierung, aber auch relevantes Wissen, z.B. auch Ethik, von der Wissenschaft. Jetzt werde ich nach solchen Wissensbeständen abgefragt. Noch die Generation der neuen sozialen Bewegungen und Selbsthilfegruppen war nicht primär an uns als Wissensvermittler und Theorienvermittler interessiert. Gewissermaßen wird jetzt in den 90er Jahren unsere traditionelle Rolle als Wissensvermittler wiederentdeckt.

H.S. *Du hast dich immer für hochschuldidaktische Fragen interessiert und du bist ja dabei, deine „Einführung in das Studium“ zu überarbeiten. Setzt du jetzt neue, andere Akzente?*

J.W. Ich habe den Eindruck, daß ich das Interesse an Theorie ernst nehmen muß, eine werteorientierte Theorie. Außerdem muß der immer größer werdende Aufgabenfächer der Erwachsenenbildung deutlicher werden. Also von deutschsprachigen Analphabeten bis zu einem integrierten Training von Managern, die ins Ausland gehen. Überall wird Pädagogik gebraucht, auf einem spezifischen Qualitätslevel. Ferner Rahmenpläne Frauen- und Gesundheitsbildung; neue Wissens- und Fähigkeitsstrukturen jenseits der schulischen Unterrichtsfächer. Aus der „Bildungsarbeit mit Zielgruppen“ wird das, was du in deinem Buch „Zielgruppenorientierung“ nennst; das ist ja etwas anderes. Es entwickeln sich integrative Bildungskonzepte, nicht nur für Benachteiligte.

H.S. *Lohnt es sich, einen Katalog erwachsenenpädagogischer Schlüsselqualifikationen zu definieren?*

J.W. Vielleicht: selbständig suchen und finden, abstrahieren, kommunikative Fähigkeiten – mit unterschiedlichen Menschen oder Gruppen. Was Rolf Arnold sagt und du aufgreifst: Eigentlich ist jede Kommunikation zwischen Menschen eine interkulturelle. Diese Fremdartigkeiten sind den Studenten zutiefst bewußt. Wir müssen lernen, Fremdartigkeiten zu überschreiten. Statt Streit nach dem Modell sich ausschließender Gegensätze: Konfliktfähigkeit und Lösungssuche an „runden Tischen“. Das hat die jetzige Studentengeneration schon im Gefühl.

H.S. *Mit welchem Typus von Hochschulveranstaltungen kommst du besonders gut zurecht? Womit bist du zufrieden?*

J.W. Zufriedenheit oder Unzufriedenheit nehme ich so gar nicht wahr, weil ich ständig experimentiere. Ich bin am Experimentieren mehr interessiert als an einer Evaluation i.e.S. Bei Einführungsveranstaltungen für Vordiplomanden haben wir unterschiedliche Bedürfnisse festgestellt. Das eine ist: Man gibt Studenten freie Hand, zu bestimmten Themen selbständig zu recherchieren und die Ergebnisse in einem „Infomarkt“ zu präsentieren, z.B. zu „Bildungsarbeit für Arbeitslose“. Dies ist das Motiv: miteinander etwas machen, Spaß haben, das auch zu zeigen.

Das andere Modell ist: systematische Vermittlung von Einstiegswissen, didaktisch strukturiert nach Ebenen praktischen Handelns, aus wissenschaftlichen Texten etwas machen, also Texte lesen, aneignen, Fragen erarbeiten, Konzepte herstellen. Auch hier geht es um ein Denkhandeln. Beide Modelle werden von Studenten angenommen. Ich registriere bei ihnen einen hohen Stand formaler Kompetenzen – im Vergleich zu den 70er Jahren.

H.S. *Und die klassische Projektarbeit?*

J.W. Die haben wir in Münster nie besonders gefördert. Aber wir hatten immer studentische Gruppen, die selbständig Projekte entwickelt haben, z.B. als Anbieter von Kurskonzepten. Solche Gruppen haben wir auch unterstützt, z.B. auch einen Selbsthilfeferein von Diplompädagogen. Also: Recherche in der Praxis ja, auch die Frage: Wo bleibt das Pädagogische? Aber direkte Projekte habe ich nie gewollt, weil mir das als Überforderung – auch der Hochschullehrer – erschien. Ich habe darüber auch noch keine überzeugenden Berichte von anderen gelesen. Wichtig ist, daß Studenten sagen: Dies ist mein Thema, damit will ich mich beschäftigen. Im Seminargespräch ist entscheidend, die Probleme in Ruhe zu bedenken. Und dann wird aus eigenem Erkenntnisinteresse auf Literatur zurückgegriffen.

H.S. *Wie siehst du Anspruch und Wirklichkeit des forschenden Lernens?*

J.W. Ich habe das nur als Herausforderung interpretiert, sich lernend in etwas hineinzubegeben, über das ich mehr wissen möchte. Also Erkundungen in der Praxis und Berichte darüber. Studenten forschen selber im geisteswissenschaftlichen Sinn. Ich habe

in diesem Semester eine Didaktikwerkstatt zur politischen Bildung. Und nun gehen Gruppen auf Suche, um zu klären, was das eigentlich ist. Sie suchen auch Literatur, klären auch Begriffe. Sie diskutieren z.B. an Europapolitik: Was interessiert mich selber daran, so daß ich in der Lage wäre, dazu ein Angebot zu machen. Das sind auch wissenschaftliche, theoretische Klärungsprozesse; also geisteswissenschaftliches klassisches forschendes Lernen. Das ist den Studenten zuzumuten, weil ihre Reflexivität zugenommen hat, auch ihre Orientierungen in der Welt.

H.S. *Welche Erfahrungen habt ihr mit der Diplomprüfungsordnung gemacht. Läßt sie solches Experimentieren zu? Würdest du den Diplomstudiengang abschaffen oder verändern?*

J.W. Der Rahmen der Prüfungsordnung ist weit genug, so daß man Dinge, die man sich zutraut und von denen man meint, daß sie für Studenten wichtig sind, daß man das auch machen kann. Die Frage ist eher, was von den Fächern, auch den Nachbarfächern, angeboten wird. Bewährt hat sich bei uns auch das halbjährige Praktikum, woraus sich berufliche Orientierungen und Anregungen für Diplomarbeiten ergeben. So erkennen die Studenten, in welchen Feldern der Gesellschaft sie sich pädagogisch ansiedeln können.

Zu entwickeln sind in Zukunft m.E. studienbegleitende Zusatzqualifikationen. Ich denke an Kommunikationstraining, Übungen im Strukturieren von Bildungsveranstaltungen, auch Zusatzstudien z.B. für berufliche Weiterbildung. Man könnte auch die Diplomstudiengänge noch etwas spezialisierter ausrichten, aber das muß sorgfältig überlegt werden, z.B. die Entwicklung von Lernmedien als Spezialisierung.

H.S. *Du hast ja auch pädagogisches Bildungsmanagement als zukunftsfähige Kompetenz empfohlen?*

J.W. Ja. Die meisten Diplompädagogen sind in Projekten tätig, wo das Management der Arbeit wichtig ist. Dazu gehört auch das Selbstmanagement. Der Begriff „Honorarkraft“ ist für diese Art Tätigkeit viel zu schwach.

H.S. *Eine andere Frage: Welche Themen, Diskurse, Veröffentlichungen haben dich im Lauf der Zeit besonders interessiert und angeregt?*

J.W. Ich würde mich gerne vertiefen in den neuesten Stand der kognitiven Psychologie. Ich möchte wissen, wie Entwicklungen



verlaufen. In der Vergangenheit habe ich vor allem darauf geachtet, wie sich die Weiterbildungspolitik entwickelt. Ich habe darauf geachtet, wie sich die Didaktik- und Methodik-Diskussion entwickelt. Ich habe darauf geachtet, wie sich Organisationen und Institutionen von Weiterbildung entwickeln. Ich vollziehe mit, was veröffentlicht wird; meine eigenen Gedanken dazu kommen aber oft woanders her, z.B. aus der Politikwissenschaft, aus der Kultur- und Sozialgeschichte. Diese Anregungen transformieren sich bei mir in erwachsenenbildnerische Fragen. Ich versuche also, meine Fragen der Erwachsenenbildung auf dem Niveau der anderen Wissenschaften zu formulieren. Ich habe eine tief verwurzelte Angst vor pädagogischen Verkürzungen.

H.S. *Hast du den Eindruck, daß wir in unserer Disziplin auf der Höhe der Diskussion der Zeit sind? Vielleicht hinken wir notwendigerweise hinter anderen Disziplinen her?*

J.W. Erziehungswissenschaft – auch in ihren modernen Varianten – hat im Kern zum Thema: Wie kann Wissenschaftliches mit Lebenspraktischem verknüpft werden? Deshalb sind wir konstitutiv konservativ, d.h., wir laufen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen aus der Perspektive der Erwachsenenbildung nach. Aber das wiederum ist eine wissenschaftliche Aufgabe.

H.S. *Du hast kürzlich von dem „spezifischen Herausforderungsverhältnis“ der Erwachsenenbildung gesprochen. Wer oder was fordert Erwachsenenbildung wie heraus? Wie kann die Wissenschaftsdisziplin diesen Herausforderungen nachkommen?*

J.W. Erwachsenenbildung als Wissenschaft befaßt sich mit dem Herausforderungsverhältnis zwischen den Menschen und den gesellschaftlichen Veränderungen. In der Gesellschaft besteht diese Herausforderung schon, die unsere Disziplin herausfordert.

H.S. *Also: Wir müssen nicht die Ökologiekrise bewältigen.*

J.W. Überhaupt nicht. Dafür sind andere Wissenschaften zuständig. Wir haben es mit selbständigen Erwachsenen zu tun, die herausgefordert sind, mit ihrem Alltag fertig zu werden. Das ist unser Gegenstand, unter dem Aspekt des Lernens oder der Behinderung von Lernen, wo Erwachsenenbildung ergänzend, lebensweltbegleitend agieren kann. An dieser Frage aber gehen

Soziologie und Psychologie genau vorbei. Wir müssen die Lernproblematik in und zwischen den Milieus aufgreifen. Hier liegt auch der anthropologische Kern: Das ganze Potential der Menschen ist herausgefordert.

Jetzt zurück zu der Frage: Ist uns dazu in den letzten 25 Jahren etwas gelungen? Wir waren in der Praxis insofern erfolgreich, als wir als Pädagogen den Menschen in der Bildungsarbeit etwas angeboten haben, aus dem sie etwas gemacht haben. Wir sind also Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit und insofern voll erfolgreich. Selbst wenn Leute in einem Seminar sagen, „das hat uns nichts gebracht“, sagen sie lediglich, daß sie das Wissen jetzt im Moment nicht brauchen können. Das heißt nicht, daß dieses Seminar nicht „erfolgreich“ war. Das sollte auch bei den Wirkungsuntersuchungen (zum Transfer wissenschaftlichen Wissens) berücksichtigt werden, sonst wird das Lernpotential, der Transfer von Wissen durch Lernen übersehen, und man kann immer den Mißerfolg von Bildungsarbeit beweisen. Solche verkürzten Untersuchungen sind m.E. wissenschaftsmethodologisch falsch, weil Lernen ausgeblendet wird.

H.S. *Kann man sagen: Thema unserer Disziplin ist die „Verhältnismäßigkeit“, also zwischen der Lernbarkeit aufseiten der Subjekte und der Didaktisierbarkeit der Problemlagen.*

J.W. Ja. In diesem Sinn betreiben wir eine Vermittlungswissenschaft. Es geht darum: Was ist „passend“, wenn Leute sagen, wir wollen hier was lernen.

Der entscheidende Punkt ist, daß sich die Interessen in dem Moment, in dem die Leute in ein Seminar kommen, auch verändern, auch durch die Angebote der Pädagogen.

H.S. *Welche Grenzen der Lernbarkeit in organisierter Erwachsenenbildung gibt es? Sollte Erwachsenenbildung nicht auf manche Themen verzichten, weil sie zu komplex, auch zu intim, zu privat sind? Ist es nicht eine Gefahr, wenn jedes Thema dieser Welt sofort zu einem Veranstaltungsthema gemacht wird? Sind alle Themen zumutbar, und sperren sich nicht viele Themen gegen eine Institutionalisierung? Z.B. ein Thema wie „Tod und Sterben“.*

J.W. Du fragst nach dem, was E. Meueler als Lernvertrag bezeichnet, der zu schließen wäre. Wir haben keine Kriterien, um festzustellen, wo solche Lehr-/Lernverträge in institutionalisierter Erwachsenenbildung ihre Grenzen haben. Das ist ein theoretischer

sches Problem. Einrichtungen planen Seminarthemen oft nach der vermuteten „Bedürftigkeit“, damit kommt die Lehrhaftigkeit aber wieder stärker zur Geltung. Wir brauchen also eine theoretische Klärung der Grenzen des Lehr-/Lernvertrags. Und wir müssen mehr darüber wissen, was Menschen brauchen, was sie in Erwachsenenbildung suchen, auch angesichts belastender Situationen.

Dazu kann gehören, daß Menschen mit einem kranken Angehörigen keinen Kurs über Krebskrankheit und „kritische Lebensereignisse“ brauchen, sondern zur Entlastung einen Kurs Ikebana oder eine Schreibwerkstatt, in der sie Träume über ein besseres Leben aufschreiben. Diese Vielfalt der Motive und Interessen werden wir durch organisierte Lernangebote nie voll erfassen. Bildungseinrichtungen sind eine Agentur, die nicht nur Räume für Selbsthilfegruppen anbieten, sondern die funktionales Lernen ermöglichen, komplementär zu den Lebenserfahrungen der Teilnehmer. Wir brauchen also „stützende“ Organisationen, also eine neue Intermedialität.

H.S. *Kann man sagen, daß Pädagogen dazu neigen, Komplexität aufzubauen, während Teilnehmende vor allem den Wunsch haben, Komplexität zu reduzieren?*

J.W. Ich denke, beide Seiten lassen sich nicht symmetrisch konstruieren. Aber ich bin der Auffassung, daß sich Lehren und Lernen als Tausch von Gebrauchswerten verstehen läßt. Zwischen Lehrenden und Lernenden, z.B. in der Frauenbildung, aber nicht nur da, werden Gebrauchswerte getauscht. Es gibt also nur gelingende oder mißlingende Tauschprozesse. Eine darüber hinausgehende Ethik pädagogischer Tätigkeit ist kaum zu entwickeln, weil wir uns als Erwachsene begegnen, mit gleichen Rechten.

H.S. *Es sei denn, man denkt an Normen der Toleranz, des Ernstnehmens Andersdenkender.*

J.W. Ja, eine Diskursethik des erwachsenenpädagogischen Tuns wäre entwickelbar.

## *Tätigkeiten in Bildungspolitik und Praxis*

- H.S. *Können wir noch über deine praktisch-politische Tätigkeit seit 1972 sprechen? Du hast Begleituntersuchungen durchgeführt, z.B. in der Gewerkschaftsschule Sprockhövel und bei der AOK. Du warst in der Alternativszene engagiert, du warst Vorsitzender des Pädagogischen Ausschusses des DVV.*
- J.W. Sprockhövel und das AOK-Projekt sind mir wichtig, weil ich meine, daß Forschung vor allem die Praxis entwickelnde, evaluierende Forschung sein sollte. Solche Untersuchungen hätte ich gerne mehr und häufiger durchgeführt.  
Meine Tätigkeit beim DVV, aber auch in Kommissionen zur Vorbereitung der Gesetze, auch des Bildungsurlaubsgesetzes in NRW, diese Tätigkeiten gehören m.E. zur öffentlichen Verantwortung eines Hochschullehrers, zu seiner demokratischen Aufgabe, im Sinne der geltenden parlamentarischen Demokratie mit ihren Unzulänglichkeiten.
- H.S. *Wie beurteilst du die Entwicklung des Weiterbildungssystems insgesamt?*
- J.W. M.E. können die Landesgesetze ohne gute Gründe gar nicht mehr abgeschafft werden. Und ich bin der Meinung, daß die öffentlich geförderte Weiterbildung als Bestandteil der politischen Kultur ihre Aufgabe erfüllt. Zwar kann Erwachsenenbildung nicht z.B. rechtsextreme Strömungen verhindern, aber das ist auch nicht ihr Selbstanspruch. Erwachsenenbildung ist Kultur in einer Demokratie. Auch finanzpolitische Restriktionen sind keine Bedrohung dieser Norm. Die Norm gilt nach wie vor. Es ist eine politische Aufgabe der Weiterbildungsprofessoren, dies auch laut nach außen zu vertreten. Daß dies bei vielen meiner Kollegen fehlt, finde ich unverständlich.
- H.S. *Inwieweit ist unsere Disziplin zur Politikberatung in der Lage?*
- J.W. Wir können nur dort beraten, wo wir gefragt werden. Wo wir gefragt werden, sollten wir aber auch intensiv arbeiten, und nicht deshalb aufgeben, weil wir nicht „effektiv“ sind, denn diese Effektivität ist nicht unser Kriterium. Wichtig ist, daß wir etwas für die Öffentlichkeit produzieren mit der Qualität, zu der wir in der Lage sind.
- H.S. *Aber wo können oder sollten wir uns befragen lassen?*

- J.W. Z.B. bei dem Thema der pädagogischen Qualität. Darauf hat die Bevölkerung einen Anspruch.
- H.S. *Noch ein Wort zu unserem „Literatur- und Forschungsreport“, der ja auch eine Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis herstellen sollte.*
- J.W. Wir haben ja vor 20 Jahren in einem Telefongespräch spontan diese Idee entwickelt, weil wir beide gerade Rezensionen schrieben. Wir waren der Meinung, daß Praktiker neugierig sind auf den Verwissenschaftlichungsprozeß ihrer eigenen Tätigkeit. Ich habe inzwischen gelernt, daß sie daran nicht mehr interessiert sind. Da die meisten gegenüber den gesellschaftlichen Herausforderungen problembewußt sind und da die meisten ein Studium absolviert haben, haben sie sich von der Wissenschaft emanzipiert.  
Dennoch ist es wichtig, daß – in Zusammenarbeit mit dem DIE – ein ständiges wissenschaftliches Organ vorhanden ist.
- H.S. *Der Anlaß für dieses Gespräch ist deine Emeritierung. Fällt dir rückblickend etwas ein, was du gerne gemacht hättest, wozu du nicht gekommen bist, was du dir noch vorgenommen hast? Gab es Projekte, die liegengeblieben sind?*
- J.W. Ja, es gab eine Menge. Z.B. eine Systematisierung der Erkundungsberichte der Studenten der ersten 15 Jahre. Die begonnene Studie über die Planungsspielräume von VHS-Programmen. Ein Projekt zur Verbesserung des Deutschunterrichts für Erwachsene. Manches ist nicht fertig geworden, weil ich die Hochschullehrertätigkeit gegenüber der Forschertätigkeit immer bevorzugt habe.
- H.S. *Ich habe auch den Eindruck, daß du Hochschullehrer aus Leidenschaft bist. Wird dir die Lehre fehlen?*
- J.W. Fehlen wird mir das Gespräch mit Studierenden, in dem ich von ihnen lernen kann und etwas entwickeln kann, was für sie Sinn macht und mein Denken anregt. Dieses kommunikative Verhältnis war mir so wichtig, daß ich den Kontakt mit Kollegen und anderen Gleichaltrigen vernachlässigt habe.
- H.S. *Ja. Es gäbe noch viel zu fragen und zu erörtern. Aber das letzte Band ist zu Ende. Vielen Dank.*

Hans Tietgens

## Von der Lehrforschung zur Mediendidaktik

Es liegt fast 30 Jahre zurück, daß Johannes Weinberg 1968 als Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes so etwas wie einen Report „Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung“ vorgelegt hat, der damals als Arbeitspapier erschienen ist. Im gleichen Jahr schrieb er noch einen zusammenfassenden Bericht über eine Arbeitsbesprechung „Probleme der Unterrichtsforschung im Rahmen der Erwachsenenbildung“ (beides veröffentlicht in „Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis“. Braunschweig 1977 zum 20jährigen Bestehen der PAS). Heute ist es wohl angebracht, daran zu erinnern, daß damals für die Literatur über Erwachsenenbildung Lehre und Unterricht Fremdwörter waren. Darüber zu schreiben war gleichsam unter der Bildungswürde, obwohl in dem Jahrzehnt vorher empirische Untersuchungen bekannt geworden waren, die erkennen ließen, daß die Adressaten der Erwachsenenbildung anders dachten und nach handfesten Lernangeboten verlangten (vgl. Schulenberg 1957; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966).

Eine Forschungsübersicht aber über Fragen des Lehrens und Lernens, wie sie Johannes Weinberg bot, mußte daher auf Literatur aus den USA zurückgreifen. Dort war man der Frage nach der optimalen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in detaillierten Untersuchungen nachgegangen. Sie konnten zwar nicht mit generalisierten exakten Antworten aufwarten, aber doch mit empirisch gestützten Tendaussagen über die Spezifika des Lernens von Erwachsenen, so etwa über die Verarbeitung und Abwehr von Neuem, die Zielspannungslage für die Rolle der Motivation, die Eigenart von Gruppenprozessen oder die Relevanz von Lehrstilen und die Bedeutung verschiedener Methoden des Vorgehens. Es wurde deutlich, daß die Schwierigkeit, zu treffenden Forschungsergebnissen zu kommen, darin liegt, daß allenthalben intrapersonale und interpersonale Prozesse miteinander verflochten sind. Vor allem aber sind die Strukturen der Lehrinhalte und die Reaktionsweisen der jeweils beteiligten Personen zu vielfältig, so daß es schwer ist, die jeweils passenden Wege zu finden und daraus Verhaltensvorschläge abzuleiten. Die Warnung vor einander ausschließenden Emp-

fehlungen findet denn auch in der Beobachtung Ausdruck: „... stets, wenn gelernt wird, wechseln Passagen, wo gedächtnismäßig eingepägt werden muß, mit anderen, wo es um den Erwerb von Zusammenhangersverständnis und Horizonterweiterung geht“ (Weinberg 1977, S. 72). Eines ist jedoch nach der nochmaligen Lektüre deutlich, daß nämlich mit dem ersten ‚Report‘ von Weinberg der Argumentations-schatz für die Forderung nach Teilnehmerorientierung als erwachsenengerechtes Vorgehen bereitgestellt ist.<sup>1</sup> Das schließt eine stärker lenkende und führende Funktion der Kursleitenden nicht aus. „Sie sind in den Fällen zu empfehlen, in denen feststehende Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden müssen und in denen an ein Vorwissen angeknüpft werden kann“ (a.a.O., S. 89). Und teilnehmerorientierter Lehrstil „ist zu verstehen als planvolle variantenreiche Verbindung von Arbeitsweisen unter Berücksichtigung des Lernziels, der Teilnehmer-voraussetzungen und der verfügbaren Zeit. Für den Lehrenden ergeben sich daraus grundsätzlich zwei Aufgaben. Er repräsentiert gegenüber den Teilnehmern den Anspruch der Sache und demonstriert fortwäh-rend, daß fast alles, was in einer Lerngruppe gesagt wird, im Sinne des Lernziels aufgegriffen und fortgeführt werden kann. D.h., daß ein teil-nemerorientierter Lehrstil sich in Abhängigkeit vom Interaktionsstil der Lerngruppe entwickelt und daß der Lernerfolg um so höher ist, je besser es gelingt, Lehrstil und Interaktionsstil aneinander zu orientieren“ (a.a.O., S. 89 f.). Die knappste, aber die Faktorenvielfalt berück-sichtigende Zusammenfassung ist wohl der folgende Satz: „Ausschlag-gabend für den Lernerfolg scheinen nicht die Arbeitsweisen an sich zu sein, sondern ihre sinnvolle Kombination und ihre angemessene Ver-wendung im Hinblick auf die in die Lehr-Lernsituation eingebrachten Voraussetzungen“ (a.a.O., S. 88). Und wie zukunfts-trächtig der Bericht ist, kommt am deutlichsten in der Bemerkung zum Ausdruck: „Dem Anspruch des Perspektivenwechsels aufgrund der Teilnehmeräußerungen kann am ehesten entsprochen werden, wenn dem Kursleiter die Aspektvielfalt der Sache bewußt ist und er darin geübt ist, sein eigenes Tun begleitend zu beobachten und sich in die Situation der Teilnehmer zu versetzen“ (a.a.O., S. 90).

Auch Weinbergs zweiter Text aus dem Jahre 1968 weist in die Zukunft. Er ist ein Dokument dafür, daß sich die PAS schon neun Jahre vor der Aufnahme in die „Blaue Liste“ als ein Dienstleistungsinstitut für die Forschung verstand. Insofern kann es besonders reizvoll sein, nachzulesen, was Weinberg 1990 in der Veröffentlichung von J. Kade u.a.: „Fort-

gänge der Erwachsenenbildungswissenschaft“ unter dem Titel „Erziehungswissenschaft – Fachrichtung Erwachsenenbildung (Erwachsenenpädagogik)“ geschrieben hat. Zentrale Frage ist für ihn weiterhin, „ob und wie ein Wirkungszusammenhang zwischen dem Forschungsprozess und der Realität Erwachsenenbildung als herstellbar gedacht werden kann“ (Kade u.a. 1990, S. 79). Dieses generelle Vermittlungsproblem zwischen Wissenschaft und Berufspraxis ist noch mit einer besonderen Problematik im Falle der Erwachsenenbildung behaftet. Ihr Planen steht in einem Komplex gesellschaftlicher Zusammenhänge, und ihre Wirksamkeit bei den Adressaten hängt davon ab, daß die Bezugswissenschaften nicht naiv übernommen werden, und davon, wie „zu einer eigenständigen Besinnung der erwachsenenpädagogischen Kriterien und Begriffe zu kommen ist“ (a.a.O., S. 82). Die Struktur dieses erwachsenenpädagogischen Forschungsprozesses macht Weinberg in einem eindrucksvollen Schaubild deutlich (a.a.O., S. 83). Der Bericht selber aber läßt die Dürftigkeit der Forschungslage nur indirekt erkennen, letztlich durch die Präsentation eines Einzelfalls. Wer die Lage kennt, den wundert die spürbare Unzufriedenheit nicht, aber es drängt sich dabei die Frage auf, ob nicht zwischenzeitlich deutlichere Äußerungen Weinbergs zu finden sind.

„Stand der Forschung über Erwachsenenbildung“ war Weinbergs Thema im Band 11 „Erwachsenenbildung“ der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ (Schmitz/Tietgens 1984, S. 27–42). Hier trifft er nach dem Muster des Deutschen Bildungsrates die Unterscheidung zwischen „vorwiegend praxisorientierter, vorwiegend entwicklungsorientierter und vorwiegend theorieorientierter Forschung“ (a.a.O., S. 29). Letztere findet für die Erwachsenenbildung bisher kaum statt (a.a.O., S. 31). Das ist 1984 gedruckt worden, ist also gleichsam ein Informationsstützpfiler zwischen den Erscheinungsdaten der bisherigen Zitate (1968 und 1990), und die lapidare Aussage macht den bemühten, aber doch skeptischen Grundton des späteren Beitrags verständlich. Das bedeutet nicht, daß es 1984 nichts zu berichten gegeben hätte. Aber der Akzent lag eindeutig bei dem vorwiegend entwicklungsorientierten Typus, d.h., es hat sich um Projektbegleituntersuchungen gehandelt, für die es in der Reformzeit Finanzierungsmöglichkeiten gab. Aber zu Recht hat ein Generationsgenosse Weinbergs, Hans-Dietrich Raapke, darauf hingewiesen, daß die Bildungsreform an der Hoffnung auf die Wirkung von Modellen gescheitert ist. Und damit ist auch die quantitativ beträchtliche Begleitforschung in der Wirkung weitgehend ver-



lorengegangen. Zum Zeitpunkt seines Schreibens hat dies Weinberg noch hoffnungsvoller gesehen.<sup>2</sup> „Da Innovationen im Bildungswesen kaum mit Hilfe zentraler Maßnahmen zustande kommen, sondern vielmehr aufgrund punktueller Erfahrungen sich allmählich ausweiten und durchsetzen, kommt es darauf an, erst einmal begrenzte Neuentwicklungen und Probierlust wissenschaftlich zu unterstützen und im Hinblick auf ihre institutionenübergreifende, gesellschaftliche Verallgemeinerungsfähigkeit sowie bildungspolitische Durchsetzbarkeit auszuwerten. Bei solchen Experimentalprogrammen kann es sich um bestimmte didaktische Kursmodelle, etwa für den Bildungsurlaub, handeln, aber auch um Infrastrukturmodelle, wie etwa ein integriertes Weiterbildungszentrum, das aus Kurs- und Workshop-Bereich, Selbstlernbereich und Bibliothek sowie Unterhaltungs- und Erholungsbereich besteht. Im Zentrum der entwicklungsorientierten Forschung müßte aber die Curriculumentwicklung stehen“ (a.a.O., S. 30). Ich meine auch heute noch, daß viele dieser Intentionen nicht falsch waren, dabei aber der Zeitfaktor und die Gegenkräfte unterschätzt wurden. Forschung konnte da nichts mehr retten. Aber was sie statt dessen hätte angehen sollen, wird von Weinberg in seinem Lagebericht genannt: „... Grundfragen der Lernfähigkeit und der Sprache als Instrument des Lehrens und Lernens ... sind die anthropologischen Prämissen des Lernens Erwachsener, die Geschichte des Lernens Erwachsener und der institutionalisierten Erwachsenenbildung, Bildungsökonomie und Bildungsverwaltung des Weiterbildungsbereichs sowie der Prozeß der Internationalisierung ...“ (a.a.O., S. 31). Davon kann er zwar in Einzelfällen berichten, aber zusammenfassend muß er doch feststellen: „Obwohl die sozialgruppenspezifischen Bedingungen der Bildungsvorstellungen Erwachsener sowie der Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen im allgemeinen bekannt sind, reicht dieses Wissen über die Adressaten von Weiterbildungsangeboten nicht aus, wenn man den Kreis der Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen erweitern will. Dazu wäre zum einen eine regionalspezifische Adressatenforschung nötig, damit die spezifischen Lebenslagen Erwachsener und die Weiterbildungsbedarfslage in den unterschiedlichen Wohn- und Arbeitsregionen durchsichtig werden. Zum anderen wäre eine wirkliche Teilnehmerforschung nötig, die Auskunft darüber gibt, wer die Teilnehmer sind, aus welchen Motiven und mit welchen Erwartungen sie in die Bildungsveranstaltungen kommen und mit welchen Erfahrungen und Ergebnissen sie die Veranstaltungen, sei

es vorzeitig oder am Ende, verlassen. Dadurch wäre es möglich, Lehr-Lern-Erfahrungen und ermittelte Weiterbildungsbedarfslagen miteinander zu vergleichen und planerisch zu nutzen. Eine solche Teilnehmerforschung wird aber noch nicht durchgeführt“ (a.a.O., S. 34).<sup>3</sup> Wenn ich das so ausführlich zitiere, dann selbstverständlich deshalb, weil die Feststellungen auch heute noch gelten und weil sie als Mahnworte verstanden werden sollten. Wie fern von dem heutigen Denkterror die Position Weinbergs ist, wird allerdings bei einem anderen längeren Zitat deutlich. Es findet sich im Tagungsbericht Nr. 14 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung“, in dem ein „Statement auf dem Schlußpodium“ von Weinberg abgedruckt ist: „... Durch die Referate und Diskussionen in der Arbeitsgruppe sehe ich mich in der Auffassung bestätigt, bewußt nicht von Weiterbildungsforschung, sondern von Erwachsenenbildungsforschung zu sprechen. Damit ist nichts gegen die bildungs- und sozialpolitisch effektive Brauchbarkeit des Weiterbildungsbegriffs gesagt. Die von diesem Begriff seit seiner Einführung ausgehenden Handlungsimpulse machen es möglich, Erwachsenenbildung in ihrer Funktion für die lernenden Erwachsenen zu bestimmen und damit in den Kosten berechenbar zu machen. Andererseits werden Erwachsene sich niemals nur auf ein solches Weiterlernen beschränken lassen wollen. Das leitende Kriterium kann nicht die bildungssystembezogene oder auf den Qualifikationswandel bezogene funktionale Definition von Weiterbildung sein. Das leitende Kriterium ergibt sich vielmehr aus den grundrechtlich verbürgten grundlegenden Ansprüchen eines jeden einzelnen auf Selbstverwirklichung und Achtung seiner Menschenwürde. Erwachsenenbildung kann von daher niemals auf spezifische Funktionen, etwa im Sinne des Weiterbildungsbegriffs und der damit verbundenen rechtsformelhaften Auslegungen abschließend festgelegt werden, sondern muß multifunktionale Offenheit für sich beanspruchen. Erwachsenenbildung erfüllt diese Plurifunktionalität, wenn sie die lernende Auseinandersetzung zwischen den Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels und den individuellen Ansprüchen auf Selbstbestimmung ermöglicht. Erwachsenenbildung ist daher gegenüber Weiterbildung der umfassendere Begriff. Die Forschung, die diesem leitenden Kriterium folgt, nenne ich daher Erwachsenenbildungsforschung“ (in: Schlutz/Siebert 1986, S. 160).

Dieses Insistieren auf einer humanistischen Grundhaltung ist umso bemerkenswerter, als es Äußerungen Weinbergs aus der gleichen Zeit gibt, die zum einen auf die Berechtigung von verschiedenen Lernbegriffen verweisen und zum anderen eine erstaunlich vorausschauende Zukunftserwartung erkennen lassen. Im ersten Fall findet sich allerdings nach verschiedenen älteren und jüngeren Auslegungen der Satz: „Lernen heißt für Erwachsene das eigene Autonomiepotential auszuloten und in seiner sozialen Tragfähigkeit zu erproben“ (in: Raapke/Schulenberg 1985, S. 37). Im nächsten Abschnitt kommt aber dann schon ein Hinweis auf die Bedeutung des Deutungsmusterbegriffs, wobei er seinen eigenen realitätsnahen Forschungsbeitrag auf diesem Gebiet (vgl. Schmidt/Weinberg 1978) merkwürdig zurückhält. Im zweiten Fall, bei seinem Beitrag zum 25jährigen Bestehen der PAS: „Die Gesellschaft der Erwachsenen und die Didaktik der Weiterbildung“ (in: Becker u.a. 1982) folgt nach einem Betonen der Erwerbsabhängigkeit der Erwachsenenbildung ein Eingehen auf die drei gegenwärtigen Krisenthemen Krieg und Frieden, Industrialisierung und Umwelt, Reichtum und Armut sowie ein Bekunden der Sorge, daß Gewicht und Gefahr der damit verbundenen Probleme in der Bevölkerung nicht begriffen werden, was sich heute auf beklemmende Weise bestätigt.

Soweit dieses Verkennen in der gesellschaftlich-politischen Situation begründet ist, sind Komplexität und Unüberschaubarkeit Anlaß zur Resignation oder aber als Herausforderung für die Erwachsenenbildung zu verstehen. Sie sieht sich allerdings damit vor Schwierigkeiten der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion gestellt und das heißt vor ein Problem, das Johannes Weinberg schon in der Frühzeit seiner Tätigkeit für die Erwachsenenbildung beschäftigt hat. Indes ist es hier im konkreten Fall der politischen Bildung nicht mit den üblichen Reduktionsstrategien wie Konzentration auf das Grundlegende, das Gesetzmäßige oder das Zweckmäßige getan. Auch die Orientierung am Medienwissen kann leicht auf Irrwege führen, weil eine Vielfalt von Wechselwirkungen und Perspektiven, die eigene Existenz eingeschlossen, berücksichtigt werden muß. So bleibt nur eine schlichte Grundregel, die der Problematik zuerst einmal nicht angemessen erscheint, aber noch am ehesten einen Problemzugang eröffnet: „Zweck des Lernens ist es, das Ausmaß unaufgearbeiteter Erfahrungen in bestimmten Sozialbereichen zu verringern und die Bedingungsstruktur in der eigenen Lage zu erkennen, so daß die Fähigkeiten und das Wissen erwor-

ben werden, die es erlauben, in sozialen Zusammenhängen die Strukturen zu erkennen, zu kritisieren und zu verändern, die die eigene Personwerdung behindern und der Ausweitung der gesellschaftlichen Mitteilmitbestimmung entgegenstehen“ (in: Schulenberg u.a. 1975, S. 135 f.). Dazu gehört dann allerdings auch die weitere Empfehlung: „... daß beim Lehren und Lernen methodisch und inhaltlich so gearbeitet wird, daß damit auch außerhalb des Unterrichtsraums weitergearbeitet werden kann. Dieses ‚Weiterarbeiten mit dem Gelernten‘ meint nicht einfach anwenden des Gelernten. Gemeint ist auch nicht die Verkürzung der Lernfähigkeit auf Schulung für die politische Aktion. Gemeint ist ein Lehren und Lernen, dessen Inhalte und gedankliche Vorgehensweisen so aus Teilstücken schrittweise prozeßhaft aufgebaut werden, daß dieser Prozeß ein für alle Beteiligten durchsichtiger und damit von jedem nachvollziehbarer und fortsetzbarer Vorgang ist“ (a.a.O., S. 140).

Wie dieser Prozeß angeregt und gefördert werden kann, das ist, wie manches andere an Lernvorgängen der Erwachsenenbildung oder ihren Behinderungen, noch nicht untersucht. So ist die reservierte Einschätzung der Erwachsenenbildungsforschung, die bei Weinberg anklingt, nur zu verständlich. Sie kann auch keineswegs als subjektiv abgetan werden, wie noch sehr viel kritischere Äußerungen aus der „Zunft“ zeigen. So stellt etwa Erhard Schlutz 1991 in seiner Einleitung der Veröffentlichung „Erwachsenen-Bildungsforschung – Stand und Perspektiven“ schon mit dem ersten Satz fest: „Zwischen der wachsenden Bedeutung von Weiterbildung und ihrer geringen wissenschaftlichen Erschließung besteht immer noch eine auffällige Diskrepanz“ (Schlutz 1991, S. 5). An Einzelaktivitäten fehlt es zwar nicht, aber sie stammen allzu oft von den Bezugswissenschaften und sind nicht aus der Erwachsenenbildungswissenschaft genuin entwickelt. Etwa zur gleichen Zeit hat sich auch ein bildungspolitisches Gremium, die „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ ähnlich geäußert: „Als defizitärer Bereich der Grundlagenforschung sind u.a. die Sachgebiete Lehr- und Lernverhalten, die Überwindung von Lernschwierigkeiten, Methoden-Evaluation und die sogenannte didaktische Reduktion anzusehen“ (Konzertierte Aktion Weiterbildung 1990). Heute, sieben Jahre später, ist die Lage keinesfalls besser. Die Gründe dafür in der Knappheit der finanziellen Mittel zu sehen liegt nahe, führt aber nicht auf den entscheidenden Mangel. Dieser liegt vielmehr in der fehlenden Bezugnahme der verschiedenen Forschungsansätze und Ergebnisse aufeinander. Wenn bei Tagungen von

zahlreichen Projekten berichtet wird, erscheint dies immer so, als arbeite jeder vor sich hin. Diese Misere begann schon damit, daß die Forschungsuntersuchungen, die später als Leitstudien bezeichnet wurden (Hildesheim, Göttingen, Hannover, BUVEB) keine Anschlußaktivitäten mit Ausnahme der von Oldenburg gefunden haben. Von Zeit zu Zeit wurden dann Kooperationsappelle ausgesprochen, bewirkt worden ist damit aber nichts. Worauf der „Mangel an konstruktiver Forschungs-kooperation“ (Schlutz 1991, S. 7) zurückzuführen ist, wäre eine eigene Forschung wert.

Allerdings sollen auch nicht die objektiven Schwierigkeiten übersehen werden, die der Forschung gegenüber gerade im Falle der Erwachsenenbildung bemerkbar sind. Die Vielschichtigkeit des Untersuchungsfeldes fordert die Beteiligung der Bezugswissenschaften geradezu heraus. Zudem sind die zwei wichtigsten Fragen, die sich der Erwachsenenbildungsforschung stellen, einer Bearbeitung schwer zugänglich, die nach den spezifischen Lernschwierigkeiten und die nach dem Prozeß der makrodidaktischen Planung. Im ersten Fall wird aus guten Gründen von der „Black-box“ gesprochen, im zweiten, der nur der Erwachsenenbildung eigen ist, geht es um ein Planungs Handeln, das den Akteuren oft nicht einmal selbst bewußt ist und in einem Berücksichtigen zahlreicher Bedingungsfaktoren aufgeht. Das Widersprüchliche dieser letzten Bemerkung ist zugleich eine Hürde für den Forschungszugang. Weinberg stellt denn auch fest, „daß hierzu in der vorliegenden Literatur so gut wie keine grundlagentheoretischen Überlegungen und Begriffsklärungen angeboten werden. Insbesondere die Herausarbeitung der erwachsenenpädagogischen didaktischen Kriterien, an denen sich die Untersuchung des Planungsprozesses orientieren müßte, liegt bisher nicht vor“ (1991, S. 49). Dabei wäre die Analyse des „Programm-machens“ eine wichtige Rückversicherung für professionelles Tun.

Ein weiterer auffallender Widerspruch besteht darin, daß seit einiger Zeit die zentrale Rolle des Deutens für das Arbeitsfeld Erwachsenenbildung begriffen ist, daraufhin aber keineswegs eine verstärkte Untersuchung dieses Phänomens stattfindet. Dabei wirkt sicherlich eine gewisse Empfindlichkeit des Forschungsfeldes gegenüber Forschungsansinnen mit. Man erwartet Hilfen von der Praxis, will aber gleichzeitig nicht in sie hineinschauen lassen. Dies alles, obwohl inzwischen hinreichend einläßliche und schmiegsame forschungsmethodische Zugänge entwickelt worden sind. Aber vielleicht sind die Prämissen, die dahinter ste-

hen, zu anspruchsvoll. Wiltrud Gieseke hat einmal bei einer Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE folgendermaßen formuliert: „Konstitutiv für die qualitative Forschung, die sich theoretisch auf den symbolischen Interaktionismus beruft, ist folgender Grundgedanke: Menschen stehen unter immer wiederkehrenden täglichen Handlungsanforderungen. Objekte, auf die sich das menschliche Handeln bezieht, werden erst zu spezifischen Objekten, wenn ihre Bedeutung durch Definitions- und Interpretationsprozesse ausgehandelt werden. Diese Interpretationsprozesse mit Bedeutung zuschreibendem Gehalt werden interaktiv zwischen den Individuen ausgehandelt. Über symbolische Interaktionen wird Intersubjektivität hergestellt“ (Gieseke 1986, S. 120).

Für die Zukunft wird es darum gehen, wie Forschungswege gefunden werden können, bei denen das theoretisch Anspruchsvolle mit einer materiell wenig aufwendigen Vorgehensweise verbunden werden kann. Einst ist mit viel Pathos vom Wert forschenden Lernens gesprochen worden. Heute wäre zu fragen, wie gleichsam en passant und doch bewußt in den normalen Studiengang Forschungsleistungen eingebracht werden können. Dafür wären als erstes zu nennen eine Reinterpretation älteren Forschungsmaterials und die Lesartenanalyse aller auftreibbaren oder selbst zu schaffenden Dokumente. Es sollte auch nicht mißachtet werden, daß jede Selbstwahrnehmungsübung einen Beitrag zur Forschungsleistung darstellt und die Interpretationswerkstatt in Form der Sequenzanalyse die Interaktionssensibilität erhöht (vgl. Tietgens 1989). Besonderer Übung bedarf es auch, wenn Fallanalysen in ihrem allgemeinen Ertrag erkannt werden sollen. Wenn aber noch das methodische Arrangement der Perspektivverschränkung erprobt werden kann, ist man dem ‚Geheimnis‘ des makrodidaktischen Planungshandelns schon näher gekommen, kann sich so etwas wie Deutungskompetenz entwickeln. Ein solches Plädoyer für kleinere braucht größere Forschungsplanung nicht zu hindern (vgl. Tietgens 1990, 1991). Allerdings ist zu bedenken, inwieweit Konsequenzen aus den im letzten Jahrzehnt veränderten anthropologischen und erkenntnistheoretischen Prämissen zu ziehen sind. Und unter dem Aspekt finanzieller Förderung ist dazu auch zu beachten, was sich politisch überzeugend machen läßt. Hier drängt sich ein Untersuchungskomplex auf, der im Begriff Multimedia gefaßt ist. Im ersten Fall ist für die, die in der Deutungsabhängigkeit des Lernens ein zentrales Problem gesehen haben, keine wesentliche Umstellung des Denkens erforderlich. Im zweiten Fall müßte es alar-

mieren, daß eine technische Entwicklung in Gang gekommen ist, die das Ausmaß der Lernangebote beträchtlich erweitert, ohne daß dies bislang in zureichendem Maße unter didaktischem Aspekt reflektiert wurde.

Betrachtet man hinter der Fassade modischer Begriffe, welche wirklich neuen Aspekte die wissenschaftliche Diskussion um die Voraussetzungen des Lernens gebracht hat, dann läßt sich zuerst einmal sagen, daß das verbreitete Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung in zwei Grundentscheidungen bestärkt ist, nämlich in ihrer Betonung der „biographischen Synthetisierung“ (Arnold/Siebert 1995, S. 90) und in der Annahme einer „Als-ob-Fiktion“ ihrer Gegenstände (a.a.O., S. 114). Beides erscheint nunmehr durch den Konstruktivismus begründet. Er ist keineswegs neu über uns gekommen, sondern hat auch eine naturwissenschaftlich vertretbare Begründung erfahren. Als Selbstverständigungskonsequenz kann deshalb gesagt werden: „Erwachsenenbildung ist eine Gelegenheit, in relativer Distanz zu den Zwängen und Handlungsnotwendigkeiten des Alltags, seine Wirklichkeitskonstruktion zu überdenken, mit anderen zu vergleichen, durch neues Wissen anzugleichen, neue Sichtweisen kennenzulernen“ (a.a.O., S. 118). Und Vernunft ist dabei „die Fähigkeit, eigene Interessen mit Interessen des Gemeinwohls der Menschheit und der Zukunft in Einklang zu bringen“ (a.a.O., S. 119). Damit ist der Zynismus der Viabilität, wie er im radikalen Konstruktivismus aufscheint, vermieden,<sup>4</sup> und es ist nachvollziehbar, wenn es bei Arnold heißt: „Kennzeichnend für die konstruktivistische Sichtweise der Wirklichkeit ist eine vollständige Lösung vom repräsentationistischen Denken“ (Arnold 1993, S. 112). Für die Erwachsenenbildung bedeutet das, auf die kürzeste Formel gebracht: „Die Belehrungsdidaktik wird durch die Animationsdidaktik ersetzt“ (Arnold/Siebert 1995, S. 91). Zugleich ist zu bedenken: „Der Normalfall ist das Nichtgelingen von Kommunikation“ (Siebert 1995, S. 3). Dies ist allerdings eine Beobachtung, die auch ohne konstruktivistischen und systemtheoretischen Überbau einsichtig ist.

Was aber kann nun die „konstruktivistische Wende“ für die Erwachsenenbildungsforschung bedeuten? Zuerst einmal sind mit ihr die Schwierigkeiten, vor denen die Erwachsenenbildungsforschung steht, deutlicher denn je geworden. Denn es läßt sich nicht länger übersehen, daß die Welt des Lernens eine der Mehrdeutigkeit, der Unkalkulierbarkeit ist, durch ein hohes Maß an Wechselwirkung von Offenheit, fluktuierenden Momenten, Störanfälligkeit und Irrtumswahrscheinlichkeit

bestimmt (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 106). Immerhin bieten sich zwei Anknüpfungspunkte von zentraler Bedeutung an. Ich meine zum einen das, was R. Kösel zur Aussage gebracht hat: „Die Welt, die wir erfahren, die wir erkennen und beschreiben, existiert nur durch unsere Sprache“ (Kösel 1993, S. 206). Sie zeigt den Weg zum Durchschauen der Mehrdeutigkeit. Aber hier besteht ein fast 20jähriger Nachholbedarf in der Interaktionsforschung, und mit der Untersuchung der innersprachlichen Mehrsprachigkeit ist es heute nicht getan. Die jüngste Veröffentlichung von Sigrid Nolda: „Interaktion und Wissen“ als Beispiel einer Realanalyse läßt erkennen, was hier zu tun wäre, wenn auch dabei noch die Interaktionsdramaturgie eine größere Rolle spielt als die Beschreibung der sprachlichen Verfaßtheit von Kurssituationen (vgl. Nolda 1996, S. 366). So bleiben offene Fragen: Wie und worin ist das Vorbeireden begründet, wie sind Hineinlesen und Herausuhören zu disziplinieren, um ein wirkliches Hinhören zu ermöglichen? Es geht also nicht nur um das Sprachverhalten, sondern um eine Beobachtung der wirksam werdenden Auslegungsvarianten bei der Verarbeitung von Gehörtem.

Ein zweites zu bearbeitendes Problemfeld ergibt sich m.E. aus der Mehrdeutigkeit, die zu der Frage herausfordert, an welcher Stelle sie identifizierbar ist. Forschung ist ja bislang auf diesem Gebiet deshalb so rar geblieben, weil durchaus bewußt war, daß ein lineares Ursache-Wirkung-Denken für dieses Feld nicht angemessen war. Wenn aber allenthalben von den „losen Koppelungen“ gesprochen wird, die für Erwachsenenbildung kennzeichnend sind, dann fragt sich doch, was von dem „Zusammenwirken von Rationalität und Unbestimmtheit in komplexen Organisationen, in denen nicht immer vorab bestimmbare Wirkungen und bestimmte Ursachen folgen,“ (Arnold/Siebert 1995, S. 82) erschlossen werden kann, wenn man sich entsprechend weicher Methoden bedient und nicht mit schlüssigen Ergebnissen aufwarten will. Andernfalls ist eine These wie: „Objektivität der Erkenntnis ist nicht möglich, wohl aber Intersubjektivität, d.h. Verständigung mit anderen“ (a.a.O., S. 89) auf die Dauer nicht zu halten. Immerhin ist für dieses Problem bereits mit Perspektivverschränkung ein forschungsstrategisches Verfahren erprobt, das obendrein den Vorteil hat, sowohl makrodidaktische als auch mikrodidaktische Gesichtspunkte zu berücksichtigen (vgl. Gieseke 1985).

Um eine Verbindung beider Aspekte und Ebenen geht es auch bei dem Problembereich, der am ehesten nicht nur wissenschaftliches Interesse



an Forschungsfragen erhoffen läßt. Immerhin sind Multimedia in aller Munde.<sup>5</sup> Indes fällt auf, wie sowohl in publizistischen als auch in wissenschaftlichen Kreisen über die Präsentationsprobleme, soweit es sich um Lern- und Studienangebote handelt oder handeln sollte, so gut wie nicht gesprochen wird, obwohl doch gesehen werden müßte, in welchem starkem Maße die Verarbeitung des Angebotenen davon abhängt, wie die Chancen der Medienverbindung genutzt werden. Allerdings müßte, um dazu etwas sagen zu können, mehr darüber bekannt sein, welche Medien für welche Funktionen oder Inhalte des Lehr-Lern-Prozesses sich am besten eignen. In der Anfangszeit der Medienthaltung ist diese Frage in den USA wohl einmal Forschungsanlaß gewesen. Das Resümee, das darüber G. Dohmen (1973) in der Zeitschrift Unterrichtswissenschaft geboten hat, ließ aber erkennen, daß keine schlüssigen Antworten, also keine gesicherte Zuordnung einzelner Medien zu pädagogischen Funktionen, möglich waren. Deshalb wurde das Bemühen um eine „Taxonomie“ der Medienverwendung als gescheitert angesehen. Doch mir scheint, daß hier der Anspruch zu hoch gesetzt war, daß von der Forschung ein Präzisionsgehalt der Aussagen verlangt wurde, den sie zumeist für den Bereich des Lernens und der Bildung nicht erfüllen kann. Es wäre aber verhängnisvoll, wenn auf diesem Gebiet weitere Bemühungen aufgegeben würden, die Medienproduktion also vervielfacht wird, ohne daß ihr didaktisches Strukturierungspotential reflektiert würde. Es geht hier also nicht um die übliche und zugleich umstrittene Medienwirkungsforschung, sondern um Versuche, zu eruieren, inwieweit der Stellenwert einzelner Medien in unterschiedlichen Kontexten des Lernens annäherungsweise voraussehbar ist, denn die Vorteile multimedialen Angebots werden erst dann voll zum Tragen kommen, wenn das Repertoire der Umgangsformen mit ihnen überschaubar ist.

Worauf sich das neue Interesse der Erwachsenenbildungsforschung also richten sollte, das wäre die Frage, was sich über die Art der Verarbeitung neuer technischer Medien beobachten läßt, insbesondere wie auf die Kombination oder den Wechsel der Medien reagiert wird. Dabei sollte das Bemühen nicht darauf gerichtet sein, Eignungslisten für diese oder jene Medienart vorzulegen. Mit der Methode eines qualitativ hermeneutischen Zugangs zu den interessierenden Phänomenen könnte vielmehr erfahrbar gemacht werden, welche Rezeptionsformen Medienkombinationen auslösen. Wenn es sich um interaktive Medien handelt, scheint ein solches Untersuchungsinteresse problemlos zu sein.

Aber bei einer Beschränkung auf die verbale Interaktion bleibt der Erkenntnisgewinn an der Oberfläche. Das rechtfertigt eine reflektierte Begleitung mit vorherigen und nachherigen Interviews oder Gruppengesprächen. Vor allem aber sollte bewußt werden, welche didaktische Schlüsselrolle Hypertexte spielen. Es geht letztlich also darum, wie die mit multimedialen Systemen verbundenen Balanceakte zwischen geheimer Steuerung und Beliebigkeit gestützt werden, wie das kognitive und emotionale Potential dafür optimal angelegt werden kann. Multimediale Systeme verlangen auf seiten der Lernenden selbstregulative Fähigkeiten. Damit stellt sich aber zugleich die Frage, wie diese Fähigkeiten durch die Strukturierung des Angebots gefördert werden können, in welcher Weise also für die Navigationsanforderungen Hilfen gegeben werden.

Es wird daran deutlich, daß hier makrodidaktische Planungskompetenz und mediendidaktische Sensibilität gleichermaßen gefordert werden, Qualitäten, die in der Praxis selten in einer Person zu finden sind. Umso wichtiger wird daher die vorbereitende und begleitende Forschung etwa mit der Methode der „tentativen Analyse“ (Kade 1994, S. 305). Auf jeden Fall paßt „die Subsumtionslogik der Hypothesenbildung“ nicht, vielmehr sind Verfahren zu wählen, „mit denen die Begriffe zu allererst in einer schrittweisen Annäherung an die Praxis gewonnen werden“ (a.a.O., S. 298). Eine solche vielschichtig zu sehende Medienanalyse würde das aufgreifen, was J. Weinberg vor 15 Jahren als Mahnung formuliert hat: „Wie diese didaktischen Entscheidungsstrukturen im einzelnen aussehen, ist bisher nicht untersucht worden“ (Weinberg 1982, S. 29). In dem gleichen Beitrag findet sich eine Bemerkung, die kennzeichnend für die Schlichtheit seines Formulierungsstils ist: „In diesen Kurs kommen sie (die Erwachsenen, H.T.), weil sie etwas haben wollen, das sie bislang nicht haben oder dessen sie nicht sicher sind. Sie erwarten, daß der Kursleiter das hat und sie durch die Teilnahme am Kurs das erhalten, was sie brauchen“ (a.a.O., S. 27). Ein solcher Satz muß heute provokativ erscheinen in einer Zeit, in der allenthalben vom Wert des Selbstlernens geredet wird. Er hat nichtsdestoweniger sehr viel für sich. In dem gedachten Kurs nun sind für die jeweiligen Erwartungen, auch wenn sie nicht immer klar sind, Möglichkeiten der Rückkopplung gegeben. Zwar muß dabei mit Verständigungsschwierigkeiten gerechnet werden, auf die in dieser Gedanken- und Gedenskizze hingewiesen wurde. Indes schafft das Beieinandersein im Normalfall ein lernförderliches Klima. Ob und wie das in einem multimedialen System

im Internet ersetzt werden kann, wäre eine mediendidaktische Forschungsfrage, durch welche Art der Strukturierung fehlende Direktkommunikation ausgeglichen werden kann. Indes müßte es alarmieren, wenn ein wirklich kompetenter Autor wie R. Arnold sagen muß: „Wir haben vielleicht auch noch gar nicht so richtig darüber nachgedacht, welche Rolle Didaktiker bei der Gestaltung lernförderlicher Medien eigentlich übernehmen müssen“ (Arnold 1996, S. 51). In einem ersten Schritt könnte versucht werden, Diskussionsverläufe im Internet und in der direkten Kommunikation miteinander zu vergleichen und zu untersuchen, was die Eigenart der e-mail-Botschaften ausmacht, wie die Wirkung beeinflußt werden kann.

### **Anmerkungen**

- 1) Tendenziell war das, was mit Teilnehmerorientierung gemeint war, schon 1967 in dem Buch von Tietgens u.a.: „Lernen mit Erwachsenen“ aus der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ erläutert, jedoch wurde der Begriff dort noch nicht eingeführt. Vielmehr war von situationsgerechtem Wechseln und der Mischung der Arbeitsweisen die Rede (S. 252–261), ebenso vom Moment der Gegensteuerung (S. 330).
- 2) Im Blick auf die längeren Geschichtsverläufe beschreibt Weinberg die bedrückenden Entwicklungstendenzen: „Ständig sind in der Geschichte der Erwachsenenbildung die Versuche gescheitert, die Erwachsenenbildung auf bestimmte Aufgaben und Funktionen festzulegen“, heißt es in der Darstellung „Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze“ (in: Beinke/Arabin/Faulstich 1981, S. 27).
- 3) Bemerkenswert ist hier der Begriff des „spezifischen lebenslangen Erwachsenenlernens“. Er ist damals noch völlig ungewöhnlich.
- 4) Noch in der Kurzdarstellung von Siebert bei der Jahrestagung des DGfE 1995 heißt es: „Viabilität betont die individuelle Brauchbarkeit, nicht die res publica, die öffentliche Angelegenheit“ (Siebert 1995, S. 54).
- 5) Multimedia meint hier die Kombination von Text, Ton, Bild, Film auf digitaler Basis.

### **Literatur**

Arnold, Rolf: Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Umgang mit Fremden als Merkmal erwachsenenpädagogischer Deutungsarbeit. In: Derichs-Kunstmann, K./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (Hrsg.): Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Beiheft zum Report. Frankfurt/M 1993, S. 111–121

- Arnold, Rolf: Podiumsdiskussion. In: Bergler, M. (Hrsg.): Didaktik des Fernstudiums aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Tübingen: DIFF1996, S. 21–29 und Diskussionsbeiträge
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1995
- Becker, Hellmut, u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982
- Beinke, Lothar/Arabin, Lothar/Faulstich, Peter: Der Weiterbildungslehrer. Weil der Stadt 1981
- Dohmen, Günther: Medienwahl und Medienforschung. In: Unterrichtswissenschaft 1973, Heft 2/3
- Gieseke, Wiltrud: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1985
- Gieseke, Wiltrud.: Didaktische Lernforschung. Zum Realisierungsprozeß von Lernplanung in makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeldern der Weiterbildungsinstitutionen. In: Schlutz/Siebert 1986. S. 118–127
- IfEB (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung –Stand und Perspektiven. Bremen 1991
- Kade, Sylvia: Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 296–311
- Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Elztal-Dallau 1993
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Förderung der Weiterbildungsforschung 1990
- Nolda, Sigrid: Interaktion und Wissen. Frankfurt/M.: DIE 1996
- Raapke, Hans-Dietrich: Vom Nutzen und Nachteil der Modelle in der Bildungsreform. In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Reform in der Demokratie. Hamburg 1976, S. 153–164
- Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang: Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1985
- Schlutz, Erhard: Einleitung zu: IfEB 1991
- Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen 1986
- Schmidt, R./Weinberg, Johannes: Weiterbildung als Lernhandeln. Unveröffentlichtes Manuskript. Münster 1978
- Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957
- Schulenberg, Wolfgang, u.a.: Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig 1975
- Siebert, Horst: Konstruktivistische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1995

- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966
- Tietgens, Hans: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967
- Tietgens, Hans: Kann die Lehrerfortbildung von der Erwachsenenbildung lernen? In: Akademie für Lehrerfortbildung (Hrsg.): Lehrer lernen. Lehrerfortbildung und Erwachsenenbildung im Gespräch. Villingen 1989, S. 65–80
- Tietgens, Hans: Studium und Fortbildung für die Professionalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1990, Heft 4, S. 313–318
- Tietgens, Hans.: Schwierigkeiten und Nutzen der Erwachsenen-Bildungsforschung. In: IfEB 1991, S. 10–16
- Weinberg, Johannes: Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Schulenberg u.a. 1975, S. 115–145
- Weinberg, Johannes: Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H., u.a.: Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis. Braunschweig 1977, S. 56–93
- Weinberg, Johannes: Probleme der Unterrichtsforschung im Rahmen der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H., u.a.: Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis. Braunschweig 1977, S. 94–102
- Weinberg, Johannes: Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: Beinke/Arabin/Faulstich 1981, S. 13–35
- Weinberg, Johannes: Die Gesellschaft der Erwachsenen und die Didaktik der Weiterbildung. In: Becker u.a. 1982, S. 27–38
- Weinberg, Johannes: Stand der Forschung über Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984, S. 27–42
- Weinberg, Johannes: Lernen Erwachsener. In: Raapke/Schulenberg 1985, S. 32–42
- Weinberg, Johannes: Erziehungswissenschaft – Fachrichtung Erwachsenenbildung. In: Kade, J., u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1990, S. 78–83
- Weinberg, Johannes: Statement auf dem Schlußpodium. In: Schlutz/Siebert 1991, S. 160 ff.
- Weinberg, Johannes: Der didaktische Planungsprozeß in Einrichtungen der Weiterbildung. In: IfEB 1991, S. 46–49

John Erpenbeck

Wert, Bedeutung, Sinn – was vermittelt Weiterbildung?

Weiterbildung ist – auch – Menschenbildung. Menschenbildung setzt Menschenbilder voraus. Unter einem Menschenbild verstehen wir „alle Vorstellungen, die sich Menschen – einzelne oder Gruppen – über sich selbst, über andere, über ihre gegenseitigen Beziehungen und über ihre Stellung in der Welt machen und in die Alltagserfahrungen, Wissen und Werte in Form wissenschaftlich gestützter philosophischer Anthropologien sowie in Form von Weltbildern eingehen.“ Werte besitzen dabei eine Schlüsselfunktion: Sie formieren Welt- und Menschenbilder (Erpenbeck/Weinberg 1993, S. 54). *Lebenswelt*begleitendes Agieren der Weiterbildung, die Berücksichtigung des *ganzen* Potentials des Menschen erfordern also Wertvermittlung, Wertinteriorisation. Die Schwierigkeiten der Wissensvermittlung, der Wissensaneignung verblassen vor dieser Aufgabe.

Eine solche Behauptung setzt allerdings zwei gedankliche Schritte voraus.

*Erstens* geht sie davon aus, zwischen Wissen und Werten differenzieren zu können. Daß sich dahinter ein tiefes philosophisches Problem verbirgt, ist dem oft sozialkonstruktivistisch argumentierenden Johannes Weinberg vollkommen klar. Nur ein naiver Realist kann unbedenklich einen scharfen Schnitt zwischen Sachwissen als „Widerspiegelung“ von Realität und seiner subjektiven Bewertung machen. Für den radikalen Konstruktivisten verschwimmt allerdings der Unterschied zwischen Wissen und Werten vollkommen. Alles Wissen ist wert- und handlungsdeterminiertes Konstrukt. Im folgenden soll ein Zugang diskutiert werden, der Lukacs' Idee von der „Desanthropomorphisierung“ mit Webers Gedanken der „Wertfreiheit“ verbindet.

*Zweitens* muß gedanklich geklärt werden, warum gerade die Kategorie „Wert“ in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird. Würden nicht die „Bedeutung“ als subjektive Wertzuordnung oder der „Sinn“ als umfassendere Wertkategorie ähnlich diskutiert werden können? Zu jeder der drei Kategorien gibt es eine umfangreiche, tiefotende und in vielen Dimensionen kontroverse Literatur (zu „Bedeutung“ und „Sinn“ vgl. Hofmann 1995; Larson/Segal 1995; Grabowski 1996; Dux 1995; Kanitscheider 1996; Bornet 1996). Deshalb ist hier kein Versuch einer

abgrenzenden Definition zu erwarten. Es soll vielmehr der bildungstheoretisch wichtigen Frage nachgegangen werden, welche der drei Kategorien Kriterien zur Differenzierung lebensweltlicher, ästhetisch-künstlerischer und wissenschaftlicher Aneignungsformen bereitstellt.

### *Wissen und Werten*

Kultur, als Gesamtheit der materiellen und geistigen Produktions- und Reproduktionstätigkeiten des Menschen sowie der dabei erzeugten Produkte, wird durch Erkenntnis, als Gesamtheit der menschlichen Bewußtseinsinhalte, konstituiert. Sie läßt sich aber nicht auf jene reduzieren: Jede Erkenntnis ist Bestandteil der Kultur, nicht jeder Bestandteil der Kultur ist Erkenntnis. Aufgrund des bestimmenden Charakters von Erkenntnis für die Kultur ist jedoch zu erwarten, daß unterschiedliche Formen von Erkenntnis unterschiedliche Formen von Kultur, verschiedene Kulturen, konstituieren.

Zentral ist dabei, so die Ausgangsthese, das jeweilige Verhältnis von „entsubjektiviertem“, „desanthropomorphisiertem“, „dezentriertem“, „wertfreiem“ Wissen, also von *Erkenntnis im engeren Sinne*, zur Gesamtheit der Bewußtseinsinhalte, der *Erkenntnis im weiteren Sinne*, welche unabdingbar durch Werte des Subjekts mitbestimmt wird. Dieses Verhältnis kann sich selbstverständlich nur auf Erkenntnisresultate beziehen – die Prozesse alltäglicher, künstlerischer oder wissenschaftlicher Aneignung stellen sich als ein kompliziertes, oft sehr ähnliches und jedenfalls ziemlich unüberschaubares Zusammenwirken von Wissen und Werten, Wollen und Werden dar.

Was ist hier mit der „Entsubjektivierung“, der von Lukacs entlehnten „Desanthropomorphisierung“, der von Maturana umschriebenen „Dezentrierung“ oder der von Weber stammenden „Wertfreiheit“ gemeint?

Um das zu illustrieren, ist es angebracht, zunächst zu umreißen, in welchem Sinne ein erkennendes Subjekt – ein Individuum, eine Gruppe, Schicht, Klasse, Nation usw. – beispielsweise in einem der großen, relativ abgeschlossenen naturwissenschaftlichen Theorieengebäude (etwa der klassischen Mechanik, der axiomatisierten Thermodynamik, der Quantenmechanik oder der speziellen Relativitätstheorie) „enthalten“ ist. Dieses „Enthaltensein“ im Erkenntnisresultat manifestiert sich z.B.

1. in der Verwendung menschlicher Umgangs- oder problemspezifischer Sprachen, einschließlich der Sprachen von Mathematik und Logik, also der *Sprachverwendung*;
2. in der Bewertung bestimmter sprachlicher Mittel als für die Erkenntniskommunikation tauglich, also der *Sprachbewertung*;
3. in der Auswahl eines jeweiligen Erkenntnisobjekts, also im *Erkenntnisinteresse*,
4. in der Existenz bestimmter individueller und historisch-gesellschaftlicher Erkenntnishorizonte als *Erkenntnisgrenzen*.

Während aus dem Resultat noch abzulesen ist, daß Erkenntnisinteressen und Erkenntnisgrenzen bestehen, erfordert deren genauere Charakterisierung bereits die historisch konkrete Analyse der Vor- und Wertungen, des materiellen Entwicklungs- und ideellen Erkenntnisstandes. Aus der Sprachform der Theorien selbst sind diese Wertungen gewöhnlich nicht mehr abzulesen. Dem widerspricht nicht, daß die Bedeutung eines jeden Wortes letztlich in bewerteten Kontexten verankert ist. Es geht hier vielmehr darum, inwieweit Positionen des erkennenden und handelnden Subjekts selbst in das Resultat sprachlich explizit einfließen.

Das Ausgehen von naturwissenschaftlichen Theorien scheint eine starke Einschränkung darzustellen. Tatsächlich werden viele zustimmen, die naturwissenschaftliche Kultur als eine *werteeliminierende Kultur* zu begreifen. Human-, sozial- und geisteswissenschaftliche Theorien handeln hingegen wesentlich von – psychischen, ethischen, ästhetischen, religiösen, politischen, ökonomischen, historischen u.a. – Werten und Normen. Man hat es dabei mit einer *werteanalysierenden Kultur* zu tun. Inwieweit diese Analyse selbst werteeliminierend durchgeführt werden kann, ist ein kompliziertes wissenschaftstheoretisches Problem, auf das hier nicht eingegangen werden soll. Zweifellos spielen Interpretationsfragen, hermeneutische Momente, weltanschauliche Aspekte eine unvergleichlich stärkere Rolle als bei der werteeliminierenden Kultur. Dennoch scheinen beide deutlich von der künstlerischen, überhaupt von jeder *werteproduzierenden und -kommunizierenden Kultur* abhebbar.

Im Zusammenhang mit neueren Untersuchungen zur Semantik der natürlichen Sprache hat es sich als sinnvoll, ja notwendig erwiesen, auf die philosophisch besonders von Brentano, Husserl und Meinong ausgearbeiteten Ideen zur Intentionalität mentaler Zustände, Ereignisse und Akte zurückzukommen. Die logische Analyse sprachlich ausge-



drückter Intentionen zeigt, daß diese als aus zwei Grundkomponenten bestehend verstanden werden können: einer Proposition und einem intentional aufzufassenden positionalen Operator, der, angewendet auf eine Proposition, zu einer sogenannten Position führt. „Während dabei die Proposition einen Sachverhalt als Gegenstand der jeweiligen Einstellung charakterisiert, identifiziert der ... positionale ... Operator den Modus dieser Einstellung. Die Position in ihrer Gesamtheit identifiziert einen entsprechenden intentionalen Zustand“ (Dölling 1987, S. 57). Ohne auf die interessanten Möglichkeiten einer daraus folgenden positionale Logik weiter einzugehen, soll die bereitgestellte Ausdrucksweise verwendet werden, um das hier im Blickpunkt Stehende zu präzisieren.

Jeder Wert ist nämlich das Resultat eines intentionalen Aktes. Jeder intentionale Akt schließt eine wertende Komponente ein. Jedes seiner Resultate ist also auch ein Wertungsergebnis. Soweit diese Resultate die Form sprachlich ausgedrückter Intentionen besitzen, das heißt aus den zwei Grundkomponenten Proposition und darauf angewendetem, intentional aufzufassendem positionalen Operator aufgebaut sind, stellen sie eine Position im bereits umrissenen Sinne dar. Die *Proposition* charakterisiert also den Gegenstand, das Objekt der Wertung, der *positionale Operator* das Subjekt der Wertung über den Modus seiner wertenden Einstellung, die *Position* das Wertungsergebnis selbst (vgl. Iwin 1975). Relativ abgeschlossene naturwissenschaftliche Theorien sind, in dieser Sichtweise, dadurch gekennzeichnet, daß man sie möglichst streng auf Propositionen beschränkt, während zugleich versucht wird, alle positionalen Operatoren und damit alle Positionen zu eliminieren: Das heißt, die expliziten Werte des erkennenden Subjekts werden gleichsam „ausgetrieben“. In human- und sozialwissenschaftlichen Theorien wird dies in Annäherungen ebenfalls versucht. Gerade dieser Sachverhalt wird durch die bereits erwähnten Begriffe beschrieben:

*Entsubjektivierung* meint nicht die – völlig unmögliche – Elimination jeglichen subjektiven Moments, sondern des mit dem positionalen Operator verbundenen Subjekts der Wertung. Dem entspricht eine methodologisch durchdachte Trennung von Objekt- und Selbsterkenntnis, so kompliziert diese auch im wissenschaftshistorisch konkreten Einzelfall sich gestalten mag (vgl. Krüger 1991). Ihre Vermengung führt unweigerlich zur Konfusion, zur Vermischung von Relationen und Prädikaten, wie es v. Foerster (1985, S. 5) hübsch beschreibt: „In der Aussage ‚Spinat ist grün‘ ist ‚grün‘ ein Prädikat, in der Aussage ‚Spinat ist

gut' bedeutet ‚gut' eine Relation zwischen der Chemie des Spinats und dem Beobachter, der den Spinat genießt.“ Es geht hier nicht darum, einen naiven Realismus des Objektiven aufzuwärmen, sondern Subjekt und Objekt – wie es Goetschl (1988, S. 7) für moderne Realismusvorstellungen fordert – als kohärente Konstrukte zu begreifen. Dies setzt aber voraus, ihre kategorialen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Einer der Unterschiede liegt gerade in der unterschiedlichen Position zu den Werten. Es ist insbesondere deren „Austreibung“ aus Theorien über Objekte, die eine historische Rekonstruktion, Natur- und Gesellschaftsgeschichte mit umfassend, erforderlich macht, um das Ganze von Subjekt und Objekt zu begreifen.

*Desanthropomorphisierung* beschreibt bei Lukacs die fortschreitende Grenzziehung zwischen Alltagsdenken und wissenschaftlich verobjektivierender Widerspiegelung der an sich seienden Wirklichkeit. Anthropomorphisierung bedeutet, seiner Ansicht nach, „daß ein so aufgebautes Weltbild mit den elementarsten Orientierungswünschen des ganzen Menschen in der Gesamtwirklichkeit zusammenhängt, daß also das praktische und theoretische Bedürfnis nach adäquatem Erkennen der Wirklichkeit untrennbar mit weltanschaulichen und religiösen Bedürfnissen (also auch mit ethisch-moralischen und politisch-weltanschaulichen Werten! J.E.) verknüpft bleibt ...“, dadurch aber „entsteht eine unüberwindlich scheinende Belastetheit der Kategorie Ansicht mit einem emphatischen Gefühlsüberschwang (also emotional-motivationalen Werten! J.E.), mit anthropomorphischen Projektionen in die objektive Wirklichkeit“ (Lukacs 1981, S. 255). „Es liegt im Wesen der ihrer eigenen Methode sich immer bewußter werdenden wissenschaftlichen Betrachtungsweise, daß die Frage nach der Objektivität der Welt in zunehmendem Maße ihres emphatisch-subjektiven Charakters entkleidet wird“ (ebenda, S. 265). Mit anderen Worten: Nicht das Subjekt selbst wird aus der verobjektivierenden wissenschaftlichen Erkenntnis eliminiert – wie sollte das auch geschehen –, sondern seine auf Bedürfnisse gegründeten Werte; das „Führnssein“ wird in ein „Fürsichsein“ des Objekts umgewandelt, also, sprachlich ausgedrückt, Positionales in Propositionales überführt.

*Dezentrierung* beschreibt die Selbsttherausnahme des Subjekts aus der Sprachform eines geistigen Resultats mit einem von Piaget geprägten Begriff; inhaltlich hat besonders Maturana den Vorgang reflektiert. Seiner Ansicht nach gilt: „Die tatsächliche Arbeitsweise der Sprache als eines ontogenetisch etablierten Systems koordinierter gegenseitiger Aus-

lösung ist inhaltsleer.“ Daraus folgt: „Objektivität qua Beschreibungsinhalt brauchen wir aus erkenntnistheoretischen Gründen nur, wenn wir über Sprechen sprechen. Dann befinden wir uns in einem metadeskriptiven Bereich, und die Logik von Metabeschreibungen erfordert ein Substrat, in dem die beschriebenen Phänomene stattfinden können.“ Über die Natur dieses Substrats können wir ontologisch nur behaupten, „daß seine relationale Struktur in irgendeiner Weise isomorph sein muß mit der relationalen Struktur des Bereichs der Beschreibungen“ (Maturana 1987, S. 113). Man findet also eine doppelte Dezentrierung: einmal weg vom einzelnen autopoietischen System Mensch hin zu einem „konsensuellen Bereich“ zumindest zweier sprachlich kommunizierender; zum anderen die Konstruktion des metadeskriptiven Bereichs und seines Substrats, wobei in diesem Bereich das erkennende autopoietische System ebenfalls nur noch in metadeskriptiver Form auftauchen kann. Dies ist mit einer Elimination von Wertungsergebnissen aus dem metadeskriptiven Bereich identisch.

*Wertfreiheit* ist nach wie vor einer der umstrittensten wissenschaftstheoretischen Begriffe. Weber hatte keineswegs im Auge, Kulturwissenschaft nach dem Modell der Naturwissenschaften umzumodeln, er huldigte auch keinerlei naivem Realismus. Es geht ihm vielmehr darum, Wert, Bedeutung, Sinn in das *Vorfeld* der gesetzeswissenschaftlichen Analyse sozialer Erscheinungen zu verweisen: „Gewiß, ohne Wertideen des Forschers gäbe es kein Prinzip der Stoffauswahl und keine sinnvolle Erkenntnis des individuell Wirklichen ... Die kulturwissenschaftliche Erkenntnis in unserem Sinne ist also insofern an ‚subjektive‘ Voraussetzungen gebunden, als sie sich nur um diejenigen Bestandteile der Wirklichkeit kümmert, welche irgendeine – noch so indirekte – Beziehung zu Vorgängen haben, denen wir Kulturbedeutung beilegen. Sie ist trotzdem natürlich rein kausale Erkenntnis genau in dem gleichen Sinn wie die Erkenntnis bedeutsamer Naturvorgänge, welche qualitativen Charakter haben“ (Weber 1989, S. 85). Dieser Ansatz beinhaltet erstens, daß die „kausale Erklärung“ einer Kulturercheinung nicht Zweck, sondern Mittel der Untersuchungen einer Kulturercheinung ist. Zweitens wird Objektivität von Erfahrungswissen als (sprachlich-gedankliche) Ordnung der Wirklichkeit nach Kategorien aufgefaßt, wobei dann subjektiv nur noch der Glaube an den Wert wissenschaftlicher Wahrheit ist – dies selbst als Kulturprodukt, nicht als Naturgegebenes. Drittens aber ist ein scharfer Schnitt zwischen der logisch-vergleichenden Beziehung der Wirklichkeit mittels

Kategorien und der wertenden Beurteilung dieser Wirklichkeit zu machen: „Die Beziehung der Wirklichkeit auf Wertideen, die ihr Bedeutung verleihen, und die Heraushebung und Ordnung der dadurch gefärbten Bestandteile des Wirklichen unter dem Gesichtspunkt ihrer Kulturbedeutung ist ein gänzlich heterogener und disparater Gesichtspunkt gegenüber der Analyse der Wirklichkeit auf Gesetze und ihrer Ordnung in generellen Begriffen“ (ebenda, S. 79). Viertens folgt daraus eine wichtige zusätzliche Charakterisierung des Kulturbegriffs: „Der Begriff der Kultur ist ein Wertbegriff ... ‚Kultur‘ ist ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens“ (ebenda, S. 78, S. 83). Wissenschaftlichkeit bedeutet in dieser Sicht also ebenfalls „Entsubjektivierung“, und diese meint nichts anderes als eine Elimination von Werturteilen aus den Resultaten. Davon ausgehend ist dem Ergebnis einer umfassenden Untersuchung von Keuth (1989, S. 191, S. 193) zuzustimmen: „Bisher gibt es offenbar überhaupt keinen tauglichen Versuch, wissenschaftlich zu werten, und auch zukünftige werden sich, sofern sie nur Variationen bekannter Themen sind, bei sorgfältiger Analyse als Produkte von Konfusion erweisen ... Weder in der Werturteilsdiskussion noch im Positivismusstreit wurde ein haltbarer Einwand gegen Webers ‚Werturteilsfreiheits- these‘ oder seine Forderung deutlicher Unterscheidung zwischen Aussagen und Werturteilen vorgetragen.“

Menschenbildung durch Vermittlung von Menschenbildern, und das heißt durch Vermittlung entsprechender Wertvorstellungen, hat also zunächst diese Voraussetzung: daß man deutlich und theoretisch akzeptabel zwischen Wissen und Werten unterscheiden kann und daß man die unterschiedlichen Vermittlungsmethoden zu differenzieren vermag. Werte werden mit Hilfe angemessener Interiorisationsverfahren weitergegeben, die sich deutlich von der Weitergabe von Wissen unterscheiden (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993).

### *Phylogenese menschlicher Wertekommunikation*

Ähnlich ließe sich freilich auch zu „Bedeutung“ und „Sinn“ argumentieren. Warum die Hervorhebung der Wertkategorie?

Diese läßt sich nicht nur mit Blick auf die Geschichte der Wertphilosophie – als einer eigenständigen Disziplin der Philosophie – begrün-

den, sondern auch im Rahmen einer kommunikationstheoretisch-evolutionären Betrachtungsweise. Wirft man mit Hildebrand-Nilshon (1980) einen Blick auf die Entwicklung der Sprache, insbesondere auf die „Phylognese menschlicher Kommunikation“, so ergibt sich folgendes logisch-systematische Bild der *Entwicklungsrichtung menschlicher Zeichenoperationen und -kombinationen*:

- Die unterste Stufe ist die sogenannte sensumotorische Handlungsebene. Sie umfaßt die aus dem Tierreich übernommene und entsprechend weiterentwickelte Kommunikation. Die Zeichen der sensumotorischen Ebene dienen der individuellen Verhaltensregulation der unmittelbaren emotional-motivationalen Reaktion und schließlich der direkten Kommunikation über Eigen- und Umgebungszustände. Dabei werden Zeichen – als Repräsentationen äußerer Merkmale, Gegenstände, Beziehungen, Prozesse, Aktionen usw. – niemals „pur“ kommuniziert, sondern im Gemenge mit Anzeichen, die auf innere Zustände und Stimmungen hinweisen, und Signalen, welche die Artgenossen zu bestimmten Handlungen auffordern. Es handelt sich dabei aber nicht um Sprache im engeren Sinne, für die bereits Symbole und Symbolsysteme erforderlich sind.
- Diese sind erst auf der nächsten Stufe der symbolischen Handlungsebene I verfügbar. Sie beinhaltet die Verwendung der operativen Sprache. In der Wechselwirkung zwischen Werkzeugherstellung, Zeichenentwicklung und Weiterentwicklung der psychischen Verarbeitungs- und Regulationsprozesse entstanden, ist sie die Voraussetzung praktischer Tätigkeit, praktischer Kooperation und Kommunikation des Menschen. Die operative Sprache umfaßt Sprechfolgen mit sprachlichen Begriffen, Begriffsbeziehungen und Kombinationsregeln unter Verwendung von Symbolen und Symbolsystemen. Dabei kann der Mensch mit sprachlichen Begriffen und Begriffsbeziehungen anstelle der realen Gegenstände und Beziehungen umgehen und seine Handlungen damit vom unmittelbaren Realitätsbezug langsam ablösen.
- Um diese Revolution zu vollenden, bedarf es jedoch weiter der Stufe der symbolischen Handlungsebene II. Sie beinhaltet die Verwendung der reflexiven Sprache, welche metasprachliche und reflexive Begriffe, weltanschauliche und wissenschaftliche Aussagensysteme, Theorien und Kunstwerke umfaßt. Die Entwicklung des Menschen zum Menschen ist erst vollzogen, wenn er mit Werkzeugen Werkzeuge herstellen und mit Sprache über Sprache sprechen kann.

Der damit skizzierte Entwicklungsprozeß ist durch eine zunehmende Ablösung vom Realitätsbezug gekennzeichnet. Sie ermöglicht dem Menschen zugleich ein immer verständigeres, wirksameres Operieren in dieser Realität, sonst wäre sie überflüssig.

Ausgehend von den angedeuteten Stufen der Phylogenese menschlicher Kommunikation insgesamt kann man nun auch bestimmte logisch-systematische *Stufen der Phylogenese der menschlichen Wertekommunikation* umreißen:

- Anknüpfend an die sensumotorischen Fähigkeiten des Menschen, sich in Situationen zurechtzufinden, die zu ihrer Entscheidung adäquate Werte und Handlungen erfordern, kann man Werte gewissermaßen „per Realität“ vermitteln. Dabei wird eine Realsituation so gesetzt, daß Werte mitkommuniziert werden. Viele pädagogische Prozesse, viele Spielsituationen, militärische Manöver u.ä. dienen unter anderem solcher Wertekommunikation „per Realität“. Es handelt sich um die Wertekommunikationsstufe der *Realität* ( 0. Stufe).
- Bezieht man die Fähigkeit zu einer operativen Sprache, also zum Umgang mit Symbolen und Symbolfolgen ein, so kommen die Möglichkeiten der sprachlichen Erkenntnis- und Wertekommunikation hinzu. Allerdings werden sich Erkenntnisse und Werte recht unmittelbar auf die Realität beziehen. Solange der Mensch dabei nicht über die sprachlichen Mittel selbst nachdenkt, wird er normalerweise Sätze äußern, die Erkenntnisse und Werte vereinen. Denn deren Trennung setzt ja ihre Identifizierung als Erkenntnisse und Werte voraus – und gerade das ist nur möglich, wenn man darüber reflektiert, sich also einer reflexiven Sprache bedient. In der damit beschriebenen Wertekommunikationsstufe der *Symbolität* (1. Stufe) ist die Wertekommunikation von der Kommunikation der Erkenntnis im engeren Sinne praktisch noch nicht abhebbbar.
- Erst der Übergang von der operativen zur reflexiven Sprache gestattet eine Differenzierung und Vervielfachung der Sprachverwendungssysteme selbst. Zum einen werden nun andere Symbolsysteme als die nur gestischen und lautsprachlichen möglich, die sämtliche fünf Sinne des Menschen nutzen: neben anderen akustischen Sprachen (Tonsprachen) auch optische (Bildsprachen), taktile (plastische Symbolsprachen), geschmacklich-olfaktorische (Speisen bzw. Duftstoffe verwendende Symbolsprachen) usw. Die Sprachen der Musik, der Malerei, der Bildhauerei, die gesellschaftliche Ränge dokumentierende Kochkunst und die erotische Anziehungskraft oder herbe

- Männlichkeit suggerierende Kunst der Parfumerie bieten einige Beispiele. Alle solche „Sprachen“ und ihre Verwendungssysteme unterliegen einer zumindest intuitiven Reflexion, natürlich ohne daß unbedingt in einem theoretischen Sinne mit Sprache über Sprache nachgedacht wird. Zum anderen, und das ist vielleicht entscheidender, lassen sich die entstehenden Sprachverwendungssysteme zunehmend in erkenntnisakzentuierte und werteakzentuierte unterscheiden, ohne daß diese schon scharf voneinander geschieden wären. Die stets relative Trennung von erkenntnisakzentuierten und werteakzentuierten Verwendungssystemen dieser Sprache hat sich erst in einem langen Entwicklungsprozeß, mit der langsamen Entstehung von Wissenschaft und Wissenschaftssprache einerseits, von Kunst und Kunstsprache andererseits, vollzogen. Der immer freiere Umgang mit all den angeführten Sprachverwendungssystemen gestattet letztlich den Aufbau fiktiver Welten. Dabei werden erkenntnisakzentuierte Sprachsysteme dazu benutzt, hypothetische Dingwelten, später auch weiterreichende Hypothesenwelten zu schaffen. Werteakzentuierte Sprachverwendungssysteme dienen dagegen zum Aufbau von Wertwelten. Es handelt sich um die Wertekommunikationsstufe der *Fiktionalität* (2. Stufe).
- Erst mit der vollen, bewußten Verwendung der reflexiven Sprache ist das Nachdenken mit Sprache über Sprache möglich. Damit erst kann man auch Erkenntnisse über Erkenntnisse, Werte von Werten, Erkenntnisse über Werte und Werte von Erkenntnissen gewinnen. Erst damit ist schließlich auch die Reflexion der Kommunikationsmittel selbst möglich. Bei den erkenntnisakzentuierten Sprachverwendungssystemen lassen sich von den Erkenntnisinhalten, also von dem, was erkannt wurde, immer deutlicher die Erkenntniskommunikationsmittel abheben: also die sprachlichen Mittel, mit denen jene Erkenntnisse formuliert und weitergegeben werden. Erstere sind Gegenstand der Natur-, Human- und Sozialwissenschaften. Letztere werden in entstehenden methodologischen Disziplinen wie Logik, Mathematik, in bestimmten Bereichen der Wissenschaftstheorie, der Sprachwissenschaften usw. untersucht. Ebenso lassen sich bei den werteakzentuierten Sprachverwendungssystemen von den Wertinhalten, also von dem, was die Werte besagen, die Wertekommunikationsmittel abheben: also die im allgemeinsten Verständnis sprachlichen Mittel, mit denen jene Werte formuliert und weitergegeben werden. Die Wertinhalte werden in eigenen, axiolo-

gischen Disziplinen untersucht, etwa in der Ethik oder im Wertebereich der Politikwissenschaften. Aber auch die Wertekommunikationsmittel können jetzt, abstrahiert von den Werten, die sie transportieren, wissenschaftlich untersucht, entwickelt und normiert werden. Das sich damit auftuende Möglichkeitsfeld läßt sich als Wertekommunikationsstufe der *Abstraktionalität* (3. Stufe) bezeichnen. Im – schematisierten – historischen Bild läßt sich also ein allmähliches Auseinanderdriften von „entsubjektiviertem“, „dezentriertem“, „desanthropomorphisiertem“, „wertfreiem“ Wissen, also von Erkenntnis im engeren Sinne, und den darauf aufbauenden Werten innerhalb der Kommunikation des Menschen nachzeichnen (vgl. Abbildung 1). Die Verwendung der Wertkategorie läßt sich damit nicht nur sprachfunktional, sondern auch sprachevolutionär untermauern.

### *Wert, Bedeutung, Sinn*

Was könnten nun die Kategorien „Bedeutung“ und „Sinn“ darüber hinaus liefern?

Zunächst ist festzustellen, daß beide viel mehrdeutiger sind als die – natürlich auch ganz unterschiedlich zu fassende – Wertkategorie. Die Literatur zur „Bedeutung der Bedeutung“, zum „Sinn von Sinn“ ist unüberschaubar (vgl. nochmals Hofmann 1995; Larson/Segal 1995; Grabowski 1996; Dux 1995; Kanitscheider 1996 und vor allem Bornet 1996). Dabei geht es hier nicht um Nuancen, sondern um eine fundamentale *Mehrdeutigkeit*, die mit dem unterschiedlichen Bezug von „Bedeutung“ und „Sinn“ auf „Erkenntnis“ und „Wert“ zusammenhängt. Dieser Bezug wird in unterschiedlichen Disziplinen reflektiert. Während den Wissenschaften und der Wissenschaftsphilosophie die Beziehungen zur künstlerischen Aneignung in der Regel ziemlich gleichgültig sind, betrachtet die *Ästhetik* das Verhältnis von Kunst und Wissenschaft als ein grundlegendes Problem und behandelt in diesem Rahmen auch die Aneignung von Wert, Bedeutung und Sinn. Zuweilen wird dabei „Bedeutung“ synonym zu „Wert“ benutzt und die Sinnkategorie ausdrücklich ausgeschlossen (vgl. Kaden 1979), zuweilen aber auch die Sinnkategorie in den Vordergrund gerückt und die Sinnfülle der sozialen Lebenstätigkeit zum zentralen Maßstab der ästhetischen Wertung gemacht (vgl. Franz 1987, S. 334): Sinnansprüche schließen danach Werte maßgeblich ein, lassen sich aber nicht darauf reduzieren. Sie zie-



len vielmehr auf den gesamten Vor- und Verwertungsprozeß menschlichen Wertens und Wissens, auf das gesamte individuelle und gesellschaftliche Handeln. Sinn wird als eine wertende und zugleich werte-realisierte Relation verstanden, als Einheit von Wertungsprozeß und Wertungsergebnis im Rahmen menschlicher Tätigkeit, Handlung und Praxis. Das gilt in unterschiedlicher Weise, aber dennoch zugleich für Wissenschaft und Kunst. Die spezifische Funktion der Ästhetik als Disziplin, die sich analysierend, normierend und rekonstruierend mit der Wertung der Wertekommunikationsmittel beschäftigt, ist damit nicht beschreibbar. Die Sinnkategorie erweist sich folglich als zu umfassend, um bildungstheoretisch relevante Unterschiede zwischen Wissens- und Wertevermittlung zu kennzeichnen.

„Bedeutung“ und „Sinn“ werden auch in anderen Disziplinen unterschiedlich und mehrdeutig verwendet. Im *logisch-semantischen Bereich* ist, nach Frege, die Bedeutung einer Aussage bzw. eines Prädikats deren Extension, der Sinn der Aussage bzw. des Prädikats deren Intension. Genauer: Die Bedeutung eines Namens ist der Gegenstand, das Nominat. Das Denotat, das den jeweiligen Namen trägt, und der Sinn eines Namens sind die Angaben, die Informationen, die im Namen über das Denotat enthalten sind. Allgemeiner ist die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks die Information über materielle oder ideelle Dinge, Eigenschaften, Relationen, Prozesse, die in Tätigkeit, Handlung, Praxis und Kommunikation geprüft wird (vgl. Röska-Hardy 1988; Larson/Segal 1995). Damit hat sie selbstverständlich einen im engeren Sinne erkennenden *und* einen wertenden Charakter – es gibt keine unbewertete Information. Andere Ansätze fassen Bedeutung als Informationsinvariante oder Handlungsstrategem. Eine besonders einleuchtende Sicht geben Lorenz und Wotjak: Für sie ist Bedeutung „das Invariante in Bezug auf die Kommunikation in einer bestimmten Sprache, und nicht primär ... das Invariante in Bezug auf das Abgebildete“ (1977, S. 68). Zu diesem Invarianten gehören zwangsläufig wertende Aspekte der Kommunikanden. Sinn meint, verallgemeinert, den Gedanken, der in Wörtern, Zeichen oder Ausdrücken enthalten ist, zuweilen aber auch die Bestimmung und das Ziel von Handlungen. Er kann auf abstrakte, objektiv vorhandene Entitäten bezogen sein (deskriptiver Inhalt) oder als erfaßter Sinn verstanden werden, wobei die – stets wertende – geistige Tätigkeit der Identifizierung eines durch einen sprachlichen Ausdruck bezeichneten Gegenstandes betrachtet wird (psychologischer Inhalt) (vgl. Wendel 1987). „Bedeutung“ und „Sinn“ umfassen damit

stets Wissens- und Wertaspekte in untrennbarer Verknüpfung, sind also für deren bildungstheoretisch so wichtige Differenzierung wenig geeignet.

Dies führt zum *psychologischen Bereich* (vgl. Overton 1994; Dittmann-Kohli 1995). Wesentliche Beiträge zur psychologischen Bedeutungs- und Sinnproblematik stammen von Jantzen (1987; 1994), der u.a. Ansätze Leontjews weiterentwickelt. Seinen Ergebnissen nach hat man, phylogenetischen Stufen folgend, zu unterscheiden zwischen (a) einem biologischen Sinn, der die lebensgeschichtliche Gesamtheit der Bewertungen des emotionalen Apparates (Unlust, Angst/Furcht, Zorn, Behagen) umfaßt und sich auf kognitive Invarianten bezieht, (b) einem individuellen Sinn, der diese Bewertungen individualisiert (individuell-differentielle Emotionen: Angst, Zorn, Unbehagen, Ekel, Schmerz, Furcht, Überraschung, Freude), und schließlich (c) einem persönlichen Sinn, der die Form der Herausbildung von ethisch-moralischen und politisch-weltanschaulichen Werten des Handelns annimmt. Bedeutungen existieren dabei als Steuergrößen von operativen und von Wahrnehmungseinstellungen. Auch hier bilden Wertungsprozesse – emotional-motivationaler und volitiver Art – und ihre Resultate, die Werte, die Basis viel komplizierterer, Wissen und Werte vereinigender Bedeutungs- und Sinnaspekte.

Im *historisch-philosophischen Bereich* schließlich wird der Bedeutungs-begriff beinahe ausschließlich im Sinne von Wert benutzt. Der Sinnbegriff gewinnt hingegen eine vielfache Belegung: Sinn kann Zweckdienlichkeit, also utilitaristische Werte beinhalten; er kann eine Deutbarkeit, also Werthaltigkeit, für die Individuen meinen, also mit dem wertenden Bedeutungs-begriff identisch werden. Sinn kann als Wertung der Existenz selbst fungieren (vgl. Frankl 1952), sich auf den Sinn des Lebens, auf die Überwindung von Entfremdung beziehen oder die Existenz individueller und kollektiver Subjekte hinsichtlich gesellschaftlichen Fortschritts werten (vgl. Schaffler 1973).

Alle diese Sinnbegriffe sind aber auf Wertbegriffe gegründet. Man kann von Werten sprechen, ohne die Sinnkategorie zu bemühen. Man kann nicht von Sinn sprechen, ohne auf die Kategorie Wert Bezug zu nehmen! Man kann Werte vielfältig nach Wertarten und Wertformen differenzieren (vgl. Erpenbeck 1984). Ähnliches ist beim Sinn nicht möglich. Die sozialhistorische Konkretheit ist wesentlich geringer. Die Wertkategorie ist also geeignet, die spezifischen Unterschiede wissenschaftlicher, künstlerischer und lebensweltlicher Aneignungsprozesse

und -resultate, bei allen weitreichenden Gemeinsamkeiten, erkenntnistheoretisch-erkenntniskritisch hervorzuheben. Die Sinnkategorie ist bestenfalls geeignet, ihre prinzipiellen Gemeinsamkeiten zu betonen. „Es gibt einen Widerspruch zwischen dem Anspruch des Sinnkonzepts und seiner wirklichen Leistung. Das Sinnkonzept trägt wenig zur Erklärung von Kunst bei“, stellt Krenzlin (1989) in einem Aufsatz „Über Sinn und Unsinn der Sinnfrage“ zu Recht fest. Ebenso wenig trägt es zur Erklärung wissenschaftlichen oder lebensweltlichen Agierens bei. Ähnliche Aussagen lassen sich in bezug auf die Kategorie „Bedeutung“ treffen.

Weiterbildung vermittelt also in der Tat Wert, Bedeutung und Sinn. Um aber zu verstehen, wie dies geschieht und wie unterschiedlich es in den verschiedenen Bildungsbereichen vor sich geht, ist der Rückgriff auf die Kategorie „Wert“ und die Erkenntnisse moderner Werttheorien unverzichtbar.

#### Literatur

Bornet, G.: Die Bedeutung von „Sinn“ und der Sinn von „Bedeutung“. Auf dem Weg zu einem gemeinsprachlichen Wörterbuch für formale Philosophie. (Berner Reihe philosophischer Studien; 17) Bern 1996

Dittmann-Kohli, F.: Das persönliche Sinnsystem. Ein Vergleich zwischen frühem und spätem Erwachsenenalter. Göttingen 1995

Dölling, J.: Intentionale Zustände und positionale Logik. In: Dölling, E. (Hrsg.): Logik in der Semantik, Semantik in der Logik. Berlin 1987

Dux, G.: Wie der Sinn in die Welt kam und was aus ihm wurde. Zur Deontologisierung des Sinns im historischen Bewußtsein der Gegenwart. (Forschungsgruppe Historische Sinnbildung – Interdisziplinäre Untersuchungen zur Struktur, Logik und Funktion des Geschichtsbewußtseins im Interkulturellen Vergleich; Universität Bielefeld) Bielefeld 1995

Erpenbeck, J.: Motivation. Ihre Philosophie und Psychologie. Berlin 1984

Erpenbeck, J.: Kunst und Wertungskommunikation. in: DZfPh 1983, Heft 7, S. 836

Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Beiträge zur Entwicklung effektiver Qualifikationsstrukturen. Münster, New York 1993

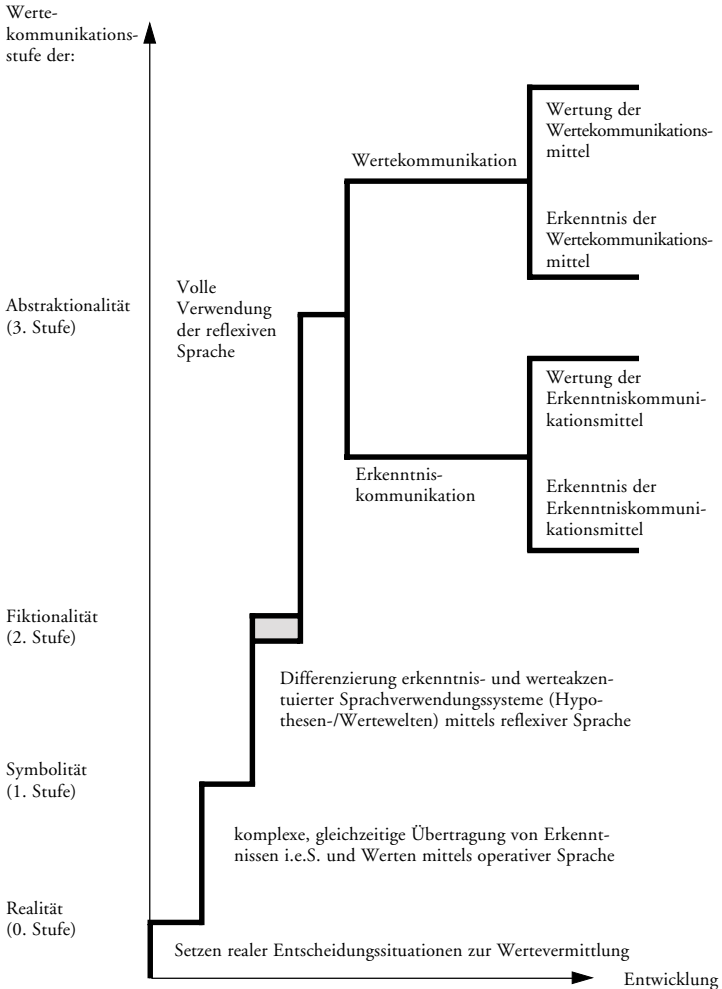
v. Foerster, H.: Sicht und Einsicht. Braunschweig 1985

Frankl, V.: Ärztliche Seelsorge. Wien 1952

Franz, M.: Ästhetische Wertung und Wahrheitsanspruch der Künste. In: Pracht, E. (Hrsg.): Ästhetik der Kunst. Berlin 1987

- Goetschl, J.: Philosophical and scientific conceptions. In: La nuova critica III – IV, Rom 1988, S. 7f
- Grabowski, J. (Hrg.): Bedeutung – Konzepte, Bedeutungskonzepte. Theorie und Anwendung in Linguistik und Psychologie. (Psycholinguistische Studien) Opladen 1996
- Hildebrand-Nilshon, M.: Die Entwicklung der Sprache. Frankfurt/M., New York 1980
- Hofmann, A.: Bedeutungsbegriff und Bedeutungstheorie. Zur Erklärung eines Rätsels. (Basler Studien zur Philosophie; 6) Tübingen 1995
- Inwin, A.A.: Grundlagen der Logik von Wertungen. Berlin 1975, S. 42ff.
- Jantzen, W.: Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. (Forum Wissenschaft/Studien; 23) Marburg 1994
- Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd.1. Weinheim, Basel 1987, S. 132 ff.
- Kaden, W.: Zum Wertproblem in der Musik. In: Bimberg, S. u.a.(Hrsg.): Handbuch der Musikästhetik. Leipzig 1979, S. 185ff.
- Kanitscheider, B.: Auf der Suche nach dem Sinn (Insel-Taschenbuch 1748) Frankfurt/M., Leipzig 1995
- Keuth, H.: Wissenschaft und Werturteil. Tübingen 1989
- Krenzlin, N.: Über Sinn und Unsinn der Sinnfrage. In: Weimarer Beiträge 1989, Heft 4
- Krüger, H.-P.: Objekt- und Selbsterkenntnis. Zum Wandel im Verständnis moderner Naturwissenschaften. Berlin 1991
- Larson, R.K./Segal, G.: Knowledge of meaning. An introduction to semantic theory. Cambridge, Mass. 1995
- Lorenz, W./Wotjak, G.: Zum Verhältnis von Abbild und Bedeutung. Berlin 1977
- Lukacs, G.: Die Eigenart des Ästhetischen, Bd. 2. Berlin, Weimar 1981
- Maturana, H.R.: Kognition. In: Schmidt, S.J.: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.1987, S. 113
- Overton, W.F.(Hrg.): The nature and ontogenesis of meaning. (The Jean Piaget symposium series) Hillsdale, NJ 1994
- Röska-Hardy, L.: Die Bedeutung in natürlichen Sprachen. Frankfurt/M. 1988
- Schaffler, R.: Sinn. In: Krings, H. u.a.: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd.5. S. 1325
- Weber, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M.: Rationalisierung und entzauberte Welt. Leipzig 1989
- Wendel, H.J.: Benennung, Sinn, Notwendigkeit. Frankfurt/M. 1987

Abbildung 1: Logisch-systematische Rekonstruktion der Entwicklung menschlicher Wertekommunikationsstufen



Wilhelm Mader

## Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie

### *1. Klassische Grundlagen didaktischer Theorien*

Die Ergebnisse der 3. Internationalen Vergleichsstudie des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (TIMSS) von 1997, nach der Deutschland bestenfalls einen mittelmäßigen Platz im internationalen Vergleich des mathematischen Niveaus von Schülern zugewiesen bekam, beinhalten noch weitere didaktisch höchst aufschlußreiche und diskussionswürdige Informationen. Erstmals wurden Videoaufzeichnungen vom Unterrichtsprozeß gemacht und im Drei-Länder-Vergleich: Deutschland – Japan – USA ausgewertet. Diese Videoaufzeichnungen legen ein offensichtlich erheblich unterschiedliches didaktisches Procedere zwischen deutschen im Vergleich etwa zu japanischen Schulen offen, die in der Spitzengruppe des mathematischen Könnens und Verständnisses plaziert wurden. In Deutschland werde – so die ersten Ergebnisse – neuer Stoff in einem Unterrichtsgespräch auf eine einzige Lösung hin erarbeitet, die dann in den weiteren Stunden bei der Lösung eines einzigen Aufgabentyps wiederholt und eingeübt werde. In japanischen Schulen hingegen – so die Beobachtung völlig konträr zum Vorurteil vom japanischen „Drillunterricht“ – stelle der Lehrer zu Anfang eines neuen Stoffes ein Problem vor, an dem sich die Schüler zunächst in Gruppen oder einzeln abarbeiten. Im nächsten Schritt stelle der Lehrer verschiedene von den Schülern probierte Lösungsstrategien vor, fasse diese zusammen und stelle schließlich ähnliche, aber auf neue Anwendungen übertragene Aufgaben. „Japanischer Mathematikunterricht ist Problemlöseunterricht. Er schult mathematisches Verständnis und mathematisches Denken. Mathematikunterricht in Deutschland und den USA ist eher Wissenserwerbunterricht, der auf Beherrschung von Verfahren zielt ... Japanischer Mathematikunterricht zeichnet sich durch intelligente Formen des Anwendens und Übens aus ... Die oftmals offenen Aufgabenstellungen im japanischen Mathematikunterricht lassen Lösungen unterschiedlicher Güte zu. Dies scheint eine Form impliziter Individualisierung innerhalb leistungsheterogener Jahrgangsguppen zu sein“ (TIMSS 1997, S. 31).

Die Zeitinvestition sei in beiden Vorgehensweisen etwa gleich. Ebenfalls sei der zu bewältigende Stoff in diesen Ländern nicht ein anderer oder mehr. Allerdings: „Die Lehrerin oder der Lehrer bestimmt auch in Japan – nicht anders als in Deutschland und den USA – das Unterrichtsgeschehen. Aber das Interaktionstempo ist im japanischen Unterricht langsamer und läßt Schülern etwas mehr Zeit zur Entfaltung. Sozialformen wechseln häufiger. In Schülerarbeitsphasen ist Gruppen- oder Partnerarbeit öfter als in Deutschland anzutreffen“ (op.cit., S. 31).

Die konstatierten didaktischen Differenzen scheinen offensichtlich. Zudem scheinen sie ursächlich verantwortlich für den Leistungsunterschied zwischen den Ländern gemacht zu werden. Was aber sind über die kulturellen Differenzen dieser Länder hinaus, auf die die Verfasser der TIMSS-Studie hinweisen und vor leichter Übertragbarkeit von einer in die andere Kultur warnen, die theoretischen Implikationen einer solchen didaktischen Differenz?

Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich diese Feststellungen des Jahres 1997 aus dem Schulbereich nutzen, um didaktische Überlegungen von Johannes Weinberg aus dem Jahr 1975 aus dem Erwachsenenbildungsbereich zu erörtern. Weinberg hat in seinem Beitrag „*Didaktische Reduktion und Rekonstruktion*“ (Weinberg 1975, S. 115ff.) die didaktischen Aufgaben ausdrücklich und ausführlich auch an einem naturwissenschaftlich-technischen Beispiel erarbeitet. Eine Thematik aus der Werkstoffkunde für Bauwesen – die Kalkverarbeitung – wählte er bis ins stoffliche Detail als Gegenstand seiner Analyse. (Solche detailgetreuen Analysen zeichnen beispielsweise auch die didaktischen Überlegungen von Sylvia Kade aus, die in ihrer „*Handlungshermeneutik*“ Abfolgen aus einem Werkstattprojekt heranzieht, um Handlungsabläufe als Teil eines Lehr-Lern-Prozesses zu analysieren und zu illustrieren – vgl. Kade 1990, S. 198ff.)

Die didaktische Reduktion und Rekonstruktion, die der Pädagoge als „Fachmann für organisiertes Lehren und Lernen“ (Weinberg 1975, S. 124) zu leisten habe, erfordert nach Weinberg drei unterscheidbare, aber aufeinander zu beziehende Aufgaben:

1. Die Logik des Stoffes, die dieser in den Ordnungs- und Darstellungssystemen der Fachleute und Wissenschaftler mit ihren Traditionen angenommen hat, muß so zu aufeinanderfolgenden und lernbaren Verarbeitungsschritten reduziert werden, daß darin dennoch die *Gesetzmäßigkeit des Stoffes* gültig bleibt. Die didaktische Reduktion muß also sachgerecht sein. „Sachgerecht heißt, daß die strukturelle Gesetz-

mäßigkeit des technologischen Prozesses oder der chemischen Wirkzusammenhänge, um die es geht, vereinfachend, aber nicht verfälschend darzustellen sind“ (op.cit., S. 124).

Gemäß dieser Maxime muß sich der Lehrende als fachkundig erweisen, und dort, wo seine Fachkunde nicht ausreicht, muß er mit „bloßen“ Fachleuten einen kundigen Dialog zum Zweck sachgerichteter didaktischer Reduzierungen führen können.

2. Die berufliche Verwendbarkeit und die apparative Anwendung des zu Lernenden zwingen zu einer Reduktion, die ihre Kriterien nicht aus der Stoffsystematik allein, sondern ebenso aus der Verwendung des zu Lernenden in alltags- und berufspraktischen Handlungszusammenhängen bezieht. Das Lernen unterstellt sich insofern nicht dem Stoff allein, sondern auch den Notwendigkeiten der Aufgaben, die sich in Verwendungssituationen am Arbeitsplatz für den Lernenden zukünftig praktisch stellen. Die Stofflogik und die *Verwendungslogik* können aber unterschiedlichen Regeln folgen.

Gemäß dieser Maxime muß der Lehrende sich als jemand erweisen, der die Problemlagen, in denen sich die mit ihm Lernenden werden bewähren müssen, kennt. Er muß sie antizipierend in die Lernschritte einbauen können. Er wird zwar nicht Praktiker, ist aber ein der Praxis mit ihren Handlungszwängen Kundiger.

3. Die Struktur des psychischen Prozesses im Lernenden, den wir gewohnt sind, Lernen zu nennen, bietet Kriterien zur Reduktion und Rekonstruktion, insofern Gesetzmäßigkeiten der „etappenweisen Bildung geistiger Operationen“ – Weinberg bezieht sich hier auf Galperin – berücksichtigt werden müssen.

Gemäß dieser Maxime braucht der Didaktiker also eine *Theorie des Lernhandelns* (op.cit., S. 142) und muß sich als Kenner psychosozialer Lernprozesse zumindest der Klientel erweisen, mit der er in der Regel arbeitet (Kinder, Jugendliche, Erwachsene; Frauen, Männer; mehr und weniger Vorgebildete etc). Und Weinberg läßt keinen Zweifel daran, daß er – damals: 1975 – von einem hierarchischen Aufbau und einer gesetzmäßigen Struktur solchen Lernhandelns (ausgehend vom handelnden Umgang mit Stoff und Problemen über ihre anschauliche Symbolisierung bis hin zur begrifflichen Fixierung) überzeugt ist.

Das aber heißt nun auch, daß ein Didaktiker dieser Provenienz offensichtlich mit drei geradezu klassischen Überzeugungen an seine Arbeit gehen muß. Seine professionellen Überzeugungen sind:



- Es gibt eine verbindliche Stofflogik.
  - Es gibt eine verallgemeinerbare und antizipierbare Struktur der Verwendungssituation.
  - Es gibt günstige und weniger günstige Prozeßstrukturen des Denkhandelns, das wir gewohnt sind, Lernen zu nennen.
- So ist ein zwar spannungsvolles, aber im Prinzip abstimmbares didaktisches Dreieck konstituiert.

## 2. Kommunikative Auflösungen des didaktische Dreiecks

Was aber passiert, wenn die Begründung einer didaktischen Theorie und Methodik nicht mehr primär in der spannungsvollen Balance dieses Dreiecks gesucht wird und Lehren und Lernen in andere Perspektiven gerückt werden? Gibt es überhaupt eine vernünftige Möglichkeit, *Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens und Lernens* (vgl. Peterßen 1973) jenseits dieser drei Überzeugungen zu entwerfen oder gar zu lehren? Eine solche Perspektivenverschiebung fand ebenfalls schon in der 70er Jahren statt. Lehren und Lernen wurden vom Sozialisationsbegriff und von Sozialisierungstheorien her entworfen und gedacht. Der mächtige Druck gesellschaftlicher Formungen und Prägungen bis in die feinen Strukturen einer Unterrichtssituation suchte hier eine theoretische Gestalt. Was bleibt noch von der Stofflogik, wenn diese nicht mehr als etwas Objektives außerhalb des Lernenden, sondern als etwas Subjektives im Lernenden und/oder als etwas von gesellschaftlichen Interessen Vorgegebenes konzipiert wird? Was bleibt von den verallgemeinerbaren Aufgaben einer Verwendungssituation angesichts dramatischer Individualisierungen auch der Problemlösungsstrategien und des uneinholbaren „time lag“, in das organisiertes Lernen mit seinen institutionellen Langsamkeiten aufgrund der beschleunigten Umwälzungen der Problemstellungen am Verwendungsort, ja der Auflösung vieler Verwendungszusammenhänge während der Lernphasen hineingerät?

Weinberg hat 1985 in einem Interview mit Horst Siebert seinen Lernbegriff so umschrieben: „Lernen ist eine ständige Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungen, ist der Versuch, mit sozialen Gruppen und sich selber klar zu kommen; das ist das wichtigste am menschlichen Lernbegriff“. Auf die Nachfrage von Siebert, ob – so definiert – der Lernbegriff nicht völlig im Sozialisationsbegriff aufgehe,

antwortete Weinberg: „So gefaßt geht der Lernbegriff im Sozialisationsbegriff auf“. Aber – so führt er weiter aus – zielgerichtetes und organisiertes Lernen ist immer auch eine „Konstruktion der Distanzierung“ von den Mächten der Sozialisation (vgl. Weinberg 1985b, S. 44). Doch trotz dieser rücknehmenden Einschränkung eines zu exzessiven Gebrauchs des Sozialisationsbegriffs als Grundlage des Lernbegriffs und einer darauf aufbauenden Didaktik bleibt offensichtlich auch für Weinberg Mitte der 80er Jahre die Akzentverschiebung vom Lern- zum Sozialisationsbegriff eine Versuchung, eine Möglichkeit oder doch eine neue Suchbewegung. Sehr deutlich ist diese Orientierung des Lernbegriffs am Sozialisationsbegriff in Weinbergs Beitrag zum *Lernen Erwachsener* (vgl. Weinberg 1985a). Die Frage läßt sich nun so präzisieren: Was ändert sich für eine didaktische Theorie, wenn Sozialisationsprozesse paradigmatischen Charakter für didaktisch organisiertes Lernen bekommen?

Eine wesentliche Konsequenz dieser Perspektivverschiebung hat Raapke in seiner Kritik an meinem eigenen Entwurf einer handlungstheoretischen Didaktik von 1975 – zur gleichen Zeit veröffentlicht wie Weinbergs *„Didaktische Reduktion und Rekonstruktion“* – aus der Perspektive klassischer Didaktik treffend auf den Punkt gebracht. Diese Umorientierung didaktischer Theorie weg von Lerntheorien und hin zu interaktionistisch gefaßten Sozialisationstheorien, die Weiterbildung nur als eine Sonderform sozialen Handelns (im Sinne Max Webers) begreife, gebe schließlich und endlich den Kern jeglicher Didaktik preis und könne keine begründete Aussage mehr über das *Lehren* machen. Diese Kritik findet sich in der didaktischen Literatur zur Erwachsenenbildung mehrfach, und sie trifft einen zentralen und neuralgischen Punkt auch dann, wenn sich natürlich in der Folge eines solchen Ansatzes eine Reihe von Handlungsanweisungen für den Lehrenden entwickeln lassen und auch entwickelt wurden (vgl. Mader 1975; Raapke/Schulenberg 1985, S. 26; Lehner 1989, S. 229). Helga Luckas beispielsweise bringt ihre Kritik auf dem Hintergrund einer ähnlichen Logik auf diesen Punkt: „Strukturanalytisch betrachtet, kann Mader Methode nicht begrifflich fassen, weil er die Bedingungen mit dem Gegenstand gleichsetzt ... Mader leistet implizit einer Aufgabenverschiebung der Erwachsenenbildung Vorschub. Die Wissensvermittlung tritt zugunsten von sozialem Lernen in den Hintergrund“ (Luckas 1994, S. 152, 183). In der Tat: Das Lehren und die Handlungsanweisungen/Methoden für den Lehrenden entwickeln sich in diesen

Ansätzen aus anderen Grundlagen als in den klassischen didaktischen Theorien. Die Konstitution des Gegenstandes wird anders gefaßt. Spezifische Dimensionen der Bedingungen werden selbst zum Gegenstand. Insofern trifft diese Kritik genau.

Wenn ich diese Frage hier nochmals aufgreife, dann nicht, um einer rechtfertigenden Verteidigung des einen gegen das andere Konzept willen. Das systematische und historische Phänomen, das scharfe Aufmerksamkeit verlangt, ist die offensichtlich in den 70er Jahren beginnende Auflösung der klassischen Orientierungen und Überzeugungen der Grundlagen einer didaktischen Theorie bei manchen Autoren, während andere an den klassischen Konzepten festhalten, so daß – auf einer Oberflächenebene – einerseits die wechselseitigen Kritiken einigermaßen prognostizierbar sind, andererseits ein wirkliches Nebeneinander von grundsätzlich unterschiedlichen Denkorientierungen in Theorie und wohl auch in Praxis etabliert wurde. Auch dies ist ein Grund, warum gerade mit Beginn der Etablierung einer wissenschaftlichen Gemeinschaft und ihrer Ausweitung in den 70er Jahren die Entwicklung eines professionellen Konsenses eher schwerer denn leichter wurde. In welchen Gewändern diese Auflösung der klassischen Grundlagen didaktischer Theorien erscheint, möchte ich nochmals am Beispiel des Konzepts einer Didaktik als offenes Projekt einer Vermittlung von Subjekt und Objekt, wie es E. Meueler Mitte der 90er Jahre entworfen hat, erläutern.

Meueler entwirft Didaktik als offenes Projekt bzw. als nicht erzwingbare Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt, ja als „Soziallehre“ (Meueler 1994, S. 625), wengleich sich auch er der drei bei Weinberg 1975 vorfindbaren Reduktions- und Rekonstruktionsebenen bedient, um die didaktische Kunst zu definieren: „Didaktik als ‚Lehrkunst‘, als ‚Lehre von den zu lehrenden Dingen wie von den Lehrmethoden‘ (Türcke 1986, S. 8), entspringt dem Interesse, von den Objekten des Lernens her, den gesellschaftlich benötigten Qualifikationen und Kompetenzen, einen erfolgversprechenden Zugang zu den Subjekten, denen das zu Lernende als Defizit zugeschrieben wird, zu finden“ (op.cit., S. 617). Im Zentrum des immer experimentell und offen zu gestaltenden Projektes einer Didaktik steht nach Meueler jedoch ein Lehr-Lern-Vertrag, ein dialogisch auszuhandelndes Arbeitsbündnis (op.cit., S. 625) zwischen Lehrenden und Lernenden.

Welches ist nun der systematische Unterschied zwischen dem Konzept Weinbergs von 1975 und dem Konzept von Meueler von 1994? Die

vielen Übereinstimmungen in Detailaussagen können m.E. nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Ansätze eine komplett unterschiedliche Perspektive vom Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung entwerfen und deswegen als Beispiele von gegensätzlicher Theorieorientierung gelten können.

Der Unterschied besteht darin, daß die klassischen Grundlagen der Didaktik von einer *objektiv* begründeten Möglichkeit und Notwendigkeit ausgehen, Lehren habe sich an den objektiven Gesetzmäßigkeiten des Lernens, an den objektiven Konstruktionen des Stoffes und objektiv verifizierbaren Qualifikationen am Verwendungsort zu orientieren. Die Vermittlung im didaktischen Dreieck zwischen Stoff, Lehrendem und Lernendem ist demnach in objektiven Gesetzmäßigkeiten begründet. Die Kommunikationen zwischen Lehrendem und Lernenden haben im strengen Sinne dieses Wortes diesen Gesetzmäßigkeiten zu dienen. Und daher kann man und muß man das Handwerk *Lehren* lernen. Der Lehrende mag sich in seiner Praxis diesen objektiven Gesetzmäßigkeiten mehr oder weniger annähern. Trotzdem gilt eine prinzipiell mögliche und notwendige Einheit von Lehren, Lernen, Stoff und Abstimmung, der der Lehrende zu dienen hat. Dies ist seine professionelle Aufgabe. Tietgens und Weinberg haben eben diese Auffassung eindeutig und selbstverständlich in ihrem gemeinsamen frühen Buch über „*Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*“ vertreten: „Problematik und Aufgabe bestehen darin, die Anforderungen und Möglichkeiten, die heute mit den Tendenzen zur Objektivierung der Lehre und zur Individualisierung des Lernens gegeben sind, in ihrer Gleichwertigkeit zu sehen und bei der Vermittlung von Lernprozessen miteinander in Verbindung zu bringen“ (Tietgens/Weinberg 1971, S. 258f.). Die Vermittlung ist professionelle Aufgabe des Lehrenden (vgl. Arnold 1996, S. 32).

Für Meuler hingegen geschieht diese Vermittlung in der kommunikativen Verfügbarkeit der beteiligten *Subjekte* über Stoff, Prozeß und Verwendung. Das von Meuler ins Zentrum gerückte Arbeitsbündnis indiziert also mehr als ein bloßes methodisches Procedere. Die Verhältnisse zwischen den Subjekten vermitteln im didaktischen Dreieck im Gegensatz zu den objektiven Verhältnissen, die in den klassischen Grundlagen der Didaktik angenommen werden (vgl. Lehner 1989, S. 302).

Wenn Weinberg nun feststellt, Didaktik habe sich pluralisiert (vgl. „*Werkbiographisches Gespräch*“ in diesem Band), alles sei möglich,

dann macht diese Aussage Sinn und wirft grundlegende Fragen auf, falls man diese Pluralisierungsbehauptung nicht nur als Beschreibung der phantasievollen Vielfalt der Arbeitsformen in der Erwachsenenbildungspraxis versteht.

Für die weitere Entwicklung der Profession der Erwachsenenbildner wirft diese Pluralität eine Reihe dringlicher Fragen auf. Hier interessieren Fragen nach den Bedingungen der Möglichkeit didaktischer Theorie und der Konstitution ihres originären Gegenstandes (vgl. Luckas 1994; Arnold 1996). Hat die Moderne in den westlichen Staaten selbst oder haben Theorien – der Konstruktivismus beispielsweise – die Lösungsmöglichkeit des didaktischen Problems in einem professionellen Konsens der Lehrenden verschwinden lassen? Ist es so, daß vor allem die Erwachsenenbildung das Methodenproblem zu einem Problem der Praxis erklärt hat und insofern keine wirkliche und verbindliche Theorie der Methode zu generieren in der Lage war – so Helga Luckas und die wiederholten Anmahnungen von Horst Dräger und Ute Günther, in der Erforschung der Vermittlungsleistungen der Methode als Methodik das Fundament von Erwachsenenbildung zu sehen (vgl. Dräger/Günther/Waterkamp 1994, S. 101; Dräger/Günther 1996, S. 44ff)? Oder muß man der Diagnose von Meueler folgen, daß dann, wenn erst der dialogisch ausgehandelte Lehr-Lern-Vertrag die Lernsituationen der Erwachsenenbildung reguliert, Didaktik als „hierarchisches Planungsinstrument des Lehrens“ (Meueler 1994, S. 626) ihrer Macht beraubt und durchlöchert sei?

### *3. Die zerbrochene Einheit des Lehrens und Lernens*

Zugespitzt umformuliert: Ist die alte Einheit von Lehren und Lernen unter dem Druck von objektiv wirksamen Dynamiken der Moderne auseinandergebrochen? Oder ist das klassische Paradigma nur deswegen in Turbulenzen geraten, weil die Wissenschaftler der Erwachsenenbildung ihre professionellen Hausaufgaben nicht machen, die Dräger und Günther als die gegenwärtig aussichtsreichsten und relevantesten erachten: die Erkenntnis über Methoden und deren wissenschaftliche Ordnung in der Methodik (vgl. Dräger/Günther 1996, S. 49)? Kann man überhaupt sinnvoll darüber nachdenken, daß Lehren *ein* Handlungssystem und Lernen ein *anderes* Handlungssystem und die Stofflogik ein *drittes* Handlungssystem repräsentieren, die aber weder objek-

tiv noch kommunikativ in Übereinstimmung sind noch gebracht zu werden brauchen? Provokativ zugespitzt: Was hat eigentlich Lehren mit dem Lernen außer der Tatsache zu tun, daß wir gewohnt sind, beides an einem Ort, zu einer Zeit und unter bestimmten Riten zusammen zu denken bzw. zusammenzuzwingen? Die Tatsache, daß die Teilnahme an solchen Riten gesellschaftlich außerordentlich erfolgreich sein kann, macht ja diese Frage nicht überflüssig. Arnold spricht von „einer eigenartigen Schiefelage der Konzipierung des Verhältnisses von Lehren und Lernen“ (Arnold 1996, S. 31) in der erwachsenendidaktischen Diskussion.

Was passiert beispielsweise, wenn man mit dem Begriffsinstrumentarium von Systemtheorien Lehren als ein selbstreferentielles System und Lernen als ein anderes begreift, die beide nicht mehr und nicht weniger als eine strukturelle Koppelung verbindet? Ebenfalls schon in den 70er Jahren beginnt die ausdrückliche Nutzung von Systemtheorien für Erwachsenenbildung (vgl. Senzky 1977). In den 90er Jahren werden Systemtheorien expliziter Bezugsrahmen für Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung beispielsweise bei Arnold und Siebert (vgl. Alheit/Dausien 1997; Arnold/Siebert 1995; Arnold 1996). Diese Systemtheorien gehen ja gerade nicht von einer Kommunikation in einer übergreifenden und geteilten symbolischen Welt aus. Systeme entwickeln sich jeweils nach den Mustern und der Logik ihrer je eigenen Bindendifferenzierung und Selbstreferentialität (z.B. das Gehirn) ko-evolutiv, aber nicht im strengen Sinne kommunikativ. Systeme reduzieren ihre komplexen Umwelten nach eigenen Regeln. So betrachtet, brauchte man weder eine objektive Gesetzmäßigkeit noch eine kommunikative Vermittlung zwischen Lehren und Lernen, die eine systemübergreifende Symbolwelt als Vermittlungsmedium voraussetzt (vgl. hierzu Luhmann 1985; Maturana 1985; Maturana/Varela 1987; Roth 1994; Simon 1987; Mader 1996). Dann könnten – und ich finde das nach wie vor eine provokative These und Möglichkeit für eine didaktische Theorie – das System *Lehren* und das System *Lernen* in bloßer struktureller Koppelung interagieren, ohne miteinander zu kommunizieren, und trotzdem könnte es geschehen, daß beide Systeme ihren jeweiligen ko-evolutiven Nutzen aus dieser Koppelung ziehen. Senzky hat auf diese Konsequenz schon 1977 vor den Kontroversen um den radikalen Konstruktivismus prägnant verwiesen. „Nach systemtheoretischer Auffassung ist es deshalb nicht möglich, durch eine völlige Freisetzung von Kommunikation lern- oder bildungsrelevante Ziele zu er-

reichen“ (Senzky 1977, S. 92). Dies widerspricht elementar dem Ansatz etwa von Meuler. (Metaphorisch und ebenfalls provokativ auf andere Felder übertragen: Was hat das Heilen des Arztes – als System betrachtet – mit dem Gesundwerden seines Patienten – als System betrachtet – zu tun? Was hat in unserer Warenwelt die Produktion von Waren als Angebote – betrachtet als System – mit dem Bedarf und Bedürfnis an Waren – als System betrachtet – zu tun? N.B.: Ich sage nicht, diese Systeme hätten nichts miteinander zu tun. Ich möchte nur verschärft die Frage zu klären versuchen, was denn eine strukturelle Koppelung speziell im Lehr-Lern-Geschehen unterhalb oder jenseits unserer Intentionen, in denen wir sie immer schon ursächlich verbinden, sein könnte.)

Die radikale Systemtheorie im Gefolge etwa von Maturana kann – und das betrifft Didaktik unmittelbar und elementar – mit einem Begriff der Instruktion nichts anfangen. Menschen täuschen sich bzw. reden „anthropomorph“, wenn sie meinen, sie übermittelten sich Sinngehalte. Diese Systemtheorien erachten die Annahme von gemeinsamen Symbolwelten, in denen Menschen sich verständigen, als überflüssig. Es gibt keine „instruktiven Interaktionen“ (Maturana 1985, S. 290). Die Autopoiese der Systeme läßt zwar dem Betrachter von außen manches als Übereinstimmung, Instruktion oder Kommunikation erscheinen; Systemtheoretiker interpretieren diese Übereinstimmung aber als strukturelle Koppelung (vgl. op.cit., S. 287).

Wie sehr der Blickwinkel für Lehre sich verschiebt, wenn man probe-weise diesem Ansatz der Autopoiesis von Systemen und ihrer strukturellen Koppelung folgt, zeigt dieses Zitat von Maturana und Varela: „Es ist wichtig festzuhalten, daß wir gewöhnlich dazu neigen, Lernen und Gedächtnis als Phänomene zu betrachten, die Verhaltensänderung infolge eines ‚Aufnehmens‘ oder ‚Empfangens‘ von etwas aus dem Milieu darstellen. Dies setzt voraus, daß das Nervensystem mit Repräsentationen arbeitet. Wir haben jedoch bereits gesehen, daß diese Annahme das Verständnis der kognitiven Prozesse unnötig verdunkelt und kompliziert. Was wir bisher dargelegt haben, legt vielmehr nahe, das Lernen als Ausdruck einer Strukturkoppelung zu verstehen, in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus aufrechterhalten wird“ (Maturana/Varela 1984, S. 188).

Können wir sinnvollerweise für den Bereich des Lehrens und Lernens überhaupt auf die Vorstellung von Repräsentationen verzichten? Besteht Lehren und Lernen nicht geradezu in der Vermittlung von Reprä-

sentationen von Wirklichkeit, die wir gewohnt sind, Wissen zu nennen? Arnold spricht in seinen differenzierten Desiderata zur Erwachsenenbildungsdidaktik sogar von „der Gefahr einer Repräsentationsillusion“ (Arnold 1996, S. 33). Er hat im Gefolge eben des Ansatzes von Maturana/Varela Lehren als Strukturverknüpfung von Lernwelten (vgl. op.cit., S. 36) beschrieben. Trotz dieser systemtheoretischen Vermittlung von Lehren und Lernen, die Arnold vorschlägt, möchte ich zunächst zur Schärfung des Blicks nochmals bei der Frage bleiben: Muß man als Didaktiker wirklich darauf bestehen, daß Lehren und Lernen *ein* System bilden und Unterricht nicht in mindestens zwei Systeme auseinanderfällt?

#### 4. *Probeweise Reinterpretationen*

Was passiert, wenn man mit solchen wenig integrationsbemühten systemischen Augen das oben skizzierte japanische Beispiel aus der TIMSS-Studie liest, den Rahmen der empirischen Mitteilungen probeweise und spielerisch überschreitet und der Prognose von Martin Lehner folgt, „daß der Charakter didaktischer Theorien zunehmend systemischer wird“ (Lehner 1989, S. 305)? Sehr stilisiert könnte dann die Logik der beschriebenen Unterrichtssituation auch so gelesen werden, als ob sich zwei verschiedene Systeme nur relativ lose in ihr berühren, aber eben gerade ohne eine instruierende Absicht das Lernen fördern und eine Verträglichkeit der Arbeitsweisen des Lehrens einerseits und des Lernens andererseits schaffen:

1. Der Lehrer legt ein Problem vor. Er lehrt nicht das Problem. Er instruiert nicht. Er schafft mit dem Problem nur einen anregenden (perturbierenden) Kontext für den Lerner, der diesen in Bewegung setzt.
2. Die Bewegung, die durch diesen Kontext in Gang gesetzt wird, vollzieht sich in den Schülern gemäß ihren eigenen selbstreferentiellen Regeln und autopoietischen Dynamiken. Der Lehrer beansprucht nicht, darin steuernd und dirigierend einzugreifen.
3. Der Lehrer greift einige Ergebnisse dieser autopoietischen Prozesse auf, stellt sie nebeneinander, vergleicht die Reichweite (es geht um Güte der Strategie, nicht um richtig oder falsch) der erarbeiteten Strategien und schafft somit einen weiteren, anregenden und neuen Kontext (Irritationen, Perturbationen, Provokationen) für die Schüler.



4. Die Schüler werden wiederum durch diesen neuen Kontext in Bewegung gesetzt, in ähnlichen (nicht gleichen) Mustern ähnliche (nicht gleiche) Fragen zu lösen.

Kurz: Eine direkte Instruktion findet sich nicht (in dieser Beschreibung). Da es keinen wirklich gemeinsamen Lernprozeß der Mitglieder einer Klasse gibt, so macht es auch keinen Sinn, auf ein wirklich gemeinsames Produkt hin zu arbeiten. Maturana würde sagen, daß auf diese Weise die Einzigartigkeit des Individuums mit seinen je eigenen autopoietischen Kräften nicht verloren geht. Und er würde emphatisch hinzufügen: „Das neue Verhalten ist daher stets Schöpfung, nie Entdeckung“ (Maturana 1985, S. 294, vgl. den gleichen Duktus auf gleicher Argumentationsbasis bei Arnold/Siebert 1995, S. 89: „Lernen heißt nicht, Vorgegebenes abbilden, sondern Eigenes gestalten“).

In der Folge wäre Lehren nicht das Steuern von Lernen und das Instruieren mit Stoff, sondern das Schaffen eines bewegenden und anregenden Kontextes/eines Milieus, das dem aus seiner je eigenen Logik Lernenden zur Verfügung gestellt wird – wissend, daß es günstigere und weniger günstige Milieus gibt, letztlich aber doch auf schöpferische und entdeckende Kräfte der Lernenden vertrauend. Aufgegeben würde die Vorstellung, jeder müsse Gleiches durch das gleiche Lehren lernen. Aufgegeben würde die Vorstellung, der Lehrer müsse sehr viele Detailkenntnisse über die psychischen Operationen des Denkhandelns seiner Schüler haben und sich mit seiner Methodik entsprechend diffizil darin einklinken. Aufgegeben würde die Vorstellung, die Individualität des Lernens könne und müsse einhergehen mit einem gemeinsamen Ergebnis. Aufgegeben würde der moralische Gestus, der Lehrer sei die eigentliche Quelle des Lernens. Aufgegeben würde auch die Vorstellung, jeder müsse, wenn er sich nur lernend verhält, durch sein Lernen einen angemessenen Platz im sozialen Ganzen erhalten und der Lehrer sei dafür verantwortlich. Autopoietisch sich entwickelnde Systeme können auch (lernend) zugrundegehen. Das Günstigste, was Lehrer und Schüler miteinander verbinden könnte, wäre ein ko-evolutives Verhältnis. Solche ko-evolutiven (und nicht instruktiven) Verhältnisse konstituieren nach Luhmann soziale und individuelle psychische Systeme schlechthin (vgl. Luhmann 1985, S. 367).

Den skeptischen Didaktiker bewegen darüber hinaus natürlich Fragen wie z.B. diese: Was unterscheidet eine günstige strukturelle Koppelung von einer weniger günstigen? Arnold hat m.E. ganz im Sinne dieser probeweisen Reinterpretation, allerdings weniger dekonstruktivistisch

als konstruktivistisch und positiv postulierend, seine zentrale These für Erwachsenenbildung schließlich so formuliert: „Lehre bedeutet Ermöglichung nachhaltiger Wissenseinwurzelung in sich emergent entwickelnde kognitive Strukturen. Der Lehrende muß hierzu anregende Lernwelten arrangieren bzw. modellieren ..., in denen Inhalte nicht nur ausgewählt werden können, sondern diese auch gemäß der Maßgaben von didaktischer Analyse und didaktischer Reduktion aufbereitet und für Selbsterschließungsprozesse bzw. ‚selfdirected learning‘ ... gestaltet worden sind“ (Arnold 1996, S. 39).

Die TIMSS-Studien kommen für den japanischen Unterricht auf einen für eine solche Lehre möglicherweise bedenkenswerten Zusammenhang und kulturellen Hintergrund: Das Lernen tendiere in Japan stärker als in Deutschland zu Offenheit und Individualisierung auf dem Hintergrund eines weiter verbreiteten und selbstverständlicher geübten professionellen Konsenses der Lehrenden. „In Japan besteht ein professioneller Konsens über die Rhythmik der Behandlung mathematischer Stoffgebiete. Die Analyse der Lerngelegenheiten belegt Homogenität auf hohem Niveau über einzelne Schulen hinweg“ (TIMSS 1997, S. 28). Ist Homogenität auf seiten der Lehrenden die Bedingung der Möglichkeit für Vielfalt und Individualität auf seiten der Lernenden?

Für die Weiterbildung in Deutschland fehlen Studien, die das Lehren unter solchen Rücksichten untersuchen. Gibt es einen professionellen Konsens unterhalb der Klage, es gäbe ihn nicht? Kann es ihn – außer in Beschwörungen – in den westlichen Kulturen überhaupt noch geben? Was den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in den Schulen in Deutschland angeht, so scheint die Studie eher zu einem umgekehrten Ergebnis zu kommen: Homogenität des Lernens und Heterogenität des Lehrens.

Der Sinn dieses Interpretationsspiels für eine Didaktik der Erwachsenenbildung würde sein, nochmals ein großes Fragezeichen hinter einen ihrer tragenden Begriffe samt den in ihm verdichteten Konzepten zuzulassen: Basiert Erwachsenenbildung wirklich primär auf Verstehen und Verständigung? Wenn nicht, dann wäre der Zusammenhang von „Sprache, Bildung und Verständigung“ (Schlutz 1984) und den in ihnen geschaffenen Symbolwelten, die in Gemeinsamkeit mit anderen auch in Erwachsenenbildungssituationen ausgehandelt werden müssen (vgl. Mader 1975), keineswegs eine *conditio sine qua non* einer Didaktik der Erwachsenenbildung, und ein kommunikatives Arbeitsbündnis (vgl. Meuler 1994) wäre auch nicht mehr als eine *Hommage* an die

Vorstellung vom demokratischen und sich selbstbestimmenden Wesen *Mensch*. Wohin führt das?

### 5. Die Wiederkehr der Monadologie

So provokativ-faszinierend dieses systemische Durchbuchstabieren auch ist und so entlastend es sich anzubieten scheint – entlastend, weil sich in der Folge eine Reihe von klassischen Problemen auflöst –, so sehr macht doch nachdenklich, was diese Neuauflage der Monadenkonzeption von G.W. Leibniz im sozio-biologischen Gewand gegenwärtig so notwendig bzw. attraktiv macht. Um diesen vielleicht merkwürdigen Purzelbaum zurück ins 18. Jahrhundert zu einem der überragenden Genies des geistigen Deutschland verständlich zu machen, möchte ich daran erinnern, daß die Kernfrage von Leibniz war, wie etwas einerseits seine eigene unverwechselbare Identität haben und doch gleichzeitig einer umfassenden Ordnung, einem Universum, angehören könne. Seine Antwort war der Entwurf der Monadologie, seinem Denken und seiner Zeit gemäß eine metaphysische Lösung. Monaden verstand er als Kräfte und substantielle Formen, deren Identität nicht in einem Zustand, sondern in ihren Entwicklungsgesetzen (moderne Systemtheoretiker würden von Autopoiesis reden) liegt, denen sie folgen. Ich zitiere aus Gründen, die weiter unten noch ersichtlich werden, einen Kurzfassung der Monadologie aus der herausragenden Goethe-Studie von Nicholas Boyle, der das Werk Goethes als dichterische Verwirklichung der Leibniz'schen Philosophie bzw. als Medium versteht, in dem die tiefgreifenden Veränderungen der Moderne eine literarische Gestalt bekamen:

„Obwohl eine Monade, etwa eine menschliche Seele, durch ihre verschiedenen Zustände scheinbar mit dem übrigen Universum, das heißt mit anderen Monaden, zu tun hat, so daß sie mit diesen in Kontakt zu kommen, Wirkung auf sie auszuüben oder von ihnen zu erleiden scheint, sind doch nach Leibniz alle diese Veränderungen nicht zu verstehen als das wechselseitige Einwirken verschiedener Monaden aufeinander, sondern als die autonome Entwicklung jeder einzelnen Monade für sich, die isoliert von allen anderen das Gesetz ihrer Entwicklung erfüllt. Jede *Veränderung ist innerlich*; so etwas wie eine Beziehung zwischen den Dingen gibt es nicht“ (Boyle 1995, S. 29). Genauer am Text der Monadologie müßte man sagen: Monaden wirken aufeinander

der durch ihre Bewegungen, so daß „dieser verbindende Verkehr selbst auf die weitesten Entfernungen sich erstreckt. Deshalb empfindet jeder Körper alles, was in dem Universum vorgeht ...“ (Monadologie § 61). Boyle hat nun eine m.E. aufregende sozialhistorische Parallele gezogen, derentwegen ich seine Rezeption von und seinen Bezug zu Leibniz hier zitiert habe. Er schreibt kommentierend zur Monadologie und wendet damit diese metaphysische zu einer auch politischen Theorie:

„In diesem metaphysischen Kompromiß erkennt man unschwer eine Parallele zu dem sozialen Kompromiß, der den Mittelschichten der absolutistischen Staaten Deutschlands gegen Ende des 17. Jahrhunderts aufgezwungen wird: ein öffentliches, ein politisches, ein eigenständiges Wirtschaftsleben (ein Leben der Ursache-und-Wirkung-Interaktion) wird ihnen vorenthalten, aber dafür haben sie eine dreifache Entschädigung: erstens, daß ihr privates, persönliches (vielleicht ursprünglich religiöses) Leben, das sich nach keinem anderen als seinem eigenen inneren Gesetz entwickelt, geschützt und keinen Gefahren ausgesetzt ist; zweitens, daß das ihnen vorenthaltene Leben ohnehin als ‚bloßer‘ Schein abgewertet wird; und drittens, daß zwischen dem einfachsten Bürger und dem totalen Staatsapparat vorgeblich eine vollständige, wenn auch nicht immer offenkundige Identität der Interessen waltet; der Grenadier oder das Waisenkind in Halle trägt den preußischen Staat in sich und lebt dessen Leben, nicht anders als Friedrich Wilhelm I., nur unbekannter“ (Boyle 1995, S. 30).

Nimmt man die Wiederkehr der Monadologie in der Form moderner sozio-biologischer Systemtheorien (vielleicht sind die Systemtheorien die Monadologien des ausgehenden 20. Jahrhunderts, die den postmodernen Zerfall der großen Symbolwelten – Erzählungen, Wissenschaft – reflektieren und agieren) in dieser Weise als politische Theorie, dann indizieren systemische Betrachtungsweisen möglicherweise ähnliche gesellschaftliche und politische Probleme wie die Monadologie im 17. Jahrhundert mit erheblichen Folgeaufgaben für Bildung und professionelles Lehren: Das Verhältnis des einzelnen, der um die Identität und das Gelingen seines einmaligen und diesseitigen Lebens fürchtet und bemüht ist und doch gleichzeitig einen Platz in der politisch-gesellschaftlichen Gesamtheit sucht und braucht, knirscht gewaltig angesichts globalisierter Strukturen und Mächte, die sich der sinnlich erfahrbaren demokratischen Mitgestaltung durch diesen Vereinzelten vielfältig entziehen. Die idealtypisch vorgestellte Einheit von Individuum und Gesellschaft, die im politischen Handeln Gestalt gewinnen sollte (diese

Einheit war noch die Grundlage etwa der Pädagogik Wilhelm Diltheys), ist überdeutlich dort zerbrochen, wo wir Millionen von arbeitslosen Menschen Bildung empfehlen und Bildungsprogramme verordnen, durch die sie aber doch nicht diese Mitgestaltung und ihren Platz im gesellschaftlichen Ganzen erringen können. Gerade der Slogan, das Private sei öffentlich, zeigt an, daß die Gestaltung des privaten Lebens nicht mehr mit den Gestaltungen eines (universalen) Lebens korrespondiert. *Individualisierung* ist das Stichwort, das ein Phänomen beschreibt, aber nicht erklärt. Es ist in der Folge aber auch durchaus unklar, ob Lehren oder Lernen noch mehr sind als der Schutz des privaten Lebens und die (lebenslange) Entschädigung für das vorenthaltene öffentliche Leben, obwohl vehement die Bereitschaft zu Bildung und lebenslangem Lernen gerade als öffentliche Aufgabe proklamiert wird. Doch wo und wie sonst, wenn nicht durch und in Bildung, könnten solche Brüche gleichzeitig offengelegt und verarbeitet werden? Die moderne Gesellschaft bleibt elementar auf das Lernen und die Bildung ihrer Bürger angewiesen.

Trotzdem bleibt auch: In vielen, zu vielen Fällen brechen das individuelle lebenslange Lernen und das gesellschaftliche Leben auseinander, und der Brückenschlag durch Bildung scheint mehr die Köpfe als die Wirklichkeit zu regieren. (Der radikale Konstruktivismus erklärt uns dazu, daß es schon lange nicht mehr um die Konstruktion der Wirklichkeit – wie in den 70er Jahren –, sondern um die Konstruktion der Wahrnehmung gehe. Sozialisierung bestehe folglich in „Anweisungen, wie die Welt zu sehen ist“ – Watzlawick 1994, S. 130.) Immerhin wird dem Individuum ein verführerischer Ersatz – siehe die Diagnose von N. Boyle – angeboten: Es kann frei nach seiner je eigenen Façon sein inneres Leben mit Gedanken, Gefühlen, Phantasien, Ideologien füllen. Das hätte der Absolutismus keiner Couleur dem Individuum erlaubt. So beschäftigen die säkularisierte Individualisierung und ihre Folgen den modernen Menschen ziemlich zeitintensiv mit der Inneneinrichtung seines Hauses, seiner Seele, seines Glücks, seines Kontos etc. Die aktive Mitgestaltung des Gemeinwesens braucht gar nicht groß vorenthalten zu werden. Die Mitgestaltung schon gar der ökologischen Globalzusammenhänge scheint eh aussichtslos. Der Verzicht bietet sich angesichts eines kurzen Lebens – ein wenig ironisch kommentiert – eher an.

So brechen die Strukturen von Staat/Gesellschaft einerseits und mit sich selbst beschäftigten Individuen auseinander. Aber – so sagt die

Monadologie im 17. Jahrhundert, so sagen Systemtheorien im 20. Jahrhundert – : Niemand fällt wirklich aus dem Ganzen heraus, denn jedes System ist mit jedem prästabilisiert, synchronisiert oder strukturell gekoppelt. Monadologie und Systemtheorien stellen die im konkreten Alltag und der lebendigen Erfahrung verlorengegangene Einheit wieder her: auf einer hochkomplexen theoretischen Ebene. Daher sind beide auch gleichzeitig so faszinierend wie abstrakt.

## 6. Perspektiven?

Ähnlich, wie Monadologie und Systemtheorien Gestaltungsversuche und Metamorphosen von gesellschaftlichen Dynamiken in theoretischen Gewändern sind, müßte dies auch für die beiden anderen skizzierten didaktischen Theorien gelten.

Die Annahme von objektiven Gesetzmäßigkeiten des Lernens, des Stoffes und des in und durch diese Gesetzmäßigkeiten angeleiteten Lehrens im klassischen Typus einer Didaktik repräsentiert das klassische theoretische und politische Konzept der Aufklärung, in der eine allgemeine Vernunft den obersten Gerichtshof darstellt. Das Projekt der Aufklärung will die Verbindlichkeit der Vernunft (und nicht Gott oder König oder Ideologie) als Regel menschlichen Handelns. Der kategorische Imperativ kann eben daher auf der Einheit von individuellem Handeln und allgemeiner Gesetzgebung insistieren.

Eine im Lernvertrag der Subjekte begründete Vermittlung des Lehrens und Lernens und eine auf Verstehen und Verständigung bestehende Didaktik fügen diesem Projekt der Aufklärung die notwendige und fehlende hermeneutische Dimension hinzu. Sie besteht auch für eine Didaktik darauf, „daß das Verstehen nicht so sehr eine Methode ist, durch die sich das erkennende Bewußtsein einem von ihm gewählten Gegenstand zuwendet und ihn zu objektiver Erkenntnis bringt, als vielmehr das Darinsetzen in einem Überlieferungsgeschehen zur Voraussetzung hat“ (Gadamer 1975, S. 293). Die speziell für Erwachsenenbildung entworfene Handlungshermeneutik von S. Kade gehört in diesen Prozeß der Wiedergewinnung des hermeneutischen Grundproblems für unsere Profession (vgl. Kade 1990; Gadamer 1975) hinein. Auch das Konzept von „*Sprache, Bildung und Verständigung*“ (Schlutz) und mein eigener Entwurf einer handlungstheoretischen Didaktik greifen diese Dimension auf und verstehen sie als grundlegend für Didak-

tik. Genau diese hermeneutische Dimension scheinen aber die Kritiken von Dräger, Günther oder auch Luckas nicht für so zentral zu halten, daß sie den Ansatz modifizieren müßte.

Den wirklichen Ausstieg aus dem klassischen Projekt der Aufklärung vollziehen erst die Systemtheorien. N. Luhmann hat ausführlich die Differenz zwischen der klassischen Aufklärung und der soziologischen Aufklärung der Systemtheorien herausgearbeitet. Im 18. Jahrhundert gelte – und diese Charakteristik mag auf den Lehrenden im klassischen Typus der Didaktik auch zutreffen – etwa dies: „Der Aufklärer nimmt als ‚Philosoph‘ eine öffentliche Rolle in Anspruch, er symbolisiert in seiner Person die Selbstreflexion des Gesellschaftssystems“ (Luhmann 1985, S. 466). Soziologische Aufklärung systemtheoretischer Provenienz hingegen „heißt einerseits: Manifestmachen von latenten Strukturen und Funktionen, und andererseits: funktionaler Vergleich“ (op.cit., S. 468). Um dies zu leisten, entwickeln soziale Systeme zu ihrem Funktionieren Selbstbeobachtungssysteme als virtuelle „Orte“, an denen sie sich darüber informieren, was sie wie wissen dürfen und was sie nicht wissen dürfen. N. Luhmann macht es mit E.T.A. Hoffmann klar: „Kater Murr kann, solange er Philister ist, nicht wissen, was es heißt, Philister zu sein, und Kater Muzius kann es ihm auch nicht erklären“ (op.cit., S. 469). Zum selbstreferentiellen Funktionieren eines sozialen Systems gehört also eine Instanz, die darüber wacht, was das System wissen darf und was es nicht wissen darf. Die Gedanken und das Lernen sind dann mitnichten so frei wie gedacht.

Arnold und Siebert haben diese Frage der Aufklärung ebenfalls diskutiert. Sie halten am Impetus der Aufklärung fest, plädieren aber für eine andere Begründung für Erwachsenenbildung (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 167).

Könnte – systemtheoretisch argumentiert – der eigentliche Gegenstand von Didaktik die Errichtung eines solchen Selbstbeobachtungssystems sein, in dem der Lehrende dem Lernenden einen Spiegel als eine Art „Gegeninstanz“ (Luhmann) für die Übungen seines im übrigen selbstorganisierten Lernens als Kontext anbietet? Systemtheorie und Selbstorganisation des Lernens haben ein wahlverwandtschaftliches Verhältnis. Arnold arbeitet an diesen Zusammenhängen mit präzisen erwachsenendidaktischen Fragestellungen (und ähnlichen Problemstellungen, wie sie hier entwickelt wurden), um in einer integrativen Sichtweise (vgl. Arnold 1996, S. 34) Lehre und Lernen wieder neu aufeinander zu beziehen und die Folgen eines für die Erwachsenenbildungsdidaktik

schwer verträglich, zu radikalen Konstruktivismus zu vermeiden. Auch ihm geht es um die Begründung einer Profession aus einem Verständnis von Inhalt und Lehre, die wirklich als *Gegen-Stand* (Gegeninstanz) in das Lerngeschehen hineinragt.

Luhmann hat angedeutet, daß er die Kunst auch für eine solche Gegeninstanz (Gegen-Stand) hält. Und vielleicht gilt für die Zukunft des Lehrens mehr denn je, daß Lehren eine Kunst und Didaktik eine *Kunst*lehre sei. Dies würde nicht nur in einem erweiterten Kunstbegriff gelten, wie ihn Joseph Beuys eingeführt und ausdrücklich auch auf die Vorgehensweise der Pädagogik bezogen hat. Aber dann stolpert man gleich wieder: Warum wird dieses Thema *Kunst* plötzlich so relevant, daß selbst der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie die Kunst als Ort zukunftsweisender Ideen preist und gleichzeitig gegen einen erweiterten Kunst- und Kulturbegriff „als ein großes Übel unserer Zeit“ (Rüttgers 1997, S. 62) so argumentiert, daß der Kunst ihr kritischer Stachel gezogen und sie auf eine eher philologische Aneignung des tradierten Kunstgeschmacks reduziert und – so beschnitten – zum Kern einer ministeriellen Bildungsreform stilisiert wird? Deshalb – so der Bundesminister – „muß sich als erstes die Kunsterziehung an den Schulen ändern. Die Kinder muß die Sprache der Kunst gelehrt werden. Wir müssen dem Elitebegriff auch in der Kunst wieder Einlaß verschaffen. Nicht jeder kann ein Künstler sein. Aber Kunstsinn ist für jeden erreichbar. Es ist eine Frage der Erziehung“ (op.cit., S. 62). Wenn allerdings für das Lehren gelten würde, was ganz im Gegenteil Beuys für Kunst generell reklamiert: „... denn so wie die Welt ist, darf sie nicht sein“ (zit. n. Mennekes 1989, S. 12), dann gerät sie und mit ihr eine Didaktik in Widerspruch, denn so wie die Welt ist, darf sie – im Lehren – nicht einfach wiederholt werden. Hatte Weinberg das im Sinn, als er davon sprach, daß organisiertes Lernen eine „Konstruktion der Distanzierung“ (Weinberg 1985, S. 44) von dem, was Sozialisation hervorbringt, sei? Doch selbst dann, wenn das „Kunststück Zukunft“ (Rüttgers) durch die Kunst des Lehrens befördert werden könnte – und davon sind Didaktiker sicherlich überzeugt –, dann sind wir angesichts der in den vergangenen 20 Jahren so heterogen entworfenen Konstruktionen des Verhältnisses von Lehren und Lernen von der Möglichkeit eines professionellen Konsenses über die Grundlagen einer Didaktik weiter entfernt als je zuvor.



## Literatur

- Alheit, P./Dausien, B.: Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. In: Hoerning, E..M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 1997 (im Druck)
- Arnold, R.: Die Emergenz der Kognition – Skizze über Desiderata der Erwachsenen-didaktik. In: Didaktisches Design 1996, Heft1, S. 31–42
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1995
- Boyle, N.: Goethe. Band I 1749 – 1790. München 1995
- Dräger, H./Günther, U./Waterkamp, D.: Erkennen statt bewerten: Die doppelte Herausforderung für die Erwachsenenbildung durch die Vereinigung der beiden deutschen Teilstaaten: Profession und Disziplin. In: Derichs-Kunstmann, K., u.a.: Perspektiven und Problem der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Frankfurt/M.: Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1994, S. 98–105
- Dräger, H./Günther, U.: Stagflation der Professionstheorie durch Detailperfektionierung. In: Derichs-Kunstmann, K., u.a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1996, S. 44–49
- Gadamer, H.G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1975 (4. Auflage)
- Kade, S.: Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn 1990
- Lehner, M.: Didaktik und Weiterbildung – Zur historischen Rekonstruktion des didaktischen Denkens in der Erwachsenenbildung. Weinheim 1989
- Lucas, H.: Die Methodenreflexion in Schule und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1994
- Luhmann, N.: Soziale Systeme – Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1985
- Mader, W./Weymann, A.: Erwachsenenbildung – Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn 1975
- Mader, W.: Kritische Fragen an die Systemische Therapie aus psychoanalytischer Sicht. Unveröff. Vortrag. Bremen 1996
- Maturana, H.R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig 1985 (2. Auflage)
- Maturana, H.R./Varela, F.J.: Der Baum der Erkenntnis – Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München 1987
- Menekes, F.: Beuys zu Christus – Eine Position im Gespräch. Stuttgart: Kath. Bibelwerk 1989
- Meueler, E.: Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 615–628
- Peterßen, W.H.: Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens und Lernens. Ratingen 1973
- Raapke, H.D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1985
- Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1994
- Rüttgers, J.: Kunststück Zukunft. In: DIE ZEIT Nr. 12, 14.3.1997, S. 62

- Schlutz, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984
- Senzky, Kl.: Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1977
- Simon, F.B. (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der Systemischen Psychotherapie. Berlin 1987
- Tietgens, H./Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971
- TIMSS: Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1997
- Watzlawick, P.: Münchhausens Zopf oder Therapie und ‚Wirklichkeit‘. München 1994
- Weinberg, J.: Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Schulenberg, W.: Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig 1975, S. 115–145
- Weinberg, J.: Lernen Erwachsener. In: Raapke/Schulenberg 1985a, S. 32–42
- Weinberg, J.: Lernen und Identität in der Erwachsenenbildung. In: Siebert, H.: Identitätslernen in der Diskussion. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1985b, S. 44–47
- Weinberg, J., im Gespräch mit H. Siebert. Werkbiographisches Gespräch. 1996

Sylvia Kade

## Denken kann jeder selber – Das Ethos selbstbestimmten Lernens

Denken kann jeder selber: Denkwürdiges Postulat eines 30er-Jahrgangs, der das Ethos selbstbestimmten Lernens wie kaum ein anderer in der Erwachsenenbildungswissenschaft vertreten hat. Vor welchem Erfahrungshorizont und in welchem Kontext der Theoriebildung der Grundsatz heute kritisch neu zu lesen ist, ist Thema dieses Beitrages. Denken kann jeder selber – da klingt Selbstbehauptung, Eigensinn, ja Protest an: Auch wenn es keinem passen sollte, wenn es nicht zulässig, gar unerlaubt ist, denken kann ich mir dennoch meinen Teil. Umgekehrt ist auch die Verweigerung herauszuhören, sich in die Angelegenheiten anderer einzumischen: Diese oder jene Information könnt ihr haben, doch eine Antwort behalte ich mir vor. Macht euch selbst einen Reim darauf. Der Satz schließt andere aus, schreibt ausschließlich dem Individuum die Vollmacht für sein Denken zu. Im einen Fall als Gedankenfreiheit, die keinen etwas angeht und den Rückzug nach innen antritt, im anderen Fall als Nichteinmischung, die eine Antwort gegenüber anderen vorenthält. Es gibt aber auch noch eine andere, emphatische Lesart: Jeder kann selber denken, sofern die nötigen Mittel und Wege des Lernens zugänglich sind, um selbstbestimmt zu lernen.

### *Die Generation: Das Pathos der Selbstbestimmung*

Wie also ist der Satz als Grundsatz eines Pädagogen zu verstehen, der mit der nationalsozialistischen Erziehung aufgewachsen ist? Erziehung in der NS-Zeit schloß eigensinniges Denken als „individualistisches“, oppositionelles, kritisches Denken aus, bekämpfte und unterdrückte es als „zersetzend“ oder „volksverhetzend“. Wer sich dennoch seinen Teil dachte, blieb folgenlos für die Praxis der NS-Zeit. Die Jugend hatte am Ende des Nationalsozialismus das Selberdenken unter dem Druck der übermächtigen Indoktrination weitgehend verlernt.

Umso skeptischer wandten sich die Jungen nach dem Einsturz der Diktatur gegen jede Form ideologischer Indoktrination, gegen Kollektivzwang und Gemeinschaftsgeist als von außen verordnete Werte. Nir-

gendwo ist das Pathos der Selbstbestimmung ausgeprägter als in der Nachkriegsjugend, die scheinbar vorbild- und bindingslos von vorne beginnt. Doch vollzieht sich der Traditionsbruch nur halbherzig: Die Väter werden vorerst verschont. Jeder kann selber denken – doch wer will das schon im öffentlichen Raum zu einer Zeit, in der die Väter als Täter verstummen oder sich lauthals als Opfer gerieren? Statt dessen wendet man sich von diesen ab und wagt den existenzialistischen „Sprung“ in die Eigenverantwortung, indem man den schuldig gewordenen Vätern ein absurdes Dennoch entgegensetzt. Oder man wendet sich der unverfänglicheren Vorvergangenheit der humanistischen Tradition zu, die dem einzelnen das Programm der Selbstverantwortung für das eigene Leben im Namen des freien Willens zumutet. Denken kann jeder selber und muß es deshalb auch. Das individualistische, antidogmatische Denken für sich reicht indessen nicht aus, um als verbindendes Programm sich öffentlich durchzusetzen. Denkanstöße erhält die junge Intelligenz von außerhalb, nicht aus eigener Kraft. Freiheit wird durch die Befreier als Freiheit des Andersdenkenden formuliert, die jedoch im Zeichen des Antikommunismus zur Gedankenfreiheit regrediert. Freiheit nach der Diktatur ist vor allem die Freiheit zu denken, was man will, solange das Denken im Einklang mit der Verfassung steht. Eine selbstorganisierte Jugendbewegung gibt es nicht. Ein Sich-Absetzen von den Vätern findet in der Realität nicht statt – nicht sozial, nicht alltagskulturell, nicht geistig und nicht organisatorisch. Man fügt sich dem autoritären Reglement der traditionell vorgegebenen Jugendorganisationen der Kirchen, Verbände, Parteien und Gewerkschaften, in denen die Väter das Sagen haben. Denken kann jeder, was er will, solange er nur Haltung und Contenance bewahrt. Erst die Nachfolgeneration vollzieht den Bruch mit der alten Welt. Die politische Sozialisation der 30er-Jahrgänge endet dort, wo die der 40er-Generation beginnt – mit '68. An dem Aufbruch auf den Straßen, dem anschließenden oppositionellen Marsch durch die Institutionen nehmen die Älteren nicht mehr teil. Die Politisierung der Lebensformen machen sie nicht mehr mit. Zu stark wirkt der antiideologische Affekt nach in der Generation. Ihr Aufbruch im Beruf fällt mit den sozialtechnokratischen Reformen der 60er und 70er Jahre zusammen, die von einer später nicht mehr erreichten Veränderungseuphorie getragen sind. Wer seinen Berufseinstieg im Bildungssystem vollzieht, hat Anteil an der Bildungsreform, die Bildung für alle verspricht. Jeder kann selber denken, wenn Bildungsbenachteiligten ein Zugang zur Bildung

eröffnet wird. Jeder kann selber denken, sofern Bildungsdefizite kompensiert werden. Jeder kann selber denken, soweit er nicht durch autoritäre Erziehung daran gehindert wird.

### *Das Thema: Das Ethos der selbstbestimmten Praxis*

Johannes Weinberg ist Kind seiner Zeit. Er findet sein Schlüsselthema im selbstbestimmten Lernen Erwachsener, das dem Ethos der Praxis folgt. Welcher Praxis?

Es ist die Praxis der kleinen Handwerksbetriebe und der großen Industrie, die bis in die 60er Jahre dem mechanistischen Weltbild folgt: Dem Konzept nach sind Kopf- und Handarbeit noch vereint und leiten den Arbeitsprozeß im Ablauf von der Planung bis zum Endprodukt an. Ihm unterlegt ist ein instrumentelles Lernmodell, das Lernen als Einweg-Kommunikation beschreibt. Eine einseitige Informationseingabe wird von einem Empfänger individuell angeeignet und verarbeitet. Die Praxis ist als technisches Handeln beschrieben, dessen Protagonist der Ingenieur ist, der ein Handlungsproblem selbständig bewältigen muß.

Wie Weinberg sein Thema ausbuchstabiert, soll im folgenden nachgezeichnet werden. Die Nähe zur Praxis unterscheidet ihm zufolge die Erwachsenenbildung seit ihrer Entstehungsphase von anderen Bildungsprozessen. Sie geht aus Initiativen sozialer Bewegungen hervor, die nicht staatlich initiiert wurden, sondern auf den Lernbedarf in der gesellschaftlichen Praxis reagierten. Sie „entsteht aus dem Motiv der Menschen ..., ihr Leben selbst zu bestimmen und bei der Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit politisch mitzubestimmen“ (S. 70)\*. Es geht dem Autor um eine umfassende Selbstbestimmung der Lebenspraxis mit emanzipatorischem Anspruch. Das Lernen Erwachsener schließt an einen in der Alltagspraxis entstandenen Handlungsbedarf an, für dessen Bewältigung neues Wissen gebraucht wird. Das Lernen dient einem utilitaristischen Zweck: Das dabei erworbene Wissen ist brauchbar, weil es funktioniert. Damit ist das Lernen als „Anschlußlernen“ definiert, das aus der Praxis hervorgeht und auf diese zurückwirkt.

\* Alle Zitate aus: Johannes Weinberg: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989

Der Autor entfaltet den Zusammenhang am Fall: „Die Kaufleute und Handwerker, die weseraufwärts die Möglichkeiten der Zigarrenherstellung und der Herstellung von Baumwollgarn und Baumwolltuch entdecken oder weiter ausbauen, tun dies kurz vor der Mitte des 19. Jahrhunderts, weil sie etwas gelernt haben: Sie haben gelernt, daß über den Überseehafen importierte Tabake besser sind als der einheimische Tabak und daß die Baumwolle billiger und leichter zu verarbeiten ist als der einheimische Flachs“ (S. 70f.).

Grundlegend ist die Annahme, „daß organisiertes Lernen ... ein Sonderfall gegenüber dem Machen von Erfahrungen und dem Lernen im Alltag ist“ (S. 106). Das Übergewicht und die Vorgängigkeit der sozialen Praxisprobleme gegenüber dem Lernen Erwachsener geben diesem die Richtung vor, im Leben wie im organisierten Lernprozeß. Doch besteht zwischen Leben und Lernen eine unaufhebbare Differenz, die in der prinzipiell „unauslotbaren Komplexität“ von Lebenssituationen und Lernmotiven begründet ist. Lerninhalte müssen deshalb in ihrer Komplexität reduziert und lernangemessen rekonstruiert werden, damit gelernt werden kann. Bis heute gültig ist der Gedanke, daß der Lerninhalt im organisierten Lernen auf die Lebenspraxis Bezug nehmen, daß eine Verbindung zwischen dem Alltag und dem Lerngegenstand hergestellt werden muß, damit das Anschlußlernen gelingt. Institutionalisierte Erwachsenenbildung fungiert insofern als „notwendige Ergänzung“ zum Lernen im Alltag, das sich quasi nebenher vollzieht. Konsequenterweise wird aus dieser Sicht Lernen von der Aneignungsseite, nicht von der Vermittlungsseite aus rekonstruiert. Kern der pädagogischen Praxis ist deshalb „die Frage nach der Herstellbarkeit und Herstellung der Bedingungen, die es möglich machen, daß im Menschen durch Lehren und Lernen Bildungsprozesse entstehen“ (S. 51). Wie haben wir uns einen solchen Lernvorgang vorzustellen? Welcher Lernbegriff unterliegt ihm? Es ist das Modell des Konstruktivismus, dem der Autor folgt und nach dem Lernen als Prozeß der Selbstaneignung von Wirklichkeit ausgelegt wird. Die Perspektive des Selbstlernens gilt seiner Meinung nach für das Lernen im Alltag ebenso wie für organisiertes Lernen, für das Studium wie für die Wissenschaft. Der Autor beschreibt Lernen als individuellen Aneignungsprozeß von Wissen und Fertigkeiten, in dem er selbsttätig Handlungskompetenzen erwirbt. Ein anderer kommt nur als einseitig Instruktionen erteilender Informant hinzu, er kommt nicht als Kooperations- oder als Gesprächspartner ins Spiel. Der gleiche Aneignungsmodus gilt für den

Umgang mit der gegenständlichen Wirklichkeit wie mit der symbolvermittelten Welt.

„Ich gewinne einen Zugang zu dem Neuen dadurch, daß ich ein leeres Wort mit Wissen fülle. Derselbe Vorgang spielt sich übrigens auch ab, wenn ich mir zum ersten Mal eine Hifi-Anlage kaufe, nachdem ich bislang nur Benutzer eines einfachen Radios gewesen bin ... Aber indem ich mit der Verkäuferin rede, die Knöpfe drehe und die Tasten drücke, schließlich auch in die Gebrauchsanweisung schaue, tue ich dasselbe wie angesichts des neuen Wortes ‚DAG-Schule‘. Ich fülle das neue Wort ‚Hifi-Anlage‘ mit Wissen“ (S. 34).

Ein Wort wird gefüllt mit Informationen wie ein Pfeffersack mit Pfeffernüssen. Es ist das einfache Informationsmodell, nach dem Antworten nur vermittelt werden, wenn eine Frage vorausgegangen ist. Ein wechselseitiger Interpretationsvorgang ist in diesem Modell nicht vorgesehen. Nur hypothetisch kann davon ausgegangen werden, daß es „leere Worte“ gibt. Sprache erwerben wir immer schon als Angehörige einer Kultur, und wir erwerben Begriffe in einer sozial vorkonstituierten Welt. Doch dem Autor geht es um etwas anderes. Es geht ihm um die eigensinnige Erfahrung von Welt, die nicht im Abbildrealismus und nicht im vorgegebenen intersubjektiven Bedeutungskontext einer Kultur aufgeht: „Es scheint so, als ob sich hier jeder Mensch seine Deutung der Welt und seine Lebenskultur selber baut, wenn er das nur irgendwie kann“ (S. 108).

Lernen wird als intraindividuellem Aneignungsmodus, nicht als dialogischer Austausch- und Interpretationsvorgang beschrieben. Zwar kann der Lehrende multiple Kontexte und komplexe Lerngelegenheiten arrangieren. Zwar kann er Versuchsanordnungen mit offenem Ausgang vorgeben, um ein exploratives Lernen zu veranlassen. Zwar kann er seine Instruktionen aus der Aneignungsperspektive des Lernenden entwerfen, um die Selbsttätigkeit anzuregen. Doch wie der einzelne sein Wissen erwirbt und verarbeitet, entzieht sich seiner Einflußnahme. Das gilt auch für das Studium. „Jeder Mensch entwickelt seine Methoden, Strategien und Verfahren der Wissenserzeugung und Theoriebildung. Im Studium der Erwachsenenbildung wie auch in anderen Sozial- und Geisteswissenschaften geht es in erster Linie um die weitestmögliche Ausbildung dieser wissenserzeugenden und theoriebildenden Strategien“ (S. 35).

Gegen die Abbildlogik des Realismus und die normative Pädagogik setzt der Autor die konstruktive Leistung des Subjekts, das sich die

Wirklichkeit in einem selbstbestimmten Prozeß aneignet. Nach dem konstruktivistischen Lernmodell gibt es keine verlässliche Möglichkeit, sich durch Verständigung dem fremden Bedeutungskontext anzunähern, keinen Zugang zu der Gedankenwelt eines anderen. Der andere bleibt mir verschlossen, seine innere Wirklichkeit ist unzugänglich, soweit sie nicht ausdrücklich kundgetan wird. Das Denkhandeln ist für andere prinzipiell unerkennbar, nur aus seinen beobachtbaren Handlungsfolgen zu erschließen. Didaktik muß sich deshalb auf die „wahrnehmbaren und menschlich kommunizierbaren Dimensionen des Lernens“ konzentrieren (S. 115).

Zwar wird als grundlegend angesehen, daß Erwachsene keine unbeschriebenen Blätter sind, daß sie in den Lernprozeß sozial vorstrukturierte Erfahrungen und Deutungsmuster einbringen, die in einer milieu- und geschlechtsspezifischen Sozialisation erworben wurden. Doch wird die sozial konstituierte Welt nur als Lernvoraussetzung ernstgenommen, nicht für den immer schon sozial strukturierten Aneignungsprozeß selbst. In den Begriffen des Konstruktivismus und der Kognitionspsychologie kann die pädagogische Situation nicht als wechselseitiger Interpretationsprozeß, als ein Sich-Einlassen auf den anderen durch Rollenübernahme, als ein Anteilnehmen, das immer schon Antwort auf den anderen ist, beschrieben werden.

Zwar kommen Emotionen ins Spiel, doch stets nur als innerer, dem anderen verschlossener Vorgang gedacht. So wird konstatiert, daß der Erfolg von Lernformen entscheidend davon abhängig ist, „ob sie innerlich bejaht werden“ (S. 137). Doch ist eine soziale Einflußnahme auf diesen Prozeß nicht vorstellbar. Im konstruktivistischen Selbstlernmodell wird zwar das Subjekt, wird seine Sicht der Welt ernstgenommen, doch ein Gegenüber, ein Mitspieler, kann immer nur als von außen hinzukommender Fremder begriffen werden, als Störfaktor oder als zu überzeugender Mitspieler, der in einem Vertrag kontrolliert werden muß. Das konstitutive Aufeinander-angewiesen-Sein in einer intersubjektiven Beziehung oder im Kooperationsprozeß ist im Selbstlernmodell nicht vorgesehen, kann in den eigenen Begriffen nur als Defizit des Voneinander-abhängig-Seins definiert werden. Es läßt keine Selbstveränderung durch den Kontakt zu anderen, kein wechselseitiges Verstehen zu. Das Füreinander-verschlossen-Sein gibt keine Antworten auf Fragen, die uns selbst betreffen, ebenso wie ein Computer uns nicht „antworten“ kann.



Urmodell des selbstzentrierten Handlungsmodells ist Sisyphos, der einsam sein Tagewerk verrichtet und immer von vorne beginnt, weil ihn keiner bei seinem Tun beispringt, keiner mit ihm die Leiden des Aufstiegs und die Freuden des Angekommen-Seins teilt und niemand ihn nach vollbrachter Tat von der Mühsal ablösen kann. Nahegelegt wird deshalb ein formeller Lernvertrag, in dem die Konditionen des Austauschs zwischen den Individuen festgeschrieben sind. Der Vertrag ist ein additives Konzept, mit dem die Individuen nachträglich in ein begrenztes Verhältnis zueinander gebracht werden.

Konsequent wird aus dieser Sicht Kommunikation im Lernprozeß als operationalisierbare Abfolge von Entscheidungssituationen beschrieben, in denen die einzelnen rationalen Kalkülen der Problemlösung folgen. Auch für diesen Fall gilt das Selbstlernmodell individueller Optionen, über deren Vernünftigkeit per Dezision abgestimmt wird. Die Abfolge der Entscheidungen kann zwar von den Lehrenden wie von den Lernenden ausgehen. Doch – so ist zu fragen – wer entscheidet darüber, welches Entscheidungsmodell im gegebenen Fall als Maßstab gelten soll? Man denke dabei etwa an die unvereinbaren Attribuerungskataloge Ost- und Westdeutscher, die einem gänzlich anderen Rationalitäts- und Wertmaßstab folgen. Wertfragen können nicht von Fall zu Fall operationalisiert und entschieden werden wie ein alltägliches Handlungsproblem. Das Ethos der Praxis ist ein anderes: Es ist nicht in einem einfachen binären Code begründet, wertbezogene Entscheidungen verlangen toleranzfähigere Kommunikationsmodelle, die unauflösbare Ambivalenzen zu integrieren vermögen und Kompromißlösungen im Konfliktfall zulassen. Die Verwandlung ausschließlicher Interessen in relative ist eine kommunikative Leistung, die das Ethos der Praxis bestimmt und nur im offenen Gespräch erbracht werden kann. Das Ethos der Praxis ist unauflösbar kulturabhängig und eben deshalb auf die kommunikative Aushandlung angewiesen. Wertentscheidungen können nicht operationalisiert, Werte nicht gelehrt werden. Als Richtschnur des Handelns kann das Ethos allenfalls die Funktion eines Kompasses übernehmen, der bekanntlich nicht statt unserer das Reiseziel festlegen kann.

Das dezisionistische Problemlösungsmodell wird auch zur Grundlage des wissenschaftlichen Handelns gemacht, das eine Praxis wie jede andere ist. Nach diesem Modell werden – im Anschluß an Popper – Probleme des Handelns und Denkens als gegeben vorausgesetzt, eine Prämisse, die für die Wissenserzeugung ebenso folgenreich wie restriktiv

tiv ist. Denn mit dieser wird die Entdeckung neuer Fragestellungen, wird ein Paradigmenwechsel systematisch verbaut. Demgegenüber steuern hermeneutisch-interpretative Verfahren der Analyse gerade nicht ohne Umweg auf die wahrscheinlichste Lösung zu, sondern variieren systematisch die Bedeutungskontexte und erhöhen damit die Komplexität einer Fragestellung, um zu dichten Beschreibungen zu gelangen. Wissenschaft, vor allem aber die Human- und Handlungswissenschaften sind heute auf alternatives Denken, auf innovative Umwege und unwahrscheinliche Lesarten angewiesen, auf Deutungsstrategien, die im einfachen Problemlösungsmodell nicht zu haben sind.

### *Die Themenentwicklung: Von der Selbstbestimmung zum Selbstmanagement*

Das Konzept des Selbstlernens erlebt heute eine unerwartete Renaissance im neuen Gewand. Doch verläuft die Diskussion unter gänzlich neuem Vorzeichen gegenüber dem emanzipatorischen Anspruch, der bislang mit dem Konzept selbstbestimmten Lernens verbunden war. Es dient heute weniger der praktischen Selbstorganisation von Interessen als vielmehr der Instrumentalisierung von Humanressourcen im Dienste anderer. Daß eine solche Verkehrung eines Konzepts möglich war, ist indessen bereits in seinen Prämissen angelegt.

Unzweifelhaft dient heute der Bezug auf selbstorganisiertes Lernen einer Entschlackung des Lernprozesses von seinen zeit- und personalaufwendigen Rahmenbedingungen in der pädagogischen Situation. Man glaubt, auf das pädagogische Verhältnis, auf soziales Lernen weitgehend verzichten zu können, das von einer Rahmen- zu einer Randbedingung des Lernens verkürzt wird.

Mit den kognitiven Selbstlernmodellen hat man die pädagogische Fremdinstruktion zunehmend durch verfeinerte Methoden der Selbstinstruktion ersetzt. Doch haben nur scheinbar Verfahren der Selbstkontrolle die Fremdkontrolle durch pädagogische Vorgaben und Zwänge der Ablauforganisation der Arbeit abgelöst. Keineswegs ist mit dem selbstorganisierten Lernen das Lernarrangement überflüssig geworden, das weiterhin von Pädagogen geplant, gestaltet und beratend begleitet werden muß. Überdies wurde zwar die Fremdkontrolle im unmittelbaren Aneignungsprozeß vielfach unsichtbar, doch wurde die-

se nur auf andere Handlungsebenen verlagert, nicht aber abgeschafft. Beispielsweise kann mit dem Verfahren des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) zwar die Sozialtechnik des Selbstmanagements optimiert und in verbesserte Wahrnehmungsstrategien, Verhandlungstechniken und Strategien der Problemlösung übersetzt werden. Doch ist bei alledem nicht zu übersehen, in wessen Interesse die Selbstoptimierung erfolgt. Es geht nicht primär um ein selbstbestimmtes Lernen, das eigenen Zwecken folgt, sondern um eine Flexibilisierung der allseits disponiblen Arbeitskraft im Dienste fremdbestimmter Zwecke. Zwar nimmt mit der Ausweitung medial vermittelter Kommunikation die Selbstverantwortung für Lernvorgänge zu, doch rückt die Einflußnahme des einzelnen auf die Lernmöglichkeiten und auf die Anwendungsbedingungen des Gelernten in immer weitere Ferne.

Erst recht gilt für die Wissenschaft, daß Selbstlernprozesse den diskursiven Austausch nicht ersetzen können, der bis heute die wissenschaftliche Sozialisation bestimmt. Fernstudium und Selbstinstruktion im Studium vermögen durchweg nicht die intersubjektive Verständigung im wissenschaftlichen Milieu zu ersetzen, dessen Leistung im Sich-Abarbeiten an Deutungsdifferenzen begründet ist, die in einem interpersonellen Verhältnis ausgetauscht werden. Erst die spezifische Perspektivenverschränkung einzigartiger Standpunkte bringt die Wissensproduktion in Bewegung, die nicht auf die Perspektivität des Wissens verzichten kann. Einen neutralen Standpunkt gibt es weder in der Wissenschaft noch im Leben. Auch wenn wir uns noch so sehr um Objektivität bemühen und unsere Vorurteile aufs Spiel zu setzen bereit sind, kommen wir nicht um die Grundeinsicht der Hermeneutik herum, daß wir uns immer schon mitten im Spiel befinden und keinen neutralen Standpunkt einnehmen können.

Aus dieser Sicht gibt es keinen Standpunkt außerhalb kulturell und generationsspezifischer Bedeutungskontexte, aber auch kein Verstehen ohne Anteilnahme und Teilhabe an einem intersubjektiv geltenden Sinnzusammenhang. Wir verstehen uns selbst nur über die Differenz zum anderen, wir verstehen den anderen, weil uns ein sozial vorstrukturierter Bedeutungskontext verbindet, der eine Brücke zum anderen schlägt. Was das Experiment für die Naturwissenschaften leistet, leistet das Vergleichswissen für die Geistes- und Handlungswissenschaften. Selbst die innere Wirklichkeit kann anderen nur zugänglich sein, weil sie sozial vorstrukturiert ist; sie existiert nur durch Wechselwirkung. Subjektiver Sinn kann als Sonderfall intersubjektiver Bedeutungszusammenhänge erschlossen

werden. Selbstbestimmtes Lernen, die Selbsteignung von Wirklichkeit funktioniert nur insoweit, als die Aneignungsperspektive in einer sozialen Wirklichkeit verankert ist und durch andere bestätigt wird.

Wohin sich die Begriffe bewegen – ob der Weg selbstbestimmten Lernens sich einer emanzipatorischen Praxis öffnet oder zum allseits fungiblen Selbstmanagement verkommt –, ist selbst ein sozialer Aushandlungsgegenstand, für den die Erwachsenenbildungswissenschaft die Verantwortung trägt.

Wiltrud Gieseke

## Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung\*

Begonnen haben die Initiativen für Weiterbildungsberatung als Bildungswerbung. Dabei ging es nicht um Werbung für bestimmte Bildungsangebote oder Kurse, sondern um Werbung für Bildung überhaupt. Bildungsberatung gehört in diesem Sinne zu den frühen Anfängen der Bildungsreform Mitte der 60er Jahre. Aus Modellversuchen gingen dann in den 70er Jahren in einigen Städten Weiterbildungsberatungsstellen hervor. Die für die Beratung genutzten Konzepte kamen aus dem geschäpftstherapeutischen Bereich. In der Praxis realisierten sich aber Mischformen, wie sie auch von Klevenow veröffentlicht wurden (Sestmat). In den 90er Jahren hat sich die Anzahl der Weiterbildungsinstitutionen und ihrer Angebote besonders auch im Bereich beruflicher Weiterbildung so erhöht, daß die einzelnen Ratsuchenden keinen Überblick mehr haben können. Sie müssen sich lernend mit den Angeboten des Weiterbildungsmarktes auseinandersetzen. Es besteht also ein Beratungsbedarf bereits auf der Ebene der Auswertung von Informationen. Gleichzeitig bekommen die Entscheidungen angesichts der verbreiteten Arbeitslosigkeit ein besonderes Gewicht.

In ihrer bereits so benannten „Gelenkstellenfunktion“ (vgl. Mader 1994) gibt es für die Weiterbildungsberatung Übergänge zu anderen Interaktionsfeldern. Gleichzeitig ist Weiterbildungsberatung dabei verschiedenen Interessenkonstellationen ausgesetzt. Wenn sie ihre Arbeit als Beratung zur Entscheidungshilfe über die von uns ausdifferenzierten Beratungsreichweiten qualitativ voll leisten will, muß sie Grenzen formulieren oder zumindest darüber nachdenken, wo Übergänge vorhanden oder denkbar sind, aber auch, wo sich Personen bei anderen Institutionen Hilfe holen müssen (z. B. Therapie), wo es ethische Grenzen und Verpflichtungen gegenüber den Klienten gibt (z. B. Werbung, Manipulation) oder die Ebenen des Handelns wechseln (Lernen). Es besteht inzwischen ein allgemeiner Konsens darüber, daß sich ohne Weiterbildung

\* Der Text gibt Ausschnitte des Studienbriefes „Weiterbildungsberatung II“ im Fernstudiengang Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern wieder.

keine Berufsbiographie, aber für viele auch kein persönliches Leben mehr entfalten kann. Deutschland, ein Land ohne Rohstoffe, ist darauf angewiesen, durch innovative Technologien und anerkannte neue Dienstleistungskonzepte auf dem Weltmarkt seinen Platz zu halten (zu finden). Nur durch einen hohen Bildungsstand und durch permanente Weiterbildung ist dieser Stand zu halten. Die Weiterbildung hat sich in großer Vielfalt besonders im beruflichen Bereich entwickelt, sie ist aber dennoch nicht für jedermann ohne weiteres zugänglich. Hinzu kommt die Kurzlebigkeit vieler dieser besonders am Arbeitsmarkt orientierten Angebote zur beruflichen Weiterbildung, die überwiegend auf Einzelvorhaben zugeschnitten und von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert wurden. Weiterbildungsberatung, die diese Informationen für eine Stadt oder eine Region bündelt und sie über einen Computer schnell verfügbar macht, soll den an Weiterbildung Interessierten, den Rat- und Hilfesuchenden Hilfe leisten, um Zugang zu diesem Weiterbildungsmarkt zu finden.

Systemisch betrachtet, wird über Weiterbildungsberatung die Verbindung zwischen Angeboten und potentiellen TeilnehmerInnen hergestellt. Es werden also Passungsprobleme abgeklärt und durchdacht. Genau aber in dieser Scharnierstelle liegt zur Zeit auch das zu betrachtende Problem. Es wird zu fragen sein, ob das systemische Interesse an Weiterbildungsberatung darin besteht,

- bestimmte Umschulungs- oder Fortbildungsangebote an den Mann oder die Frau zu bringen, weil die Wirtschaft diese Qualifikation nachfragt;
- Weiterbildungsteilnahme ohne Nachfrage der Wirtschaft zu forcieren, um die Qualifikationsentwertung bei Arbeitslosen aufzuhalten oder um – banaler ausgedrückt – Arbeitslosenstatistiken niedrig zu halten;
- den Individuen die für ihre Situation, ihren Lebenslauf jeweils passenden Angebote zu machen, die die gesellschaftlichen Möglichkeiten einbeziehen.

Würde man das erste Interesse als gezielte Werbung bezeichnen, könnte man das zweite systemische Interesse als Sicherung lebenslanger Lernfähigkeit, trotz geringer Umsetzungsmöglichkeiten, ansehen. Das häufig angeführte Argument, Weiterbildung verkomme hier zum Leerlauf, zum Wartebahnhof, weil die erworbenen Qualifikationen möglicherweise kein Anwendungsfeld durch einen Arbeitsplatz erhalten, bleibt damit richtig. Andererseits hat Weiterbildung in Zeiten der Arbeitslo-

sigkeit eine wichtige Überbrückungsfunktion für die Betroffenen. Wenn dies den Ratsuchenden verdeutlicht wird, kann das Suchen nach individuell adäquaten Weiterbildungsangeboten wieder einen größeren Spielraum erhalten. Weiterbildungsberatung bekommt dann eine biographieorientierte Funktion. Das dritte Interesse zielt darauf, den raschen Veraltensprozeß von Wissen (eine Halbwertszeit von 5 Jahren wird angegeben) zu kompensieren, das Nachholen von Bildung gesellschaftlich zu ermöglichen, um den hohen Qualifikationsstandard zu erhalten. Bildungsinstitutionen, die durch gesetzliche Grundlagen abgesichert sind (Volkshochschulen, kirchliche Träger), bieten hierfür öffentlich zugängliche, kontinuierliche, aber auch flexibel wechselnde Weiterbildung an. Sie vermitteln selten formale Abschlüsse, machen dafür aber nachfrage-orientierte Angebote. Die Weiterbildungsberatung ist gefordert, nach den passenden Angeboten zu suchen und den Klienten entscheidungsfähig zu machen, damit die gesellschaftlich zur Verfügung gestellten Ressourcen zur Sicherung optimaler Entwicklung des Individuums genutzt werden können. Was für die individuelle Entwicklung von Potentialen nützlich ist, dient nach diesem Verständnis auch der systemischen Entwicklung.

Je nachdem also, wie entwickelt die Weiterbildungslandschaft ist und wieviel Entscheidungsspielraum dem Individuum gelassen werden soll, wechseln oder überlappen sich die spezifischen Ziele von Weiterbildungsberatung. Sie können sich zwar nie außerhalb der vorgegebenen Weiterbildungsangebote bewegen, die Spielräume für individuelle Entscheidungen können aber unterschiedlich sein. Ob es sich bei eng bemessenen Vorgaben noch um Beratung handelt oder ob man dann nicht eher von gezielten Anleitungen oder Orientierungen sprechen muß, hängt im negativen Fall von den organisatorischen Anbindungen, d. h. von der konzeptionellen Unabhängigkeit ab. Es kommt deshalb nicht von ungefähr, daß die Weiterbildungsberatungsdiskussion sich bisher vorrangig mit strukturellen Fragen und mit Aufgabenbeschreibungen beschäftigt hat, ergänzt in den 90er Jahren um die Erstellung und effektive Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken. Der hohe Weiterbildungsbedarf und die starken Weiterbildungsbedürfnisse bei gleichzeitig unübersichtlichem Weiterbildungsmarkt bringen also unterschiedlichste Interessen an Weiterbildungsberatung zusammen. Einen besonderen An Schub haben die Aktivitäten zur Errichtung von Weiterbildungsberatungsstellen durch die deutsche Vereinigung bekommen, vor allem durch die radikale Veränderung der Arbeitsmarktsituation und der

Weiterbildungsbedingungen in den neuen Bundesländern. Hier wurden auch verstärkt Datenbanken eingesetzt, und es entwickelte sich eine neue Weiterbildungsberatung, die zwischen lebenspraktischen Hilfen, Informationsvermittlung und Interessenabwägung Entscheidungen trifft. Berührungsängste, was besondere Anbindungen betrifft (z.B. an regionale Wirtschaftsförderungen), gibt es hier nicht. Mit Weiterbildungsberatung wird aber in den neuen Bundesländern in erheblichem Maße auch die Hoffnung verbunden, einen neuen Arbeitsplatz zu bekommen. Die BeraterInnen müssen also das selbsttätige Handeln der Ratsuchenden unterstützen, ihre Hoffnungen bekräftigen, aber gleichzeitig davor warnen, die Weiterbildung quasi als das Eintrittsbillet in das Erwerbsleben zu betrachten.

Weiterbildungsberatung kann in einzelnen Fällen zu Lebensentscheidungen führen, besonders wenn es um längerfristige Qualifizierungslehrgänge geht. Das Zusammenspiel individueller Interessen mit vorhandenen Möglichkeiten muß also besonders beachtet werden. Es kann gesellschaftlich nicht erwünscht sein, wenn sich die beratenen Individuen mit den neu eingeschlagenen Wegen nicht arrangieren können, Mißerfolg haben und wieder von vorne beginnen müssen. Letztlich steigen nicht nur die individuellen, sondern auch die gesellschaftlichen Kosten bei einem solchen Vorgehen. Der sich im Jahre 1995 abzeichnende Versuch, Gelder durch die Einschränkung von Weiterbildungsberatung zu sparen, wird die Kosten im Sozialhilfebereich, im Gesundheitsbereich, aber auch im Weiterbildungsbereich erhöhen, auch wenn diese Zusammenhänge noch nicht deutlich werden. Fehlentscheidungen im individuellen Lebenslauf bleiben nicht ohne Konsequenzen für die persönliche Entwicklung jedes einzelnen Menschen. Beratung findet natürlich im Alltag immer statt. Trotz der gesellschaftlich diagnostizierten, verschärften Individualisierung holt man sich beruflichen Rat vorrangig im engeren sozialen Netzwerk, durch Gespräche mit vertrauten Personen. Dort, wo wir Unterstützung in schwierigen Lebenssituationen erwarten, wo wir eingebunden sind, erhoffen wir auch Entscheidungshilfe. Letztlich hängt es von diesem Netzwerk ab, ob die getroffene Entscheidung auch den notwendigen emotionalen Rückhalt durch die entscheidenden Bezugspersonen erhält und ob auch mit praktischen Hilfen zu rechnen ist (vgl. Haubrock 1992. S. 3f., 83f.). Öffentliche Beratung ist also keineswegs die allein entscheidende Informationsquelle und ratgebende Instanz. Allerdings sind auch gut aufbereitete schriftliche Informationsquellen in ihrem Nutzungswert nicht zu unterschätzen. Die neuesten



Erfahrungen der Weiterbildungsberatungsstellen mit zielgruppen-spezifischen Broschüren weisen darauf hin. „Harte“ Informationen im Sinne von Faktenwissen und „weiche“ Informationen im Sinne von Hinweisen und Abwägungen müssen also zusammen verarbeitet werden. Verwertungsinteressen, biographische Verläufe, Abstimmungen mit den Familienalltagsformen, regionale Bedingungen steuern die Weiterbildungsentscheidung. Zu den vertrauten Personen mit maßgeblichem Einfluß zählen nach empirischen Untersuchungen zuerst die PartnerInnen, dann die Eltern und dann die KollegInnen mit Weiterbildungserfahrungen. Auch diejenigen, die die Möglichkeit haben, eine Weiterbildungsberatungsstelle aufzusuchen und zu nutzen, nehmen die gewonnenen Entscheidungshilfen in ihren vertrauten Kreis mit und wägen sie hier noch einmal ab. Bei solchen rückversichernden Gesprächen wird über den „Nutzen der Weiterbildung und die organisatorischen Rahmenbedingungen, wie die Finanzierung und Arbeitsaufteilung“ gesprochen. Es handelt sich also um Abstimmungsgespräche im Privaten, um sich den Freiraum oder auch den finanziellen Rückhalt zu sichern. Ob Weiterbildung einen Sinn und eine Perspektive ergibt, läßt sich aber auch bei denen in Erfahrung bringen, die einen ähnlichen Werdegang haben oder bereits an Weiterbildung teilnahmen. Weiterbildung ist also nicht etwas, was beiläufig mitgenommen, mitgemacht wird. Sie bekommt, besonders wenn man sie längere Zeit in Anspruch nimmt, eine Schaltstellenfunktion, die berufliche und private Wirkungen nach sich zieht. Entsprechend komplex sind die Abklärungsprozesse, auch wenn man vor Beginn die ganze Tragweite von Entscheidungen noch nicht übersieht. Weiterbildungsberatung in einer öffentlichen Institution ist hier nur eine Anlaufstelle neben anderen. Aber gerade in einer unabhängigen Beratungsstelle können individuelle Probleme aus einer möglicherweise nützlichen Distanz heraus analysiert und gelöst werden.

In einer vom BIBB im Jahre 1994 (vgl. Meyer 1994) durchgeführten Untersuchung wurden folgende Schwerpunkte der personenbezogenen Beratung ermittelt:

- Fortbildung: 49%
- Umschulung: 46%
- Aufstiegsfortbildung: 26%
- Anpassungsfortbildung: 23%
- allgemeine Weiterbildung: 10%.

Die Leiterin der Weiterbildungsberatungsstelle verweist besonders darauf, daß starke Schwellenängste gegenüber Weiterbildungseinrichtun-

gen und Arbeitsämtern bestehen, die zu überwinden sind. Auch im Beratungsprozeß selbst behindert eine Reihe von Barrieren eine individuelle Entscheidung, wie die BIBB-Untersuchung zeigt:

- Zugangsbarrieren (Finanzierung, Sprache, Mobilität – 52%),
- Einstellungs- und Verhaltensbarrieren (Entscheidungsprobleme, Entwicklung realistischer Vorstellungen – 30%),
- persönliche Konflikte (Familie etc. – 26%),
- Rahmenbedingungen (Kinderbetreuung, Örtlichkeiten, zeitliche Struktur – 21%),
- Angebotsdefizite (21%)

Die „typische Ratsuchende“ ist eine deutsche ledige Frau um 30, mit einem mittleren Bildungs- und Berufsabschluß, die von Arbeitslosigkeit bedroht ist oder bereits arbeitslos wurde. Obwohl diese typische Klientel einen guten Schulabschluß und eine entsprechende Berufsausbildung hat, rechnet die Beratungsstellenleiterin sie nach den neuesten Erfahrungen zu den Problemgruppen auf dem Arbeitsmarkt. Die Problemgruppen haben sich also insgesamt erweitert. Von allen Ratsuchenden bestreiten nur 46% ihren Lebensunterhalt aus eigenem Arbeitsaufkommen. Auffällig ist, daß eine große Gruppe durch Familienangehörige (18%) unterstützt wird. Häufig sind mehrere dieser Barrieren gleichzeitig vorhanden. Mit diesen ersten empirischen Informationen über die Beratungspraxis wird deutlich, wo neue bildungs- und sozialpolitische Initiativen liegen könnten, wie die Planungsqualität sich verbessern kann und worauf sich die Weiterbildungsberatung einstellen muß. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit einer speziellen Beratungstheorie erkennbar. Ein spezifischer Aspekt sind auf jeden Fall die Einstellungs- und Verhaltensbarrieren. Wie aus unserer Befragung von BeraterInnen deutlich wurde, verlangen unrealistische Perspektiven von den Ratsuchenden ein besonderes Vorgehen, das sich nicht im Vermitteln von Informationen erschöpfen kann, sondern auch emotionale Aspekte berücksichtigen muß, weil Weiterbildung eben eine entscheidende Rolle im Lebenslauf spielen kann.

### *Typen von personenbezogener Beratung*

Die Aufgabe von Weiterbildungsberatung als personenbezogene Beratung ist eine erschöpfende Orientierung über Mittel und Wege, um bestimmte Ziele zu erreichen (vgl. Heller 1975, S. 355). Dabei ist aber

zu bedenken, daß Weiterbildungsziele der Klienten eingebunden sind in komplexe Lebensbedingungen, die durch äußere Ereignisse und auch durch persönliche Entwicklungen zustande kommen. Die Absichten der Klienten sind in der Regel nur mittelbar an den Weiterbildungsinhalten orientiert, sie zielen auf einen Beruf, eine Zusatzqualifikation, eine Krisenlösung, eine Problembewältigung, aber auch auf eine Kompetenzerweiterung in einem bestimmten Interessengebiet. Ziel der Weiterbildungsberatung muß es deshalb sein, sich auf die Bedürfnislagen der Klienten einzustellen und flexibel auf die Spannbreite zwischen Informationsbedürfnissen und persönlichen Konflikten einzugehen.

Man kann drei häufig miteinander verknüpfte Ebenen von Beratung unterscheiden, wobei die erste Ebene im strengen Sinne noch nicht Beratung ist: Weiterbildungsberatungsstellen werden aufgesucht, weil man Informationen will (informativ Beratung), weil man seine Situation mit Hilfe von Weiterbildung verändern will (situative Beratung) oder weil man über Beratung auf seine persönliche Zukunft aktiv Einfluß nehmen will (biographieorientierte Beratung). Die informative Beratung soll dazu verhelfen, bestimmtes Wissen und bestimmte Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten zu bekommen und auszuwählen. In der situativen Beratung geht es darum, spezifische individuelle Problemlagen benennbar zu machen, alternative Entscheidungssituationen herauszuarbeiten, um dazu die passenden Weiterbildungsangebote herauszufinden. Ziel der biographieorientierten Beratung ist es, individuelle Klärungsprozesse zu unterstützen, wobei Weiterbildungsentscheidungen mit einer neuen Lebensgestaltung und neuen Zukunftsperspektiven verbunden werden. Wenn die Weiterbildungsberatung sich aus einer Praxeologie zu einer theoriebegleitenden Tätigkeit weiterentwickeln will, geht es darum, die Weiterbildungsberatung zu professionalisieren und dafür die Spannbreite der Beratungsvorgänge auszudifferenzieren.

Weiterbildungsberatung ist im umfassendsten Sinne zum ersten Mal von Krüger (1978) und später von Klevenow (1980) dargestellt worden. Wie in diesen Ansätzen bereits vorbereitet, sind die Abhandlungen vor allen Dingen mit organistorischen Fragen der Weiterbildungsberatung beschäftigt. Die institutionelle Einbindung bzw. die Unabhängigkeit spielt eine große Rolle. Ansonsten überwiegt seit den 70er Jahren die Literatur zur Bildungsberatung, die sich auf Schullaufbahnberatung und Lernberatung im Schulsystem konzentriert (vgl. Brem-

Gräser 1993; Heller 1975). Die verschiedensten psychologischen Theorien, mit der Fokussierung auf Emotionalität, Kognition oder Verhalten wurden dafür aufgearbeitet oder genutzt. Einen Überblick über verschiedene Ansätze, die nicht nur für Weiterbildungsberatung im engeren Sinne von Interesse sein könnten, bieten die Handbücher zur Bildungsberatung (vgl. Heller 1975). Sie haben für die Weiterbildungsberatung leider nur einen geringen Übertragungswert. Klevenow definiert Beratung in ihrer frühen Arbeit so:

„Beratung ist also eine Kommunikationssituation mit einem Berater, in die die Persönlichkeit des Ratsuchenden und seine Lebenssituation einbezogen werden. Anlaß der Kommunikation ist das Interesse des Ratsuchenden an einer Unterstützung für die Lösung einer Entscheidungs- und Problemsituation. Gegenstand der Kommunikation können Fragen der Wahl von Bildungswegen sein, aber auch solche, die eher als Lernberatung gekennzeichnet sind“ (Klevenow 1980, S. 8).

Eine solche Definition hat das Individuum im Blick, das vor einem Problem steht, das durch Lernen behoben oder zumindest angegangen werden könnte. Beratung unterstützt danach den „Entscheidungs-/Findungsprozeß“ (Mader 1995). Orientierungspunkte für die BeraterInnen sind die Motive und Wünsche der Ratsuchenden und die dabei auftretenden Diskrepanzen. Auch gibt es häufig Unwegsamkeiten zwischen Realisierungsmöglichkeiten und Vorstellungen. Die BeraterInnen können hier Hilfen zur inneren Selbstklärung anbieten. Weiterbildungsberatung begleitet also eine Bildungsentscheidung, wobei der persönliche Lebenskontext den Maßstab für die zu treffende Entscheidung setzt.

### *Personenbezogene versus unternehmensbezogene Beratung*

Weiterbildungsberatung verstärkt sich Ende der 80er Jahre, erweitert sich zu Beginn der 90er Jahre und versammelt unter ihrem Dach verschiedene Beratungsaktivitäten. Besondere Beachtung und neue Bedeutung haben zur Zeit Beratungsaktivitäten im Bereich der Wirtschaft bei verschiedenen Unternehmenstypen gefunden. Umstrukturierung, Rationalisierungen, Suche nach neuen Produkten, weltweite Konkurrenz verlangen nach verstärkten Qualifizierungsprozessen. Aber wie sollen sie aussehen? Die System- oder Organisationsberatung nimmt sich dieser Bedarfe an. Es geht um die Anhebung der Qualifi-

kationen in Betrieben, Behörden, Institutionen. In der Literatur wird das Qualifizierungsberatung genannt.

Balli/Storm unterscheiden außerdem noch die Arbeitsberatung. Sie ist zwar dem Wortlaut nach individuelle Förderung, ist aber eng auf den Arbeitsmarkt bezogen, fördert große gesellschaftliche Zielgruppen (Frauen, Arbeitslose) und hat auch hier systemische Aufgaben. Bei ihrer vergleichenden Unterscheidung bewerten Balli/Storm die neuen Beratungskonstellationen wie folgt: „Bei der ‚Qualifizierungsberatung‘ ist die Umsetzung in individuelle Weiterbildung nur ein Aspekt. Vorschläge zur lernförderlichen Arbeitsgestaltung als weitere Aufgabe begünstigen zwar die individuelle Weiterbildung, erfolgen aber primär institutions- bzw. betriebsbezogen. Da aber auch Ausbildungsberatung – unter dem Gesichtspunkt der Personalentwicklung – ein Gegenstand von Qualifizierungsberatung ist, trifft Weiterbildungsberatung als Oberbegriff hierfür nicht zu“ (Balli/Storm 1994, S. 17).

Aufgrund dieser Differenzierung wird es aber notwendig sein, zwischen individueller Weiterbildungsberatung und unternehmensbezogener Weiterbildungsberatung zu unterscheiden. Balli/Storm gehen von einer eigenständigen Bedeutung der Qualifizierungsberatung aus. Sie begründen diese Differenzierung wie folgt:

„–Mit jedem Begriff ist ein spezifischer sozialer Kontext und Interessenschwerpunkt verbunden: Weiterbildungsberatung – Einzelperson; Qualifizierungsberatung – Betrieb, Region.

- Es bestehen deutliche Unterschiede zwischen beiden Beratungsbereichen: Adressaten, Ziele, Qualifikationsanforderungen und Auswirkungen der jeweiligen Beratungstätigkeit.
- Qualifizierungsberatung ist nicht ausschließlich im Zusammenhang mit Weiterbildung zu sehen, sondern auch mit Ausbildung: Angebot an Ausbildungsplätzen und Ausbildungsberufen im Rahmen einer Personalentwicklung.
- Qualifizierungsberatung hat in unserem Wirtschaftssystem eine spezifische Aufgabe: Förderung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen“ (a.a.O.).

Hier besteht kein direkter Bezug zwischen Qualifizierungsberatung und Personenberatung. Ergebnisse oder Folgen der Beratung haben zwar eine Bedeutung für die Individuen, ohne daß aber auf diese Individuen direkt Bezug genommen wird. Auf der Grundlage einer systemischen Analyse werden Bedarfe, aber nicht die Bedürfnisse herausgearbeitet. Diese Bedarfe werden dann in öffentliche Weiterbildungsan-

gebote für die Arbeitenden in den Betrieben, Institutionen oder in speziellen Regionen umgesetzt. Die Bedürfnisse der einzelnen werden entweder ausgeklammert oder, positiv formuliert, in die ermittelten Bedarfe eingeordnet. Systemische Anforderungen werden durch Beratung erhoben, transparent gemacht und zu Empfehlungen zusammengefaßt. Interne Planungsanforderungen werden in diesem Fall über Beratung nach außen delegiert und als Beratungsangebot wieder integriert. So erhofft man sich eine Kompetenzerweiterung für betriebliches Handeln. Weiterbildungsangebote sind in diesem Fall systemisch abgestimmt und können in Personal-Entwicklungs-Konzepte einbezogen werden. Dort müssen sie dann in Weiterbildungsbedürfnisse übersetzt werden.

### *Weiterbildungsberatung im erwachsenenpädagogischen Kontext*

Beratung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive verbessert über Qualifizierungs- bzw. Organisationsberatung die curriculare Planungsarbeit. Die Erschließung und Identifikation von Bedarfen gibt Planungsinformationen für die Ziel- und Inhaltserschließung. Sie wird dadurch zu der bisher fehlenden Scharnierstelle zwischen Nachfrage nach Qualifikationen und Angeboten in den Weiterbildungsinstitutionen. Beratung als flexibles Konzept wirkt in diesem Fall als wissenschaftliches Instrument zur Felderschließung. Diese Form der Beratung stellt im Grunde das Ergebnis als Feldanalyse zur Verfügung. Ob die Bedingungen der Aneignung, das heißt der Empfehlungsentgegennahme, eines besonderen Kommunikationssettings bedürfen, wird an anderer Stelle zu klären sein. Die Qualifizierungs- und Organisationsberatung arbeitet aber eher mit Fakten, die sich in Form von Ursachen- und Wirkungsbezügen einordnen lassen. Die personenbezogene Weiterbildungsberatung unterstellt das Vorhandensein einer vielfältigen öffentlich zugänglichen Weiterbildung, die kontinuierlich angeboten wird. Gleichzeitig wird aber auch gefordert, daß für aktuelle Konfliktlagen und gesellschaftliche Problemfelder, die mit Weiterbildung bearbeitbar sind, Angebote vorliegen. Personenbezogene Weiterbildung zielt also nicht vorrangig darauf, Weiterbildungsinstitutionen zu schaffen und ihnen sozusagen einen Auftrag zu erteilen, sondern sie reagiert auf Weiterbildungsbedürfnisse im weitesten Sinne und sucht nach Wegen, diese unter dem vorhandenen System zu befriedigen. Organi-

sationsberatung und Qualifizierungsberatung suchen nach Qualifikationen, die in Weiterbildungsangebote umgesetzt werden können. Es sind sehr unterschiedliche Wege und unterschiedliche Orientierungen, beide aber darauf fokussiert, die Weiterbildung für Entwicklung zu nutzen. Personenbezogene Weiterbildungsberatung kann somit als das Aufgabenfeld verstanden werden, das sich mit Weiterbildungsentscheidungen befaßt. Sie zielt auf Entscheidungshilfe, die zur Klärung der individuellen Weiterbildungsbedürfnisse beiträgt. Es geht um Bedürfnis-, Abklärungs- und Entscheidungsprozesse, die sukzessive gewonnen werden. Je nachdem, wie weitreichend und wie kompliziert die Bedürfnisse sind, bieten sich andere Verfahren und Vorgehensweisen an. Darauf müssen die BeraterInnen jeweils vorbereitet sein.

Die Weiterbildungsberatung hätte nach der bisher vertretenen Auffassung ihren Sinn verfehlt, wenn sie, wie zum Teil die Arbeitsberatung, zum Steuerungsinstrument wird. Dort, wo die Weiterbildungsberatung dem Willen und Anspruch Dritter gehorcht, also die Ratsuchenden so zu orientieren, wie es dritte Instanzen wünschen, findet Manipulation statt. Dieses kann, oberflächlich gesehen, zum Besten der Ratsuchenden gedacht sein, und zwar immer dann, wenn über Weiterbildung eine Arbeit gesucht wird. Wenn es aber, wie es in diesen Fällen manchmal üblich ist, zwischen BeraterInnen und arbeitgebenden Institutionen und Betrieben Absprachen gibt, kann man nicht mehr von Beratung, sondern nur noch von Orientierung und Vermittlung sprechen. Natürlich ist es auch weltfremd, anzunehmen – und entsprechend wird es auch in den Ergebnissen der Bedürfnisforschung deutlich –, es könnten sich Motive und Bedürfnisse jenseits der sozialen Realität, in der man lebt, entwickeln. Es ist aber ein Unterschied, ob Ratsuchende über eine Nachfrage entsprechender arbeitgebender Institutionen von BeraterInnen informiert oder ob sie indirekt auf die dort nachgefragten Qualifikationen hin beraten werden. Weiterbildungsberatung ist nur für den Ratsuchenden da, nicht für eine dritte Instanz. Dieses liegt auch im gesellschaftlichen Interesse, denn nur wenn die BeraterInnen mit den Ratsuchenden mitgehen, ihre Entwicklung konstruktiv unterstützen, profitiert davon das soziale Umfeld.

## Literatur

- Balli, Christel/Storm, Uwe: Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung – ein Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung. In: Kailer, N. (Hrsg.): Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung. Wien 1994
- Brem-Gräser, Luitgart: Handbuch der Beratung für helfende Berufe. 3 Bände. Stuttgart 1975
- Haubrock, Alexander: entscheidungsunterstützung in der Weiterbildungsberatung. Konstruktion eines Beratungssystems zur Weiterbildungsberatung. Münster, New York 1992
- Heller, Kurt (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Band 2: Theoretische Grundlagen und Problembereiche der Praxis. Stuttgart 1975
- Klevenow, Uta: Weiterbildungsberatung. Frankfurt/M.:PAS/DVV 1980
- Krüger, Wolfgang: Beratung in der Weiterbildung. Paderborn 1978
- Mader, Wilhelm: Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994
- Mader, Wilhelm: Pädagogik und Psychotherapie im Konfliktfeld der Moderne. Manuskript. 1995
- Meyer, Katharina: Jahresbericht der Abteilung Weiterbildungsberatung des „Weiterbildung Hamburg e.V.“. Hamburg 1994



Johannes M. Sauer

## Neue Chancen der Kompetenzentwicklung

### *Ein persönliches Wort vorab*

25 Jahre hat Johannes Weinberg mir als Gesprächspartner zur Verfügung gestanden. Als ich den gerade an die PH Münster berufenen Professor das erste Mal aufsuchte – damals war ich Consultant der VW-Stiftung zu Fragen der Erwachsenenbildungsforschung –, standen zwei Themen im Vordergrund: die ihn damals interessierende Frage „Wie lernt ein Erwachsener“ und – zu der Zeit hoch aktuell – die Weiterbildungsgesetzgebung in NRW. Die erste Frage hat ihn bis heute nicht losgelassen, an letzterer wird die Relativität des Denkens mit dem jeweiligen Zeitgeist besonders deutlich.

Noch eine andere Begebenheit aus der Frühzeit sei erwähnt. Auf der Jahrestagung der Kommission für vergleichende Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Münster 1974 hielt Weinberg einen Vortrag darüber, unter welchen Bedingungen internationale erwachsenenpädagogische Vergleiche möglich sind. Der Nicht-Wissenschaftler, der ich bis heute geblieben bin, mußte den Schluß ziehen, daß dies, wenn überhaupt, nur sehr bedingt möglich ist. Analytische Schärfe, Nüchternheit und Ehrlichkeit zeichneten ihn damals wie heute aus.

Die Thematik der Unvergleichbarkeit hat in den letzten fünf Jahren in besonderem Maße Bedeutung für die Zusammenarbeit gehabt, als ich nach der Wiedervereinigung die Aufgabe hatte, für das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft die Problematik der Anpassung der Qualifikationsstrukturen in den neuen Bundesländern zu bearbeiten. Die intensive und fruchtbare Zusammenarbeit seit dieser Zeit wird dadurch begünstigt, daß er selbst dort aufgewachsen ist und nicht zuletzt deshalb eine höhere Sensibilität für die Menschen in den neuen Ländern aufbringen konnte als manch anderer „Wessi“. Durch seine hohe Toleranz gegenüber Andersdenkenden und seine Kunst, zuhören zu können, wurde er nicht der „Besser-Wessi“ und fand dadurch auch bei ostdeutschen Kollegen besondere Akzeptanz.

Ich habe viel aus den meine Tätigkeit begleitenden Gesprächen mit Johannes Weinberg gelernt. Hierfür gilt es, Dank zu sagen. Aus der Art

unserer Zusammenarbeit liegt es nahe, ihn mit einem aktuellen „politischen“ Beitrag über die Zukunftsgestaltung von Weiterbildung und Kompetenzentwicklung in der Bundesrepublik zu würdigen. Er ist teilweise auch aus den Gesprächen mit ihm entstanden, ohne daß er jede der dargestellten Auffassung teilt.

### *1. Innovation und Lernen*

Gesellschaftliche Innovation, struktureller Wandel und Standortsicherung stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der ständigen Lernbereitschaft und dem kontinuierlichen Lernen der Menschen. Insofern besteht eine allgemeine Notwendigkeit zum lebensbegleitenden Lernen. Das notwendige Lernen hat dabei eine doppelte Funktion: Zum einen ist es Antriebskraft für Veränderung und Entwicklung, zum anderen ist es Bedingung für die Durchsetzung von Innovation und Umbau in der Gesellschaft. Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang sowohl die Aneignung neuen Wissens als auch die Erarbeitung neuer Wertvorstellungen, neuer Verhaltensweisen und die Bereitschaft zum Umbau früher gemachter Erfahrungen.

Ziel von Weiterbildungspolitik muß es vor diesem Hintergrund sein, das kontinuierliche Lernen der Menschen zu fördern und zu unterstützen, aber auch zu fordern. Es kann nicht alleinige Aufgabe des Staates sein, für die vielfältigen Lernerfordernisse in Wirtschaft und Gesellschaft entsprechende Lernangebote vorzuhalten, vielmehr ist die Eigenverantwortung der Individuen, der Unternehmen und gesellschaftlichen Gruppen gefordert. Notwendig sind der Ausbau und die Weiterentwicklung einer Lernkultur in der Gesellschaft.

### *2. Qualifikation und Lernkultur*

In den letzten 30 Jahren hat sich das Ausbildungsniveau breiter Bevölkerungsschichten kontinuierlich erhöht. Damit wurden die Grundlagen für ein selbstverantwortetes, selbstorganisiertes, lebensbegleitendes Lernen entscheidend verbessert. Das gestiegene Ausbildungsniveau hat zur Konsequenz, daß sich die Formen des Sich-Weiterbildens immer mehr ausdifferenzieren und sich zunehmend individuell gestalten. Dieser Entwicklung ist bildungspolitisch, aber auch wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch Rechnung zu tragen.

### *3. Qualifikation und Kompetenz als Standortfaktor*

Für den Wirtschaftsstandort Bundesrepublik sind Qualifikation und Kompetenz die wichtigsten Standortvorteile im internationalen Wettbewerb. Diesen Vorteil zu erhalten, stellt eine große Herausforderung dar, da in vielen Ländern der Welt die Bedeutung des Produktionsfaktors Qualifikation erkannt ist und durch entsprechende bildungspolitische Programme die Qualifizierungsanstrengungen erheblich intensiviert werden. Deshalb kommt es darauf an, das Ausbildungssystem insbesondere im Bewußtsein für die Notwendigkeit der Bereitschaft zum selbstorganisierten, lebensbegleitenden Lernen ständig weiterzuentwickeln. Angesichts der Beschleunigung der Veränderungsprozesse gewinnt die Aufgabe zur Entwicklung eines Systems kontinuierlicher Qualifikations- und Kompetenzentwicklung immer zentralere Bedeutung. Mit einer Sichtweise von „Know-how-Transfer“ nur über das Ausbildungssystem und den Generationswechsel kann der Standortvorteil Qualifikation und Kompetenz nicht erhalten werden. Vielmehr müssen den Menschen vielfältige Optionen zur Weiterentwicklung ihrer Qualifikationen und Kompetenzen offenstehen. Diese Möglichkeiten der Qualifikations- und Kompetenzentwicklung werden jedoch nur in Anspruch genommen, wenn erworbene Qualifikationen und Kompetenzen auch entsprechend genutzt werden. Wenn man davon ausgeht, daß Erwachsenenlernen zumeist im Zusammenhang mit den jeweiligen Tätigkeiten steht, erwächst Motivation zum Lernen nicht zuletzt daraus, daß das Gelernte auch genutzt wird. Insoweit kommt der Potentialnutzung für die Weiterbildung zentrale Bedeutung zu.

### *4. Berufliche Weiterbildung im Wandel*

Das Verständnis von beruflicher Weiterbildung unterliegt aktuell einem erheblichen Wandel. Stand bis vor wenigen Jahren noch die Vorstellung im Vordergrund, durch Gestaltung einer „vierten Säule“ des Bildungswesens den individuellen und ökonomischen Lernbedürfnissen entsprechen zu können, verstärkt sich heute die Sichtweise einer Verzahnung von Tätigkeit und Lernen, die nur in Teilbereichen durch institutionalisierte Formen beruflicher Weiterbildung begleitet werden kann. Die Dominanz bildungspolitischen Denkens in der Weiterbildung tritt zurück. Weiterbildung kann nur im Kontext unterschiedlicher Lebens- und Poli-

tikbereiche gestaltet werden, die berufliche Weiterbildung im Zusammenhang mit der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Regionalpolitik. In diesem Sinne ist von einem Paradigmenwechsel von einer Institutionen- zu einer Funktionenpolitik der Weiterbildung zu sprechen.

Die bisherigen Weiterbildungsvorstellungen sind darüber hinaus strukturell überwiegend statisch. Diese Vorstellungen sind unter den Bedingungen des beschleunigten Wandels in Wirtschaft und Gesellschaft weiterzuentwickeln, um zu einem dynamischen System der Anpassung von Qualifikation und Kompetenz zu gelangen. In diesem Zusammenhang ist auf eine wesentliche Veränderung zu verweisen. Weiterbildung hat in Zeiten kontinuierlicher Veränderung tendenziell den Charakter eines „Reparaturbetriebes“. Dies ist eine notwendige Aufgabe, die zunehmend aber nicht mehr hinreichend ist. Vielmehr tritt die Aufgabe hinzu, Kompetenzentwicklung als Voraussetzung, als Motor für schnelle Entwicklung auszubauen.

Dieser Wechsel in den Vorstellungen vollzieht sich bereits in vielen Bereichen:

- Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ist der sich vollziehende Wechsel in den Vorstellungen am deutlichsten zu erkennen. Ausgelöst durch Bemühungen zur Effizienzsteigerung verändert sich die Arbeitsweise betrieblicher Weiterbildungseinrichtungen. Hier wird das Bestreben erkennbar, die Verbindung zwischen Arbeiten und Lernen enger zu gestalten und auf diese Weise den betrieblichen Lernbedürfnissen eher zu entsprechen. Neue Formen des Lernens im Arbeitsprozeß entwickeln sich durch eine Neugestaltung der Beziehungen zwischen Arbeitsorganisation und Personalentwicklung.
- Berufliche Weiterbildungseinrichtungen, die auf dem Markt agieren, verstehen sich zunehmend als Dienstleister. Diese neue Sichtweise zieht veränderte Angebote, veränderte Präsentationsformen, Kundenorientierung und ein neues Selbstverständnis der Einrichtungen nach sich.
- Das Verhältnis von Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung ändert sich. Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung des Ausbildungssystems auf den mittleren und höheren Qualifikationsebenen und der steigenden Zahl von Hochschulabsolventen tritt die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung gegenüber der Aufgabe der ständigen Anpassung von Qualifikationen und Kompetenzen zurück. Gleichzeitig sind in den Unternehmen Tendenzen der Verflachung von Hierarchien erkennbar, so daß Gestaltungsspielräume für formalisierte Aufstiegsfortbildungen sich verengen.

- Auch im Themenfeld Qualifikationserhalt bei Arbeitslosigkeit entwickeln sich neue Strategien. Die bisherigen Formen von Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen vor allem in kursaler Form haben nur bedingte Effizienz. Das Arbeitsförderungsreformgesetz (AFRG) eröffnet neue Wege des Verzahmens von Arbeiten und Lernen. Dies ist vor dem Hintergrund von Bedeutung, daß Lernmotivation und Lerneffizienz in starkem Maße von der Verzahnung mit jeweiligen Tätigkeiten im Beruf und im sozialen Umfeld getragen sind. Durch die Verzahnung von Tätigkeit und Lernen werden wichtige Voraussetzungen für das lebensbegleitende Lernen geschaffen.
- Die derzeit stattfindenden Veränderungen in den Weiterbildungsvorstellungen spiegeln sich auch in der wissenschaftlichen Diskussion wider. Neben den Terminus Weiterbildung in seinen unterschiedlichen Bedeutungen treten Begriffe wie lebensbegleitendes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, Personalentwicklung oder auch Kompetenzentwicklung. Hinter dieser zunehmenden Begriffsvielfalt wird das Bemühen erkennbar, den gestiegenen und weiter steigenden Lernbedürfnissen in Wirtschaft und Gesellschaft durch neue Formen des Lernens zu entsprechen. Gerade auch die Erfahrungen mit den enormen Weiterbildungsanstrengungen im Transformationsprozeß der neuen Bundesländer haben viel zu einem neuen Weiterbildungsverständnis beigetragen. Mit einer Konzentration allein auf institutionalisierte Formen der Weiterbildung ist den Lernnotwendigkeiten in Anpassungsprozessen an wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen nicht zu entsprechen. Diese Erfahrungen sind angesichts der Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft für die Zukunft der Bundesrepublik und die Weiterentwicklung der weiterbildungspolitischen Vorstellungen von erheblicher Bedeutung.

Es ist notwendig, die ablaufenden Veränderungsprozesse im Bereich beruflicher Weiterbildung mit großer Aufmerksamkeit zu beobachten, um gegebenenfalls positive Entwicklungstendenzen rechtzeitig zu verstärken und Fehlentwicklungen entgegenzusteuern.

### *5. Ziele der Weiterbildungspolitik*

Ziel der Weiterbildungspolitik muß vor dem Hintergrund eines breiten Weiterbildungsverständnisses die Entwicklung und Verbesserung unserer Lernkultur sein. Es zeigt sich immer deutlicher, daß in dezentral ge-

steuern, d.h. pluralistisch, marktwirtschaftlich und prinzipiell offen konzipierten Gesellschaften Weiterbildungspolitik ordnungspolitisch von den Prinzipien der Eigenverantwortung, der Selbstorganisation, der dezentralen Steuerung durch den Weiterbildungsmarkt und dem Prinzip der Subsidiarität getragen sein muß. Nur mit diesen Prinzipien kann den differenzierten und sich weiter differenzierenden Lernbedürfnissen in Wirtschaft und Gesellschaft entsprochen werden, denn berufliche Weiterbildung entzieht sich zunehmend reglementierbaren und damit verwaltbaren Strukturen. Bisherige weiterbildungspolitische Vorstellungen zeigen jedoch vielfach obrigkeitstaatliche Züge. Dies hat seine Gründe und war in konkreten historischen Zusammenhängen sicher sinnvoll. Doch die gesellschaftliche Situation hat sich geändert.

Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Qualifikationen und Kompetenzen erfolgt heute in anderen Formen, insbesondere durch die

- zielgerichtete Personal- und Organisationsentwicklung, um das Lernen im Arbeitsprozeß zu verbessern,
- gezielte Gestaltung des sozialen Umfeldes unter Lerngesichtspunkten,
- Weiterentwicklung des bestehenden Geflechts institutioneller Weiterbildungseinrichtungen,
- gezielte Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien als Lernmöglichkeit.

Diese vier Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung müssen gezielt weiterentwickelt und in ihrer jeweiligen Abhängigkeit ausgebaut werden. Entstehen muß ein breites Netzwerk unterschiedlichster Lernmöglichkeiten, das dem einzelnen vielfältige Optionen für die persönliche und berufliche Entwicklung durch Lernen eröffnet. Gleichzeitig erhalten Unternehmen und Einrichtungen damit mehr Möglichkeiten und Spielräume, sich zu lernenden Organisationen zu entwickeln.

Aufgabe staatlicher Politik muß es vor diesem Hintergrund sein, durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen, die Förderung von Forschung und Entwicklung sowie durch gezielte Hilfen im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips sowie im Kontext unterschiedlicher Politikbereiche zum Ausbau des Geflechts beruflicher Weiterbildung beizutragen.

## *6. Gestaltung der Rahmenbedingungen*

Die steigende Bedeutung kontinuierlicher Qualifikations- und Kompetenzentwicklung verlangt eine breite Bewußtseinsbildung in allen

Teilen der Gesellschaft über das veränderte Verständnis von Weiterbildung. Deshalb, und um die Eigenverantwortung zu stärken, brauchen wir einen neuen gesellschaftlichen Dialog. Mit der Durchführung von Zukunftsforen zur Kompetenzentwicklung und umfangreicher Publikationstätigkeit wurden vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie hierzu wichtige Schritte eingeleitet, die auch in den nächsten Jahren fortgesetzt werden sollen. Gebraucht wird ein breites Weiterbildungsverständnis in der Bevölkerung. Deshalb kann und darf sich der Dialog auch nicht ausschließlich an Bildungspolitikern und pädagogisches Fachpersonal richten. Die sich in den Unternehmen ausbreitende Sichtweise, daß Führungskräfte generell auch für die Qualifikationsentwicklung der MitarbeiterInnen mitverantwortlich sind, muß analog in der Gesellschaft allgemein gelten. Ein solcher neuer gesellschaftlicher Dialog ist schmerzhaft, weil es gilt, von alten, liebgewordenen Vorstellungen unter Umständen Abschied zu nehmen. Hierzu gehören vor allem obrigkeitstaatliche und simplifizierende flächendeckende Lösungen; auch standespolitische Interessen müssen zurücktreten.

Die breitere Sichtweise von Weiterbildung hin zur Kompetenzentwicklung macht eine Überprüfung bisher gebräuchlicher Kennzahlen zum Messen der Weiterbildungsintensität erforderlich. Das Kriterium „Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen“ reicht immer weniger aus, um hinreichend Auskunft über die Kompetenzentwicklung und den Zustand unserer Lernkultur zu geben. Auch die Vorlage von Bildungszertifikaten eignet sich immer weniger zur Bewertung vorhandener Kompetenzen. Die bisherigen Kennzahlen sind auch immer weniger geeignet, Richtschnur für Politik zu sein. Die im Weiterbildungsberichtssystem gemachte Feststellung, in der Bundesrepublik würden jährlich 1.066 Mrd. Stunden für Weiterbildung aufgewandt, sagt nichts über den Stand unserer Lernkultur und die Lernintensität in der Gesellschaft aus. Deshalb muß ein Entwicklungsschwerpunkt auf der Erarbeitung neuer Kennzahlensysteme liegen. Dies betrifft sowohl die Meßbarkeit der Lernintensität von Arbeitssystemen als auch die Bewertung individueller Lernleistungen und individueller Berufstätigkeiten unter Kompetenzkriterien. Auch die zunehmende Nutzung virtueller Lernmöglichkeiten erzwingt neue Bewertungssysteme. Wie wichtig diese Aufgabe ist, zeigt die internationale Diskussion um die Neubewertung von Qualifikationen und Kompetenzen, bei der beispielsweise in England und Frankreich neue Wege beschritten werden.

Qualifikations- und Kompetenzentwicklung kommt vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft immer weniger ohne kontinuierliche wissenschaftliche Beobachtung und Entwicklung der Kompetenzentwicklung aus. Die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Infrastruktur ist deshalb eine wichtige Aufgabe. Mit der Vergabe von Gutachten zur Lage der Forschung im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, mit der Unterstützung des Projektes Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) sowie durch die Förderung von neuen Institutsgründungen wurden erste wichtige Akzente gesetzt. Aber der Zustand von Wissenschaft und Forschung kann nicht befriedigen. Vielmehr sind neue Impulse gefordert. Forschung im Bereich der Qualifikations- und Kompetenzentwicklung muß dabei interdisziplinär angelegt sein. So sind Pädagogen, Ökonomen, Soziologen, Psychologen, aber auch Arbeitswissenschaftler und Ingenieure gefordert.

## *7. Forschung und Entwicklung*

Im Bereich von Forschung und Entwicklung kristallisieren sich zunehmend neue Fragestellungen heraus, die letztlich auf eine Neugestaltung des Verhältnisses von Tätigkeit und Lernen hinauslaufen. Neue Schwerpunkte für die Zukunftsentwicklung werden sichtbar. Drei seien in diesem Zusammenhang genannt:

### *7.1 Lernen im Prozeß der Arbeit*

„Jenseits des Taylorismus“ ist die Integration von Arbeiten und Lernen eine entscheidende Aufgabe. Nicht zuletzt durch technische Entwicklung und höhere Formalqualifikation der Beschäftigten gibt es neue Chancen der Integration von Arbeiten und Lernen. Mit dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Standortsicherung durch berufliche Kompetenzentwicklung – Strukturveränderungen beruflicher Weiterbildung“ wird hier ein neuer Suchprozeß eingeleitet. Der Wirtschaftsstandort Bundesrepublik mit seinem hohen Lohnniveau kann nur mit intelligenten Produkten und Dienstleistungen sowie intelligenten Arbeitsplätzen wettbewerbsfähig sein. Intelligente Arbeitsplätze sind jedoch durch die Ausschöpfung des vorhandenen hohen Qualifikationspotentials der Beschäftigten und eine hohe Lernintensität und



Lernförderlichkeit der Arbeitssysteme gekennzeichnet. Diese richtet sich sowohl auf das Lernen des einzelnen wie auf das Lernen in Gruppen und von Gruppen.

Aus ausländischen Studien ist bekannt, daß ca. 80 Prozent der verfügbaren Kompetenzen durch informelle Lernprozesse im Vollzug der Arbeit erworben werden. Durch gezielte Personal- und Organisationsentwicklung kann dieses Lernen in der Arbeit überaus positiv beeinflusst werden. Diesem Ziel dient das Forschungsprogramm „Standortsicherung durch berufliche Kompetenzentwicklung – Strukturveränderungen beruflicher Weiterbildung“. Die Arbeiten zu diesem Themenfeld werden in den nächsten Jahren weiter intensiviert.

Die Entwicklungslinien erfolgen dabei in drei Richtungen. Zum einen geht es darum, dequalifizierende Arbeitstätigkeiten abzubauen, zum zweiten geht es um die bessere Nutzung der in den Belegschaften vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen, und zum dritten ist unter Lerngesichtspunkten die Arbeitsorganisation zu verbessern. Hier ist die fachübergreifende Zusammenarbeit von Arbeitswissenschaftlern, Arbeitspsychologen, Betriebswirtschaftlern, Personalentwicklern und Pädagogen gefordert. Auch die Forschung in diesem Bereich muß deshalb interdisziplinär gestaltet werden.

Die Aufgabenstellung „Intensivierung des Lernens im Prozeß der Arbeit“ hat vielseitige Aspekte. Hier sollen nur zwei genannt werden, um die Spannweite zu zeigen. Es geht um Fragen der Nutzung vorhandener Qualifikationen als Voraussetzung für Lernen ebenso wie um Möglichkeiten, daß gerade Bildungsbenachteiligte u. U. am ehesten über das Lernen im Arbeitsprozeß weiterqualifiziert werden können.

Ziel des Programms ist es auch, die Bemühungen in den Betrieben, sich zu lernenden Unternehmen weiterzuentwickeln, durch Forschung und Entwicklung intensiv zu unterstützen.

## *7.2 Lernen im sozialen Umfeld*

Weiterbildung darf sich nicht nur auf den Beruf und das Arbeitsleben konzentrieren. Der hohen Zahl von Erwerbslosen und aus dem Erwerbsleben Ausgeschiedenen ist mehr als in der Vergangenheit die Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung zu ermöglichen. Deshalb sind im sozialen Umfeld erweiterte Lernmöglichkeiten zu gestalten. Aus internationalen Studien wird immer deutlicher, welchen vielfach

unterschätzten Beitrag die soziale Infrastruktur aus Vereinen, Verbänden und privaten Initiativen für das Lernen der Menschen hat. Angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse kann auf solche Modelle und Formen des Lernens unter dem Gesichtspunkt des Erhalts und der Entwicklung von Humanressourcen nicht verzichtet werden. Vielmehr ist hier die Frage zu klären, mit welchen Hilfen dieses Lernen wirksam unterstützt werden kann.

In verschiedenen Regionen sind Versuche mit dem Aufbau von Netzwerken lernförderlicher sozialer Infrastrukturen zu beobachten, um den Menschen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und Chancen für den Wiedereinstieg in das Erwerbsleben zu gewährleisten. Gerade in strukturschwachen Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit ist dies eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe.

Die Gestaltung der sozialen Infrastruktur ist primär Aufgabe der Kommunen. Das Interesse des Bundes muß jedoch darin liegen, durch Forschung und Entwicklung in diesem Bereich zu einer Neugestaltung und Weiterentwicklung der Lernkultur beizutragen.

### *7.3 Weiterentwicklung der institutionalisierten beruflichen Weiterbildung*

Weiterbildungseinrichtungen sind ein wesentlicher Bestandteil im Netzwerk unterschiedlicher Lernmöglichkeiten. Sie müssen sich daran messen lassen, welchen Beitrag sie zu der zu gestaltenden gesellschaftlichen Lernkultur leisten können. Aus Gründen zunehmender Komplexität, Spezialisierung und Differenzierung der Lernnotwendigkeiten ist dabei die Wahrung von Vielfalt und Pluralität der Weiterbildungseinrichtungen auch für die Zukunft erforderlich. Hierauf muß sich staatliches Handeln ausrichten.

- Auf dem Weiterbildungsmarkt ist für faire Wettbewerbsbedingungen Sorge zu tragen. Hierzu bedarf es besonders des Ausbaus der Instrumente der Transparenz, Weiterbildungsberatung und Qualitätssicherung. Noch bestehende Wettbewerbsverzerrungen beispielsweise zwischen öffentlichen und privaten Weiterbildungsanbietern sind weiter abzubauen.
- Seit Jahren werden Initiativen unterstützt, durch Datenbanken die Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt zu erhöhen. Gleichzeitig wurden unterschiedliche Modelle zur Qualitätssicherung gefördert. Ordnungspolitisch ist jedoch darauf hinzuweisen, daß im Interesse

- dezentraler Steuerung und Entwicklung auch Transparenz, Weiterbildungsberatung und Qualitätssicherung primär Aufgaben der Bildungsanbieter und Bildungsnachfrager sind. Der Staat kann nur den Rahmen für Mindeststandards vorgeben, die die Innovationsbereitschaft nicht behindern. Beispiele hierfür sind die Erarbeitung von Checklisten für Verbraucher durch das Bundesinstitut für Berufsbildung sowie die Qualitätsstandards der Bundesanstalt für Arbeit. Auch die Versuche in Zusammenarbeit mit der Stiftung Warentest haben neue Ansätze der Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten aufgezeigt.
- Für bestimmte Zielgruppen und Inhalte wird auch in Zukunft die Förderung der Angebotsentwicklung notwendig sein. Diese Aufgabe erwächst aus dem Sozialstaatsgebot und dem Subsidiaritätsprinzip. Dies gilt beispielsweise für die Chancengleichheit von Männern und Frauen, Weiterbildung für ein geeintes Europa, Weiterbildung und Umweltschutz, neue Angebote für Behinderte und Benachteiligte oder auch die Besitzer dequalifizierender Arbeitsplätze u.a.

## *8. IuK-Technologien und Weiterbildung*

Die Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bietet große Chancen auch für die Verbreiterung der Lernmöglichkeiten von Erwachsenen im Rahmen einer neuen gesellschaftlichen Lernkultur. Hier ergibt sich ein Entwicklungsfeld, dessen Möglichkeiten bisher kaum abzuschätzen sind. Dies gilt für den Bibliotheksbereich ebenso wie für die Bereitstellung neuen Wissens und die Veränderung der Kommunikationsstrukturen. In diesem Bereich sind erhebliche Entwicklungsarbeiten zu leisten, um die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes dieser neuen Medien für das Lernen auszuloten. Insbesondere im Hinblick auf Optionen für das selbstgesteuerte Lernen sind hier noch viele Fragen offen. Die sich verbreiternde Anwendung der neuen Medien wird die Arbeitsweisen in nahezu allen Feldern der Weiterbildung und Kompetenzentwicklung erheblich verändern.

Zwei Entwicklungsschwerpunkte zeichnen sich bereits ab: Zum einen müssen unter methodischen Gesichtspunkten virtuelle Lernangebote verbessert werden. Zum anderen wird immer deutlicher, daß besondere Chancen der Nutzung moderner Technologie für das Lernen in der

Kombination mit anderen Bereichen der Weiterbildung liegen. Durch den Einsatz der neuen IuK-Technologien verbreitern sich die Möglichkeiten des Lernens im Prozeß der Arbeit. Gleichzeitig wird immer deutlicher, daß sich die Arbeit traditioneller Weiterbildungseinrichtungen durch den Einsatz neuer Medien verändert. Dies gilt für die inhaltliche Gestaltung der Angebote ebenso wie für die Präsentation, für Marketing und Werbung. Diese gegenseitigen Veränderungsprozesse und neuen Kombinationsformen gilt es zu entwickeln, um auf dem Weg zu einem Netzwerk des Lernens im Interesse der Menschen ein Stück voranzukommen.

### *9. Schlußbemerkung*

Mit Blick auf die Zukunft strukturiert sich das Feld des Lehrens und Lernens von und für Erwachsene neu. Dieser Prozeß ist in vollem Gang, und er ist notwendig im Interesse eines jeden einzelnen. Der Deutsche Bildungsrat definierte Weiterbildung als Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer ersten Bildungsphase. Nicht zuletzt der Rückbezug auf die Ausbildung zeigt das in den 70er Jahren vorherrschende bildungspolitische – aber in Teilen auch wissenschaftliche – Denken in institutionellen Kategorien. Aus dem damaligen „Zeitgeist“ heraus erwachsen so die langen Debatten um Professionalisierung, Lehrstühle, Studienordnungen, Studienabschlüsse und Gesetze. Die Realität des Jahres 1997 zeigt eine steigende Bedeutung des Lernens für den Wirtschafts- und Lebensstandort Bundesrepublik. Bildungsidealistische Aspekte treten in den Hintergrund. Mancher mag dies bedauern. Viele andere aber sind neuartig mit der Aufgabe des Lehrens und Lernens betraut. Damit ergeben sich neue Chancen für die berufliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung.

Volker Heyse

## Das Lernen lernen

Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt; der gelernt hat, wie man sich anpaßt und ändert; der erkannt hat, daß kein Wissen sicher ist, daß nur der Prozeß der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet. Das einzige, was in unserer modernen Welt als Ziel der Erziehung überhaupt einen Sinn haben kann, ist die Fähigkeit zu Veränderung und dazu, mehr dem Prozeß als dem statischen Wissen zu vertrauen. Rogers

Die Erwachsenenbildung stand und steht im Rahmen der sich in der Bundesrepublik Deutschland seit 1989 vollziehenden Transformations- und Veränderungsprozesse auf einem sehr kritischen Prüfstand. Der folgende Beitrag geht von dem von Weinberg immer wieder betonten Herausforderungsverhältnis zwischen den Menschen und den gesellschaftlichen Veränderungen (im Umbruch) aus und orientiert sich an einen Forschungs- und Entwicklungsprojekt des BMBF, das in den Jahren 1994 – 1995 insgesamt 21 west- und ostdeutsche Wissenschaftler und Trainer zusammenbrachte und zu konkreten Trainingskonzepten führte. Dabei wurden wichtige praktische Erfahrungen gewonnen, die für die Standortsuche der Erwachsenenbildung im Rahmen betrieblicher, regionaler und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse wichtig sein können.

In den zurückliegenden Jahren wurde immer offensichtlicher, daß transformationsbedingte Veränderungen nicht nur Veränderungen von Wissen, Handlungsgewohnheiten und allgemeinem Wollen bedeuten, sondern tiefgreifende Veränderungen von Werten und Einstellungen, von Denk- und Arbeitskulturen zur Folge und späterhin zur Voraussetzung haben.

Tiefgreifende Veränderungen sind in der Regel mit Unsicherheiten, Ängsten, Anpassungsdruck, Rollenveränderungen, Orientierungslosigkeit und schmerzhaften individualbiografischen Einschnitten verbunden. Über Jahrzehnte geprägte Denk- und Handlungsstrukturen behindern die Suche nach Alternativen.

Die gegenwärtig beobachteten, tiefgreifenden Veränderungen und Innovationsprozesse, die Zunahme an Dynamik und Komplexität auf sozialem und wirtschaftlichem Gebiet sind nicht allein die Folge der gewaltigen gesellschaftlichen Veränderungen im Osteuropa der letzten 7 bis 10 Jahre, sondern sie vollziehen sich schon eine längere Zeit – allerdings vielfach verkannt, fehlinterpretiert, verniedlicht, verdrängt. Dabei tritt erschwerend hinzu, daß moderne westliche Gesellschaften grundsätzlich leitbildlose Gesellschaften sind, die sich über sich selbst verständigen müssen (vgl. Kappler 1992, S. 21). Konstruktive Wertekritik und Rekonstruktion auf gesellschaftlicher Ebene, Suche nach dynamischen zeitweiligen Leitbildern auf individueller und Gruppenebene – das sind keineswegs sich ausschließende, sondern einander ergänzende Seiten und notwendige Entwicklungsvoraussetzungen, und sie setzen somit auch Maßstäbe an eine veränderungsunterstützende Erwachsenenbildung.

Und: Erfolgreiche Kultur- und Werteveränderungen setzen voraus, daß Betroffene zu Beteiligten werden, daß der Lernort Betrieb in den Vordergrund unterstützender Bemühungen gerückt und daß Wertewandel als zunehmend gesamtdeutsche und internationale Anforderung angenommen und von West und Ost gemeinsam gestaltet wird.

Wir bewegen uns in einer der großen Phasen der internationalen Transformation und brauchen neue Philosophien, neue Lebensprinzipien und Praktiken der Organisation und des Managements, neue bzw. erweiterte Ziele und Instrumente der Erwachsenenbildung (insbesondere im Rahmen umfassender Kompetenzentwicklung), neue Veränderungs-Multiplikatoren – und all dies sehr schnell, als Gegengewicht zu unrealen Trends und „kultureller Nostalgie“ in unseren gesellschaftlichen Wert- und Normsystemen. Immer stärker wird die Einsicht, daß „unsere Systeme, wenn sie nach herkömmlichen Prinzipien gestaltet und geführt werden, einen weiteren Anstieg von Komplexität und Dynamik nicht mehr verkraften, ohne in die Gefahr chaotischer Zustände zu geraten“ (Bleicher 1993).

### *Trainingskonzepte für Veränderungsprozesse*

Im Rahmen der gesellschaftlichen und betrieblichen Umgestaltung in Ostdeutschland bestand und besteht die Notwendigkeit und die Chance, sowohl die Ziele, Konzepte und Instrumentarien der Personalent-

wicklung mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung neu zu definieren und neu zu entwickeln als auch vorhandene ostdeutsche Führungskräfte zu „entkonditionieren“ und neu auszurichten bzw. neue Führungskräfte, Personalentwickler und Personalverwalter heranzubilden. Letzteres muß auf dem Hintergrund eines gegenwärtig und auch in der nahen Zukunft noch bestehenden allgemeinen Kulturschocks und Wertebruchs, der alle Lebensbereiche durchzieht, vollzogen werden. Für diese Entwicklung gibt es keine Modelle; zugleich ist darin eine Chance zu sehen und zu nutzen, an den Personalentwicklungsproblemen der alten Bundesländer „vorbei“ innovations- und zukunftsorientierte Lösungen und Methoden zu entwickeln und zu erproben. Personalentwicklung in ostdeutschen Unternehmen muß in der Folgezeit primär auf die Beseitigung von Wertkonflikten als Voraussetzung für Lernoffenheit, Selbsterhöhung und auf die Herausbildung und Stabilisierung von Sozial- und Methodenkompetenzen gerichtet sein. Es gilt, den komplizierten Prozeß des Verstehens und Aneignens von Wertungen unter Berücksichtigung kognitions- und motivationspsychologischer Einsichten zu erfassen.

Wertungen werden nur dann gesellschaftlich wirksam, wenn sie zu Emotionen und Motivationen interiorisiert und dann im praktischen und kommunikativen Handeln angewandt werden. Dazu muß das Gefüge neuer Lebens- und Entscheidungssituationen so gestaltet werden, daß ein Maximum an neuen Einzelwertungen positiv aufgenommen wird. Sie fügen sich letztendlich zu neuen Grundwertungen zusammen, die alte Wertungen verdrängen.

Es gilt ferner, möglichst viele eindeutige und individuell erlebbare Entscheidungssituationen zu schaffen, die zur positiven Aufnahme neuer, zukunftsadäquater Wertungen führen und die Lernoffenheit erhöhen. Je stärker sich die gesellschaftliche Umwälzung individuell mit negativen Wertungen und Selbstwertverlusten verbindet, desto schwerer wird es sein, sie als die endlich vorhandene Möglichkeit zur Selbstständigkeit und Übernahme von Risiken zu begreifen.

Hier liegen enorme Aufgaben für die Erwachsenenbildung als Wissenschaft, insbesondere hinsichtlich der praktischen Unterstützung

- der Personalentwickler selbst
- der Personalentwickler als Multiplikatoren und Koordinatoren komplexer Personalentwicklungsprozesse

in den ostdeutschen Unternehmen. Auf dieser Grundlage sollten Verhaltenstrainingsprogramme entwickelt und zur Personalentwicklung der

Personalentwickler eingesetzt werden, die dazu beitragen, langfristig positive Grunderlebnisse und -einsichten im innovativen (Werte-)Wandel zu erzeugen und die individuelle Handlungsfähigkeit zu erhöhen; Werte ermöglichen ein Handeln unter kognitiver Unsicherheit. Dazu erfolgten Trainingsentwicklungen und -erprobungen in unterschiedlichen ostdeutschen Unternehmen in folgenden Richtungen:

- Selbstkonzeptmanagement-Training
- Training zur Grundausbildung für Personalentwicklerinnen
- Training zum Motivations- und Konfliktmanagement
- Training zur Teamführung und zum Teamverhalten
- Training zur Erhöhung der rationalen und sozialen Kreativität.

Um das Neuartige bzw. das spezifisch auf die Wandlungsprozesse Gerichtete bezüglich der Trainings hervorzuheben, sei auf folgende Zusammenhänge als Bezugsgrößen hingewiesen (ausführlich in: Heyse/ Metzler 1995):

Der Wandel von der Plan- zur Marktwirtschaft beinhaltet einen Übergang vom zentralistisch-dirigistischen Wirtschaften zu einer selbstorganisiert-dezentralen Wirtschaft. Zwangsläufig geht damit ein Wandel der Werte einher, denen sich die Menschen verpflichtet bzw. zu denen sie sich hingezogen fühlen. Diese Werte sind konstitutiv für das Selbstkonzept und damit auch – hoch bedeutsam für den Wandel – für das Selbstmanagement, für die Selbstlernkompetenz u.ä. als verinnerlichte gesellschaftliche Orientierungen. Damit sind sie zugleich fundamentaler Rahmen für individuelle Motivierungen. In allen neu entwickelten Trainings wurde diesem Zusammenhang Rechnung getragen. Neu sind weniger die einzelnen Trainingsmethoden als vielmehr die den Trainings zugrundegelegten Paradigmen und Prinzipien. Trainingsübergreifende Gemeinsamkeiten sind:

1. Führungskräfte, Führungs-Nachwuchs-Kräfte und Spezialisten werden als in diesem Umbau Agierende bzw. Befindliche begriffen und auf ihre damit verbundenen Probleme im Kontext des jeweiligen Trainingsthemas angesprochen, so daß sie ihre Bewältigungsprobleme im Wechselverhältnis zu den neuen im Training angebotenen Lerninhalten bearbeiten.
2. Generalisierend wurde dementsprechend die soziopsychische Komponente des Einstiegs in das Training wie auch in die Bewältigung kritischer Phasen im Trainingsprozeß als „Sozialpsychologie des Einstiegs“ reflektiert. Neuartig im Vergleich zum Training in den alten Bundesländern ist hier das Aufeinandertreffen zweier Kulturen, in-



- dem z.B. Trainer aus den Altbundesländern Gruppen von Trainings-  
teilnehmern aus den neuen Bundesländern und gemischte Füh-  
rungskräftegruppen aus den alten und neuen Bundesländern mode-  
rieren. Hier müssen die aus den Massenmedien bekannten, z.T. aber  
in ihrer konkreten Form nur vor Ort erfäßbaren geistigen Spannun-  
gen, Widerstände usw. berücksichtigt werden.
3. Die Zerschlagung der Großindustrie und die totale Umstrukturie-  
rung der Wirtschaft verlangen darüber hinaus, die Umstellung von  
einem Trainermodell als „Steuermann“ des Trainingsprozesses auf  
das eines „Moderators“ und „Anregers“ zur Selbstentwicklung ernst  
zu nehmen. Dieser in der Trainingsliteratur seit Jahren diskutierte  
Paradigmenwechsel stieß in den alten Bundesländern auf die  
Schwierigkeit, daß die Organisationsentwicklung in der Wirtschaft  
keinen Zwang zu dieser Umstellung auferlegte, während die indu-  
strielle Erneuerung in den neuen Bundesländern diese Organisati-  
onsentwicklung fördert und damit auch die Trainerumstellung ver-  
langt.
  4. Dieser Wechsel hat bei den Trainingsthemen, die eine Projektarbeit  
nahelegen – z.B. PE-Grundausbildung, Kreativitätstraining, Trai-  
ning zum Selbstkonzeptmanagement –, eine Erhöhung des Stellen-  
wertes der Supervision im Trainingsprozeß sowie in den Phasen sei-  
ner Unterbrechung zugunsten der Lösung der betrieblichen laufen-  
den Aufgaben zur Folge. Bei tiefgreifenden gesellschaftlichen Um-  
bauprozessen kann über ein kurzzeitiges Zusammenwirken von Trai-  
nern und Trainingsteilnehmern nicht die üblicherweise im Verhal-  
tenstraining angestrebte Einstellungsänderung als stabile Basis für  
die geübte Verhaltensänderung erreicht werden, sondern hier ist die  
konkrete Umorganisation des Selbstkonzepts über die beratende  
Mitwirkung (Supervision) des Trainers aus der Projektbearbeitung  
der Trainingsteilnehmer eine maßgeblich zu erbringende Leistung.
  5. Die Umbruchssituation fördert Trainingsformen, die sich des dialo-  
gischen Prinzips bedienen, in denen nicht Projekte bearbeitet  
werden, sondern die in der Anfangsphase die Probleme der Teilnehmer  
in der Kommunikation, Konfliktgestaltung und im Teamwork zu-  
sammenstellen, um sie dann im Training als Realprobleme der Teil-  
nehmer zu bearbeiten. Dieses dialogische Prinzip zeichnet sich vor  
allem dadurch aus, daß die Trainer ebenso in der Bewältigung neu-  
artiger Situationen gefordert sind wie die Trainingsteilnehmer. Im  
Kreativitätstraining wird zum Beispiel ein gegenständliches Thema

- innovativ gemäß dem dialogischen Konzept bearbeitet. Das dialogische Vorgehen zieht sich durch alle vorgelegten Trainings. Es ist notwendiges Pendant des offenen Designs.
6. Das Training versteht sich selbst als einen Beitrag, in dem der individuelle Umbruch im Wertedenken unterstützt wird – etwa gemäß einem Modell zur Transformation gesellschaftlich existierender Werte in die Psyche des einzelnen –, und der dazu auffordert, entsprechend dem systematischen Verständnis von Selbstorganisation an dem konsensuellen Wertebrauch und damit an der Werteentwicklung in der Gesellschaft gestaltend mitzuwirken. Dies läßt sich zumindest für die historisch-konkrete Interpretation und ständig notwendige Neuinterpretation auch über Generationen überkommener Werte sagen. Insoweit betrifft das Trainingsanliegen die Trainings Teilnehmer nicht nur als einzelne, sondern auch als Gruppe.
  7. Das in allen Trainings verwendete offene Design, das einen flexiblen Umgang mit Inhalten, Programmbausteinen und Trainingsinstrumentarien zuläßt, ist der notwendige Ausdruck eines auf die Trainingsteilnehmer und ihre grundsätzlichen Probleme des Wertewandels sowie des Umbaus ihres Selbstkonzepts orientierten Trainings. So wie für die Unterstützung der Bewältigung der Probleme des Wertewandels der sozio-psychische Einstieg in das Training und in krisenbeladene Phasen des Trainings für den Erfolg maßgeblich ist, so ist für den Transfer der Trainingsergebnisse in den Unternehmensalltag entscheidend, daß im Rahmen des Trainings auch in das Arbeitsumfeld, d.h. in die Realisierungsbedingungen für die Trainingsinhalte, eingegriffen wird, um in Verbindung mit der Personalentwicklung auch die Organisation zu entwickeln. Im Falle von Projektarbeit läßt sich über einen Kontrakt der Trainingsteilnehmer mit den zuständigen Führungskräften der Unternehmensleitung bzw. der vorgesetzten Ebene, weiterhin durch die Trainer innerhalb ihrer Supervisionstätigkeit und ebenso durch die Präsentation der Ergebnisse der Projektarbeit vor den Führungskräften die einheitliche Entwicklung von Personal und Organisation im Unternehmen mit Bezug auf das Trainingsthema befördern.
  8. Die Projektbearbeitung stand ebenso wie die Adressaten des Trainings unter dem Druck der Bewältigungsprobleme des geistigen Zusammenwachsens von Ost- und Westdeutschland. Daher wurde von Beginn an ein pluralistisches Vorgehen hinsichtlich sowohl der vom jeweiligen Bearbeiter einbringbaren theoretischen Grundkon-

- zepte als auch der je eigenen Trainingsauffassung vereinbart. Die als Grundlagen vorbereitend von west- und ostdeutschen Wissenschaftlern erarbeiteten Materialien dienten als gemeinsame *Orientierung* und als *Einstieg* in das Gesamtthema, nicht als Auflagen für die Entwicklung der theoretischen Konzepte der Teilprojekte.
9. Eine besondere Bedeutung erfuhr die Sozialpsychologie des Einstiegs im Zusammenhang mit dem die Sozialisationserfahrungen Erwachsener beachtenden Anschlußlehren und -lernen.

### *Trainingseinstieg und Anschlußlernen*

Zur Sozialpsychologie des Einstiegs ist eine grundsätzliche lerntheoretische Position von Weinberg (1994) – zum Teil mit Verweis auf gemeinsame Arbeiten mit Tietgens (1971) – mit dem Stichwort „Anschlußlernen“ gegeben worden. Praktische Umsetzungsformen hierzu finden sich in den Ausarbeitungen von Böhm (1994) und Seifert/Heyse (1994) zum Verhaltenstraining in den neuen Bundesländern.

Die Theorie des Anschlußlernens beruht auf der Annahme, daß die Lernenergie dann aktiviert wird, *wenn es schwierig erscheint, mit Situationen, vor die man sich aus welchen Gründen immer gestellt sieht, fertig zu werden*. Daß diese Aktivität bereitsteht, ist in Trainingsituationen, in die die Teilnehmer mit unterschiedlichen Vorbehalten hineingehen, nicht offensichtlich. Der Einstieg des Trainers muß also so gewählt werden, daß er diese latente Voraussetzung für sich weckt. Er muß eine latent vorhandene Lernerwartung wachrufen. Die Erwartung an das Gespräch in der Gruppe oder die organisierte Weiterbildungsveranstaltung ist, daß dadurch etwas verfügbar gemacht wird, was vorher nicht bekannt war oder gekonnt wurde und das hilft, mit der vorher als schwierig empfundenen Situation auf befriedigende Weise fertig zu werden.

Dabei darf nicht übersehen werden, daß die Lernerwartungen nicht unbedingt so klar und zielstrebig angelegt sein müssen, wie es den Anschein hat. Es muß damit gerechnet werden, daß die Überfülle der Lernherausforderungen aufgrund der schnellen Veränderungen unserer Erkenntnisse und unserer Lebensverhältnisse zu einer Verunsicherung führen kann. Das Zuviel an Anforderungen, die als unterschiedlich angesehen werden und es häufig auch sind, kann ein Ohnmachtsgefühl hervorrufen, und der Eindruck der Überforderung, des Nicht-allesbewältigen-Könnens führt zu einer Lernabstinenz.

Anschlußlernen heißt im wesentlichen: anschließen an die Erwartungen in der Weise, daß eine Klärung der Erwartungen und eine Aneignung von Wissen und Fähigkeiten geschieht, die das Aushalten der erfahrenen Spannungen und ein verbessertes situationsbezogenes Handeln ermöglicht.

Es geht also um das Anschließen an die Ausgangslage und im engeren Sinne an die Erwartungen. Die bei der Konstruktion eines Weiterbildungskonzepts zu beachtenden Elemente der Ausgangslage sind:

- das kognitive fachliche und berufliche Wissen und die entsprechenden Umgangsfähigkeiten;
- der Lerntrainingsstand, das heißt die verfügbaren Methoden der Vermittlung, Aneignung und Integration von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten;
- die Deutungsmuster (Wertungen) und Einstellungen in bezug auf den stattfindenden sozialen und beruflichen Wandel;
- die Erwartungen an die berufliche Weiterbildung;
- das ruhende Lernpotential, das heißt das Wahrnehmungs- und Verarbeitungspotential in bezug auf die Subjekt- und Objektseite des sozialen Wandels.

Führen wir diese Gedanken in Richtung der „Sozialpsychologie des Trainingseinstiegs“ und der konkreten sozialen Bedingungen in vielen Unternehmen der neuen Bundesländer weiter: Unter den Bedingungen des Fixiertseins auf die unwägbare oder gar sich schon klar abzeichnende Gefährdung des Unternehmens bzw. zumindest des eigenen Arbeitsplatzes werden Trainingsangeboten, die nicht offensichtlich und einsehbar direkt mit diesem sozialen Kernproblem zusammenhängen, von den zur Teilnahme beauftragten Mitarbeitern des Unternehmens Widerstände entgegengesetzt. Diese Widerstände erhöhen sich, wenn zusätzlich die Teilnahme kurzfristig, etwa am Tage des Trainingsbeginns, für den einzelnen festgelegt wurde. Da Trainingsteilnehmer mit einer derartigen Voreinstellung, auch wenn sie eine Minderheit in einer Trainingsgruppe ausmachen, das Geschehen negativ beeinflussen, muß ein solcher Störeinfluß vor bzw. zu Beginn des Trainings behoben werden.

Der Einstieg in das Training ist deshalb sozialpsychologisch durchzugestalten, weil das Training nicht als Einzelgespräch, sondern mit Teilnehmergruppen erfolgt. Dementsprechend ist das Gruppengeschehen mit der ihm eigenen Dynamik in Rechnung zu stellen und bewußt durchzuorganisieren. Für einen Einstieg unter diesen Bedingungen eignen sich die verschiedenen Formen von Gruppenarbeit.

Nächstliegend ist ein Workshop zur Problemlage, der von Anbeginn für das Training das Doppelgesicht „Unternehmenssituation und individuelle Ängste“ offen ansprechen und in dieser Duplizität zu seiner Bearbeitung führen sollte. Trainer sind gut beraten, wenn sie sich vorher zur Problemlage im jeweiligen Unternehmen und bezüglich der Trainingsteilnehmer – d.h. zu Arbeitsumfeld, -bedingungen und -veränderungen – kundig machen.

In das Gruppengeschehen können sie sich in dieser Phase als Moderator oder sogar als Mitglied des Teams der Trainingsteilnehmer einbringen. Letzteres in dem Sinne, daß es um einen gruppenkreativen Prozeß von Lebensbewältigung geht. Das bedeutet bezüglich des Trainingsprogramms – jedenfalls sofern dieses in Form eines offenen Designs vorgegeben ist, wie für unser Programmpaket typisch – eine gegenseitige Anpassung von Programm, Trainern und Trainingsteilnehmern für den Trainingsablauf herbeizuführen. Vom Trainer werden hierbei Flexibilität, Einfühlung und Personalentwicklungsfähigkeit verlangt. Als Moderatoren können sie bei ausgeprägten Existenzängsten der Trainingsteilnehmer auf Konzepte und Methoden der Gruppentherapie zurückgreifen. In weniger brisanten Situationen können sie sich auf übliche Vorgehensweisen in Werbung oder Agitation stützen.

Die Trainer sollten immer im Blickfeld behalten, daß, wenn sie Psychologen sind, Vorbehalte infolge fehlerhafter Gleichsetzung von Psychologie und Psychiatrie im Alltagsbewußtsein bestehen. Trainer aus den alten Bundesländern sollten zudem der ostdeutschen Mentalität (mit der Neigung zur Betonung von Sachaspekten unter teilweiser Vernachlässigung von Beziehungsgesichtspunkten in der Beurteilung betrieblicher und öffentlicher Aufgaben) Rechnung tragen und entsprechend auftreten, d.h. den Anschein von „Entwicklungshelfern“, „Siegergebahren“ usw. vermeiden. Sehr vorsichtig sollten sie auch mit Verallgemeinerungen umgehen. Solche treten z.B. auf im Umdeuten von ostdeutscher Offenheit in Naivität, von gemeinschaftsbezogenem Verhalten in persönliche Verantwortungsscheu, von Gründlichkeit in scheuklappenbeschränkte Rigidität u.ä.m.

Die ausschnittsweise Wiedergabe des Trainingsentwicklungsprozesses zeigt die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Integration der Erwachsenenbildung in die realen Veränderungsprozesse und das sich verändernde Selbstverständnis. In komplexen Veränderungsprozessen sind zunehmend soziale und personale Kompetenzen gefragt, die jedoch

durch die traditionellen Methoden und Instrumente der Erwachsenenbildung nur bedingt gefördert werden können und konkrete Veränderungen des Arbeits- und Verhaltensumfeldes als Voraussetzung zum selbstorganisierten Lernen verlangen.

Gelingt der Erwachsenenbildung der nächste notwendige Schritt in den Veränderungsprozeß vor Ort, dann wachsen ihre Bedeutung und ihr Einfluß auf das Herausforderungsverhältnis zwischen den Menschen und den gesellschaftlichen Verhältnissen und insbesondere auf die Erhöhung der Lernfähigkeit und auf den Abbau von Lernbehinderungen.

### Literatur

- Bleicher, K.: Management in einer Zeit des Wandels und des Umbruchs. Berlin 1993
- Böhm, I.: Auswertung empirischer Untersuchungen zum Wertewandel. In: Heyse, V./Erpenbeck, J.: Management und Wertewandel im Übergang. Münster, New York 1994
- Droste, S.: Personalwirtschaftliche Problemfelder bei der Akkulturation von Akquisitionen in der ehemaligen DDR. Münster 1992
- Erpenbeck, J.: Wende der Kultur – Kultur der Wende. In: Heyse, V./Erpenbeck, J.: Management und Wertewandel. Münster, New York 1994
- Heyse, V.: Bedürfnisstrukturen ostdeutscher Führungskräfte. Berlin 1993 (Manuskript)
- Heyse, V./Ladensack, K.: Theoretische Konzepte, Positionen und Arbeitshypothesen. In: Heyse, V./Ladensack, K.: Management in der Planwirtschaft. Münster, New York 1994
- Heyse, V./Metzler, H.: Die Veränderung managen, das Management verändern. Münster, New York 1995
- Icks, A.: Mittelständische Unternehmen als Qualifizierungspaten. Stuttgart 1992
- Kappler, H.: Zur Notwendigkeit universitärer Reformen. Witten-Herdecke 1992
- Pieper, R.: Managementtraining in Osteuropa. Wiesbaden 1993
- Seifert, P./Heyse, V.: Sozialisations- und konfliktbedingte Unterschiede im Verhalten von ost- und westdeutschen Führungskräften in ostdeutschen Unternehmen. In: Heyse, V./Erpenbeck, J.: Management und Wertewandel im Übergang. Münster, New York 1994
- Tietgens, H./Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971
- Weinberg, J.: Bildungstheoretische Schlußfolgerungen. In: Heyse, V./Erpenbeck, J.: Management und Wertewandel im Übergang. Münster, New York 1994

Peter Faulstich

## Einige literarisch illustrierte anthropologische Aperçus zur Wissenschaft von der Erwachsenenbildung

Wenn man das Hauptgebäude der Universität Hamburg betritt, fällt einem die Inschrift auf: „Der Forschung. Der Lehre. Der Bildung.“ So steht es in Stein gemeißelt an der Balustrade des neubarocken Kuppelbaus von 1909. So entspricht es dem Selbstbewußtsein eines Bürgertums, das sich ungebrochen, getragen von Technik, Ökonomie und Wissenschaft, dem Fortschritt verpflichtet fühlte.

Als moderner Wissenschaftler gerät man dann doch ins Grübeln. Erstens liegen zu viele negative Konsequenzen der Technikdynamik auf der Hand – nicht nur die großen Katastrophen wie todbringende Chemieunfälle oder verheerende Reaktorunglücke, sondern auch die tagtäglichen Desaster wie Luftverschmutzung, Verkehrslärm, Wasserverseuchung oder der Fund von Giftmüllfässern haben Technikskeptizismus erzeugt; zweitens entstehen im Selbstlauf marktmäßig organisierter Ökonomie zugleich Arbeitslosigkeit und Armut einerseits und andererseits ökologische Probleme; drittens ist damit der Glaube an den Fortschritt gebrochen. Entsprechend hat Ernst Bloch Differenzierungen am Begriff Fortschritt angebracht. „Aber immer wurde auch klar, daß selbst ein gelungenes Vorwärts nicht durch und durch eines zu sein brauchte“ (Bloch 1982, S. 160). Es gibt immer Ungleichzeitigkeiten und auch Rückläufigkeiten, welche einem naiven Glauben und einem bequemem Vertrauen auf Selbstlauf den Boden entziehen.

Nichtsdestoweniger bleibt der Impuls – so Johannes Weinberg –, das „Herausforderungsverhältnis zwischen den Menschen und den gesellschaftlichen Veränderungen“ als Aufgabenstellung einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Was unüblich ist, ist die Fortsetzung: „Hier liegt auch der anthropologische Kern: das ganze Potential der Menschen ist herausgefordert“. Eine solche Aussage erscheint im post-postmodernen Kontext zunächst naiv. Der Rückbezug auf Anthropologie war zumindest lange Zeit verpönt, obwohl er nicht überrascht, wenn man die Diskussion über „Menschenbilder“ zur Kenntnis genommen hat (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993). Die „Fraglichkeit der Frage nach dem Menschen“ (Heidegger 1991, S. 215) hat dazu geführt, daß diese Frage lange Zeit nicht mehr gestellt wurde. Dies

scheint sich zu ändern. Nach mehreren Jahrzehnten des Bemühens um analytische Klarheit, die immer nur zu vorläufigen Antworten führte, erfolgt ein neuer Anlauf, substantielle Probleme wieder zuzulassen, zu denen anthropologische Diskussionen gehören (vgl. z.B. Barkhaus u.a. 1996). Man stößt dabei auf Begriffe wie Mensch, Identität und Person, die die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung immer schon beschäftigt haben und über die es sich lohnt, neu nachzudenken.

Um auf die Inschrift des Hauptgebäudes der Hamburger Universität zurückzukommen:

Daß Wissenschaft etwas mit Forschung und Lehre zu tun hat, ist unbestritten. Das Erstellen und die Weitergabe von Wissensbeständen sind breit akzeptierte Kennzeichen des Funktionssystems Wissenschaft in der Gesellschaft – auch wenn diese beiden Partialfunktionen immer mehr auseinandertreten und mit internen Problemen kämpfen. Fraglich ist aber sicherlich, was denn Wissenschaft mit Bildung – im Sinne der Gewinnung von Identität und der Entfaltung von Person – zu tun habe.

### *Wissenschaft und Bildung*

Dies gilt jedenfalls dann, wenn man mit Bildung nicht nur das Resultat einer Ansammlung von Fakten meint, sondern darunter den Prozeß der Entfaltung von Persönlichkeit versteht. Zwar präsentieren die einzelnen Disziplinen eine Vielzahl und Vielfalt von „Ergebnissen“, beim Versuch, diese zusammenzubringen, werden die Lernenden aber meist alleingelassen. „Zur Wirklichkeit der modernen Wissenschaftsentwicklung in Hochschulform gehört die Entkopplung von Wissenschaft und Bildung“ (Mittelstraß 1989, S. 25). „Bildung durch Wissenschaft“ – so die alte Humboldt'sche Formel – gehört nicht mehr zu den allgemein konsensualen Aufgaben der Universität. In einem Betrieb, in dem Lehre nur noch Fachausbildung heißt und Forschung zum Geschäft spezialistischer Disziplinen degeneriert, hat die Vorstellung, daß Bildung innerhalb der Kultur einer durch Wissenschaft geprägten Gesellschaft orientiert, kaum eine Chance mehr.

In einem weit verbreiteten Verständnis besteht Wissenschaft aus Theorien und Methoden, welche als wahr fundierte Aussagen über definierte Gegenstandsbereiche ermöglichen und begründen. Dies gilt als nur Eingeweihten zugänglicher Forschungszusammenhang in immer kleiner werdenden „scientific communities“. Der Katalog des Hochschul-



verbandes zählt über 4000 Fächer; sogar von einer disziplinären Ordnung kann schon kaum mehr die Rede sein. Wissenschaft ist unüberschaubar geworden. Es entstehen Beschränktheiten, welche zu Wahrnehmungs- und Erkenntnisgrenzen werden. Viele Fragen werden ausgeblendet oder gar nicht wahrgenommen, weil sie von den mikrodisziplinären Scheuklappen verstellt werden.

Hinzu kommt, daß – trotz aller Brüche – das vorherrschende Bild geprägt ist vom Konzept positiver Wissenschaft, welche instrumentelles Wissen bereitstellt, das sich in seiner Verwendbarkeit und seinem Nutzen erweist. Es geht ihr nicht um die Begreifbarkeit von Welt, sondern um die Machbarkeit von Sachen. Dies war zweifellos für lange Zeit eine Erfolgsgeschichte. Unsere wissenschaftsgestützte, technikbasierte Kultur beruht auf diesen Annahmen. Wenn man dies frontal kritisieren will, bleibt man in vorhersehbarem und berechtigtem Sinne erfolglos. Eine reflektierte Position wird also nicht den Fortgang von Wissenschaft in Frage stellen, sondern ihre Begrenztheit aufdecken und die Richtung überprüfen.

Eine Wissenschaft – gekennzeichnet durch die Hauptmerkmale einer segmentierten Disziplinarität und verfügbar machender Instrumentalität – trennt sich von Bildung ab. Die nämlich – in der neuhumanistischen Fassung des Begriffs – zielt auf die Form, in der es dem einzelnen gelingt, am Allgemeinen teilzuhaben. In Wilhelm von Humboldts immer noch wirkmächtiger Formel ist der Gebildete derjenige, der „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ sucht. In Goethes Fassung: „Wer immer strebend sich bemüht ...“. Bildung ist demgemäß weniger ein Umgang mit Wissensbeständen, sondern eine Lebensform.

Der Erwerb von Bildung ist ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität herzustellen. Sie eignen sich Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. Aus diesem Prozeß entsteht die je individuelle Biographie.

### *Historische Möglichkeit von Bildung*

Bildung in diesem Sinn kann es nur geben in modernen Gesellschaften. In traditionellen Gesellschaften, in denen der Ort, die Stellung und der Lebenslauf des einzelnen vorgegeben sind, geht es nur um Einfügen. Ein Beispiel dafür ist das Gedicht:

**Aus dem Liederbuch eines Uhrmachers im Schwarzwald**

Die Uhr schlägt Eins. Ich war ein Kind,  
Wie war die Zeit mir wohlgesinnt und flog dahin in Wonnen.  
Die Uhr schlägt Zwei. Es wächst der Knab',  
Feld, Wald und Heid' sind seine Lab', frisch fließt der Lebensbronnen.  
Die Uhr schlägt Drei. Es wird ungrad,  
Die Welt ist weit und rauh der Pfad, doch Kraft ist in der Seelen.  
Die Uhr schlägt Vier. Es winkt das Glück.  
Ihm nach, ihm nach und nie zurück! Es kann dir gar nicht fehlen.  
Die Uhr schlägt Fünf. Ich hatt' eine Braut,  
Sie war zum Weib mir angetraut. Wie war die Arbeit süße.  
Die Uhr schlägt Sechs. Das Haus ward voll,  
Der Kinder Lust im Ohr mir scholl, doch Sorg' hat schnelle Füße.  
Die Uhr schlägt Sieben. Krankheit kam,  
Mich bang und trüb gefangen nahm, mein Weib ging für mich schaffen.  
Die Uhr schlägt Acht. Ich sah einen Schrein,  
Da legten sie mein Kind hinein, konnt' mich empor nicht rafften.  
Die Uhr schlägt Neun. Ich bin erwacht,  
Ich hab' mein Weib zur Ruh gebracht, wohl unter grünem Rasen.  
Die Uhr schlägt Zehn. Das Herz mir brach,  
Die Kindlein folgten der Mutter nach, haben mich alle verlassen.  
Die Uhr schlägt Elf. Die Zeit ist stumm,  
Wie einsam ist's um mich herum, nichts will zurück mir kehren.  
Genug, genug. Bald schlägt es Zwölf.  
Den letzten Schlag, Gott helf, Gott helf, werd' ich ihn endlich hören?

Die individuelle Biographie wird interpretiert als Mechanismus, dessen Ablauf wie bei der Uhr zwangsläufig festliegt. In einer ständischen Gesellschaft ist jedem und jeder der Platz vorgegeben.

Nicht so in der Moderne. Einen dichterischen Ausdruck des Gedankens von Bildung finden wir z.B. bei Rainer Maria Rilke, in dem 1899 geschriebenen Gedicht:

**Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen.**

Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen,  
die sich über die Dinge ziehn.  
Ich werde den letzten vielleicht nicht vollbringen,  
aber versuchen will ich ihn.

Hier treffen wir auf Bilder von Entfaltung und auf die Vorstellung von Vollbringen oder Scheitern.

Das Gelingen von Identität ist nun aber zunehmend riskanter geworden. Ein immer weitreichenderer und immer schneller ablaufender gesellschaftlicher Wandel erzeugt für die Individuen einen wachsenden Bewältigungsdruck. Daß einerseits die Normalitäten zerbröseln – also Freiheit entsteht –, bedeutet andererseits, daß Sicherheiten erodieren. Angesichts der Plausibilität der Individualisierungsthese werden eingefahrene Lebensentwürfe zur Seltenheit. Die Ausbreitung von „Patchwork-Biographien“ läßt sich in vielfältigen Alltagserfahrungen bestätigen.

Hans Magnus Enzensberger benennt in „Mittelmaß und Wahn“ die durchschnittliche Exotik des Alltags:

„Sie äußert sich am deutlichsten in der Provinz. Niederbayerische Markflecken, Dörfer in der Eifel, Kleinstädte in Holstein bevölkern sich mit Figuren, von denen noch vor dreißig Jahren niemand sich etwas träumen ließ. Also golfspielende Metzger, aus Thailand importierte Ehefrauen, V-Männer mit Schrebergärten, türkische Mullahs, Apothekerinnen in Nicaragua-Komitees, mercedesfahrende Landstreicher, Autonome mit Bio-Gärten, waffensammelnde Finanzbeamte, pfauenzüchtende Kleinbauern, militante Lesbierinnen, tamilische Eisverkäufer, Altphilologen im Warentermingeschäft, Söldner auf Heimaturlaub, extremistische Tierschützer, Kokaindealer mit Bräunungsstudios, Dominas mit Kunden aus dem höheren Management, Computer-Freaks, die zwischen kalifornischen Datenbanken und hessischen Naturschutzparks pendeln, Schreiner, die goldene Türen nach Saudi-Arabien liefern, Kunstfälscher, Karl-May-Forscher, Bodyguards, Jazz-Experten, Sterbehelfer und Porno-Produzenten. An die Stelle der Eigenbrötler und der Dorfidioten, der Käuze und der Sonderlinge ist der durchschnittliche Abweichter getreten, der unter Millionen seinesgleichen gar nicht mehr auffällt“ (1991, S. 264).

Schlußpunkt des Gedankens an Bildung wäre dann der Verlust des Ich, wie Hans Magnus Enzensberger in „Kiosk“ beschreibt.

### **Von der Algebra der Gefühle**

Ich habe oft das Gefühl (brennend,  
dunkel, undefinierbar u.s.w.),  
daß das Ich keine Tatsache ist,  
sondern ein Gefühl,  
das ich nicht loswerde.

Ich hege es, lasse ihm freien Lauf,  
erwidere es, von Fall zu Fall.  
Aber es ist nur eins unter vielen.

### *Wissenschaft als Lebensform*

Es gibt allerdings noch einen andern Weg, jedenfalls ist er nicht für immer versperrt. Vielleicht haben doch diejenigen recht, die, indem sie auf die disziplinäre und instrumentelle Verkürzung von Wissenschaft hinweisen, gleichzeitig auf der Möglichkeit eines umfassenderen Konzepts beharren. „Zwar hat die aufklärerische Vorstellung, daß allein das wissenschaftliche Bewußtsein wahrhaft gebildet sein könne, ihre Überzeugungskraft und ihr gesellschaftliches Recht verloren, doch bedeutet das nicht, daß Bildung überhaupt nichts mehr mit Wissenschaft zu tun hat. ... Eine vernünftige Identität des einzelnen in einer rationalen Welt schließt Wissenschaft ein“ (Mittelstraß 1989).

Allerdings ist dazu auch ein veränderter Begriff von Wissenschaft nötig. Wissenschaft ist eben nicht nur Theorie und Methode, deren Ergebnisse die Lehrbücher füllen und in spezifischen Institutionen, den Universitäten, vermittelt werden, sondern ein Handeln von Personen, ein Handeln unter der Perspektive der Vernunft und der Wahrheit. Voraussetzung dafür ist es, Wissenschaft selbst als Lebensform zu begreifen, nicht als Verwalten von Wissen, sondern als Suche nach Erkenntnis – um das merkwürdig veraltet klingende Wort zu benutzen. An dieser Stelle läßt sich Johannes Weinberg zitieren: „Menschliche Praxis besteht nun darin, daß sie ohne theoretisches Wissen nicht auskommt“ (Weinberg 1989, S. 34).

Nun kann man aber heute nicht – ohne sich dem Gelächter auszusetzen – mit aufklärerischer Naivität an der Illusion festhalten, es gäbe endgültige Aussagen über Wahrheit und darauf aufbauend wohlbe gründete Vorstellungen von Bildung. Dies wäre nur möglich in einem metaphysischen oder religiösen Regreß – in einem Rückfall in längst kritisierte Positionen. Bildung könnte demgegenüber heute gerade heißen, die Tatsache auszuhalten, daß Letztbegründungen nirgendwo herholbar sind. Eine solche Position beschreibt der amerikanische Neopragmatist Richard Rorty in „Kontingenz, Ironie und Solidarität“: „„Ironikerin‘ nenne ich eine Person, die der Tatsache ins Gesicht sieht, daß ihre zentralen Überzeugungen und Bedürfnisse kontingent sind“

(1992, S. 14). Alles, was der Fall ist, könnte – dies meint der Begriff Kontingenz – auch anders sein. Rorty schlägt vor, die Welt als Ergebnis von Zeit und Zufall zu behandeln. Auch die eigene Identität ist dann veränderbares Resultat kontingenter Konstellationen. Aber sie ist möglich.

Ohne dies in letzter Konsequenz übernehmen zu müssen, öffnet eine solche Sichtweise den Blick dafür, daß uns der Besitz endgültiger, unveränderlicher und ewiger Wahrheit verwehrt ist. Damit fällt auch die herkömmliche Unterscheidung zwischen Wissen und Meinen. Es gibt keine fertige Erkenntnis im Sinne einer vollständigen Übereinstimmung von Theorie und Realität; es gibt immer nur jeweils überholbare, hinlänglich gerechtfertigte Überzeugungen, gerechtfertigt durch Adäquanz und Plausibilität. Dies heißt nicht, den Gedanken an Wahrheit aufzugeben. Vielmehr wird der Begriff zurückgenommen in den Zusammenhang menschlicher Praxis.

Seit wir wissen, daß Wahrheit nicht passiv vorgefunden, sondern aktiv entdeckt wird als Konsens über das jeweils im wissenschaftlichen Diskurs akzeptierte Verhältnis der Korrespondenz von Denken und Wirklichkeit, gibt es keinen Festpunkt außerhalb der „Lebenswelt“. Wissen ist nichts Abgesondertes und Selbstgenügsames, sondern gehört in den Prozeß menschlicher Praxis hinein. Und da es dann nichts Feststehendes gibt, sind wir zu der Freiheit verdammt, unsere Lebensgeschichte selbst zu schreiben. Wissenschaft als Orientierung suchende Lebensform könnte dabei helfen.

#### Literatur

- Barkhaus, A. u.a.(Hrsg.): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Frankfurt/M. 1996  
Bloch, E.: Das Prinzip Hoffnung. Bd. 1–3. Frankfurt/M. 1982  
Enzensberger, H. M.: Mittelmaß und Wahn. Frankfurt/M. 1991  
Enzensberger, H. M.: Kiosk. Frankfurt/M. 1995  
Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Münster 1993  
Heidegger, M.: Gesamtausgabe Bd.3. Frankfurt/M. 1991  
von Humboldt, W.: Theorie der Bildung des Menschen. Werke Bd. 1. Stuttgart 1980  
Mittelstraß, J.: Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt/M. 1982  
Mittelstraß, J.: Der Flug der Eule. (Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie) Frankfurt/M. 1989  
Rorty, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/M. 1992  
Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989

Rainer Brödel

## Reflexivität arbeitsmarktorientierter Bildung

Im erwachsenenpädagogischen Schaffen von Johannes Weinberg nimmt das Bemühen um eine Verständigung zwischen Ost- und Westdeutschen herausgehobene Bedeutung ein. Dieses Engagement findet vor allem in dem gemeinsamen Buch mit John Erpenbeck wissenschaftlich sichtbaren Ausdruck. Auch in nachfolgenden Arbeiten hat Johannes Weinberg entsprechende Überlegungen weiter vertieft. Insgesamt wird bei ihm von einer pädagogischen Grundthese ausgegangen, die als interkulturelles und dialogisches Verständigungslernen zwischen Ost und West charakterisiert werden kann (vgl. Weinberg 1997).

Mein Beitrag schließt an ein solches Arbeitsinteresse an. Hierbei profitiere ich von den Diskussionserfahrungen bei den „Billerbecker Gesprächen“, zu denen ich 1995 von Johannes Weinberg und anderen KollegInnen aus dem QUEM-Forschungsprogramm des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie eingeladen worden war.

### *1. Problematisierung konventioneller Arbeitslosenbildung*

Inmitten des Transformationsprozesses hat sich eine bilanzierende Diskussion der in Ostdeutschland praktizierten Weiterbildung von Arbeitslosen nicht allein mit dem bekannten Vorwurf einer „Bildung auf Halbe“ oder der Kritik am Ausbleiben einer stabilen Arbeitsmarktintegration für größere Erwerbsarbeitsgruppen auseinanderzusetzen. Daneben muß auch ein sich als verengt und einseitig erweisender Erfolgsbegriff für arbeitsamtlich geförderte Weiterbildungsmaßnahmen hinterfragt werden. Nach traditionell arbeitsmarktpolitischen Kriterien ist es zwar folgerichtig, daß Arbeitslosenbildung, die für ihre AbsolventInnen nicht in Beschäftigungsverhältnisse einmündet, legitimationsbedürftig wird. Ein solche Evaluationsfigur greift aber gerade im Falle Ostdeutschlands zu kurz. Sie bleibt der konventionellen Rationalität eines arbeitsförderungsgesetzlich segmentierten Förderungsansatzes und einem ressortpolitisch verengten Weiterbildungs-konzept verhaftet. Dieses vermag aber nicht mehr der Vernetzung qualifikatori-

scher Problemlagen zu entsprechen, die im Hinblick auf Arbeitsmarktintegration berücksichtigt werden müssen.

Vielmehr erhebt sich die Frage nach einem reflexiven Gesamtkonzept arbeitsmarktorientierter Weiterbildung, welches die Interdependenz bildungsrelevanter Problemstellungen von Lebenspraxis und -führung für die AdressatInnen ostdeutscher Förderprogramme einschließt. Johannes Weinberg (1996, S. 213) spielt auf ein solch integrierendes Moment von Bildung und Qualifizierung mit dem Kompetenzbegriff an, indem dieser auf „Fähigkeiten (abhebt, R.B.), die zum Sich-bewegen-Können im strukturellen Wandel benötigt werden“.

Wenn ich nun vor diesem Problemhintergrund für mehr Reflexivität ostdeutscher Arbeitslosenbildung votiere, so wird im weiteren folgende These grundgelegt: Der in der institutionalisierten Arbeitsmarktpolitik vorherrschende Erfolgsbegriff stellt vorrangig auf den statistischen Aspekt von Vermittlungsquoten in Beschäftigungsverhältnisse ab (vgl. z.B. Walwei 1996, S. 27). Ein solches Evaluationskonzept greift für Weiterbildung zu kurz: Es blendet die Wirklichkeit veranstalteter Erwachsenenbildung aus und unterschlägt den prozessualen Zugewinn an Sach- und Orientierungswissen sowie an Handlungs- und Lebensführungskompetenz für die Teilnehmenden. Insofern erscheint es aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wenig akzeptabel, wenn die Vielfalt aneignenden Handelns durch die Bildungssubjekte, die in Schulungsprogramme der Arbeitsverwaltung involviert sind, lediglich als black box wahrgenommen wird und bei der Evaluation arbeitsförderungsrechtlich finanzierter Weiterbildung unberücksichtigt bleibt.

Die von mir vertretene These ist freilich umstritten, zumal sie im Wettstreit mit konkurrierenden Analysen steht und spezifische förderungspolitische Implikationen beinhaltet. Insbesondere WeiterbildungsexpertInnen aus den Wirtschaftswissenschaften dürften skeptisch urteilen. So wird etwa von arbeitsökonomischer Warte geradezu konträr gefordert, daß die berufliche Weiterbildung in Ostdeutschland „nicht zu einer isolierten Spielwiese für Pädagogik und Didaktik“ (Staudt 1993, S. 24) werden dürfe. Damit wird auch eine Brücken- und Absorptionsfunktion arbeitsmarktbezogener Weiterbildung im Transformationsprozeß verworfen, da diese zu wenig mit den Humankapitalinvestitionen der Beschäftigungsunternehmen verflochten sei. Dieser exemplarisch angeführten Position stehen wiederum Erfahrungen gegenüber, die von stärker pädagogisch orientierten WissenschaftlerInnen im Rahmen des QUEM-Forschungs- und Entwicklungspro-

gramms gewonnen wurden. So verweisen Brückner (1995) oder Trier (1996, S. 63) auf die Notwendigkeit einer Ergänzung beruflicher Weiterbildung durch kulturelle Bildung und soziokulturelle Aktivitäten. Ähnlich wie bereits Viktor Engelhardt (1932), ein durch die sozialdemokratische Jugendbewegung geprägter Volksbildner der Weimarer Zeit (vgl. Neuloh 1927, S. 684), angesichts eskalierender Massenarbeitslosigkeit den Sinn einer ausschließlich berufs- und arbeitsmarktorientierten Weiterbildung hinterfragt und auf einen mit weniger Motivations-, Verwertungs- und berufsethischen Problemen belasteten pädagogischen Ansatz hinaus will, fordert heute Brückner (1995, S. 4), „unkonventionelle Wege“ zu gehen. Ihrer Meinung nach könne berufs- und arbeitsmarktorientierte Weiterbildung in die „Arbeit der kulturellen Orte“ (ebd., S. 5) verlagert werden, um neben organisiertem Lernen „auch selbstorganisiertes und selbstverantwortetes Lernen“ (ebd.) zu fördern. Diese These ist insofern von aktuellem arbeitsmarkt- und qualifikationspolitischem Interesse, als die „Entfaltung des gesamten menschlichen Vermögens, hinsichtlich seiner kognitiven, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen“ (ebd.) gefördert werden soll. Damit wird zugleich auf die komplexen Anforderungen eines selbstgesteuerten Lernens in arbeitsplatznahen betrieblichen Handlungskontexten vorbereitet (vgl. z.B. Heitger 1994).

## *2. Weiterbildungsforschung als teilnehmerorientierte (Programm-)Evaluation*

Die oben vorgetragene Kritik an einem verengten Erfolgsbegriff arbeitsmarktpolitisch verantworteter Arbeitslosenbildung läßt sich empirisch abstützen, indem eine teilnehmerorientierte Evaluation von Weiterbildungsprogrammen und -maßnahmen vorgenommen wird (vgl. z.B. Gieseke/Siebers 1996; Schiersmann/Ambos 1996). Hierfür müssen die Erkenntnischancen qualitativer Weiterbildungs- und Teilnehmerforschung genutzt werden (vgl. S. Kade 1994; Siebert 1988, S. 15), was andeutungsweise im nächsten Kapitel aufgezeigt werden soll. Damit ist hier zunächst die Frage nach Aufgabe und Leistungsfähigkeit einer auf die spezifische Situation Ostdeutschlands zugeschnittenen Bildungsforschung aufgeworfen. Einmal abgesehen von „nachholender Weiterbildungsforschung“, die auf die Rekonstruktion vergangener Lehr-/Lernwirklichkeit abzielt und Defizite unterlassener pädagogi-



scher Tatsachenforschung im Bildungswesen der DDR retrospektiv kompensieren muß, sei hier eine „entwicklungsorientierte Weiterbildungsforschung“ und „Teilnehmerforschung“ im Transformationsprozeß hervorgehoben. Die vorwiegend entwicklungsorientierte Weiterbildungsforschung hat in Anlehnung an Johannes Weinberg (1984, S. 29) die Aufgabe, „Fragestellungen zu untersuchen, die die mittelfristige und langfristige Weiterbildungsentwicklung und -planung“ unterstützen. Dieser Forschungstyp wird gegenwärtig in Ostdeutschland zum Teil durch das QUEM-Programm der Bundesregierung repräsentiert. Es ist wichtig, um „neue Möglichkeiten des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen, der Leitung und Verwaltung von Weiterbildungseinrichtungen, der Planung und Evaluation des Weiterbildungsangebots“ (ebd., S. 30) anwendungsorientiert auszuloten. Allerdings läßt sich entwicklungsorientierte Weiterbildungsforschung nur realisieren, wenn sie kooperativ angelegt ist. Dieses Kriterium ist für Johannes Weinberg zentral, wobei neben dem konstruktiven Zielaspekt einer demokratischen Professionskultur, einer nicht-hierarchischen Kooperation im erwachsenenbildnerischen Theorie-Praxis-Verhältnis, auch wissenschaftstheoretische Erwägungen eine Rolle spielen, wie sie beispielsweise in bezug auf das interpretative Paradigma von Bedeutung sind: „Die Frage des Forschungsbedarfs kann ... nur kooperativ, durch Gespräche zwischen Vertretern der Weiterbildung und der Forschung, geklärt werden“ (Weinberg 1986, S. 19). „Teilnehmerforschung“ hingegen geht von der Frage aus, wie sich Teilnehmende Weiterbildungsangebote aneignen und inwiefern sie diese individuell nutzen, um eigene Identitätsprobleme bearbeiten zu können (vgl. J. Kade 1994). Bei biographisch-narrativen Interviews mit Teilnehmenden sind methodologische Probleme zu berücksichtigen. Hier kommt Johannes Weinbergs Grundthese auf besondere Weise zum Tragen, daß im Interaktionsverhältnis zwischen Ost- und Westdeutschen die Dimension eines interkulturellen Verständigungslernens zu berücksichtigen ist. Insofern sind intersubjektive Verständigungsschwierigkeiten im Forschungsinterview mit ost- und westdeutschen Beteiligten „als Manifestationen zweier sich gegenseitig fremder Kulturen zu verstehen und dementsprechend methodologisch zu reflektieren“ (Lüders 1993, S. 279).

### 3. Ostdeutsche Innenansichten arbeitsmarktorientierter Weiterbildung

„Soziale Zugehörigkeit“ und „Gemeinschaftserfahrung“ können als Erfolgskriterien arbeitsmarktpolitisch verantworteter Weiterbildung angesehen werden (vgl. auch J. Kade 1994): In der sozialen Welt der Weiterbildung werden die belastenden Folgen von individualisierender Arbeitslosigkeit bearbeitet; es erfolgen Akzeptanz und Identitätsstärkung, so daß die intersubjektiven Grundqualifikationen für einen erfolgreichen Verkauf der eigenen Arbeitskraft unter den Bedingungen von Marktwirtschaft verbessert werden.

Die folgende Darstellung übernimmt eine Passage aus einem bisher nicht veröffentlichten Forschungsbericht<sup>1</sup>. Datengrundlage bilden insgesamt 28 offene Interviewgespräche, die 1991 und 1992 in Ost-Berlin, Dresden und Magdeburg mit Teilnehmenden arbeitsamtlich geförderter Umschulungsmaßnahmen durchgeführt wurden.

*Wir waren also ein ganz tolles Team, muß ich sagen. Ich habe zwei Alben, ich war immer der rasende Reporter, ich hab' alle in Bildern festgehalten, ja? Und hab' dann immer verteilt und so, also wir waren 'ne ganz tolle Truppe, muß ich sagen. Alle, da ist keiner aus der Reihe getanz, ja? Und wirklich kameradschaftlich, und einer hat dem anderen geholfen und, und wurde auch mal über den und den gelacht, wenn er nochmal 'ne Frage gestellt hat, wo wir's alle schon begriffen haben ... Nee, es war ganz toll, muß ich sagen.*

(Fall 4, weiblich, 52 Jahre, Sekretärin, Umschulung zur Altenpflegerin)  
Hier schimmert die Erfahrung positiv eingefärbter Kollektivität aus dem Arbeitsleben in der DDR durch: das Erleben und Handeln als „Team“, die persönliche Unterordnung – „ich war immer der rasende Reporter“ –, die Repressivität gegen Abweichung – „da ist keiner aus der Reihe getanz“ –, die Geborgenheit in der Gruppe – „wirklich kameradschaftlich, einer hat dem anderen geholfen“ –, aber auch die Deutungsmacht des Kollektivs – „es wurde auch mal über den gelacht, der es noch nicht begriffen hatte“. All diese Verhaltensweisen verweisen nicht nur auf die Nachwirkungen sozialer Normen, die den Alltag in der DDR prägten, sondern auch auf den Aspekt einer Notgemeinschaft, die erst nachträglich, im Sinne von Idealisierungen und sozialromantischen Konstruktionen, DDR-Wirklichkeit erschafft und überhöht.

Aus einem anderen Kurs wird praktisch Identisches berichtet:

*Also ist 'nen richtiges Team eigentlich, ja klar, das Team ist kameradschaftlich, einer hilft dem anderen. Wenn einer nicht weiter weiß, dann wird halt gefragt und so, und dann erklären wir's halt.*

(Fall 8, männlich, 24 Jahre, Koch, Umschulung zum Hotelkaufmann)  
Auch hier wieder dieselben Strukturelemente der Interaktion, sogar dieselbe Terminologie: die Handlungs- und Erlebensform des Teams, der Grundwert der Kameradschaft, die zugleich schützende und gängelnde Unterordnung des einzelnen unter die Deutungsmacht des Kollektivs: „Wenn einer nicht weiter weiß, dann erklären wir's halt“. Dieses Muster setzt sich bei Sichtung weiterer Fälle fort:

*... man liest ja immer so schön in irgendwelchen historischen Betrachtungen, daß eben dieses Gemeinschaftsgefühl, dieses Solidaritätsgefühl, was sich eben innerhalb der DDR-Bürger ausgebildet hat, dit muß man eigentlich so sagen, daß wir eben in diesem Rahmen ... relativ lange schon beisammen sind und kurz nach der radikalen Veränderung der gesellschaftlichen Umstände zusammengekommen sind, ist eigentlich im großen und ganzen noch so erhalten.*

*Also, es wird niemand alleingelassen mit irgendwelchen Leistungsschwächen ... Ist nicht so, daß jeder des anderen Wolf ist.*

(Fall 7, männlich, 27 Jahre, Wohnungsvermittler, Umschulung zum Hotelkaufmann)

Hier wird der Rückbezug des Bildungsverhaltens auf die DDR-Gesellschaft expliziert: Der Reiz der Kollektivität ist vor allem emotionaler Art, erlebbar als „Gemeinschaftsgefühl“ oder „Solidaritätsgefühl“. Auch die Pufferwirkung des Kollektivschemas gegen den Einbruch des Fremden in die Alltagswelt klingt – in einem Gegensatzpaar – an: „... nach der radikalen Veränderung der gesellschaftlichen Umstände ... ist die Gemeinschaft im großen und ganzen noch so erhalten“.

Des weiteren dient Kollektivitätsorientierung als Schutz gegen persönlich erfahrene Individualisierung in der Marktwirtschaft: „...es wird niemand alleingelassen“. Wie letztere eingeschätzt wird, verdeutlicht der Rückgriff auf das Hobbes-Zitat: Es „ist nicht so, daß hier jeder des anderen Wolf ist“. Damit klingt eine Polarisierung von Kollektivität und Individualismus als Werthintergrund an.

Die folgende Aussage unterstreicht solche Wertigkeit aus einer nach der Wende erfahrungsbegründeten Perspektive:

*... wichtig war für mich ooch, daß ich wieder, daß ich wieder unter so'n Kollektiv war, was ich schon vorher sagte, was mir gefehlt hat, die Menschen. Dieses Arbeitslossein ist ja ooch das Alleinsein ..., und wer das nicht*

*gewöhnt ist und sein Leben lang gearbeitet hat, das ist ganz schlimm ... wenn man's selber mal mitgemacht hat, das ist schon, ist schon nicht so einfach. Und deshalb war's für mich, als dieser Kurs begann, und ähm, wir dort wieder so unter uns sechzehn Mann waren, sechzehn Frauen waren wir, das war schon schön wieder, und ich hab' von den andern gehört, denen ging das genauso, die waren ooch froh, wieder in so 'nem Kollektiv zu sein, zusammen zu lernen.*

(Fall 9, weiblich, 51 Jahre, Sekretärin, Umschulung zur Altenpflegerin) Durch den Verlust von sozialer Zugehörigkeit, den Transformationsarbeitslosigkeit bewirkt („was mir gefehlt hat, die Menschen“), wird diese Teilnehmerin geradezu in das alte Kollektivschema zurückgetrieben: „... das war schon schön wieder“, denn im Kurs war es nicht mehr so „ganz schlimm“. Der Akzent des Erlebens liegt auch in diesem Fall in der Tröstung, indem Weiterbildung erneut Kollektivitätserfahrung ermöglicht: dem „froh ... sein, zusammen zu lernen“.

Die Rückbesinnung auf das gewohnte Verhaltensmuster des Aufsuchens eines Kollektivs bei persönlichen Problemen setzt sich im gemeinsamen Lernen fort.

#### *4. Anthropologische Aspekte*

Nach dem Sinnbezug pädagogischen Handelns in der Arbeitslosensituation und den Grenzen von Erwerbslosenbildung wird immer dann gefragt, wenn Dauerarbeitslosigkeit als gesamtgesellschaftliche Erscheinung auftritt. Dies zeigt die Geschichte der Erwerbslosenbildung in der modernen Arbeitsgesellschaft unseres Jahrhunderts (vgl. Brödel 1986).

Dieserart Reflexivität bei der Konzipierung problembezogener Weiterbildungsangebote für Erwachsene, die gegen ihren Willen von der Erwerbsarbeit ausgeschlossen sind, läßt sich gegenwärtig an dem neu aufgelegten QUEM-Programm erkennen (vgl. z.B. Bootz 1997). Hier wird auf „Kompetenz“ als Kontingenzformel abgehoben, die eine „subjektorientierte“ Kategorie mit Handlungsbezug (vgl. Weinberg 1985, S. 39) darstellt. Begriffen wie Qualifikation oder Humankapitel ist Kompetenz vorgelagert; sie nimmt diese aber kernhaft auf (vgl. Weinberg 1996, S. 214). Grundsätzlich wird damit eine reflexive Strategie für die arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung eingeschlagen. Sie begründet sich nicht allein aus dem Motivations- und Verwertungsdi-

lemma konventioneller Arbeitslosenbildung, sondern ist auch kultur- geschichtlich-anthropologisch fundiert.

So ergibt die historische Vergewisserung des Arbeitsbegriffs eine heute fast schon vergessene Breite von Arbeit (vgl. Clausen 1988). Vieles, was gegenwärtig als Dienstleistungsarbeit mit immer noch geringem Ansehen behaftet ist, zählt ursprünglich und genuin als Arbeit. Die moderne Optik des Markts hat unsere Vorstellungen über Arbeit verkümmern lassen.

Eine anthropologisch differenzierende Position nehmen hier Leo Kofler und Hannah Arendt ein. Kofler (1958, S. 66) bezweifelt, „ob es wahr ist, daß der Mensch seiner anthropologischen Uranlage nach ein arbeitendes Wesen ist“. Und Arendt (1958/1981) kritisiert die neuzeitliche Arbeitsgesellschaft, weil von den menschlichen Tätigkeiten des Arbeitens, Herstellens und Handelns die Arbeitstätigkeit eine anthropologisch nicht vertretbare Vorherrschaft erlangt habe. Aus der kulturellen Bornierung resultiere, daß alle nicht-arbeitenden Tätigkeiten zum Hobby abgewertet werden (vgl. ebd., S. 116ff.). Dieser Umstand wirkt u.a. gesellschaftspolitisch belastend, wenn es beispielsweise darum gehen soll, akzeptable gesellschaftliche Alternativrollen zur Erwerbsarbeit zu initiieren. Hingewiesen sei nur auf die neuerliche Debatte über die Stärkung von Ehrenämtern, über die Zielperspektive einer „Tätigkeitsgesellschaft“ (Ralf Dahrendorf) oder neuerdings über zivilgesellschaftliche Revitalisierungen. Von der ungelösten Frage der Subsistenzsicherung einmal abgesehen, werden alle diese Überlegungen mit dem Problem konfrontiert, inwieweit das in der Arbeitsgesellschaft vorherrschende Werte- und Bewertungssystem subjektiv lebbar Alternativrollen überhaupt zuläßt (vgl. Breloer 1997).

In diesem Kontext interessiert eine grundsätzliche Kritik gegenüber der Theorie der Erwachsenenbildung, sie habe „Erwachsenensein ... gleichbedeutend mit Berufstätigkeit“ (Raapke 1978, S. 54) gesetzt. Die Erwachsenenpädagogik sei auf den Status des berufstätigen Erwachsenen fixiert, weshalb „in vielen Erwachsenenbildungs-Einrichtungen Verlegenheit herrscht, was man den Arbeitslosen anbieten solle“ (ebd.). Noch am Ausgang der Vollbeschäftigungs-Ära der westdeutschen Wirtschaftsgesellschaft fordert Raapke die Entwicklung zielgruppenorientierter Angebote, wo Lernprozesse unabhängig von der Berufs- und Arbeitsmarktsituation ausgerichtet seien.

Die hier angeführten Überlegungen sind für uns heute instruktiv. Sie unterstreichen die Triftigkeit der eingangs skizzierten Kritik an einem

institutionell und normativ verfestigten Erfolgsbegriff arbeitsmarktorientierter Erwachsenenbildung. Gleichwohl scheint am Ende dieses Jahrhunderts die Pädagogisierung der deutschen Gesellschaft, von der bereits die ErziehungswissenschaftlerInnen der Weimarer Epoche berichten, noch nicht so weit gediehen und institutionell Niederschlag gefunden zu haben, daß sie eine wünschenswerte Entdogmatisierung der arbeitsamtlichen Förderungskriterien für arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung ermöglicht hätten.

##### *5. Reflexive Kooperation von Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildung*

Angesichts fortschreitender Entkoppelung von einerseits technischem Fortschritt und Wirtschaftswachstum und andererseits – abnehmendem – Erwerbsarbeitskräftebedarf erschiene folgende Perspektive verheißungsvoll: Jeder/m Arbeitslosen bzw. jeder/m EmpfängerIn von Arbeitslosenunterstützung sei freigestellt, anhand welcher institutionellen Angebote und Themen er sich weiterbilden wolle. Die von der Teilhabe am Erwerbsarbeitssektor ausgeschlossenen Gesellschaftsmitglieder sollten nach eigenem Gutdünken darüber entscheiden können, an welchen Angeboten öffentlicher oder pluralistisch getragener Bildung sie partizipieren möchten, um die „Zwangspause Arbeitslosigkeit“ (Josef Stingl) zu überbrücken. Empfängern von Arbeitslosenunterstützung sollte also die Chance gewährt werden, nicht wie bisher nur an extra genehmigten Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen, sondern darüber hinaus auch an beruflich nur mittelbar qualifizierenden Bildungsangeboten.

Bei diesem Vorschlag zeigt sich, in welchem hohem Maße „Bildungsarbeit und soziale Reformen ... in innigster Wechselwirkung“ (Leipart/Erdmann 1928, S. 14) stehen. Vielleicht könnte für uns die dänische oder schwedische Arbeitsmarktpolitik orientierend wirken, denn beide pflegen ein weniger bevormundendes, gleichwohl hoch effizientes Verhältnis zum Bildungswesen und seinen Teilnehmenden.

In der „reflexiven Moderne“ (vgl. z.B. Münch 1995, S. 151) steht eine komplexe Strategie der Arbeitsmarktregulierung in einem konstitutiven Bedingungs-zusammenhang mit der realutopischen Pragmatik einer „Bildungsgesellschaft“ (vgl. Kade 1992). Erwachsenenbildung stellt eine für Marktwirtschaft unverzichtbare kulturelle Infrastruktur dar.

Aus der uneingeschränkten Partizipation an allgemeiner Bildung resultiert eine „vorsorgende Kompetenzentwicklung für die Bewältigung des Strukturwandels“ (Schmid 1996, S. 15). Zugleich entspricht die Erwachsenenbildung dem Orientierungs- und Unterstützungsbedarf individualisierter Erwachsener bei der schwieriger werdenden Aufgabe der Lebensführung; bisweilen vermag sie als „biographisches Brücken-Management“ zwischen arbeitsmarktinternen und -externen Daseinsformen zu fungieren. In dieser vernetzungs-intensiven Gesamtkonstellation liegt die Zukunft arbeitsmarktorientierter Bildung.

Der Kompetenzbegriff, für den Johannes Weinberg plädiert, erschließt Arbeits- und Lebensoptionen. Seine Botschaft ist, daß die subjektive Bewältigung arbeitsgesellschaftlichen Wandels als ganzheitliche Bildungsaufgabe auszulegen sei (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993, S. 196).

#### **Anmerkung**

- <sup>1</sup> An dem Forschungsbericht hat zeitweilig Ansgar Goeke mitgearbeitet, der 1994/95 unter meiner Leitung als wissenschaftliche Hilfskraft in der Abteilung Erwachsenenbildung des Instituts für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Dortmund tätig war.

#### **Literatur**

- Arendt, H.: *Vita Activa oder Vom tätigen Leben* (zuerst 1958). München 1981
- Bootz, I.: *Tätigsein und Lernen im sozialen Umfeld*. In: QUEM-Bulletin 1997, Heft 1, S. 6–9
- Breloer, G.: *Die Bildung älterer Erwachsener als kulturelle Modernisierung*. In: Brödel, R. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Moderne*. Opladen 1997, S. 188–200
- Brödel, R.: *Perspektiven sozialökonomischer Erwachsenenbildung*. In: Weymann, A. (Hrsg.): *Staatliche Antworten auf soziale Probleme. 7. Colloquium des Bremer Wissenschaftsforums*. Frankfurt/M., New York 1986
- Brückner, H.-R.: *Knoten im Netz – Der Beitrag kultureller Orte zum Potentialerhalt Arbeitsloser: Aktuelle Folgerungen aus der Arbeit der Kulturhäuser in der DDR*. In: QUEM-Bulletin 1995, Heft 4/5, S. 3–6
- Clausen, L.: *Produktive Arbeit – destruktive Arbeit*. Berlin, New York 1988
- Engelhardt, V.: *Arbeitslosigkeit und Erwachsenenbildung*. In: Becker, H., u.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch des deutschen Volkswesen*. Breslau 1932, S. 145–156
- Erpenbeck, J./Weinberg, J.: *Menschenbild und Menschenbildung*. Münster, New York 1993

- Gieseke, W./Siebers, R.: Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 1996, Heft 5, S. 687–702
- Heitger, B.: Von der Weiterbildung zum Wissensmanagement: Skizzen für ein unternehmerisches Human Resources Development. In: Hofmann, L.M./Regnet, E. (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. Göttingen 1994, S. 3–21
- Kade, J.: Die Bildung der Gesellschaft – Aussichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche LiteraturRundschau 1992, Heft 24, S. 67–79
- Kade, J.: Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D. (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt/M. 1994, S. 315–340
- Kade, S.: Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 296–311
- Kofler, L.: Homo Ludens und die Pflicht zur Bildung. In: Volkshochschule im Westen 1958, Heft 3/4, S. 66–69
- Leipart, Th./Erdmann, L.: Arbeiterbildung und Volksbildung. Berlin 1928
- Lüders, Y. G.: Protokoll eines schwierigen Forschungseinstiegs. In: Dudek, P./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Zeitschrift für Pädagogik 1993, 30. Beiheft, S. 273–281
- Münch, R.: Dynamik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt/M. 1995
- Neuloh, O.: Die Verschiedenheit der Schüler als methodische Frage der Arbeiterbildung. In: Die Arbeit. Zeitschrift für Gewerkschaftspolitik und Wirtschaftskunde 1927, S. 675–685
- Raapke, H.-D.: Lernen Erwachsene anders als Kinder? In: Ruprecht, H./Sitzmann, G.-H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. VI: Theorien des Erwachsenseins. Weltenburger Akademie 1978, S. 49–57
- Schiersmann, Ch./Ambos, I.: Zur Funktion von Weiterbildung für Frauen in den neuen Ländern im Kontext des Transformationsprozesses. In: Zeitschrift für Pädagogik 1996, Heft 5, S. 703–717
- Schmid, G.: Reform der Arbeitsmarktpolitik. Vom fürsorgenden Wohlfahrtsstaat zum kooperativen Sozialstaat. Wissenschaftszentrum Berlin, FS I 96–205. Berlin 1996
- Siebert, H.: Weiterbildungsforschung als Beitrag der Hochschulen zur Praxis der Volkshochschulen. In: Otto, V. (Hrsg.): Weiterbildungsforschung: Anforderungen der Theorie – Praxis der Volkshochschulen. Frankfurt/M. 1988, S. 7–16
- Staudt, E.: Weiterbildung zwischen Sozial- und Arbeitsmarktpolitik. In: QUEM – Report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern. Heft 12, Berlin 1993, S. 21–40
- Trier, M.: Erwachsenenlernen im zweiten Arbeitsmarkt. In: Report 1996, Heft 38, S. 59–70
- Walwei, U.: Evaluation der Arbeitsmarktpolitik. In: Arbeit und Sozialpolitik 1996, Heft 5/6, S. 19–29



- Weinberg, J.: Stand der Forschung über Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 27–42
- Weinberg, J.: Lernen Erwachsener. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1985, S. 32–43
- Weinberg, J.: Zum Forschungsbedarf in der Weiterbildung. In: Information: Weiterbildung NW1986, Heft 2, S. 18–19.
- Weinberg, J.: Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1996, Heft 3, S. 209–216
- Weinberg, J.: Lernen und Bildung Erwachsener im Wertewandel der ostdeutschen Gesellschaftstransformation. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997, S. 217–237

Wolfgang Jütte

## Zur grenzüberschreitenden Dimension des Studiums der Erwachsenenbildung Suchbewegungen in sich erweiternden Kontexten

Die Aufgaben der Erwachsenenbildung sind in den letzten beiden Jahrzehnten immer umfassender geworden. Dies kann für die Praxis, für die Disziplin und mittelbar auch für das Studium der Erwachsenenbildung reklamiert werden. Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse – die vorherrschenden Zeitsignaturen im öffentlichen Diskurs – fügen weitere Anforderungen hinzu. Warum, so meine Ausgangsfrage, schlägt sich dies noch nicht genügend in der Ausbildung von ErwachsenenbildnerInnen nieder? Europa entwickelt sich zu einem Bildungs- und Qualifikationsraum, der nicht auf nationale Grenzen beschränkt bleibt. Neue Mobilitätsmöglichkeiten für grenzüberschreitende Bewegungen entstehen, die jedoch „gefüllt“ werden müssen. Hier setzt die Ausbildungsfunktion der Hochschulen ein.

Was diese zunächst auf der gesellschaftlichen Ebene stattfindenden Prozesse für das Studium der Erwachsenenbildung bedeuten könnten, möchte ich in diesem Beitrag näher ausleuchten. Das Studium der Erwachsenenbildung soll auf sein Potential für grenzüberschreitende Suchbewegungen in einem sich internationalisierenden Kontext hin betrachtet werden. Dabei gehe ich von folgenden Fragen aus: Was ist und umfaßt die grenzüberschreitende Dimension, wird sie in der Ausbildung ausreichend berücksichtigt, oder benötigen wir eine Internationalisierung der Curricula, und durch welche hochschuldidaktischen Arrangements kann die internationale Ausrichtung gefördert werden?

Dieser Versuch stellt eine Gratwanderung dar. Nicht weil ich mich dabei noch weitgehend auf fremden Terrain bewege, sondern vielmehr in zweifacher Hinsicht: Auf der einen Seite droht man der Gefahr einer leichtfertigen „Schelte“ der Disziplin ob ihrer vermeintlichen nationalen Begrenztheit zu unterliegen und auf der anderen Seite, sich als Befürworter einer unkritischen „Europa-Euphorie“ verdächtig zu machen und zur Mythenbildung wie der „Mobilitätskompetenz für alle“ beizutragen.

## *1. Internationalisierung des Wirtschaftens und der Lebens- und Bildungsräume*

Internationale Vernetzungsprozesse üben einen Einfluß auf die Arbeits- und Lebensverhältnisse der Bevölkerung aus. Dies ist zwar an sich keine neue Entwicklung, aber seit Mitte der 90er Jahre gewinnen die „Globalisierung“ des Wirtschaftens und die damit einhergehenden Konkurrenzmechanismen spürbar an Gewicht. Die sogenannte „Standortdiskussion“ zeigt auf, daß durch Internationalisierungsprozesse der einzelstaatliche Kontext zunehmend überschritten wird.

Internationale Verflechtungen finden nicht nur im wirtschaftlichen, sondern auch im kulturellen Bereich statt. Infolge der zunehmenden Europäisierung wird die Notwendigkeit gesehen, das Bildungswesen auf Europa hin zu orientieren und „Europakompetenz“ zu vermitteln – nicht zuletzt, weil auch der Arbeitsmarkt zunehmend europäisiert wird. Eine verstärkte internationale Ausrichtung der Ausbildung wird für dringlicher denn je erklärt und zugleich ein beträchtlicher Nachholbedarf konstatiert.

Stärker als andere Bildungseinrichtungen sind die Hochschulen von Internationalisierungsprozessen betroffen. Schon seit längerem wird ihre Europäisierung gefordert (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 1992; KMK 1996) und durch vielfältige hochschulpolitische Aktivitäten der EG-Kommission vorangetrieben. Das Beispiel der Hochschulen zeigt, daß bei der Diskussion um Bildungsreformen die internationale Dimension an Gewicht gewinnt. Reformen können scheinbar nicht mehr allein im nationalen Rahmen angegangen werden.

## *2. Internationalisierung des Gegenstandes und die Beharrungstendenzen der Disziplin*

So wenig neu die Internationalisierung des Wirtschaftens an sich ist, so wenig neu ist die Internationalität der Erwachsenenbildung (vgl. Knoll/Künzel 1981). Dennoch sind auch hier bedeutsame Unterschiede in Kraft und Richtung dieser Prozesse zu beobachten. Durch die Internationalisierung im allgemeinen und durch die europäische Integration im besonderen verändern sich das Umfeld und die Inhalte der Erwachsenenbildung. Dies gilt insbesondere für den Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung, die zu einem Impulsfaktor für eine im-

mer stärker werdende europäische Dimension wird. Auch im Weiterbildungsbereich entsteht gegenwärtig ein europäischer Markt.

*Rezeption internationaler Theorieansätze und Veränderung der Kommunikationsstrukturen*

Daß der internationale Forschungsstand zur Erwachsenenbildung nicht genügend zur Kenntnis genommen wird, ist bereits häufiger kritisch vermerkt worden. Die mangelnde Rezeption internationaler Literatur und Theorieansätze ließe sich gerade auch für viele der gegenwärtig gehandelten „hot topics“, z.B. „lebenslanges Lernen“ oder „selbstgesteuertes Lernen“, belegen. Dies trifft nicht nur auf die internationale Theoriediskussion zu, sondern auch auf die Arbeit internationaler Organisationen. Sie gewinnen jedoch mit der Globalisierung des Wirtschaftens an Bedeutung. Die wachsende Rolle supranationaler Einrichtungen und internationaler Nichtregierungsorganisationen (NGO's) haben die letzten UN-Gipfel (Rio 1992, Peking 1995, Kopenhagen 1995) unterstrichen. Dies wird, so steht zu vermuten, auch die 5. Internationale UNESCO-Konferenz zur Erwachsenenbildung in Hamburg 1997 zeigen. Insofern wäre eine verstärkte Kenntnisnahme der Theoriebestände und Arbeitsergebnisse supra- und internationaler Organisationen im Bereich der Weiterbildung (EG-Kommission, Europarat, ILO, OECD, UNESCO etc.) nur folgerichtig. Eine gewisse nationale Selbstzentrierung ist in dieser Haltung bundesdeutscher Erwachsenenbildung im internationalen Kontext nicht zu übersehen.

Dennoch findet in der fachwissenschaftlichen Literatur, wenngleich mit einem beträchtlichen „time lag“, die internationale Dimension allmählich Eingang. Veränderungen in der Informations- und Kommunikationsstruktur zeichnen sich ab. Fachzeitschriften berücksichtigen zunehmend internationale Diskussionen, und dies nicht mehr nur im Rezensionsteil. Zu nennen ist hier z.B. die Zeitschrift „Grundlagen der Weiterbildung“, die schon seit ihrer Gründung europäische Aspekte kontinuierlich aufgreift.

Im Rahmen der europäischen Bildungszusammenarbeit entstehen zugleich vermehrt deskriptive Ländermonographien und vergleichende Arbeiten, die insbesondere für Studierende, aufgrund ihres Einführungscharakters einen Orientierungswert haben (vgl. z.B. das Europa-Handbuch von Kaiser/Feuchthofen/Güttler 1995ff. oder die Veröffent-

lichungen im Rahmen des FORCE-Programms: Alt/Sauter/Tillmann 1993 und Ant 1996).

Der Bestand an internationalen Fachbüchern und -zeitschriften zur Erwachsenenbildung in vielen Hochschulbibliotheken muß jedoch, nicht zuletzt aufgrund der knapper werdenden Ressourcen, als kritisch bezeichnet werden. Welche Studierende kennen oder haben Zugang zur internationalen Zeitschrift des IIZ/DVV „*Adult Education and Development*“, zu „*Adult Education Quarterly*“, „*Convergence*“, „*Lifelong Learning in Europa (LLinE)*“ oder „*Studies in the Education of Adults*“? Lediglich das „Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung“ (Knoll 1969ff.) eröffnet(e) vielen Studierenden ein Fenster zur internationalen Diskussion.

### *Zum Zusammenhang von Forschung und Lehre oder: Die Notwendigkeit grenzüberschreitender Forschungsnetzwerke*

Das universitäre Studium der Erwachsenenbildung läßt sich – wenn man von der „Einheit von Forschung und Lehre“ ausgeht – nicht hinreichend erklären, ohne die Forschungsschwerpunkte der dort Lehrenden mit in den Blick zu nehmen. Hier sind m.E. eine Reihe von Barrieren zu suchen, die erschweren, daß sich die internationale Dimension unmittelbar in den Curricula niederschlägt:

- Bei vielen HochschullehrerInnen herrscht Skepsis gegenüber internationalen Themen vor, da bisher nicht genügend und überzeugend aufgezeigt worden sei, daß internationale Erwachsenenbildung zum Fortschritt der Disziplin beigetragen habe. Die Erträge internationaler Forschung für bundesdeutsche Fragestellungen lassen sich zweifelsohne nicht einfach gewichten.
- Noch ist die Annahme – wenngleich nicht immer explizit – weit verbreitet, daß die Internationalität nur dann einen Sinn mache, wenn sie an dem „borrowing“-orientiert sei: der Übernahme von „progressiv“ wahrgenommenen ausländischen Erfahrungen, die für die Fortentwicklung eigener nationaler Systeme einen Beitrag leisten könnten.
- Oft sind es andere nationale Wissenschaftstraditionen mit ihren unterschiedlichen Strukturen und intellektuellen Stilen (vgl. Galting 1983), die Befremden und Abwehr hervorrufen. Internationale Forschungszusammenhänge bieten dagegen die Chance, nationale

Wissenschaftskulturen zu reflektieren und zur Selbstvergewisserung beizutragen.

- Irritationen sind zu beobachten darüber, daß die „Aufwand-Ertrag-Relationen“ in einem ungünstigen Verhältnis zueinander stehen. Der persönliche Gewinn, der aus internationalen Begegnungen entstehen kann, wird in diesem Zusammenhang nicht thematisiert.
- Die internationale Fachkommunikation wird durch Sprachgrenzen behindert. Die festzustellende Tendenz der Durchsetzung der englischen Sprache als *Lingua franca* im internationalen Kontext erleichtert zwar vielfach die Fachkommunikation, hebt aber das tieferliegende Verständigungsproblem letztendlich nicht auf.

Ein anderes Argument ist eher grundsätzlicher und inhaltlicher Art: die Widerspenstigkeit des Themas selbst. Die vielzitierte Persiflage von Jacques Delors: „Wer verliebt sich schon gerne in einen Binnenmarkt?“ läßt sich ohne weiteres auch auf die Weiterbildungspolitik der EU-Bildungsadministration mit ihren normativen Dokumenten übertragen. Wer verliebt sich schon gerne in „Status-Quo“-Diskussionen, wer findet die vom sachsonischen Stil geprägte und theoriearme Sprache der Dokumente internationaler Organisationen (vgl. dazu Galtung 1983, S. 336) und lexikalisch-deskriptive Ländermonographien aufregend zu lesen? Dessen ungeachtet, oder vielleicht auch gerade deswegen, benötigen wir den europäischen Diskurs in der Weiterbildungsforschung, der Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet.

Zunehmend findet eine stärkere Kooperation in der europäischen Weiterbildungsforschung statt (vgl. Alheit/Tippelt 1994). Grenzüberschreitende Forschungsnetzwerke bilden sich heraus, die eine wichtige Rolle in der internationalen Fachkommunikation übernehmen. Hier ist vor allem die 1991 gegründete „*European Society for Research on the Education of Adults*“ (vgl. Hake 1993 und [ESREA]) zu nennen mit ihren thematischen Forschungsnetzwerken, z. B. zur erwachsenenpädagogischen Biographieforschung. Vielleicht zeichnen sich hier ein Aufbrechen der noch sehr nationalen Organisiertheit der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung und die Herausbildung einer „Europäischen Weiterbildungsforschung“ (vgl. Künzel 1994, S. 12f.) ab.

## *Orientierung im Raum*

Noch wird „die Funktion der Wissenschaft von Erwachsenenbildung als Mittel und Mediator von Internationalität“ (Knoll 1996, S. XIV) zu wenig in den Blick genommen und als Programm verstanden. Die oben angeführten Erklärungsversuche reichen nicht aus, diesen Umstand zu erklären. Gründe müssen auch in der Wissenschaftskonstituierung von Erwachsenenbildung gesucht werden.

Wenn Wissenschaftssysteme jemals national verfaßt waren, so kann dies gegenwärtig vor dem Hintergrund der zu beobachtenden Internationalisierungsprozesse immer weniger Geltung beanspruchen. Dennoch sind die Orientierungen von Wissenschaften im Raum höchst unterschiedlich: „Je ‚reifer‘ im Sinne der Ausprägung ihres Paradigmas eine Disziplin ist und je ‚abstrakter‘ gegenüber allem Historisch-Konkret-Einmaligen, desto größeres Gewicht bekommen die internationalen Kommunikationszusammenhänge“ (Huber 1991, S. 13). Legt man das englische Begriffspaar „cosmopolitan“ versus „local“ zugrunde, dann muß die Erwachsenenbildung gegenwärtig eher zu den „locals“ der Wissenschaftsdisziplinen gezählt werden. Wenn Erwachsenenbildung als eine handlungsorientierte, praxisbezogene Wissenschaft verstanden wird, dann ist möglicherweise der internationale Kommunikationszusammenhang nicht so ausgeprägt. Friedenthal-Haase hat auf das Differente der Erwachsenenbildung zur allgemeinen Wissenschaftskonstituierung hingewiesen, das sich aus ihrem anwendungsorientierten Charakter ergibt: „... die Theorie der Erwachsenenbildung als die einer anwendungsbezogenen Wissenschaft [ist] von historischen, nationalen, regionalen, lokalen und kulturellen Variablen geprägt“ (1990, S. 26). Diese lokale, regionale und mit Praxis einhergehende Orientierung ist für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sicherlich konstitutiv, und insofern ist auch ihre Kommunikationskultur eher lokal, regional und national geprägt. Aber eben diese beschworene Praxis erfährt Veränderungen, die es seitens der Forschung wahrzunehmen gilt. Auch muß die Frage aufgeworfen werden, ob Globalisierung und Regionalisierung dichotomisch gesehen und arbeitsteilig gegeneinander „ausgespielt“ werden müssen oder ob nicht vielmehr die Gleichzeitigkeit von globalen und lokalen Zusammenhängen in den Blick genommen werden soll.

## *Internationalisierung der Praxis und Anforderungen an berufliches Handeln*

Die internationale Orientierung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung hat, wie J.H. Knoll aufzeigt, seit der Weimarer Republik bedeutende Verschiebungen erfahren: Während die Praxis der Erwachsenenbildung, im Gegensatz zur pädagogischen Disziplin, in der Weimarer Republik noch sehr nationalem Terrain verhaftet war, könnte heute „im Blick auf internationales Bewußtsein die Praxis von der Erwachsenenbildung gewiß einen internationalen Vorsprung gegenüber der Wissenschaft reklamieren“ (Knoll 1996, S. 222). Wenn die Erwachsenenbildungspraxis sich vor dem Hintergrund der europäischen Integration verändert, muß auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sich dazu verhalten und ihren Fragehorizont erweitern. Weiterbildungseinrichtungen befinden sich im Wandel. Internationalisierungsprozesse spiegeln sich im Lernen der Institutionen und ihrer MitarbeiterInnen wider. Internationaler Erfahrungsaustausch nimmt vor allem im Kontext der europäischen Bildungszusammenarbeit zu. So wie Verbände ihren Arbeitsbereich „Internationales“ ausbauen, beginnen auch Weiterbildungsträger und -einrichtungen das Feld „Internationales“ zu bearbeiten.

Insbesondere die erforderliche transnationale Ausrichtung der Projekte im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) verlangt grenzüberschreitende Zusammenarbeit. Aus diesen bi- und transnationalen Kontakten und Kooperationen ergeben sich auch besondere Anforderungen an berufliches Handeln (vgl. Nuissl 1995). Grenzüberschreitende Kommunikation und Interaktion ist erforderlich. Welcher Verband oder welche größere Bildungseinrichtung hat heute keine internationalen Kontakte, die gepflegt werden müssen? Dies reicht von Zusammenkünften auf europäischer Ebene bis hin zum Empfang von Besuchsgruppen.

Die Notwendigkeit eines europäischen Projektmanagements ergibt sich vor allem aus der Orientierung an veränderten Finanzierungsströmen. Im Rahmen der europäischen Strukturpolitik stellt die Europäische Union Deutschland erhebliche Finanzmittel im Bereich der Arbeitsmarktpolitik zur Verfügung. ESF-Projekte prägen bereits mehr die Weiterbildungslandschaft, als dies bisher empirisch erfaßt worden ist (vgl. Brödel/Gerhard 1996). Die Kenntnisnahme von EU-Fördermitteln, die Erarbeitung von Projektvorschlägen und die Erstellung von



Anträgen gewinnen an Stellenwert. Trotz der (finanziellen) Bedeutung von ESF-Projekten wird ihre Antragstellung zumeist „vermieden wie das Weihwasser vom Teufel“<sup>1</sup>. Akquisitorische Aufgaben im „EU-Antragsdschungel“ werden oftmals BerufsanfängerInnen übertragen.

Auch das Personalmanagement internationalisiert sich. In der Personalentwicklung, insbesondere multinationaler Betriebe, wird der Vermittlung sogenannter internationaler Qualifikationen (vgl. Wordelmann 1995) zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Hierbei geht es vor allem um interkulturelle Kompetenz (vgl. z.B. Bittner 1994; Brandenburger 1994) als strategische Ressource, um auf dem Weltmarkt erfolgreich zu sein.

Diese skizzierten Beispiele deuten auf Veränderungen der Weiterbildungspraxis und der Anforderungen an berufliches Handeln hin. Wenn man den Katalog erwachsenenpädagogischer Schlüsselqualifikationen erweitern möchte, gehört die internationale Dimension zunehmend dazu. Zu den Merkmalen von Professionalität zählt heute immer stärker auch das Wissen über internationale Zusammenhänge, z.B. über die Arbeit supra- und internationaler Organisationen, die Sozialpolitik der EU, die Wirtschafts- und Sozialstrukturen benachbarter Länder und das Verständnis von Kultur und Sprache anderer Nationen.

### *3. Die interkulturelle und interdisziplinäre Dimension des Studiums*

Das Studium der Erwachsenenbildung ist in der Regel mit dem Wunsch verbunden, in diesem Bereich tätig zu werden (vgl. Weinberg 1989, S. 69). Arbeitsplätze in europäischen Nachbarländern stellen zunehmend eine begründbare Alternative für mobilitätswillige Hochschulabsolventen dar. Auch für WeiterbildnerInnen ergeben sich neue grenzüberschreitende Arbeitsmöglichkeiten, z.B. freiberuflich als TrainerIn für interkulturelles Management, als MitarbeiterIn eines Verbindungsbüros in Brüssel oder in internationalen Organisationen. Dennoch sind und werden WeiterbildnerInnen zukünftig nicht die „Global Players“ und insofern die Ausbildung des polyglotten Weiterbildungsmanagers nicht das vorrangige Ziel sein.

Die Notwendigkeit einer Internationalisierung des Studiums der Erwachsenenbildung sehe ich insofern primär weniger auf die erweiter-

ten Berufschancen im europäischen Arbeitsmarkt bezogen – eine Argumentationsfigur, die in vielen Studiengängen, z.B. den Wirtschaftswissenschaften, vorherrscht – als vielmehr hinsichtlich der Internationalisierung des Gegenstandes, d.h. die Rückwirkungen einer sich zunehmend vernetzten Welt auf Erwachsene und Erwachsenenbildung. Das Potential grenzüberschreitender Dimension liegt für mich vorrangig im angemessenen Umgang mit dem Fremden und im interkulturellen Lernen als wichtiges Kriterium professionellen Handelns. Die Metapher der Grenzüberschreitung wurde bewußt gewählt, um die Mehrdeutigkeit der Problematik anzudeuten.<sup>2</sup> Es geht darum – essayistisch ausgedrückt –, die Angst vor der Fremde und dem Unbekannten zu nehmen, fremde Welten zu entdecken und intellektuelle Horizont-erweiterungen zu erfahren. In diesem Sinne hat wissenschaftliches Arbeiten *per se* schon eine grenzüberschreitende Intention. „Eine neue Theorie oder ein neues Themengebiet zu erkunden, erfordert etwa ebensoviel Mut, wie auf Reisen ein fremdes Land selbständig zu erschließen. Wie dort muß man bereit sein, sich mit Neuem, Überraschendem, Fremdem zu konfrontieren und den Boden des Bekannten zu verlassen“ (Kruse 1995, S. 59). Dies gilt es zu vermitteln.

Grenzüberschreitendes Studieren beinhaltet u.a. eine interkulturelle und interdisziplinäre Komponente: das Sich-Bewegen und Lernen in multikulturellen Kontexten und zwischen verschiedenen Fachkulturen. Auf diese Dimensionen bin ich u.a. als Lehrender in einem deutschen Magisterstudiengang „Betriebliche Bildung und Management“ an der Universität Flensburg mit Nachdruck gestoßen worden.<sup>3</sup> Zwei nationale Kulturen mit ihren Wissenschaftstraditionen und zwei Fachkulturen, Wirtschaftswissenschaften und Bildungswissenschaften, stoßen hier aufeinander. Dieser Kontext führt vielfach zu einer produktiven Verunsicherung, regt zur Selbstvergewisserung an und verlangt interkulturelles Lernen: Dabei „geht (es), so einfach es klingen mag, um den schwierigen Prozeß, sich in Veranstaltungen ... Zeit zu nehmen, um sich gegenseitig als Menschen mit ihrer Kultur und je besonderen Art zu leben wahrzunehmen, bisher nicht Gewußtes zur Kenntnis zu nehmen und sich damit auseinanderzusetzen“ (Weinberg 1992, S. 88).

### *Interkulturalität im Studium*

Die Beschäftigung mit Interkulturalität wird vielfach als eine pädagogische Antwort auf die Internationalisierung der Lebensräume und der kulturellen Pluralität der europäischen Gesellschaften interpretiert. Damit wurde anfänglich vor allem die Zuwanderung in den zumeist sozialpädagogisch gefärbten Blick genommen. Zunehmend wird jedoch auch der intranationale Aspekt von Interkulturalität betont (vgl. zuletzt Schäffter 1997).

Bildung beinhaltet seit jeher eine grenzüberschreitende Funktion im Sinne der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Menschen und Kulturen. Für die Erwachsenenbildung gilt Interkulturalität als konstitutives Element (vgl. Arnold/Siebert 1995). Während des Studiums lassen sich beispielsweise bei der Beschäftigung mit dem Konstruktivismus, mit der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Deutungen und Wirklichkeitskonstruktionen, interkulturelle Bezüge herstellen.

Interkulturelle Lernprozesse im Lernfeld Universität können in vielfältiger Form stattfinden (vgl. z.B. die Arbeiten des Tübinger Seminars in Friedenthal-Haase 1992 und Rademacher 1994). Übungen zum interkulturellen Lernen gewinnen vor allem dann an Gewicht, wenn sie den mononationalen Rahmen überschreiten. Das eigene Verhältnis zur Fremdheit kann hier leichter auch emotional erfahren und bearbeitet werden. So können in bikulturellen Studierendengruppen Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung durchgeführt werden, um zunächst Vorurteile und Stereotypen über die jeweiligen ethnischen Gruppen offenzulegen. Dänische und deutsche Studierende, die jeweils in eigenen „Räumen“ diese Übungen durchführen und anschließend gemeinsam zusammentragen, sind erstaunt, aus welchem Reservoir sie schöpfen können. Mit Hilfe dieser Übungen kann die Wirkungsweise interkultureller Bildungsarbeit aufgezeigt werden.

Generell zeichnet sich die multikulturelle Hochschule im Gegensatz zur Schule bei weitem noch nicht ab. Ausländische DozentInnen und Studierende bilden eher die Ausnahme; die Attraktivität des Studienstandortes Deutschland für ausländische Studierenden schwindet (vgl. Lankenau u.a. 1997). Durch diese tendenziell abnehmende internationale Wertschätzung sehe ich weniger eine Gefährdung des Hochschulstandortes als vielmehr eine „Verarmung“ an interkulturellen Begegnungsmöglichkeiten während des Studiums. Wenngleich die Zahl aus-

ländischer Studierender in der Erwachsenenbildung gering ist, darf diese Wahrnehmung nicht den Blick auf die „Bildungsinländer“ mit ihren spezifischen Biographien verstellen. Ihre Erfahrungen eröffnen Anknüpfungspunkte.

### *Interdisziplinarität im Studium*

Interkulturelle Kommunikation gewinnt nicht nur an Bedeutung zwischen Studierenden unterschiedlicher nationaler Herkunft, sondern auch zwischen den Fachkulturen. Erwachsenenbildung wird heute nicht nur grundständig studiert, sondern wird zunehmend auch Bestandteil postgradualer Zusatzstudiengänge und zum Nebenfach für ‚nicht-pädagogische Bereiche‘ (vgl. Gieseke 1996 und Schöffter 1996). Dies stellt nicht nur eine Ausdifferenzierung der Interessen von Studierenden dar; zugleich findet das Studium der Erwachsenenbildung zunehmend in interdisziplinären Kontexten statt, die grenzüberschreitendes Lernen zwischen Disziplinen mit ihren jeweiligen fachlichen Bezugssystemen erfordern.

Der Hochschuldidaktiker Huber (1991) nimmt Fächer als Kulturen in den Blick und zeigt auf, wie Fachkulturen sich nicht nur durch ihr Wissen, sondern auch durch ihren Habitus unterscheiden. In dieser Problematik liegt ein wichtiger Schlüssel zur fächerübergreifenden Verständigung. Für die unterschiedliche Fachsozialisation von Studierenden möchte ich, basierend auf eigenen Erfahrungen, ein plastisches Beispiel geben: In meinen Seminaren begegnen sich Studierende des Studienganges Diplom-Pädagogik, Studienrichtung Erwachsenenbildung, und Erwachsenenbildung-Studierende des eher wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteten Magisterstudienganges „Betriebliche Bildung und Management“.

Exemplarisch sei hier die Annäherung an das Thema „Bildungsurlaub“ gewählt. Als einen der ersten Aspekte nennen die wirtschaftswissenschaftlich orientierten Magister-Studierenden das Problem der Finanzierung des Bildungsurlaubs durch die Arbeitgeber. Diplom-Pädagogik-Studierende betonen hingegen zumeist die Bedeutung des Motivationsaspekts für die Bildungsteilnahme einzelner TeilnehmerInnen. Damit prallen sofort zwei unterschiedliche Perspektiven aufeinander und stehen sich zumeist unversöhnlich gegenüber. Daß daraus keine Konfrontation, sondern eine produktive Verunsicherung und gegensei-

tiges Lernen entstehen, verlangt hochschuldidaktisches Handeln. Es geht zunächst darum, die Standortgebundenheit der jeweiligen Perspektivität zu klären und den Perspektivenwechsel als Grundprinzip wissenschaftlichen Arbeitens einzuführen.

Die zentrale Frage, die ich mir bei wirtschaftswissenschaftlich orientierten Studierenden der Erwachsenenbildung stelle, kann z.B. lauten: Wie sensibilisiere ich für die Subjektperspektive, die konträr zu ihren sonstigen Fachinhalten und dem Gewicht ihrer bisherigen Fachsozialisation steht? Bei Studierenden der Diplom-Pädagogik kann z.B. die Frage lauten: Wie vermittele ich den wachsenden Stellenwert betriebswirtschaftlicher Kompetenz in der sich wandelnden Praxis der Erwachsenenbildung – unabhängig von der reklamierten „Autonomie der Pädagogik“?

Weitere Unterschiede zwischen Fachkulturen finden sich z.B. auch im Umgang mit der Zeit oder in politischen und sozialen Einstellungen (vgl. Huber 1991, S. 14ff.). So haben Studierende der Diplom-Pädagogik geringere Pflichtstundenzahlen und verfügen über eine freiere Zeitstrukturierung. Bei Studierenden mit stärker strukturierten Studienplänen löst der hohe Grad der Reflexivität und Kommunikationsorientierung Irritationen aus („Wir können doch nicht die ganze Zeit nur diskutieren“). Studierende der Diplom-Pädagogik legen zumeist eine kritischere Einstellung zu gesellschaftlichen und lernbezogenen Sachverhalten an den Tag. Die Beispiele ließen sich fortsetzen. Diese Segmentierungen führen – und dies erschwert interdisziplinäres Lernen – zu Distinktionen. So bilden die Gruppen einander gegenüber Stereotypen aus: Die Diplom-Pädagogik Studierenden werden als „Schwafler“ bezeichnet, die im Kreis sitzen müssen, um über ihre Befindlichkeit zu sprechen; die wirtschaftswissenschaftlich orientierten Studierenden werden dagegen als „kleine Arbeitgeber“ bezeichnet, die sich selbst in der Universität noch wie autoritätsgläubige Schüler verhalten.

Studierende nehmen Diskursgrenzen zwischen den Disziplinen häufig als befremdlich wahr. Der Begriff der Inter-Disziplinarität verweist zugleich auf den Begriff der Disziplinarität selbst. Es geht zunächst um die Klärung des Verhältnisses zur eigenen Disziplin. Hier beobachte ich bei Studierenden der Diplom-Pädagogik häufig ein mangelndes Selbstbewußtsein gegenüber Vertretern anderer Disziplinen. Ingeheim bewundern sie deren „harten“ body of knowledge, dem sie nur ein sehr „weiches“ zirkuläres Wissen gegenüberstellen können. Daraus kann eine verstärkte Auseinandersetzung im Studium mit wissenschaftstheo-

retischen Fragestellungen abgeleitet werden: Gespräche über den Wissenschaftsbetrieb, über Wissenschaftskulturen und über wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn in der eigenen Disziplin tragen zur Entwicklung eines eigenen dignitären Wissenschaftsverständnisses bei. Grenzüberschreitendes Lernen zwischen den Disziplinen impliziert auch, daß die in der Weiterbildung forschend und lehrend Tätigen Lernanstrengungen in diese Richtung unternehmen – ungeachtet der möglicherweise wissenschaftsorganisatorisch und institutionell erforderlichen Abgrenzung.

#### *4. Studium als Ausbildung grenzüberschreitender Suchbewegungen*

Studentinnen und Studenten „nutzen die Chance des vierjährigen Studienganges zur Ausbildung eigener Suchbewegungen. Das Ergebnis sind individuelle Kompetenzprofile“ (Weinberg 1990, S. 173). Grenzüberschreitenden Suchbewegungen liegen vielfältige Motive zugrunde: kulturelle, soziale, politische, intellektuelle etc. konfundieren; sie sind zumeist lebensgeschichtlich geprägt und wirken sich nachhaltig auf die weitere Lebensplanung aus. Der Student, der im Urlaub eine Freundin in Griechenland kennengelernt hat; die Studentin, die in der internationalen Entwicklungsarbeit engagiert ist und im Rahmen einer Städtepartnerschaft nach Nicaragua reist; die Studentin, die ein Praktikum in einem Hospiz in Schottland macht; die Studentin, die nach dem Abitur als au-pair in den USA gearbeitet hat; die Studentin türkischer Nationalität, die sich für interkulturelle Bildungsansätze in der internationalen Jugendarbeit interessiert etc. Jeder Lehrende wird diese Liste mit seinen Erfahrungen um ein Vielfaches ergänzen können. Diese zum Teil noch diffusen Suchbewegungen der Studierenden im internationalen Kontext können von Lehrenden begleitet und unterstützt werden. Dies – so meine Vermutung, basierend auf meinen eigenen Erfahrungen als Student – geschieht durchaus, auch wenn es sich nur mittelbar in Seminarangeboten niederschlägt. Es geht aber darum, in programmatischer Absicht strukturelle Bedingungen im Sinne hochschuldidaktischer Arrangements herzustellen, die internationale Suchbewegungen ermöglichen, ermuntern und erzeugen.

### *Hochschuldidaktische Arrangements zur Förderung grenzüberschreitenden Lernens*

Bei dem Bemühen, der Internationalität im Studium Rechnung zu tragen, haben Universitäten in Grenzregionen (Flensburg, Frankfurt/Oder, Konstanz, Saarbrücken etc.) mit ihrer grenzüberschreitenden Hochschulzusammenarbeit, die häufig zur Einrichtung binationaler Studiengänge führt, einen spezifischen „System-/Standortvorteil“. Doch daß auch bei eher mononationalen Rahmenbedingungen sich die internationale Dimension fördern läßt, sei im folgenden anhand der Seminarangebote, der fremdsprachlichen Kompetenzen, der Prüfungen und der Nutzung von online-Medien angedeutet.

Schon ein cursorischer Durchblick der Vorlesungsverzeichnisse bundesdeutscher Universitäten im Sommersemester 1997 zeigt, daß Seminare explizit zur internationalen bzw. zur Erwachsenenbildung in Europa die Ausnahme bilden. Dies sagt aber noch wenig über den tatsächlichen Stellenwert der internationalen Dimension in den Veranstaltungen aus.

Der Ausschuß für Fort- und Weiterbildung der KMK äußert sich in seinem Diskussionspapier „Leben und Arbeiten in Europa“ von 1996 u. a. wie folgt: „In praktisch alle Lehrangebote der unterschiedlichen Weiterbildungsbereiche lassen sich Bezüge zu europäischen Fragestellungen integrieren. Die europäische Dimension muß Teil der Alltagsarbeit in der Weiterbildung werden“ (Ausschuß ... 1996). In leichter Abwandlung ließe sich dies auch für das Studium der Erwachsenenbildung sagen. Die europäische Dimension wird zunehmend zu einer Querschnittsaufgabe. Ihr lediglich ein „Extra-Kapitel“ im Sinne einer Pflichtübung zuzuweisen wird dieser Thematik nicht mehr gerecht. Problembezogene Zugänge scheinen hier eine wirksame Lösung zu sein. Ein Anfang wäre schon gemacht, wenn Seminarthemen nicht mehr nur im einzelstaatlichen Kontext behandelt werden. Warum ein Seminar zum Thema „Alphabetisierung“ nicht als „Alphabetisierung in Europa“ anbieten? Vielleicht fühlt sich eine Studentin eher ermuntert, ihre französischen Sprachkenntnisse oder ihr kulturelles Interesse für Frankreich mit dem Thema zu verbinden. Könnten nicht sogar von ihren Suchbewegungen zur Alphabetisierung in Frankreich auch Hochschullehrende profitieren?

Der Bedarf an Sprachkenntnissen steigt, und der Erwerb von Fremdsprachen stellt eine wichtiger werdende Zusatzqualifikation dar. Im

Rahmen der europäischen Bildungszusammenarbeit wird die Beherrschung von Fremdsprachen eine selbstverständliche Vorbedingung sein. So lautet die Empfehlung der Europäischen Union im Weißbuch „Lehren und Lernen“ [vgl. Weißbuch], daß jeder Bürger in Europa neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere europäische Sprachen sprechen sollte. Ein Ziel wäre es, zum Lernen von Fremdsprachen durch Angebote zu „ermuntern“, z.B. indem englische Fachtexte für Referate „reingegeben“ werden. Auch sollte der internationalen Terminologieproblematik in der Erwachsenenbildung (vgl. Jütte 1992) Rechnung getragen werden, z.B. indem relevante internationale Begriffe mit angeführt werden. Sie können, so in meinem Seminar mit dänischen und deutschen Studierenden, gleichsam die Rolle des tertium comparationis übernehmen und Verständigung fördern. Des weiteren kommt ihnen häufig eine erkenntnisgewinnende Funktion zu. So sei z.B. auf den englischen Begriff des „computer literate“ verwiesen. Grenzüberschreitende Suchbewegungen Studierender können ebenfalls bei der Prüfungsvorbereitung unterstützt werden. Die Ergebnisse eigenständiger Themensuche und -auswahl von mündlichen Prüfungsthemen und schriftlichen Abschlußarbeiten, z.B. zur Volksbildung in Lateinamerika oder zur internationalen Personalentwicklung, sollten dann auch eine wohlwollende Akzeptanz erfahren.

Das selbständige Auffinden relevanter Informationen und Literatur ist eine von Studierenden zu erwerbende Kompetenz. Die neuen online-Medien, die Studierende in der Regel schon häufiger und selbstverständlicher benutzen als Lehrende, eröffnen hier neue Möglichkeiten des Zugangs. Ihre Nutzung leistet zugleich einen Beitrag zur Entwicklung von Medienkompetenz. Dazu gehört auch, die Relevanz der neuen Medien(-welten) für das eigene Studium bewerten zu können und Navigationsfähigkeit zu entwickeln. Ob das Internet das Versprechen der grenzenlosen multimedialen Kommunikation und Information einlösen kann, sei hier dahingestellt. Das Surfen in weltweiten Netzen (World Wide Web) erschließt grenzüberschreitende Informations- und Kommunikationsangebote zur Erwachsenenbildung in anderen Ländern (vgl. Jütte/Junge/Michel 1997). Die WWW-Server, z.B. der Europäischen Union [EU], des Europäischen Zentrums für Berufsforschung [CEDEFOP], des Internationalen Arbeitsamtes [ILO] oder der UNESCO [UNESCO] halten Orientierungsangebote bereit und können für das Studium eine wichtige Informationsquelle sein. So kann z.B. in der Auseinandersetzung mit dem Thema des lebenslangen Ler-



nens das Weißbuch der Europäischen Union „Lehren und Lernen“ auf den heimischen PC „heruntergeladen“ werden [Weißbuch]. Zugleich können online-Medien den akademischen Austausch fördern und internationale Studienaufenthalte und Praktika vorbereiten (vgl. Eggen 1995).

### 5. *Aufbrüche in die „terra aliena“*

Hochschuldidaktische Arrangements zur Förderung interkulturellen Lernens können das unmittelbare „Erfahren“ anderer Gesellschaften und Kulturen nicht ersetzen. Internationalität entwickelt sich nur im Umgang mit anderen Menschen. Das Ziel muß das Lernen in der Fremde sein. Damit kommt der Entwicklung von Mobilitätskompetenz, der Bereitschaft, sich in fremden Räumen zu bewegen, eine wachsende Bedeutung zu. Jedoch müssen die mit der Freizügigkeit des Kapitals einhergehenden erweiterten Mobilitätsmöglichkeiten, von seiten der Politik gerne als neue Chancen hervorgehoben, relativiert werden. Darauf verweist schon die Tatsache, daß selbst die Mobilität akademischer Arbeitskräfte in der Europäischen Union vergleichsweise gering ist.

Dennoch findet eine Internationalisierung und Europäisierung individueller Bildungskarrieren statt. Immer mehr Schüler und Studierende verbringen eine Zeit ihrer Ausbildung im Ausland. Die Europäische Union strebt an, daß 10% der Studierenden zeitweise im Ausland studieren sollen. In Deutschland liegt der Anteil noch weit unter der Hälfte der Zielvorgaben. Über die Mobilitätsmuster von Studierenden der Diplom-Pädagogik ist wenig bekannt. Studien- und Praxisaufenthalte in europäischen Nachbarländern werden dringlicher denn je, und sie sollten eher die Regel als die Ausnahme bilden.<sup>4</sup> Diese können nicht nur die Ergebnisse individueller Mobilitätsentscheidungen sein. Grenzüberschreitende Bewegungen werden durch Impulse von Lehrenden gefördert. Europäische Studienprogramme zur Erwachsenenbildung, wie das ERASMUS-ICP „Studies in European Adult Education“, an dem von deutscher Seite die Universität Bremen beteiligt ist, werden vermutlich an bildungspolitischem Stellenwert gewinnen.

Alle Bemühungen im Lernfeld Universität können direkte Kontakte zu ErwachsenenbildnerInnen in anderen Ländern nicht ersetzen. Die Durchführung von Studienreisen zur Erwachsenenbildung anderer

Staaten, die Beteiligung von Studierenden an internationalen Tagungen – und wenn nur im Rahmen der Tagungsorganisation – und internationale Forschungsprojekte eröffnen diese Möglichkeiten. Gegenseitige Besuche und Erkundungen füllen erst Begriffe, machen die theoretisch zu erfassende Realität „be-greif-bar“. Angestrebt wird – bildlich gesprochen – das sprach- und kulturgrenzüberschreitende „Über-setzen“ zum anderen Ufer. Grenzüberschreitendes „Erfahren“ kann durch Möglichkeiten virtuellen Studiums nicht ersetzt werden, wenngleich die erweiterten technischen Möglichkeiten (Electronic Mail etc.) helfen, einmal hergestellte soziale Kontakte im „global vil-lage“ zu pflegen.

### **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> Interview-Aussage eines Leiters einer schleswig-holsteinischen Weiterbildungseinrichtung dem Verfasser gegenüber.
- <sup>2</sup> Der Begriff „grenzüberschreitende Erwachsenenbildung“ wird in seiner Mehrdimensionalität in dem gleichnamigen Band von Brödel/Jütte (1997) entfaltet.
- <sup>3</sup> Der Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Bildungswissenschaftlichen Universität Flensburg ist sowohl im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang, Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, als auch im obengenannten Magisterstudiengang tätig.
- <sup>4</sup> Regionale Mobilität beginnt allerdings schon dabei, an einer Hochschule zu studieren, die nicht in der Heimatregion liegt.

### **Literatur und Hyperdokumente**

- Alheit, P./Tippelt, R.: Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachsenenbildung. In: Benner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Europa. Zeitschrift für Pädagogik 1994, 32. Beiheft, S. 367–383
- Alt, Ch./Sauter, E./Tillmann, H.: Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Berlin 1993
- Ant, Marc u.a.: (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in Europa. Zugang, Qualität und Umfang. Neuwied 1996
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995
- Ausschuß für Fort- und Weiterbildung der KMK: Diskussionspapier zu „Leben und Arbeiten in Europa – Welchen Beitrag kann Weiterbildung leisten?“ Bonn 1996

- Bittner, A.: Interkulturelles Personalmanagement. Internationale Personalentwicklung, Auslandsentsendungen, interkulturelles Training. Hrsg. vom Institut für Interkulturelles Management. Wiesbaden 1994
- Brandenburger, M.: Interkulturelles Management. Köln, Wien 1994
- Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997
- Brödel, R./Gerhard, R.: Weiterbildungsförderung von Bund und Ländern. Gutachtliche Studie für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMFT/FKZ 0522.00). Flensburg 1996
- Brödel, R./Jütte, W. (Hrsg.): Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Münster, New York 1997 (im Druck)
- [CEDEFOP]: <http://www.cedefop.gr>
- Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1996
- Eggen, B.R.: Neue Chancen für den akademischen Austausch? Neue Medien und Austauschprogramme. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 1995, Heft 4, S. 545–549 [ESREA] <http://www.helsinki.fi/jarj/esrea/>
- [EU] <http://www. http://www.cec.lu>
- Friedenthal-Haase, M.: Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In: Kade, J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990, S. 21–27
- Friedenthal-Haase, M.: Erwachsenenbildung und Interkulturalität: Zeitgemäße Perspektiven einer jungen Disziplin. In: Friedenthal-Haase 1992, S. 13–22
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung interkulturell. Frankfurt/M. 1992
- Galtung, J.: Struktur, Kultur und intellektueller Stil – Ein vergleichender Essay über sachsische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Leviathan 1983, Heft 3, S. 303–338
- Gieseke, Wiltrud: Erwachsenenpädagogik als Studienfach. Berufsfeldspezifische Nutzungen. In: Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1996, S. 120–126
- Hake, B.J.: A Forum for Research on the Education of Adults in Europe? The European Society for Research on the Education of Adult (ESREA). In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 21. Köln u.a. 1993, S. 191ff.
- Huber, L.: Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung 1991, Heft 1, S. 3–24
- [ILO]: <http://www.ilo.org>
- Jütte, W.: Übersetzungsbezogene Terminologiarbeit als Herausforderung für die Weiterbildungsforschung. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1992, Heft 30, S. 46–55
- Jütte, W./Junge, J./Michel, I.: Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Internet. Orientierungshilfen für den Einsatz von online-Medien für das Studium der Erwachsenenbildung. Flensburg 1997 (im Druck)

- Kaiser, A./Feuchthofen, J./Güttler, R.: Europahandbuch Weiterbildung. Loseblattwerk. Neuwied 1995
- KMK: Bericht der Kultusministerkonferenz zur „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland“ vom 18. November 1996
- Knoll, J.H.: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln 1969ff.
- Knoll, J.H.: Internationale Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt 1996
- Knoll, J.H./Künzel, K.: Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. Braunschweig 1981
- Kruse, O.: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/M., New York 1995
- Künzel, K.: Vergleichende Bildungsforschung im Zeichen von Europa. In: Knoll, J.H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 22, 1994, S. 1–19
- Lankenau, I./Döring, P. A./Weiß, B.: Mobilität des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Attraktivität des Wissenschaftsstandortes Deutschland für Interessenten aus dem Ausland. Eine Dokumentation. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1997
- Nuissl, E.: Europa – Zwang zur Kooperation? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1995, Heft IV, S. 22–25
- Rademacher, H.: Anregungen für die interkulturelle Bildungsarbeit. In: Interkulturelles Lernen. DIE Materialien für die Erwachsenenbildung, Bd. 1. Frankfurt/M. 1994, S. 19–37
- Schäffter, O.: Zugänge zur erwachsenenpädagogischen Ausbildung. In: Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1996, S. 127–130
- Schäffter, O.: Das Fremde als Lernanlaß: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel 1997, S. 89–127  
[UNESCO]: <http://www.unesco.org>
- Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989
- Weinberg, J.: Studium als Zukunftsorientierung. In: BAG-Mitteilungen 1990, Heft 4, S. 173–174
- Weinberg, J.: Multikulturelle Gesellschaft. In: Faulstich, P. u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim, München 1992, S. 81–90  
[Weißbuch]: <http://www.cec.lu/en/comm/dg22/>: Europäische Kommission: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg 1996
- Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlung zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen. Köln 1992
- Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Qualifikationen – Inhalte, Bedarf und Vermittlung. Berlin, Bonn 1995

Peter Krug

## Weiterbildung als Zukunftsfaktor

### *1. Vorbemerkung*

Ich habe Johannes Weinberg als einen Wissenschaftler kennengelernt, dem stets der Wissenschaftstransfer in die unmittelbare Bildungspraxis und in die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen für diese Praxis von hoher Bedeutung gewesen ist. Es ging ihm in seinen zahlreichen Aktivitäten in bildungspolitischen Konferenzen, Kommissionen und Gremien immer um die wissenschaftliche Durchdringung von Erwachsenenbildung als Gesellschaftspolitik – ohne daß dabei allerdings Allmachtsansprüche der Erwachsenenbildung suggeriert wurden – und auch um handlungsorientierte Wirkung von Erwachsenenbildung. Dabei war ihm im Rahmen einer politischen Dimensionierung stets die ganzheitliche Zielsetzung der Weiterbildung, also die Orientierung auf die Menschen in den Bildungsprozessen selber von hoher Bedeutung. In seinen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Aktivitäten ist er aber auch von der Annahme ausgegangen, daß die Rahmenbedingungen der öffentlich verantworteten Weiterbildung, einschließlich der öffentlich geförderten Institutionen der Weiterbildung, für die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten über Weiterbildung von zentraler Wirksamkeit sind.

In diesem Zusammenhang entsprechen seine Arbeit und sein Wirken m.E. auch der hier von mir im folgenden vorgenommenen ganzheitlichen Sichtweise von Weiterbildung als eines bedeutsamen Zukunftsfaktors für Individuen, Gesellschaft und Politik.

### *2. Die lernende Gesellschaft als Movens für unsere Zukunftsfähigkeit*

Zukunft ist heute eine der gängigsten Beschwörungsformeln für die Gegenwart. Die Prioritätensetzung auf die Zukunftsfähigkeit bestimmt sich nicht nur als ein Megatrend im Rahmen einer erneuten modischen Wende der Erwachsenenbildung, sondern aus den veränderten Parametern für die gesellschaftlichen Entwicklungen selbst. Das einzi-

ge, was konstant ist, so Gordon E. Moore vom Unternehmen INTEL, ist der Wechsel; nur die Veränderung ist konstant. In diesem Zusammenhang ist Weiterbildung als Teil der gesellschaftlichen Entwicklungen ebenfalls Wandlungsprozessen unterworfen. Andererseits aber kann Weiterbildung auf diese Wandlungsprozesse nicht nur reagieren, sondern sie auch immens mitgestalten. Darüber hinaus müssen auch die Rahmenbedingungen für lernende Gesellschaften verändert werden, damit lernende Gesellschaften ihrerseits den Herausforderungen für die Zukunft gewachsen sind und damit selbst Zukunftsfähigkeit haben. Dabei sind, wie Sänge richtig beschreibt, Lösungen von gestern die Probleme von heute, bequeme Auswege zumeist nur Drehtüren, Therapien oft schlimmer als Krankheiten und zu schnelle Entwicklungen oft zu langsam; Ursache und Wirkung liegen räumlich und zeitlich nicht immer nahe beieinander, und unauffällige Maßnahmen können oft starke Hebelwirkungen zeitigen (vgl. Sänge 1996). Unsere Zukunftsfähigkeit wird heute von komplexen Megatrends bestimmt, wie z.B. die zunehmenden internationalen und wirtschaftlichen Verflechtungen, die Notwendigkeit ökologischer Nachhaltigkeit, die Individualisierung, das Älterwerden der Gesellschaft, die zunehmende Gleichheit und Differenz zwischen den Geschlechtern, die Pluralisierung der Lebensstile, die gentechnologische Revolutionierung, die umfassenden informations- und kommunikationstechnologischen Multimedia-Vernetzungen, die Krise des ersten Arbeitsmarktes sowie die Elemente eines neuen Kommunitarismus in Richtung auf eine Zivile Gesellschaft. Im Rahmen der Globalisierung, wo nicht mehr allein und nicht mehr vorrangig lokale Entscheidungen den ökonomischen, technologischen und sozialen Wandel und die Gestaltung der nationalen Standorte bestimmen, sondern diese von komplexeren Strukturen abhängig sind, ist Bildung einerseits Teil dieser Globalisierung, aber auch notwendige Herausforderung zu ihrer Bewältigung. Eingedenk aller Globalisierungszusammenhänge ist Weiterbildung darüber hinaus weiterhin auch immer Teil lokaler Entwicklungen und Voraussetzung für lokale Handlungsfähigkeiten, also ein komplexer Zusammenhang, der neudeutsch als „Glokalisierung“ beschrieben werden könnte. „Denke global – handle lokal“ könnte die Devise für die Weiterbildung sein.

### *3. Gegenwärtige Zukunftsherausforderungen – Megatrends für die Weiterbildung*

Im folgenden soll nicht versucht werden, die ökonomischen, technologischen und sozialen Herausforderungen für unsere zukünftige Entwicklung umfassend und systematisch abzuleiten. Es sollen vielmehr einige wesentliche schon die Gegenwart bestimmende Zukunftsherausforderungen im Sinne von Megatrends skizziert werden. Unter Megatrends sollen hier in Anlehnung an Horx „übergreifende, die gesamte Welt betreffende Großtrends mit einer Halbwertszeit von mindestens zehn Jahren“ verstanden werden (vgl. Horx 1995). Für die Weiterbildung sind folgende Megatrends als Herausforderungen für entsprechende Qualifizierungen von besonderer Bedeutung:

1. Krise des ersten Arbeitsmarktes – Schlüsselkompetenz
2. Entwicklung zur Informationsgesellschaft – Methodenkompetenz
3. Sozialstrukturelle Wandlungsprozesse – Sozialkompetenz
4. Wertewandel – Orientierungskompetenz

#### *3.1 Die Krise des ersten Arbeitsmarktes: Schlüsselkompetenz*

Es ist unbestreitbar, daß gegenwärtig von einer Krise des sog. ersten Arbeitsmarktes ausgegangen werden muß. Aufgrund der internationalen Verflechtungen werden durch die Verlagerung von Kapital und von Arbeitsplätzen jeweils nationale Defizite unausweichlich sein. Dies ist nicht nur eine Frage des Vergleichs der relativen Lohnkosten und Lohnnebenkosten, sondern insgesamt eine Folge der Globalisierung ökonomischer Verhältnisse. Der erste Arbeitsmarkt wird unter der gegenwärtigen Arbeitsteilung und bei den bisherigen lohnarbeitsfähigen Aufgabenstellungen also nicht ausreichen, um allen arbeitsfähigen Menschen eine Beschäftigung zu geben. Selbst wenn entsprechende Qualifikationsprozesse über Bildung und Weiterbildung erfolgreich geleistet werden können, wird bei den traditionellen Arbeitsplätzen des ersten Arbeitsmarktes ein Angebotsüberhang bestehen. In diesem Zusammenhang sind Überlegungen eines zweiten oder gar dritten Arbeitsmarktes anzustellen. Diese zweiten oder sogar dritten Arbeitsmärkte würden natürlich zum Teil abhängig sein von öffentlicher Subventionierung.

Auch für die im zweiten oder dritten Arbeitsmarkt notwendigen Qualifikationen muß das Bildungs- und Weiterbildungssystem entsprechende Voraussetzungen schaffen. Aber auch innerhalb der Arbeitsorganisation des ersten Arbeitsmarktes sind erhebliche Veränderungen eingetreten, die eine Herausforderung für Bildung und Weiterbildung sind. Mit zunehmender Bedeutung von „Corporate Identity“ in den Unternehmen, mit der Motivierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und mit Tendenzen des Co-Managements bei der Gruppenarbeit und in Qualifikationszirkeln ist die Abkehr von einer arbeitsteiligen Arbeitsorganisation im Sinne des Taylorismus bei den meisten Unternehmen schon längst vollzogen worden. Diese Tendenzen werden sich noch stärker fortsetzen und auch zu flachen Hierarchien führen. Eine derartige Arbeitsorganisation ist allerdings nur erfolgreich umzusetzen, wenn die in diesen Prozessen mitarbeitenden Beschäftigten über eine entsprechend höhere und erweiterte Qualifikation in Richtung auf relative Selbständigkeit, Reflexionsvermögen, Innovationsvermögen, Beziehungs- und Teamfähigkeit, also über Schlüsselkompetenzen verfügen.

### *3.2 Die Entwicklung zur Informationsgesellschaft: Methodenkompetenz*

Anders als in der Industriegesellschaft, wo es vorrangig darauf ankam, Rohstoffe zu erschließen, Hardware zu entwickeln und die materielle Güterproduktion zu steigern, kommt es in der Informationsgesellschaft in erster Linie auf die Erschließung und Nutzung der unterschiedlichen Informationsmöglichkeiten an. Entscheidend für den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt ist damit der produktive und kreative Umgang mit Informationen geworden. Dazu sind Eigenschaften wie Lernbereitschaft, Denken in Systemen sowie Informationsbeschaffung und -verarbeitung notwendig, also Methodenkompetenz. Da nun der Mensch der wichtigste Erzeuger, Träger, Vermittler, Benutzer und Konsument von Informationen ist, rückt er mit seinen materiellen, geistigen und psychischen Bedürfnisse und seinen Qualifikationen insgesamt stärker in den Mittelpunkt des Geschehens (vgl. Nefiodow 1996). Die Informationsgesellschaft ist also nicht nur technisch geprägt, sondern bestimmt sich ganzheitlich durch die mit ihr einhergehenden umfangreichen sozialen, institutionellen und geistigen Veränderungen. Mit der Informationsgesellschaft verändern sich



die Anforderungen an die Berufswelt radikal. Es geht um die Beherrschung der Information als Produktivkraft, auch durch Fortschritte in der Arbeitsorganisation und durch informationstechnologisch gestützte Führungs- und Organisationskonzepte wie Just in Time, Total Quality Management, Gruppenarbeit, Lean-Management, Business-Re-Engineering etc. Diese neuen Prinzipien setzen veränderte Organisationsstrukturen über Enthierarchisierung, Dezentralisierung, Kooperation, Kommunikation und Kundenorientierung und damit veränderte Qualifikationsstrukturen über ständige lebensbegleitende Weiterbildung voraus. Neben den Kosten werden Zeit und Qualität zu wichtigen Wettbewerbsfaktoren. Die neuen Anforderungen hinsichtlich Zeit, Qualität und Flexibilität sind nur durch gut ausgebildete, kreative, motivierte, kooperationsfähige und loyale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Zusammenhang mit dem Einsatz intelligenter Informationssysteme zu erfüllen. Eine funktionierende Informationsgesellschaft setzt auch eine funktionierende Kooperationsgesellschaft voraus. Das Lernen zu lernen sowie individuelle und vor allem gruppenbezogene Kompetenzen werden immer wichtiger, da die Natur der zukünftigen Arbeit und damit Art und Umfang der notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten weniger vorhersehbar und weniger strukturiert sein werden (vgl. Welsch 1997).

### *3.3 Sozialstrukturelle Wandlungsprozesse: Sozialkompetenz*

Ein weiteres Feld der Herausforderung ist und wird unser soziales System bleiben, der soziale Strukturwandel. Im Rahmen der Pluralisierung der Lebensstile sind die Menschen nicht mehr bestimmten Klassen eindeutig zuzuordnen, sondern von unterschiedlichen Merkmalsvergesellschaftungen geprägt, die sich nicht nur über die Arbeit, sondern auch über Bildung und private Interessen definieren. Eine „klassegebundene“ Weiterbildung wird damit immer fragwürdiger. Unterschiedliche Menschen wollen vielmehr auf unterschiedliche Weise in unterschiedlichen Inhalten mit unterschiedlichen Methoden weitergebildet werden. Standardangebote für eingegrenzte Typenklassen von Teilnehmenden sind weitgehend obsolet geworden. Mit dieser Entwicklung geht eine „Enttraditionalisierung“ in der Weiterbildung einher, wie sie auch in den sich immer ähnlicher werdenden Bildungsprogrammen der jeweiligen unterschiedlichen Träger zum Ausdruck

kommt. Es gibt zwar nach wie vor interessengebundene und auch spezifisch trägerbezogene Weiterbildung, aufgrund der Pluralisierung der Lebensstile, aber auch aufgrund der Notwendigkeit der Ressourcenoptimierung bei den Trägern können Weiterbildungseinrichtungen allein mit einem ehemals nur trägergebundenen Kundenkreis und Standardangebot nicht mehr überleben.

Im Rahmen der mit der Pluralisierung verbundenen Individualisierungsprozesse wird es auch nicht mehr möglich sein, Angebote vorzugeben, ohne die Individuen, die potentiellen und aktuellen Teilnehmenden entsprechend zu beteiligen bzw. auf deren Orientierungen verstärkt Rücksicht zu nehmen. Das gilt nicht nur für die Angebotsstrukturen, sondern auch für die Lernprozesse selbst. Die Inhalte des Lernens sollen sich eher im Individuum konstruktivistisch niederschlagen als in festen curricularen Vorgaben von Programmen. Der Lernerfolg konstituiert sich im Individuum, er ist nicht schon im Curriculum eines Weiterbildungsangebotes angelegt. Das führt natürlich auch zur Entgrenzung von Didaktik und Methodik innerhalb der Bildungs- und Weiterbildungsarbeit. Die Zeiten des halbverdunkelten Lernzimmers mit Wandtafel und Kreide sind – wie wir wissen – längst vorbei, neue Lernmedien und neue Lernorte sind unverzichtbar (vgl. BMBW 1997). Intentional organisierte Lernprozesse werden darüber hinaus immer stärker durch informelle bzw. individualisierte Lernprozesse ergänzt, was durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien noch unterstützt wird.

Dieser erweiterte Lernbegriff wird inzwischen auch für die „Schule der Zukunft“, für das „Haus des Lernens“ proklamiert. Die neuen „Lernsituationen müssen Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrung, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes miteinander verknüpfen“ (vgl. Bildungskommission NRW 1995).

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und insbesondere die Multimedia-Möglichkeiten können die Veränderung der Lern- und Lehrprozesse in der Bildung und Weiterbildung unterstützen. Interaktive, multimedia-gestützte Lernprozesse werden immer wichtiger. Wir müssen allerdings darauf achten, daß die Informations- und Kommunikationstechnologien im Zusammenhang unseres Weges in die Wissensgesellschaft Medien bleiben, die nicht uns beherrschen, sondern die wir zu beherrschen lernen können und müssen. Allein die kognitive Beherrschung dieser Techniken wird allerdings nicht ausrei-

chen, um zukunftsfähig zu sein. Hier haben Bildung und Weiterbildung ebenfalls eine herausragende Rolle. Nach wie vor müssen personale und soziale Kompetenzen vermittelt werden. Es wird Aufgabe sein, die Vermittlung der Fachkompetenz zur Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien mit der Entwicklung von Personal- und Sozialkompetenz zu verbinden.

Die am PC isoliert Lernenden, die möglicherweise nur noch über Internet interaktiv mit anderen Menschen verbundenen Lernenden, dürfen keine leitende Zielvorstellung für die Bildungspolitik sein. Aus der Sicht der Arbeitsproduktivität notwendige Teamfähigkeit und aus der Sicht einer Zivilen Gesellschaft notwendige Solidarität können nur flankiert durch soziale Lernprozesse ermöglicht werden.

### *3.4 Wertewandel: Orientierungskompetenz*

Mit der Entwicklung zur Informationsgesellschaft und mit dem sozialstrukturellen Wandel geht ein Wertewandel einher. Sowohl in Politik und Gesellschaft als auch in lokalen Gemeinschaften werden bisher bestehende Machtmonopole sowie eindeutige Definitionen von Moral, Recht, Wissen und Glauben, wie sie ehemals von Staat, Kirche, Großgruppeninteressenvertretungen, Bildungsinstitutionen und Eltern geprägt waren, zunehmend durch Informationsmedien ergänzt bzw. in Frage gestellt oder gar substituiert. Pluralisierung der Lebensstile, Individualisierungstendenzen und Unsicherheiten bei der eigenen Identifikation führen zur Suche nach größerer Ausgewogenheit zwischen Intellekt und Gefühl und können fehlgeleitet zur Ausbreitung esoterischer Lehren und Therapien zur Selbsterlösung führen. In dieser Situation bilden sich die für die Zukunftsfähigkeit notwendigen menschlichen Eigenschaften wie Beweglichkeit, Lern- und Risikobereitschaft, Kreativität, Teamfähigkeit, Angstfreiheit, Leistungs- und Handlungsfähigkeit nicht von selbst heraus, sondern bedürfen einer Unterstützung durch lebensbegleitende Weiterbildung. Dies gilt insbesondere auch für die Infragestellung der im Zusammenhang mit der Ausprägung der westlichen kapitalistischen Wirtschaft entwickelten individualistischen Orientierungen. Hier gilt es verstärkt, dem Ethos der Ego-Individualität das Ethos der Gruppenfähigkeit und der Kooperation entgegenzustellen, wie es z.B. in japanischen Produktionsweisen über den Konfuzianismus, Buddhismus und Shintoismus mit angelegt ist (vgl Nefio-

dow 1996). In diesem Zusammenhang spielen auch die psychosoziale Gesundheit und der von der Weiterbildung dafür zu leistende Beitrag eine große Rolle, auch im Rahmen der Optimierung von Informationsflüssen im und zwischen den Menschen. Im Kontext der lernenden Gesellschaft sind neue Kommunikations- und Interaktionskulturen und damit neue Lernkulturen notwendig. Weiterbildung kann einen Beitrag zur Stärkung psychosozialer Gesundheit und zur Bekämpfung von Gewalt, Kriminalität und Drogenabhängigkeit, Umweltzerstörung, Krankheit, insbesondere von psychischen Störungen, leisten. Weiterbildung kann also gegenüber den von Horx und anderen aufgeführten Megatrends des „Softindividualismus“ einer vorrangig individualisierten Lebensverwirklichung, gegenüber dem Eklektizismus einer zufälligen Identifikation in der sonst durch Unsicherheit bestimmten Welt, gegenüber einer sozial defizitären Virtualisierung und gegenüber einer Rezessionskultur einer gespaltenen Ökonomie, gegenüber der Postemanzipation im Sinne einer Stärkung von Gleichzeit und Differenz und gegenüber der Gefährdung eines Aufstands der Alten durch die Unterstützung demokratischer Entwicklungsprozesse entgegenarbeiten. Insbesondere kann die Weiterbildung mit dazu beitragen, daß die sog. „Generation X“ einer ambivalenten, anti-idealistischen, melancholisch-ironischen, zukunftslosen Jugend nicht zum Leitbild wird, das in keiner Weise mit der Entwicklung zur Informationsgesellschaft positiv korrespondieren würde. In diesem Zusammenhang könnten Konsumtrends auch für die Weiterbildung wichtig werden, wie „Basic“, die Hinwendung zu einfachen, schlichten Konzeptionen mit klar definiertem Nutzwert, „Authentik“, die Suche nach dem Echten, wirklich Glaubwürdigen, „Moral plus“, die zunehmende Rolle von moralisch-ethischem Zusatznutzen, und „Prosuming“, die immer genauere Zuschneidung von Angeboten auf einzelne Adressatenkreise (vgl. Horx 1995).

#### *4. Die Notwendigkeit einer neuen Weiterbildungskultur*

Gerade weil der wichtigste Produzent, Anbieter, Träger, Übermittler, Anwender und Konsument von Informationen der Mensch ist, wird er zum wichtigsten produktivitätsbestimmenden Faktor. Seine Weiterbildung, seine Motivation, seine kreativen Potentiale und seine Beteiligung an den Entscheidungsprozessen sind gefragt. In einer Gesell-

schaft, in der die zwischenmenschlichen Beziehungen von Angst, Frust, Schikanen, Rücksichtslosigkeit und anderen destruktiven Einflüssen geprägt sind, können weder die kreativen noch die produktiven Potentiale der Menschen mobilisiert werden. Psychosoziale Gesundheit, Kreativität, Motivation und vor allem Kooperationsfähigkeit werden deshalb immer wichtiger. Der in der Weiterbildung stets betonte ganzheitliche Ansatz erhält also über diese Argumentation noch einen ökonomisch und politisch verwertbaren „Zusatznutzen“. „Gebrauchswert“ und „Tauschwert“ der Weiterbildung werden als „Mehrwert“ verständlicher und belegbarer sein müssen.

Die Informationsgesellschaft erzwingt intensivere Formen der Zusammenarbeit, die Komplexität verlangt interdisziplinäre Kompetenz. Produktivität wird über kooperative Synergie erweitert, Kreativität und Kontinuität werden über Kooperation optimiert. Weiterbildung kann die dafür notwendigen Kompetenzen fördern, was allerdings eine in Teilen veränderte Weiterbildungskultur voraussetzt. Diese veränderte Weiterbildungskultur bezieht sich sowohl auf die veränderten Formen des Lernens und Lehrens selbst als auch auf die daraus resultierenden veränderten Ausgestaltungen der Weiterbildungsinstitutionen und der dort tätigen Personen, d.h. also auf die institutionellen und professionellen Voraussetzungen und auf die öffentlich mitverantworteten Rahmenbedingungen einer Gemeinschafts- und Querschnittsaufgabe Weiterbildung.

#### *4.1 Veränderungen der Lehr- und Lernprozesse – selbstgesteuertes Lernen?*

In Zukunft werden neben sozialen Lernprozessen auch individuelle Lernprozesse einschließlich Methoden des Selbstlernens, der Fernlehre und des offenen Unterrichts eine stärkere Berücksichtigung finden müssen.

Diese Tendenzen dürfen aber nicht mißverstanden werden als Verstärkung der Individualisierung, als eine Beliebigkeit der Lernmöglichkeiten, die durch nichts anderes gesteuert wird als durch eine auf dem Markt befindliche Nachfrage. Ein solches System würde nur die Weiterbildung kaufkräftiger Eliten ermöglichen und für die nicht dergestalt Weiterbildungsfähigen zukünftig hohe soziale Kosten verursachen. Didaktische und methodische Elemente des Selbstlernens müssen darüber hinaus stets begleitet sein von organisierten Lernprozessen, von

Präsenzphasen und von Ebenen des sozialen Lernens, anders würden die gewünschte Teamfähigkeit oder auch Werte der Zivilgesellschaft wie Toleranz und Solidarität nicht zu erreichen sein. Wie wichtig auch die Entwicklung interaktiver Kommunikationsformen im Internet ist, sie wird dennoch sozial kommunikative Lernaktivitäten nicht ersetzen können.

Weiterhin werden trotz der eingeschränkten Tauglichkeit von Programmen „von der Stange“ und der stärkeren Notwendigkeit „maßgeschneiderter“ Angebote für spezifische Bedarfe die anbietenden Institutionen als solche auch in diesen Fällen nicht verzichtbar werden, ebensowenig wie die öffentlich verantwortete Sicherung der Rahmenbedingungen für diese Weiterbildungseinrichtungen.

In diesem Zusammenhang werden gegenwärtig Konzeptionen „selbstgesteuerten Lernens“ (SGL) in unterschiedlichen Ausprägungen erörtert. Klärungsbedürftig ist dabei, ob und inwieweit sich SGL unterscheidet bzw. ein innovatives Konzept gegenüber Begriffen und Konzeptionen, wie z.B. teilnehmerorientiertem Lernen, selbstorganisiertem Lernen, selbstbestimmtem Lernen, selbstverantwortetem Lernen, selbständigem Lernen ist. Was sind die Tatbestandsmerkmale selbstgesteuerten Lernens, was wird darunter tatsächlich und konkret subsumiert? Dieser Klärungsprozeß wäre nicht nur verwaltungsjuristisch und finanzpolitisch in Abgrenzung zu unterschiedlichen Förderungsbestimmungen von Bedeutung, sondern auch zur konkreten Einordnung und Bewertung von Bildungskonzeptionen für die Bestimmung von Verantwortlichkeiten und für bildungspolitische Schlußfolgerungen.

In diesem Zusammenhang müßten auch die Interessen und Absichten stärker verdeutlicht werden, die sich hinter der Deklaration dieser angeblich „neuen Konzeption“ verbergen könnten. Geht es um die humanorientierte Zentrierung der Lernprozesse in und für den Menschen, geht es um die Implementierung einer konstruktivistischen Didaktik, geht es um die Förderung eines stärker technologieunterstützten Lernens, geht es ordnungspolitisch um die Deregulierung von Lernprozessen, oder geht es haushaltspolitisch um das Einsparen von Mitteln, geht es um öffentlichkeitswirksame PR-Aktionen? Bei der Verdeutlichung dieser Kontexte müßten auch deren Auswirkungen, Rückwirkungen und Konsequenzen als mögliche „Gefährdungen“ reflektiert werden.

Könnte SGL zu einer Verstärkung von Deregulierungsprozessen in der Weiterbildung führen und damit zu einem Rückzug aus der öffentlichen Mitverantwortung für die Weiterbildung? Soll die Weiterbildung aus der gemeinsamen Verantwortung in das Individuum „outsourced“ werden?

Wie sollen die Individuen die motivationalen, fachlichen und materiellen Voraussetzungen für SGL erhalten? Könnte SGL eine Beschränkung der Weiterbildungsangebote auf kaufkräftige Weiterbildungsnachfrage bedeuten? Würden dadurch nur „Eliten“ gefördert? Könnte die Weiterbildung für sozial Benachteiligte, die den Erfahrungen gemäß keine oder nur geringe Weiterbildungsbereitschaft haben und für die besondere Werbung, Beratung und Motivation für Weiterbildungsbeteiligung erfolgen und gefördert werden müssen, durch SGL infrage gestellt werden, und würde diese zusätzliche Benachteiligung bei den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien durch SGL noch weiter verschärft werden, weil keine allgemein zugänglichen Angebote bestehen?

Könnten durch SGL Tendenzen der Individualisierung und Entsolidarisierung in der Gesellschaft verstärkt werden? Könnten die notwendige Sozial- und Handlungskompetenz auch im Sinne von Teamfähigkeit als Schlüsselqualifikation und die Entwicklung von Corporate Identity durch SGL gefährdet sein? Würde die Bedeutung sozialer und politischer Inhalte durch SGL weiter zurückgefahren werden und die eng gefaßte berufliche Weiterbildung eine noch stärkere Dominanz erhalten?

Könnten durch SGL die Weiterbildungsinstitutionen in ihrer Existenz gefährdet werden, da auf sie keine kaufkräftige Nachfrage und keine öffentliche Förderung mehr entfallen würden und Planungssicherheit fehlt? Könnten sie durch SGL sogar ganz überflüssig werden?

Könnte durch SGL die Notwendigkeit einer Transparenz des Angebotes von Weiterbildungsveranstaltungen und damit die für eine Umsetzung der Weiterbildungsbereitschaft notwendige Information über differenzierte Angebote ganz entfallen, und könnten damit auch der Vertrauensschutz für die Weiterbildungsbeteiligten, die Qualitätssicherung und die Evaluation der Ergebnisse obsolet werden?

In der weiteren Diskussion um SGL müßten die hier kurz skizzierten Problemstellungen für alle Weiterbildungsbeteiligten konsensual „vorgeklärt“ werden. Als Maßstab für diese Konsensfindung könnte die „Dritte Empfehlung der KMK zur Weiterbildung“ dienen.

#### *4.2 Veränderungen der Weiterbildungsorganisation*

Die Veränderungen der Lehr- und Lernprozesse als Voraussetzung einer funktionierenden Informationsgesellschaft würden sich auch auf die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Weiterbildung auswirken.

Die Verstärkung der „Teilnahme- und Kundenorientierung“ innerhalb der organisierten Weiterbildung müsste zunehmen.

Die Förderung selbstorganisierter Lernformen müsste durch entsprechende Bereitstellung und Kompetenzvermittlung für die Nutzung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien einschließlich dafür organisierter Einführungs- und Begleitungsprozesse verbessert werden.

Die Weiterbildungseinrichtungen könnten und müssten Selbstlernkonzepte beraten und begleiten und sie in ihre Angebote integrieren.

Im Rahmen der Neuverteilung von Arbeit, Bildung und Freizeit werden darüber hinaus neue Strukturen einer Alternierung dieser Ebenen bei den Beschäftigten notwendig und möglich werden können. Mobilzeit, also Arbeitszeit verbunden mit Bildungszeit und Freizeit, wird in diesem Zusammenhang immer wichtiger werden, nicht nur im Rahmen der sozial notwendigen Neuverteilung von bezahlter Lohnarbeit, sondern auch wegen der Notwendigkeit der lebensbegleitenden Qualifizierung. Das setzt bei den Einrichtungen veränderte, flexible Organisations- und Angebotsformen und neue temporale Muster der Weiterbildung (vgl. Nahrstedt 1996) sowie flexible Modularisierung und Zertifizierung von Inhalten und Ergebnissen voraus.

Die Weiterbildungseinrichtungen würden sich also neben ihren traditionellen Bildungsangeboten eher in Richtung auf Informations- und Beratungsinstitutionen entwickeln, die hauptberuflich Tätigen müssten im Rahmen ihrer Professionalitätsentwicklung Qualifikationen von Lernberatung, von Supervision und von Coaching verstärken (vgl. E. Krug 1996).

#### *4.3 Veränderungen des Weiterbildungssystems*

Weiterbildung als Gemeinschaftsaufgabe in öffentlicher Mitverantwortung unter Berücksichtigung von Elementen selbstgesteuerten Lernens könnte insbesondere dann innovativ erfolgreich sein, wenn in den



Lernprozessen selbstgesteuertes Lernen stärkere Berücksichtigung findet, wenn Weiterbildungsinstitutionen und -organisationen dafür gestärkt werden und gleichzeitig die Rahmenbedingungen der Weiterbildung insgesamt öffentlich mitverantwortet und mitorganisiert bleiben. In Zukunft wird es vermehrt darauf ankommen, daß das Weiterbildungssystem nicht als Feuerwehr nur kompensatorisch bestimmte Problemstellungen, Lücken und Defizite innerhalb der gesellschaftlichen Entwicklungsbereiche „behandeln“ soll, sondern sich frühzeitig unter Beachtung der Megatrends so organisiert, daß gesellschaftliche Herausforderungen schon im Sinne einer Prävention durch qualifizierte, weitergebildete Personen bewältigt werden können.

Wenngleich Bildung und Weiterbildung nicht für alle gesellschaftlichen Problemlagen die einzige Lösung sein kann, so wird in Zukunft dennoch keine der gesellschaftlichen Problemlagen und Herausforderungen ohne den Beitrag der Weiterbildung gelöst werden können. Dieser Beitrag wird der Bildungspolitik um so eher gelingen, als sie mit den anderen Politikbereichen, der Arbeitsmarktpolitik, der Wirtschaftspolitik, der Sozialpolitik und der Forschungspolitik, eng verbunden ist, wenn insbesondere Weiterbildung als Querschnittsaufgabe verschiedener Ressorts begriffen und auch administrativ organisiert wird. Dies bedeutet durchaus auch die Erweiterung der Möglichkeiten von Kofinanzierungen durch unterschiedliche Ressorttitel.

Insgesamt wird es so sein, daß aufgrund der sich verändernden Innovations- und Wandlungszyklen das Bildungssystem sich grundsätzlich einer Strukturreform unterziehen wird. Das einmal erreichte und gelernte Wissen für einen einmal frühzeitig angestrebten Beruf oder für die weitere Lebensorganisation wird nicht für ein ganzes Leben ausreichen, weil Berufe und Lebensorganisation in einem ständigen Wandel begriffen sein werden. Um so mehr wird es deshalb notwendig sein, lebensbegleitend, d.h. in den unterschiedlichen Lebens- und Berufsphasen ständig weiterzulernen.

Diese Strukturreform wird auch eine Veränderung der Lern-, Arbeits- und Freizeitzyklen in alternierender Form mit sich bringen können. Das gilt insbesondere für die berufliche Aus- und Weiterbildung und auch für die Studienstrukturreform in der Hochschule. Im Rahmen der gewollten Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung können die im Beruf bzw. neben und nach der ersten Berufsausbildung durch Weiterbildung erworbenen Qualifikationen zu erweiterten Berechtigungen im Bildungssystem, aber auch zu erwartenden

Berechtigungen in Richtung auf Einkommen und Status in der Arbeits- und in der Lebenssituation führen.

### *5. Perspektiven der Weiterbildungsförderung*

Im Rahmen der gegenwärtigen Krise des Sozialstaates wird es bei zunehmendem Wettbewerb in den Leistungsbereichen und hier insbesondere im Bereich der sog. freiwilligen Leistungen unverzichtbar sein, die vorhandenen beschränkten Ressourcen stärker zu optimieren. Das gilt auch für die Weiterbildung.

Im Rahmen des Wettbewerbs wird es insbesondere bei den freiwilligen Leistungen, zu denen auch die Weiterbildung gezählt wird, in der Zukunft nicht mehr genügen, wenn in Beschwörung der öffentlichen Verantwortung die Bestandssicherung der Weiterbildungsinstitutionen nach der Devise „Dasselbe wie immer oder mehr desselben“ gefordert wird. Vielmehr wird es darauf ankommen, die Notwendigkeit, aber auch die Berechtigung und die Produktivität der Weiterbildungsförderung über konkrete Ergebnisse als Schaffung eines Mehrwerts durch Weiterbildung zu belegen und zu dokumentieren. Es muß deutlicher werden, was Weiterbildung tatsächlich erfolgreich zu leisten imstande ist. Gleichzeitig müssen die Weiterbildungseinrichtungen vor Ort durch Modernisierungsmaßnahmen ihre eigene Institution qualifizieren und in Verantwortung der Freiheit relativer Autonomie über Budgetierung und Ressourcenoptimierung effektivieren.

Für die Förderung und Finanzierung ist grundsätzlich gegenüber einer überregulierten Subventionierung ein Verfahren der relativen Autonomie der Träger zu präferieren, Verwaltungsvereinfachung herbeizuführen und bei der Finanzierung im Grundsatz von einer Budgetierung auszugehen. Hierbei ist im Rahmen der Ressourcenoptimierung ggf. die Förderungstiefe und -breite zu reduzieren sowie vermehrt auf die Stärkung der Selbstverantwortung der Träger hin zu orientieren, im Rahmen des Budgetprinzips den Trägern selbst zu überlassen, wie sie die ihnen öffentlich gewährten Förderungsmittel verwenden. Im Rahmen dieser Modernisierungselemente kommt einer verbesserten Berichterstattung zur Weiterbildungsförderung eine hohe Bedeutung zu. Wenn auch bei der Weiterbildung die Finanzierung unter dem Postulat sparsamer Mittelbewirtschaftung steht, steigen die Anforderungen an den Informationswert statistischen Wissens über die staatliche Wei-

terbildungsfinanzierung insgesamt. Bei all diesen an Effizienz und Wirtschaftlichkeit orientierten Prozessen muß aber die Bildungspolitik der Maßstab der Entwicklungen sein und nicht nur die Finanzpolitik. Mehr Eigenständigkeit ist bildungspolitisch relevant, aber nicht nur als Mittel zur finanziellen Selbstbeschränkung und Aufgabenreduzierung in Selbstverantwortung (vgl. P. Krug 1996).

Insgesamt sollte eine Balance zwischen selbstbestimmtem, eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen zu öffentlich verantwortetem, organisiertem und sozialem Lernen angestrebt werden. Die Verkürzung der Liebnecht'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 zur Mitgestaltung der Gesellschaft bedeuten. Lernkulturen 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 im Rahmen ökonomischer Effektivität von Lernprozessen im Hinblick auf Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Handlungskompetenz, 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 Konzeptionen möglich sind.

Die Zukunftsfähigkeit der Weiterbildung wird nur als eine Gemeinschaftsaufgabe gesichert werden können. Keine der beteiligten Gruppen wird allein in der Lage sein, diese Zukunftsfähigkeit zu verwirklichen. Es kann also weder um die Individualisierung noch um die Verstaatlichung des lebensbegleitenden Lernens gehen, sondern es muß im Zusammenhang mit der öffentlichen Mitverantwortung um die Sicherung der Kontinuität des lebensbegleitenden Lernens einschließlich der Sicherung ihrer Rahmenbedingungen gehen.

Das lebensbegleitende Lernen kann nur in einem dialogisch gewonnenen Zielkonsens verwirklicht werden. Für die Umsetzung dieses Zielkonsenses eignen sich kooperative Formen der Interessenartikulation und Entscheidungsfindung. Über dieses dialogische Prinzip muß auch die Politikfähigkeit für das lebensbegleitende Lernen durch die Entwicklung einer entsprechenden Lobby, ggf. auch einer die Einrichtung

gen übergreifenden berufsständischen Interessenvertretung, und der damit einhergehenden Überzeugungsarbeit und Motivation gestärkt werden. Lebensbegleitendes Lernen kann aufgrund der Globalisierung nicht mehr nur im nationalen Kontext erfolgen, sondern muß verstärkt durch eine europäische Dimension bestimmt sein. Hier wird es vorrangig auf die Steigerung der Kommunikationsfähigkeit und der Kenntnis der Alltagskulturen durch fremdsprachliche Weiterbildung und durch interkulturelle Begegnung ankommen, auf die Ergänzung und Erweiterung beruflicher Qualifikationen, über europäisch anerkannte Modularisierungen als Voraussetzung für berufliche Mobilität und auf die 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. Für diesen Prozeß werden immer stärker Netzwerke bedeutsam werden, die allerdings nicht mißverstanden werden dürfen als Seilschaften, bei denen „Schubladenprojekte“ mit einem EU-Etikett versehen werden, um ECUs abzugreifen, sondern es muß sich hier tatsächlich um einen europäischen Mehrwert der Weiterbildung handeln.

Die Entscheidung über den „richtigen Weg“ zur Weiterbildung als Zukunftsfaktor wird nicht immer und nicht überall eindeutig, umfassend und gleichbleibend konsensual zu beantworten sein, weil die Antwort auf die Frage nach dem „richtigen Weg“ stets von der Beantwortung der Frage, „wo man hin will“, abhängig sein wird. Eine ungeklärte Zielbestimmung kann auch nicht durch noch so modernisierte neue Konzepte für den Weg dahin ersetzt werden, man wird trotzdem nie „richtig“ ankommen. Für die konsensuale Zielbestimmung bleibt für alle in der Weiterbildung Beteiligten noch viel zu tun; dieser Prozeß erscheint notwendiger und produktiver als die ständige Proklamation angeblich neuer Konzeptionen zur Durchführung und Umsetzung von Weiterbildung.

## Literatur

- Bildungskommission NRW (Hrsg.): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995
- BMBF (Hrsg.): „Lernen im sozialen Umfeld“, QUEM-Bulletin 2, Berlin 1997
- Horx, Matthias: Megatrends für die späten neunziger Jahre. Düsseldorf 1995
- Krug, Eva: Von der Pädagogik zum Bildungsmanagement. In: Außerschulische Bildung 1996, H. 4
- Krug, Peter: Zur Perspektive der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung 1996, H. 4
- Nahrstedt, Wolfgang: Neue Zeitfenster in der Weiterbildung. Bielefeld 1996
- Nefiodow, Leo A.: Der sechste Kondratieff. St. Augustin 1996
- Sänge, Peter: Die 5. Disziplin. Stuttgart 1996
- Welsch, J.: Arbeiten in der Informationsgesellschaft. Bonn 1997

Detlef Kuhlenkamp

## Weiterbildungsgesetze als Garanten von Weiterbildungschancen?

### *1. Skizzierung der Landesgesetze*

Die Vorstellung, das Lernen von Erwachsenen fände in der Bundesrepublik statt, ohne sich auf die Ländergesetze zur Weiterbildung stützen zu können, ist aufgrund der Entstehungsgeschichte der Weiterbildung in Deutschland durchaus nicht abwegig. Die Ansätze einer organisierten Weiterbildung entstanden am Ende des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts außerhalb staatlicher Zuständigkeiten und richteten sich teilweise auch gegen sie.

Sie wurden dabei größtenteils von privaten oder genossenschaftlichen Initiativen getragen, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts – sofern sie überdauerten – in die Organisationsform des Vereins und schließlich des Verbandes überführt wurden, mit insgesamt bis heute heterogener institutioneller Struktur. Die öffentliche Hand hat sich dabei recht zurückhaltend gezeigt. Sie tritt auch heute vor allem als Finanzier und Mitfinanzier von Weiterbildungsangeboten unterschiedlicher Veranstalter auf und unterhält eigene Weiterbildungseinrichtungen überwiegend durch Kommunen in Gestalt der Volkshochschulen, die zum großen Teil ihrerseits auf Vereinsgründungen zurückgehen. Ein Teil der zahlreichen Institutionen der Weiterbildung wurde – und wird auch heute – von gesellschaftlichen Großorganisationen getragen, deren Engagement in der Weiterbildung als Ausdruck der jeweils primären Funktionsbestimmungen von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden oder sonstigen Verbänden zu verstehen ist. Weiterbildung steht also vorwiegend im übergeordneten Interesse des jeweiligen Trägers.

Gerade angesichts der Entstehungsgeschichte der Weiterbildung ist es nicht selbstverständlich, daß zur Regelung des Lernens Erwachsener Gesetze bestehen. In ihnen manifestiert sich das Interesse des Staates an funktionsfähigen Strukturen und leistungsfähigen Bildungsangeboten für Erwachsene über die Erstausbildung hinaus. Zudem sind die Weiterbildungsgesetze der Länder auch als Versuch des Staates zu werten, Pluralität und Heterogenität von Anbietern und Angeboten in der

Weiterbildung zu ordnen, zu strukturieren und zu kanalisieren. In der Bundesrepublik blieb die Erwachsenenbildung oder Weiterbildung – wie sie in den siebziger Jahren überwiegend genannt wurde – in rechtlicher Hinsicht lange Zeit nur ein Merkposten in den Verfassungen der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein, in denen es überwiegend heißt, daß sie „zu fördern“ sei. Nur in der bremischen Verfassung wurde eine weitergehende Formulierung verankert. Die Aufforderung in diesen Länderverfassungen, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sei zu „fördern“, greift eine Bestimmung der Weimarer Verfassung (Art.148) auf, in der es hieß: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“ Nur in Nordrhein-Westfalen war seit 1953 ein „Gesetz über die Zuschußgewährung an Volkshochschulen und entsprechende Volksbildungseinrichtungen“ in Kraft, das sich jedoch auf die Regelung der Zuschußgewährung beschränkte. Zusätzliche Verfassungs-Verankerungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung brachten erst die neuen Landesverfassungen der Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Der Verabschiedung von Weiterbildungsgesetzen in der Bundesrepublik ging eine lange weiterbildungspolitische Diskussion voraus, die überregional 1960 mit dem Gutachten des Deutschen Ausschusses „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ begonnen worden war und die zur Verabschiedung des niedersächsischen ‚Gesetz(es) zur Förderung der Erwachsenenbildung‘ am 18.12.1969 als erstem Weiterbildungsgesetz führte, das heute noch in Kraft ist. Ihm folgten weitere Landesgesetze zur Weiterbildung in den Bundesländern Saarland, Hessen, Bremen, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg, die in der Zeit bis 1975 verabschiedet wurden. Erst 1990 folgte mit Schleswig-Holstein ein weiteres Bundesland – im gleichen Jahr erhielt das Saarland ein neues Gesetz – und in den Jahren 1992 – 1994 wurden auch in den neuen Bundesländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen Weiterbildungsgesetze verabschiedet. Die Weiterbildungsgesetze der Länder enthalten strukturpolitische Aussagen zur Weiterbildung. Sie treffen programmatische Aussagen über Aufgaben und Ziele der Weiterbildung und definieren die Bedingungen für die staatliche Anerkennung ihrer Institutionen. Die staatliche Anerkennung ist Voraussetzung für die regelmäßige Zuschußge-

währung aus Landesmitteln und ist in den Gesetzen an ähnliche Voraussetzungen gebunden, wie allgemeine Zugänglichkeit der Lernangebote, ausschließliche Tätigkeit für die Weiterbildung, deren hauptberufliche Leitung, Planmäßigkeit, Kontinuität und Veröffentlichung des Angebots, Offenlegung der Finanzierung gegenüber dem Zuschußgeber sowie Ausschluß von Gewinnerzielung. Darüber hinaus finden sich in den Gesetzen Regelungen der Kooperation oder Koordination von Einrichtungen und Trägern der Weiterbildung sowie von Vertretern von Legislative und Exekutive in Landesbeiräten oder -ausschüssen zur politischen Gestaltung des Weiterbildungsbereichs und über Mitarbeiter der Weiterbildung.

Die Gestaltungsmöglichkeiten der Weiterbildungsgesetze werden durch Richtlinien und/oder Verordnungen zur Durchführung dieser Gesetze operationalisiert und konkretisiert. Die unterschiedlichen Einwirkungsmöglichkeiten reichen dabei vom Bayerischen Erwachsenenbildungsgesetz, für das bis heute keine staatlichen Durchführungsbestimmungen erlassen worden sind, bis zum Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz und dem Bremischen Weiterbildungsgesetz. Deren Förderungsrichtlinien prämiieren bestimmte Lernangebote, womit durch Zuschußimpulse die Angebotsstruktur der Weiterbildungseinrichtungen beeinflusst werden soll.

Neben den Weiterbildungsgesetzen der Länder bestehen in der Mehrzahl der Länder Gesetze zur Freistellung von der Berufarbeit zugunsten der Weiterbildung, die zumeist als Bildungsurlaubsgesetze bezeichnet werden. Sie gehen auf eine lange weiterbildungspolitische Diskussion zurück. Die gesetzliche Einführung des Bildungsurlaubs auf Bundesebene als Anspruchsrecht aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer scheiterte, weil die Kosten politisch als nicht tragbar angesehen wurden. Da der Bund die ihm aus der konkurrierenden Gesetzgebung zufallende Regelungskompetenz des Arbeits- und Wirtschaftsrechts für die Verabschiedung eines Bildungsurlaubsgesetzes nicht genutzt hat, konnten die Länder eigene Gesetze zur Freistellung von der Erwerbstätigkeit zugunsten der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen beschließen. Von dieser Möglichkeit haben bis zum Jahre 1997 die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein Gebrauch gemacht. Dabei sind die Freistellungsregelungen in Brandenburg, Saarland und Schleswig-Holstein in die dortigen Weiterbildungsgesetze mit eingearbeitet worden.



## 2. Zum politischen Hintergrund der Landesgesetze

Die Verabschiedung der Weiterbildungsgesetze in den Jahren 1969–1975 geht zwar auf Initiativen der sechziger Jahre zurück, ist jedoch als Ausdruck des in den siebziger Jahren in der Bundesrepublik vorherrschenden Politikmusters anzusehen. Die siebziger Jahre brachten eine politische und ökonomische Ausweitung des öffentlichen Sektors, von der vor allem der Bildungs- und der Sozialbereich mit vergleichsweise hohen Zuwachsraten profitierten.

Dieser Entwicklung lagen einerseits sozialstaatlich inspirierte Politikmuster zugrunde, andererseits aber auch pragmatisch operierende Staatshandelnskonzepte, die sich von bildungs- und sozialpolitischen Investitionen die Abschwächung gesellschaftspolitischer Konflikte und Verteilungskämpfe sowie die Produktion politischer Loyalität erhofften. Denn ungeachtet unterschiedlicher politischer Auslegungen des Sozialstaatspostulats des Grundgesetzes ist der moderne Staat ein Interventionsstaat, der wirtschaftliche und politische Stabilität durch vielfältige Interventionen und Steuerungsleistungen zu sichern versucht, entweder durch Impulse zur reformerischen Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse oder durch sichernde Impulse zu deren Konservierung. Der Staat fungiert dabei nicht als eine harmonische, gesellschaftlichen Konkurrenzen entzogene Über-Instanz, sondern stellt eine gesellschaftlich umkämpfte Institution dar, „die Chancen, Nutzen und Lasten gemäß den sich durchsetzenden gesellschaftlichen Kräften verteilt“ (Matzner 1982, S. 55). Zur Sicherung der wirtschaftlichen Stabilität entwickelt und verwendet der Staat Interventionsinstrumente der Konjunktur-, Investitions-, Struktur- und Arbeitsmarktpolitik. Zugunsten der politischen Stabilität versucht er vor allem, mit Hilfe von Sozial-, Bildungs- und Informationspolitik Legitimation und Akzeptanz des Gesamtsystems sowie die Leistungsmotivation der Gesellschaftsmitglieder zu stärken.

Bildung und Bildungspolitik zu Objekten *staatlicher* Politik zu machen bietet sich auch deshalb an, weil zumindest der Schul- und der Hochschulbereich in den europäischen Industriegesellschaften weitgehend vom Staat verantwortet werden. Bildungspolitik zielt mit jeweils unterschiedlichen Gewichtungen auf „Enkulturation und Sozialisation“, die „Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten“, die „Vorbereitung auf eine berufliche und gesellschaftliche Position“, die „Vermittlung von Methoden sozialen Lernens und Lebens“, die „Einübung von Kritik und

Loyalität, von Anpassung und Widerstand dergleichen“ (Mickel 1987, S. 91). Insofern ist sie sowohl auf die Funktionsfähigkeit des Beschäftigungssystems als auch auf die Reproduktion der Gesellschaft insgesamt und auf die Lebenschancen der Individuen bezogen und deshalb für jedes gesellschaftliche Interesse ein bedeutsames Politikfeld.

Tendenziell erfüllt Weiterbildung die gleichen gesellschaftspolitischen Funktionen wie das übrige Bildungssystem. Wenn Weiterbildung in der Bundesrepublik jedoch nur in vergleichsweise geringem Maße Gegenstand staatlicher Bildungspolitik geworden ist, liegt dies vor allem darin begründet, daß der Weiterbildungsbereich zwar staatlich gefördert, jedoch im Unterschied zum Schul- und Hochschulbereich nicht staatlich verantwortet wird. Die im „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 und im „Bildungsgesamtplan“ von 1973 zum Ausdruck kommende bildungspolitische Intention, Weiterbildung solle vierter und öffentlich verantworteter Bereich des Bildungswesens werden, hat zwar in den Weiterbildungsgesetzen weitgehend ihren Niederschlag gefunden, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung. So lauten die verschiedenen Gesetzesformulierungen, Weiterbildung solle sein *„Teil des allgemeinen Bildungswesens“*, *„Teil des öffentlichen Bildungswesens“*, *„integrierter Teil des Bildungssystems“*, *„eigenständiger, gleichberechtigter Hauptbereich des Bildungswesens“*, *„gleichberechtigter Teil des Bildungswesens“*, *„eigenständiger Teil des Gesamtbildungssystems in öffentlicher Verantwortung“* oder *„eigenständiger, mit Schule, Hochschule und Berufsausbildung gleichberechtigter Teil des öffentlichen Bildungswesens“*.

Bei einer näheren Betrachtung der Weiterbildungsgesetze fällt jedoch auf, daß die Bestimmung der Weiterbildung in den Gesetzen als *„Teil des allgemeinen Bildungswesens“* oder *„Teil des öffentlichen Bildungswesens“* weitgehend programmatisch geblieben ist, denn alle Gesetze erklären, daß die Weiterbildung *„zu fördern“* sei. Damit wird jedoch die jeweils kurz vorher erklärte *„Gleichberechtigung“* der Weiterbildung relativiert, denn es ist in der Bundesrepublik kein Gesetz vorstellbar, das gegenüber Schule, Hochschule oder Berufsausbildung erklärt, *„Förderung und Entwicklung eines breitgefächerten und flächendeckenden Bildungsangebots“* seien eine *„öffentliche Aufgabe“*, wie beispielsweise das baden-württembergische Weiterbildungsgesetz (§ 1). Nicht nur umgangssprachlich hat *„fördern“* die Bedeutung, Leistung oder Vermögen eines anderen materiell oder immateriell zu stützen und zu stärken, auch in juristischem Sinne bedeutet *„fördern“* durch den Staat den Ein-

satz staatlicher Haushaltsmittel zugunsten eines anderen Empfängers, von dem zum einen eine „*angemessene Eigenleistung*“ und zum anderen die Durchführung des als sinnvoll und wünschenswert erachteten Vorhabens erwartet werden.

Zudem wird ein Teil der Weiterbildungsinstitutionen von gesellschaftlichen Großorganisationen getragen, deren Engagement in der Weiterbildung als Ausdruck der jeweils primären Funktionsbestimmungen von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeber- oder sonstigen Verbänden zu verstehen ist. Weiterbildung steht überwiegend im ihr übergeordneten Interesse der Institution, die ihre jeweilige *Einrichtung* der Weiterbildung als *Träger* politisch, rechtlich und finanziell verantwortet. Das heißt, zahlreiche Weiterbildungseinrichtungen sind abgeleiteter Teil eines gesellschaftspolitischen Primärinteresses, das von der jeweiligen gesellschaftlichen Großorganisation mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Einflußnahme vertreten wird. Innerhalb dieses gesellschaftlichen Primärinteresses kann Weiterbildung jedoch schon allein aufgrund ihrer indirekten und daher meistens langwierigen Interventionsformen nicht als ein „hartes“ und unabdingbares Instrument der Interessendurchsetzung gelten. Insofern hat sie in allen institutionellen Zusammenhängen bei der Ressourcenkonkurrenz eine relativ schwache Position. Dies gilt in ähnlicher Weise auch in kommunalpolitischen Zusammenhängen, in denen die Volkshochschulen gegenüber ihren Trägern, den Kommunen, in Konkurrenz mit anderen, oft unabweisbar erscheinenden kommunalen Aufgaben ihre Ressourcenanforderungen legitimieren müssen.

### 3. *Die Praxis der Strukturierung durch die Gesetze*

Alle Weiterbildungsgesetze errichten Hürden vor der staatlichen Anerkennung von Weiterbildungseinrichtungen. Diese stellen Anforderungen des Staates dar, die pädagogische, ökonomische und personelle Kontinuitäten der Weiterbildung sichern sollen. Die geforderten Anerkennungsvoraussetzungen dienen als Indikatoren, um zugunsten der Nutzer ein Mindestmaß an Qualität, Verlässlichkeit und Kontinuität von Weiterbildungsangeboten und der sie tragenden institutionellen Struktur zu garantieren. Da die staatliche Anerkennung in den meisten Fällen mit der Förderungsberechtigung verbunden ist, sollen sie auch den Staat davor schützen, Steuermittel in Strukturen zu investieren, die

die erwarteten Leistungen nicht oder nur unterhalb definierter Mindeststandards erbringen können. Werden die Anerkennungsvoraussetzungen zu niedrig definiert, besteht die Gefahr, daß die investierten Steuermittel wirkungslos verpuffen. Je höher allerdings die mit den geltenden Anerkennungsvoraussetzungen errichtete Schwelle vor der staatlichen Anerkennung ist, desto schwieriger ist es für neugegründete oder für aus anderen Gründen bisher nicht anerkannte Einrichtungen, die Schwelle der staatlichen Anerkennung zu überschreiten. Werden die Anerkennungsvoraussetzungen zu hoch definiert, besteht die Gefahr, daß nur Einrichtungen in Trägerschaft finanzstarker Großorganisationen anerkannt werden und institutionelle Neuentwicklungen chancenlos bleiben. Die Definition von Anerkennungsvoraussetzungen, die Weiterbildungseinrichtungen erfüllen müssen, um – in der Regel – auch förderungsberechtigt zu werden, ist ein schmaler Grat zwischen institutioneller Diffusion des Weiterbildungsbereichs einschließlich der damit verbundenen Einbußen an institutioneller Leistungsfähigkeit und der Zementierung des institutionellen Status quo in der Weiterbildung einschließlich drohender Innovationsunfähigkeit. Deshalb ist es kein Zufall, daß das nach den Weiterbildungsgesetzen geltende Anforderungsspektrum für die staatliche Anerkennung nicht sehr breit ist.

Dabei lassen sich ähnliche Anforderungen an Breite, Umfang und Dauer des vor der Anerkennung durchgeführten Weiterbildungsangebots beobachten. So wird in Baden-Württemberg gefordert, daß die Weiterbildungseinrichtungen „nicht nur auf Spezialgebieten Aufgaben der Weiterbildung“ wahrnehmen (§ 5 WBG) und daß sie „über ein breitgefächertes Weiterbildungsangebot aus mehreren Fachgebieten“ verfügen müßten. Ähnlich heißt es in Hessen, daß „nicht nur auf Spezialgebieten Aufgaben der Erwachsenenbildung“ wahrgenommen werden dürften (§ 4 EBG), in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt, daß Einrichtungen nicht „überwiegend Sonderinteressen dienen oder sich überwiegend Spezialgebieten widmen“, oder in Rheinland-Pfalz, daß sie „nicht überwiegend auf Spezialgebieten tätig“ sein dürften (§§ 8,11 WBG).

Die meisten Weiterbildungsgesetze fordern vor der staatlichen Anerkennung ein bestimmtes, bereits realisiertes Unterrichtsvolumen. Von den Weiterbildungseinrichtungen werden darüber hinaus als Anerkennungsvoraussetzung größtenteils zweijährige Leistungen vor dem Zeitpunkt der Anerkennung gefordert, in Niedersachsen und Sachsen-

Anhalt beträgt dieser Zeitraum drei Jahre, in Baden-Württemberg „in der Regel zwei Jahre, mindestens jedoch ein Jahr“. Die meisten Weiterbildungsgesetze fordern von anerkannten Einrichtungen auch eine hauptberufliche oder mindestens mit der Hälfte ihrer Arbeitskraft zugunsten der Einrichtung tätige Leitung, die nach Vorbildung und Berufserfahrung dafür geeignet sein soll. In einigen Gesetzen findet sich das Gebot, die pädagogische Verantwortung oder die Planungshoheit für die Bildungsangebote müßten bei den anerkannten Einrichtungen selbst und dürften nicht bei anderen Institutionen liegen. Damit soll nicht nur eine finanzielle und rechtliche, sondern auch eine inhaltlich-konzeptionelle relative Autonomie der Einrichtung gegenüber ihrer Trägerorganisation gesichert werden.

Als singuläre Regelungen finden sich im „Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz für das Land Schleswig-Holstein“ die Bestimmungen des „Teilnahmeschutzes“ (§ 19) und die auf jeweils vier Jahre befristete Anerkennung nicht-kommunaler Einrichtungen. Nur im Saarland wird die Anerkennung von Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung durch Verordnung vom Landshaushalt abhängig gemacht.

Die Weiterbildungsgesetze der Länder definieren die Grundsätze der Zuschußgewährung an nach dem jeweiligen Landesgesetz anerkannte Weiterbildungseinrichtungen. Sie sichern den anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung oder deren Trägern finanzielle Zuschüsse, die zusätzliche eigene Aufwendungen von Trägern und Teilnehmern dieser Einrichtungen erfordern; die finanzielle Förderung nach den Landesgesetzen besitzt also den Charakter einer Komplementärfinanzierung. Die meisten Landesgesetze zur Weiterbildung setzen bei der in der Mehrzahl der Länderverfassungen enthaltenen Aufforderung an, Weiterbildung sei „zu fördern“. Nach den meisten Landesgesetzen zur Weiterbildung fördert die öffentliche Hand mit finanziellen Mitteln die Bildungsangebote anerkannter Einrichtungen, wobei diejenigen in Trägerschaft organisierter gesellschaftlicher Großgruppen denen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft, den von Kommunen und Landkreisen getragenen Volkshochschulen, mit Ausnahme von Hessen und Nordrhein-Westfalen, gleichgestellt sind. Die Förderung der Weiterbildung geschieht, dies ist für Hessen und Nordrhein-Westfalen einzuschränken, nach dem *Subsidiaritätsprinzip*.

Subsidiarität (aus lat. subsidium = Hilfe, Hilfestellung) bezeichnet eine sozialethische und sozialpolitische Wertvorstellung, die aus der katholischen Soziallehre kommt und Nachrangigkeit in dem Sinne meint, daß

die nächst größere soziale Einheit erst dann helfend tätig wird, wenn die Möglichkeiten der kleineren sozialen Einheit ausgeschöpft sind. Fast alle Weiterbildungsgesetze der Länder folgen dem Subsidiaritätsprinzip. Das heißt, das jeweilige Land gewährt den Weiterbildungseinrichtungen oder ihren Trägern Zuschüsse zur Durchführung von Weiterbildung, geht dabei jedoch von der Voraussetzung aus, daß die Nutzer der Weiterbildungsangebote und die sie durchführende Institution bereits finanzielle Eigenleistungen erbracht haben und auch weiterhin erbringen, die staatliche finanzielle Förderung also eine nachrangige Zuschußgewährung mit dem Charakter einer Komplementärfinanzierung ist. Die Länder garantieren mit diesen Gesetzen nicht ein Weiterbildungsangebot in eigener Verantwortung, sondern versuchen mit finanziellen Zuschüssen möglichst günstige Bedingungen für die Weiterbildung zu schaffen. Die Regelungen der finanziellen Bezuschussung der Weiterbildung finden sich in den meisten Fällen jedoch nicht im Gesetzestext, sondern in den jeweiligen Richtlinien oder Durchführungsbestimmungen zum Gesetz.

Der komplementäre Charakter der Zuschußgewährung nach den Weiterbildungsgesetzen zeigt sich auch daran, daß nur bestimmte Aufwendungen der anerkannten Einrichtungen zuschufähig sind. Zudem grenzen die Landesgesetze in der Regel alle Weiterbildungsveranstaltungen aus ihrer Förderung aus, die nach dem Arbeitsförderungsgesetz des Bundes anerkannt sind. Fast alle Gesetze legen das Schwergewicht auf die finanzielle Förderung des hauptberuflichen Personals bei den anerkannten Weiterbildungseinrichtungen.

Die meisten Weiterbildungsgesetze bzw. ihre Durchführungsbestimmungen sehen neben der finanziellen Förderung für Personal und Sachkosten noch die Möglichkeit der „sonstigen Förderung“ durch „sonstige“, „besondere“ oder „freiwillige“ Zuwendungen oder Zuschüsse für Investitionen, Projekte oder Modellvorhaben vor. Einige Landesgesetze beinhalten darüber hinaus die Möglichkeit, finanzielle Zuwendungen auch an nicht anerkannte Weiterbildungseinrichtungen zu gewähren.

Von den Problemen bei der Zuschußgewährung nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder ist das offensichtlichste die mangelhafte finanzielle Ausstattung des Weiterbildungsbereichs mit Landesmitteln. Kein Bundesland fördert die Weiterbildung in der ursprünglich vom Gesetz und den dazu erlassenen Richtlinien vorgesehenen Form. Vielmehr haben alle Länder durch die mit unterschiedlichen Techniken

vorgenommene Beschränkung der für die Weiterbildung im Landeshaushalt zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel ihre Zuschußgewährung eingeschränkt. Daneben haben alle Länder durch Mittelkürzungen ein bereits erreichtes Zuschußvolumen in mindestens einem Haushaltsjahr auch wieder vermindert. Dies bedeutet, daß die staatlich geförderte Weiterbildung nicht in der Lage ist, den manifesten, sich bereits artikuliert habenden Bedarf zu befriedigen. Sollte dies geschehen, müßten sofort in allen Bundesländern die Haushaltsansätze für die Weiterbildung deutlich ausgeweitet werden.

Die nach den Weiterbildungsgesetzen generell unzureichende Finanzausstattung unterliegt zusätzlich der Gefahr der Diskontinuität durch immer wieder zu beobachtende Verschlechterung oder gar Aussetzung von Zuschußregelungen. Dies geschieht zumeist durch die Änderung von Richtlinien bzw. Durchführungsbestimmungen oder durch das jeweilige Haushaltsgesetz. Denn die finanzielle Ausstattung der öffentlich geförderten Weiterbildung ist zu einem großen Teil von jährlichen politischen Willensentscheidungen der Länderparlamente abhängig. Diskontinuität bei der öffentlichen Förderung scheint jedoch das stärkste Gift gegen eine kontinuierliche, differenzierte und nicht bloßen Marktmechanismen folgende Weiterbildungsplanung zu sein, die versucht, den sozialen, curricularen und regionalen Defiziten der Weiterbildung gegenzusteuern. Die Strukturierungsfähigkeit staatlicher Rahmenbedingungen gegenüber der Weiterbildung wird jedoch nicht nur durch Diskontinuität, sondern auch durch die Pluralität – wenn nicht gar Zersplitterung – staatlicher Zuständigkeiten und Interventionen abgeschwächt. Denn die staatlichen Zuschüsse für die Weiterbildung sind die Haushaltsmittel, die in den Ländern zur Umsetzung der mit den Weiterbildungsgesetzen verbundenen Zielsetzungen zur Verfügung stehen. Daneben erhält die Weiterbildung nicht unerhebliche Finanzmittel aus anderen Ressorts, die den Intentionen anderer Politikfelder folgen. So ist es in den Bundesländern vielfach politische Praxis, daß Wirtschaftsministerien die berufliche Qualifizierung der Angehörigen kleiner und mittlerer Unternehmen als Teil der Wirtschaftsförderung und Weiterbildung sowie Beratung durch Verbraucherzentralen finanziell unterstützen, Landwirtschaftsministerien die Weiterbildung ländlicher Bevölkerungsschichten als Teil der Landwirtschaftsförderung mit finanzieren, Sozialministerien mit Hilfe von Fördermitteln der Sozialpolitik benachteiligte Bevölkerungsgruppen an die Teilnahme an AFG-geförderten Veranstaltungen heranführen, Gesund-

heitsministerien Kurse zur gesundheitlichen Prävention und gesunden Ernährung und Bauministerien Veranstaltungen zur Energieeinsparung finanzieren. Das heißt, Weiterbildung dient zum Teil auch als Instrument anderer Politikfelder, ohne daß diese sich nach weiterbildungspolitischen Kriterien zu legitimieren brauchen.

Weiterbildung wird in ihrer Funktionsfähigkeit als vierter Bildungsbe-  
reich auch dadurch geschwächt, daß der Anteil einer investiven Förde-  
rung, die von politisch definierten Notwendigkeiten, beobachtbaren  
Lernbedürfnissen Erwachsener und quantitativen Voraussetzungen in  
Form von Einwohnerzahlen ausgeht, vergleichsweise gering ist. Vor-  
herrschend ist vielmehr die an Veranstaltungsvolumina gebundene  
staatliche finanzielle Förderung als nachrangige Zuschußgewährung  
mit dem Charakter einer Komplementärfinanzierung. Dadurch ent-  
steht einerseits ein Druck, hohe Quantitäten bei Teilnehmerzahlen,  
Unterrichtsstunden und Veranstaltungszahlen zu erzielen, um damit  
das staatliche Zuschußvolumen zu steigern. Demgegenüber bedeutet  
aber das Erreichen von lernungewohnten und bildungsbenachteiligten  
Adressatengruppen sowie die Durchführung von Veranstaltungen, für  
die – noch – keine manifeste und unmittelbare Nachfrage besteht, für  
Weiterbildungseinrichtungen ein finanzielles Risiko, denn hier ist die  
Wahrscheinlichkeit, das Veranstaltungen ausfallen oder die vom Land  
festgesetzten Teilnehmerzahlen nicht erreicht werden, vergleichsweise  
groß. Damit werden die beobachtbaren sozialen, curricularen und re-  
gionalen Defizite der Weiterbildung eher verstärkt als abgebaut. Denn  
bei weithin bestehender Ressourcenknappheit ist der Druck groß, sich  
eher auf das leichter als das schwieriger zu organisierende Weiterbil-  
dungsangebot zu konzentrieren.

#### *4. Die Auswirkungen der Gesetze auf Personal-, Programm- und Teilnehmerstruktur*

Die von den rechtlichen Weiterbildungsregelungen ausgehenden struk-  
turierenden Impulse gegenüber der Personalstruktur zielen auf eine  
hauptberufliche Leitung als Anerkennungsvoraussetzung von Weiter-  
bildungseinrichtungen, sehen ein wissenschaftliches Studium als deren  
Regelausbildung vor, handeln von Beurlaubungsmöglichkeiten, Ein-  
gruppierung und Nebentätigkeit bei Angehörigen des öffentlichen  
Dienstes und definieren die Bezuschussungsmöglichkeiten von Mitar-



beiterfortbildungsveranstaltungen. In Nordrhein-Westfalen können sich die Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal durch das ‚Landesinstitut für Schule und Weiterbildung‘ in Soest als Unterstützungsstruktur verstärken, während in Baden-Württemberg das 1987 in Mannheim gegründete ‚Institut für allgemeine Weiterbildung‘ 1993 bereits wieder geschlossen wurde.

Nach fast allen Weiterbildungsgesetzen werden die Kosten des hauptberuflichen pädagogischen Personals anerkannter Einrichtungen oder Landesorganisationen bezuschußt. Dabei folgen die Bemessungsgrenzen für die Stellen bei Volkshochschulen in Hessen und Nordrhein-Westfalen der Einwohnerzahl des Einzugsbereichs der jeweiligen Volkshochschule, wobei in Nordrhein-Westfalen ein gewisses Mindestvolumen von durchgeführten Unterrichtsstunden vorausgesetzt wird. Für Einrichtungen in nicht-kommunaler Trägerschaft in Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie für anerkannte Einrichtungen in allen anderen Bundesländern richtet sich die Anzahl der förderungsfähigen hauptberuflichen Stellen nach dem ein oder zwei Jahre vor der Zuschußgewährung durchgeführten Unterrichtsstundenvolumen. Dabei schwanken die Meßzahlen für die bezuschußte Stelle zwischen den Ländern. Die Zuschußregelungen differenzieren in einigen Ländern zwischen der finanziellen Förderung der ersten und der weiterer Stellen für hauptberuflich pädagogisch tätiges Personal. Am Prinzip der Zuschußgewährung für das hauptberufliche Personal läßt sich an mehreren Beispielen beobachten, daß die Schwelle vor der Erlangung einer personellen Grundausstattung niedriger ist als jene vor einer darüber hinausgehenden Personalausstattung. Relativiert wird die Zuschußgewährung für das hauptberufliche Personal allerdings durch den Sachverhalt, daß in den meisten Bundesländern die Personalkostenzuschüsse als Pauschale oder als anteiliger Zuschuß, nicht jedoch wie in Niedersachsen für das pädagogische Personal und früher in Bremen „in voller Höhe“ gezahlt werden.

Die stärkste strukturierende Funktion gegenüber der Personalstruktur geht von den Stellenschlüsseln aus, die in Gesetzen oder deren Durchführungsbestimmungen und Richtlinien die Zuschußbedingungen zugunsten der Stellen für hauptberufliches Personal definieren. Gerade diese Zuschußbedingungen sind in der Vergangenheit jedoch immer wieder verändert oder nicht beachtet worden, um in der Regel die finanziellen Konsequenzen für das Land aus dem steigenden Zuschußbedarf zu mildern. Das heißt, die Personalstruktur der öffentlich geförderten Weiterbildung in der Bundesrepublik ist weitgehend eine ab-

hängige Variable der Haushaltspolitik und nur stark eingeschränkt das Ergebnis dezidiert weiterbildungspolitischer Entscheidungen. Dies erklärt vor allem die durchgehend unzureichende Ausstattung der öffentlich geförderten Weiterbildung mit hauptberuflichem Personal, das dort auf Dauer Perspektive und Identität seiner Berufstätigkeit herausbilden könnte. Es besteht in der Weiterbildung ein generelles quantitatives Mißverhältnis zwischen dauerhaft angestelltem hauptberuflichem Personal einerseits und neben- oder freiberuflich tätigen Honorarkräften sowie befristet eingestellten Projektkräften andererseits, für die ihre Tätigkeit in der Weiterbildung notwendigerweise oft episodenhaft bleibt, statt beruflich identitätsstiftend zu wirken. Die Tätigkeit in der Weiterbildung ist für viele Honorar- und befristet eingestellte Projektkräfte nur eine berufliche Passage, die ihnen weder eine langfristige Berufsperspektive noch die Herausbildung eines spezifischen Expertenstatus zugunsten der Weiterbildung erlaubt.

Die rechtlichen Regelungen der Bundesländer sind mit strukturierenden Impulsen gegenüber der Programmstruktur deutlich zurückhaltend. Nur in Bremen und Niedersachsen wird versucht, mit unterschiedlichen Zuschußquoten die Angebotsstruktur der Weiterbildung zu beeinflussen. In den Gesetzen und Verordnungen der anderen Bundesländer finden sich entweder eher globale Bestimmungen wie „Die Erwachsenenbildung dient der allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Bildung“ (Thüringen), oder es werden Kataloge von Fachgebieten förderungsfähiger Bildungsveranstaltungen genannt, die zum Teil durch Negativkataloge von bei der Förderung unberücksichtigt bleibenden Veranstaltungen ergänzt werden (z.B. Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz). In den neueren – von 1990 bis 1994 verabschiedeten – Weiterbildungsgesetzen finden sich zumeist Aufforderungen zur Integration der Bildungsinhalte, auch wenn sie zum Teil schwächer formuliert sind als das Integrationspostulat im Bremischen Weiterbildungsgesetz. Auffällig ist jedoch, daß es in den Gesetzen bei diesen allgemeinen Normensetzungen bleibt und diese nicht operationalisiert oder mit Instrumenten zu ihrer Durchsetzung verbunden werden.

Unter den Problemen, die mit den Impulsen gegenüber der Programmstruktur verbunden sind, lassen sich ein grundsätzliches und ein pragmatisches unterscheiden. Das grundsätzliche läßt sich in die Frage kleiden, inwieweit es sinnvoll und gerechtfertigt ist, daß der Staat steuernd in die Angebotsstruktur der Weiterbildung hinein-

wirkt. Dies geschieht allerdings in jedem Falle, denn auch ein völliger Interventionsverzicht bedeutet eine Unterstützung bestehender gesellschaftlicher Bildungs- und Beteiligungschancen. Es erscheint als folgerichtig, daß der Staat, wenn er ein kollektives Gut wie Lernchancen Erwachsener unter den Kriterien von Effizienz und sozialer Gerechtigkeit zu unterstützen und zu ordnen unternimmt, die knappe Ressource Steuergelder nicht ohne weiterbildungspolitische Normensetzung verteilen will. Allerdings lassen sich auch Interventionen vorstellen, die eher einschränkend als fördernd wirken, die politische Normen aus anderen Politikfeldern auf die Weiterbildung übertragen und vielleicht gerade nicht zu höherer Effizienz und sozialer Gerechtigkeit in der Weiterbildung beitragen. So erklärte beispielsweise die Landesregierung von Schleswig-Holstein bei der Einbringung des „Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetzes“ in den Landtag, das Gesetz sei nur insoweit ein Leistungsgesetz, als es den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern eine Woche bezahlte Freistellung für Weiterbildung bringe. Im übrigen werde das Gesetz nur Mittel bereitstellen, um Modellseminare mit integrativen Bildungsansätzen zu finanzieren. Zugleich enthält das Gesetz aber umfangreiche Kontrollregelungen gegenüber Weiterbildungsanbietern, die gegenüber dem Landtag als Begründung für zusätzliche Stellenschaffungen bei der zuständigen Behörde angeführt wurden. Hier ist das Überwiegen kontrollierender und ordnender Interventionen gegenüber fördernden Leistungen offensichtlich; dies mag einem bestimmten Staatsverständnis entsprechen, aber nicht unbedingt den Ausbaunotwendigkeiten der Weiterbildung. Auch bei gezielten Steuerungsimpulsen mit dem Ziel programmatischer Innovationen wie der besonderen Bezuschussung von Modellvorhaben zur integrierten Weiterbildung in Bremen in den Jahren von 1977 bis 1980 ist ein Grenznutzen leicht vorstellbar, wenn zugunsten staatlicher Interventionsabsichten der Weiterbildung Fördermittel entzogen werden, die sie vielleicht als sich selbst steuerndes System produktiver zugunsten der Lernchancen Erwachsener verwenden könnte.

In den landesrechtlichen Regelungen zur Weiterbildung finden sich so gut wie keine auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezogenen strukturierenden Impulse. Seit der sogenannten Hildesheim-Studie von Wolfgang Schulenberg über „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“ aus dem Jahre 1957 und ihren beiden umfangreichen Folgeuntersuchungen gilt es als verlässlich belegt, daß diejenigen

Bevölkerungsgruppen die Angebote der Weiterbildung am versiertesten nutzen, die durch eine gute „Erstausstattung“ mit Bildung Lernen und Bildung als materiell und immateriell bedeutsame Güter bereits kennengelernt haben. Oder, wie es in einer Studie der OECD ausgedrückt wird, das Problem mit der Bildung ist, daß gerade diejenigen Bevölkerungsschichten Bildung aufgrund ihrer Biographie am wenigsten zu schätzen wissen, die sie am nötigsten brauchen. Das heißt auch, daß Weiterbildung sich zur Funktion herrschender gesellschaftlicher Zustände und bestehender sozialer Ungleichheiten macht, wenn sie ihre Angebotsplanung zur bloßen Funktion von manifester Weiterbildungsbeteiligung macht.

### *5. Zur Wirksamkeit der Weiterbildungsgesetze*

Die Wirkungsgeschichte der Weiterbildungsgesetze läßt sich beschreiben als eine Geschichte von Stagnation und Abschwächung ihrer strukturierenden Impulse. Die Stagnation der Landeszuschüsse nach den Weiterbildungsgesetzen seit Anfang der achtziger Jahre hat mit dem Bedeutungsverlust der Landesfinanzierung auch den Bedeutungsverlust landespolitischer Strukturierungen nach sich gezogen. Dies zeigt sich u.a. am Rückgang des Finanzierungsanteils des jeweiligen Landes bei zahlreichen anerkannten Weiterbildungseinrichtungen.

Diese Entwicklung führte teilweise zu einer weiterbildungspolitischen „Selbstfesselung“ der westlichen Bundesländer. Über die bestehenden Rechtsnormen und Gebote hinaus haben die Länder sich größtenteils der Möglichkeit enthalten, auf die zweifellos weiterhin vorhandene Angebotsdynamik der Weiterbildungseinrichtungen strukturierend einzuwirken. Die starken quantitativen und qualitativen Angebotszuwächse wurden weitgehend von den finanziellen Aufwendungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, der Bundesanstalt für Arbeit nach dem Arbeitsförderungsgesetz und des Europäischen Sozialfonds gespeist. Während in den alten Bundesländern die Zuschüsse nach den Weiterbildungsgesetzen bei durchaus vorhandenen länderspezifischen Verschiebungen stagnierten, stiegen von 1985 bis 1992 die finanziellen Aufwendungen der Bundesanstalt für Arbeit für Maßnahmen der beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung in den alten Bundesländern um mehr als 100 % – allerdings einschließlich Unterhaltsgeld – von DM 3,46 Mrd. auf DM 7,63 Mrd. Die weiterbil-

dungspolitischen Entwicklungstendenzen von 1980 bis 1995 lassen sich als Marginalisierung der Weiterbildungsgesetze kennzeichnen bei gleichzeitiger Verabschiedung der Länder von einer aktiven Weiterbildungspolitik.

Landespolitische Impulse bedürften der politischen Bündelung. Aus weiterbildungspolitischer Sicht ist nicht zu akzeptieren, daß unterschiedliche Politikfelder mit staatlichen Interventionen unkoordiniert auf die Weiterbildung einwirken und deren Administrationen sich vor Koordinationsaufforderungen beispielsweise mit dem Hinweis zu schützen suchen, die von ihnen geförderte Qualifizierung des Personals von Klein- und Mittelbetrieben sei nicht als Weiterbildung anzusehen. Der Anspruch der Weiterbildungsgesetze, Weiterbildung müsse „integrierter Teil des Bildungssystems“ sein, es sei ein „koordiniertes Gesamtangebot“ der Weiterbildung zu schaffen und aufrechtzuerhalten oder es seien die „aufgrund anderer Gesetze bereits bestehenden Teilmaßnahmen der Weiterbildung“ zu koordinieren, erfordert die Bündelung staatlicher, auf sämtliche Teilmaßnahmen der Weiterbildung bezogenen Kompetenzen. Dies gälte allerdings auch für staatlicherseits vorgesehene Beratungsinstanzen für Weiterbildung sowie die staatliche Weiterbildungsadministration selbst.

Eine Stärkung landespolitischer Impulse würde jedoch auch die Koordination unterschiedlicher Trägerinteressen in der Weiterbildung und nicht nur deren Moderation erfordern. Institutionelle Konkurrenz ist bei ähnlicher oder sogar gleicher Interessenkonstellation selbstverständlich. Staatliche Strukturierung muß jedoch ein Interesse an aufgabenzentrierter Kooperation statt an institutionell- und interessen geleiteter Konkurrenz haben. Dies impliziert auch das Beharren auf dem finanziellen Engagement der Trägerorganisationen von Weiterbildungseinrichtungen neben den finanziellen Aufwendungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Weiterbildung müßte zudem stärker als Aufgabe der öffentlichen Hand wahrgenommen werden. Statt dessen scheint die zunehmende Privatisierung der Weiterbildung – analog zu anderen öffentlichen Aufgaben – einseitig als finanzielle Entlastung der Gebietskörperschaften ausgegeben zu werden.

## 6. Weiterbildungschancen durch Weiterbildungsgesetze?

Die mit der deutschen Vereinigung aufgebrochenen ökonomischen, gesellschaftlichen und gesamtstaatlichen Probleme haben gezeigt, daß das politische Konzept des „Minimalstaats“, der sich weitgehend auf seine nach innen und nach außen sicherheitsstiftenden und seine notmindernden Funktionen beschränkt, nicht geeignet ist, angesichts großer Strukturbrüche kollektive Risiken zu beherrschen und hinreichend Kollektivgüter zu sichern. Jedoch scheinen auch die Sozialstaatskonzepte der siebziger Jahre einschließlich der vor allem sozialdemokratisch begründeten Politik der „Verbreiterung des öffentlichen Sektors“ sowie einer offensiven Bildungs- und einer präventiven Sozialpolitik nicht mehr tragfähig zu sei. Das Problem der finanziellen Ressourcenausstattung einer offensiven, strukturell und stringent operierenden Sozialstaatspolitik scheint gegenwärtig nicht zu lösen zu sein, die Belastungen und Einschränkungen, die eine solche Politik erfordern würde, sind wahrscheinlich für lange Zeit nicht mehrheitsfähig. Dies liegt nicht nur an den mit der deutschen Vereinigung aufgetretenen Problemen, sondern auch an der fortschreitenden Internationalisierung von Beschäftigung, Arbeitsteiligkeit und Kapitaleinsatz sowie am technologischen Fortschritt, wodurch der früher durchaus bestehende Zusammenhang von Wirtschafts- und Beschäftigungswachstum zerbrochen ist. Einer Sozialstaatspolitik ‚aus einem Guß‘ mangelt es an finanziellen Ressourcen, die durch fiskalische Abschöpfung dem ökonomischen Sektor entnommen werden müssen, und an politischer Konsensfähigkeit angesichts ihrer absehbaren finanziellen Belastungen.

Das Zugrundelegen des Subsidiaritätsprinzips und des Konzepts des institutionellen Pluralismus bei den Weiterbildungsgesetzen der Länder kann als Ausdruck der in den sechziger Jahren in der Bundesrepublik vergleichsweise stark florierenden korporativen Tendenzen verstanden werden. Damals standen die gesellschaftlichen Großorganisationen in höherer Blüte als heutzutage, sie kanalisiertes gesellschaftliche Interessen stärker als in der Gegenwart, und es überlagerten sich parteipolitische, staatliche und verbandliche Einflußsphären beträchtlich. Insofern konnte es durchaus als ein Konzept realistischer Politik gelten, auch in der Weiterbildung gesellschaftliche Interessen in der Weise zu kanalisieren, daß im Prinzip gleichberechtigte verbandliche Trägerorganisationen staatlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen unterhalten; dies schien partikulare gesellschaftliche Interessen zu befrieden und den

Staat von direkter Verantwortung zu entlasten. Dieses Politikkonzept konnte auch Weiterbildungsinteressen entsprechen, sofern darauf vertraut werden konnte, daß die gesellschaftlichen Großorganisationen aus institutionellem Eigeninteresse einerseits ihre Einrichtungen als Transferorgan ihrer politischen und weltanschaulichen Präferenzen hinreichend mit Ressourcen ausstatten und andererseits ihre Einflüsse auf Administration und Parlamentsfraktionen zugunsten finanzieller Bewilligungen für die Weiterbildung nutzen. Zudem beinhalteten die Gesetzesregelungen, daß die unter Staatsaufsicht stehenden Kommunen für die von ihnen getragenen Volkshochschulen Fördermittel erhielten; der Ausbau des Weiterbildungsbereichs war also nicht nur dem Verbändeppluralismus überantwortet. Die subsidiäre Zuschußgewährung durch den Staat versprach dabei einerseits einen hinreichenden Druck auf Nutzer und Trägerorganisationen der Weiterbildung, sich mit eigenen Finanzmitteln zu beteiligen, und schien andererseits das von den Gesetzen ausgehende finanzielle Risiko für den Staat kalkulierbar zu machen, zumal in die meisten Gesetze als weitere finanzielle Absicherung eine Haushaltsvorbehaltsklausel eingefügt wurde.

Zumindest für die westlichen Bundesländer ist das vorläufige Ergebnis dieser Ausbaustrategie des Weiterbildungsbereichs bekannt: Der Staat nutzte Haushaltsvorbehaltsklauseln, Haushaltsgesetze, Richtlinien- und Gesetzesänderungen, um den aus den verabschiedeten Gesetzen und den erlassenen Richtlinien entstehenden Finanzaufwand zu vermindern. Auch die Großorganisationen geizten zunehmend mit dem Ressourcenaufwand für die Weiterbildung; diese konnte sich gegenüber anderen Aufgaben ihrer Trägerorganisationen kaum als „harter“ Bedarf zur Geltung bringen. Das Konzept der Interessenbündelung durch den politischen Korporatismus zugunsten des Ausbaus der Weiterbildung zum vierten Bildungsbereich ist alles in allem als gescheitert zu betrachten. Weiterbildung wurde mitnichten zu einem eigenständigen und gleichberechtigten vierten Bildungsbereich in öffentlicher Verantwortung ausgebaut, und dies ist in der Vergangenheit auch nie mit entsprechender Koordination, Bildungsplanung und Ressourcenkonzentration betrieben worden. Die Entwicklung der Weiterbildung in den vergangenen 25 Jahren läßt sich kennzeichnen als eine vom institutionellen Pluralismus zur polyzentrischen und polyvalenten Segmentierung durch unterschiedliche politische Interessen bei Beibehaltung des rhetorischen Anspruchs von der Weiterbildung als eigenständigem und gleichberechtigtem vierten Bildungsbereich.

Die Einschätzung, der Ausbau der Weiterbildung zu einem eigenständigen und gleichberechtigten vierten Bereich des Bildungswesens sei gescheitert, ist heute kaum noch umstritten:

„Weiterbildung ist im Unterschied zu anderen Teilen des Bildungssystems ein Bereich sui generis; sie ist eigentlich kein ‚System‘ (keine 4. Säule), sondern eine Mischung aus marktmäßig organisierten Elementen und unkoordinierten, punktuellen Interventionen. Nur ein kleiner Teil der Weiterbildung ist dem klassischen schulmäßig organisierten Bildungssystem zuzurechnen. Die Systembildung insgesamt hat nicht stattgefunden und muß als Mißlungen gelten“ (Sauter 1997, S. 19).

Jedoch haben die Weiterbildungsgesetze der Länder im Verlauf ihrer Geltung der Weiterbildung zu mehr Kontinuität, Absicherung und finanziellen Ressourcen verholfen, die wiederum vor allem der Personal- und der Angebotsstruktur der Weiterbildung zugute gekommen sind. Die Zuschußgewährung der Länder auf der Grundlage ihrer Weiterbildungsgesetze hat zu beträchtlichen Angebotserweiterungen geführt, die Bezuschussung insbesondere der Kosten des hauptberuflichen Personals hat die Weiterbildung geplanter, seriöser und kompetenter gemacht. Die staatlichen Strukturierungsimpulse haben zu klareren, transparenteren und leistungsfähigeren Organisationsstrukturen der Weiterbildung und zur institutionellen Trennung von anderen Aufgaben geführt, was ihrer Profilbildung und Konturierung zugute gekommen ist. Die Betonung des institutionellen Pluralismus durch die Gesetze hat die Konsensfähigkeit und Legitimation ihrer Zuschußgewährungen erhöht. Damit haben die Weiterbildungsgesetze direkt und indirekt dazu beigetragen, daß das Lernen im Erwachsenenalter stärker als noch vor 25 Jahren zur gesellschaftlichen Normalität geworden ist. Die Beteiligungsquoten, die Sozialstruktur der Teilnehmenden und die Angebotsstruktur der Weiterbildung konnten in den vergangenen 25 Jahren auch durch die Wirksamkeit der Weiterbildungsgesetze der Länder deutlich ausgeweitet werden.

Dabei wurden die Weiterbildungsgesetze durch die Wirksamkeit der Freistellungsgesetze unterstützt. Die Veranstaltungsform des Bildungsurlaubs zielte darauf, durch die Hereinnahme von Weiterbildungsangeboten in die Arbeitsverhältnisse Weiterbildung auch für jene Bevölkerungsgruppen selbstverständlicher zu machen und Teilnahmeschwellen zu verringern, die aufgrund rigider Arbeitsbedingungen, geringer Bildungserstausstattung oder verminderter sozialer Beteiligungschancen sich weitgehend „bildungsdistanziert“ verhalten (Koch 1985, S.



320 ff). Tatsächlich gibt es Anzeichen dafür, daß der Bildungsurlaub auch weiterbildungsungewohnte Bevölkerungsgruppen erreicht hat, ohne daß dafür in größerem Umfang „harte“ empirische Daten verfügbar sind, denn die länderspezifischen Weiterbildungsberichtssysteme erheben in der Regel keine Sozialdaten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Dennoch beeinflusste der Bildungsurlaub nicht weitgehend die Teilnehmerstruktur in der Weiterbildung und veränderte – insgesamt gesehen – auch nicht deren Proportionen, denn

- er konnte quantitativ dafür nicht hinreichend ausgeweitet werden,
- die Teilnehmerstrukturen im Bildungsurlaub unterscheiden sich nicht so exorbitant von denen anderer Veranstaltungsformen,
- gerade der Bildungsurlaub in Internatsform war mit seinen besonderen Chancen zur Gewinnung neuer Teilnehmerschichten, aber auch mit den zusätzlichen Kosten für Unterkunft und Verpflegung von der Beschränkung der finanziellen Weiterbildungsförderung durch die Länder betroffen.

Das Instrument des gesetzlich verankerten Bildungsurlaubs hat zur Erweiterung nicht nur der Teilnehmer-, sondern auch der Programmstruktur in der Weiterbildung geführt. Dies gilt nicht nur für den Typ der fünftägigen Internatsveranstaltung in der politischen Weiterbildung, sondern auch für die Bildungsurlaubsveranstaltung „am Ort“, die, weil ohne Kosten für Unterkunft und Verpflegung, sich nach der Anfangsphase des gesetzlichen Bildungsurlaubs verstärkt durchgesetzt hat. Besonders geeignet scheint der gesetzliche Bildungsurlaub zur Verankerung innovativer Weiterbildungsangebote zu sein, wie die Umweltbildung es einmal war. Zugleich scheint jedoch eine Tendenz zu bestehen, daß sein Themenspektrum sich umso stärker dem „normalen“ Spektrum des gesamten Weiterbildungsangebots annähert, je länger er als Veranstaltungsform existiert (vgl. Strukturkommission Weiterbildung 1995, S. 28).

Zwanzig Jahre nach Einführung der ersten Freistellungsgesetze ohne Altersbegrenzung in den Ländern Bremen, Hamburg und Niedersachsen ist es um den „Bildungsurlaub“ ruhiger geworden. Er wird auf einer sehr viel niedrigeren Beteiligungsquote praktiziert, als bei seiner Einführung vermutet wurde. Weder haben sich die weitgehenden Hoffnungen seiner Befürworter noch die außerordentlichen finanziellen Befürchtungen seiner Gegner bewahrheitet. Die Beteiligungsquote von insgesamt deutlich unter 5 % der Anspruchsberechtigten ist zum einen den gravierenden strukturellen Beschäftigungsproblemen

und zum anderen dem stagnierenden Ausbau öffentlich geförderter Weiterbildungsstrukturen geschuldet.

Eine realitätsgerechte Einschätzung der Weiterbildungsgesetze darf auch die Schwächen ihrer Wirksamkeit nicht übersehen. Diese beruhen vor allem auf der Zersplitterung rechtlicher und finanzieller Zuständigkeiten sowie der Abschwächung und Diskontinuität ihrer finanziellen Leistungen. Zwar hat auf dem Wege der Komplementärfinanzierung das mit den Ländergesetzen der Weiterbildung verbundene Engagement des Staates beträchtliche finanzielle Aufwendungen der Nutzer für ihre Weiterbildung mobilisiert. Jedoch haben die immer wieder vorgenommenen Einschränkungen staatlicher Finanzierung nach den Weiterbildungsgesetzen auch die Tendenz zur Privatisierung der Weiterbildung verstärkt. Diese Tendenz zeigt sich vor allem daran, daß von den Nutzern verstärkt finanzielle Eigenleistungen verlangt und die Betriebe als Weiterbildungsanbieter zunehmend bedeutsam werden. Damit wird die Zugänglichkeit zum Kollektivgut Weiterbildung jedoch zunehmend an die jeweilige Finanzkraft ihrer Nutzer, an die Zugehörigkeit zu einem weiterbildungsoffenen Betrieb oder an die Förderungsberechtigung nach dem Arbeitsförderungsgesetz des Bundes geknüpft. Die staatliche Strukturierungsfähigkeit gegenüber dem Lernen Erwachsener durch die Weiterbildungsgesetze schwächt sich damit deutlich ab. Die erwachsene Bevölkerung wird damit bei der Wahrnehmung ihrer Lernchancen durch die Weiterbildungsgesetze der Länder zunehmend weniger unterstützt. Gesetzliche Regelungen können Weiterbildungschancen wohl kaum garantieren, sie jedoch befördern. Dies ist in der Vergangenheit sicherlich durch die Weiterbildungsgesetze der Länder geschehen, aber durch finanzielle Restriktionen auch wieder eingeschränkt worden. Zwar nicht als Garanten, jedoch als Förderinstrumente mit schwankender Wirksamkeit können die Weiterbildungsgesetze der Länder verstanden werden.

Als solche Förderinstrumente des Lernens Erwachsener sind die Weiterbildungsgesetze der Länder inzwischen fest etabliert. Es ist in der Tat kaum vorstellbar, daß sie „abgeschafft“ werden. Sie sind ein Teil des bildungspolitischen Systems der Bundesrepublik geworden, ohne daß sie Weiterbildung als ein bildungspolitisches System generieren konnten. In dieser Einschätzung zeigt sich jedoch auch die Ambivalenz ihrer Wirksamkeit: Sie waren für die Weiterbildung als organisiertem Lernen Erwachsener förderlich und nützlich. Aufgrund der begrenzten rechtlichen und politischen Reichweite und der finanziellen Restriktio-

nen, denen sie unterworfen waren, sind sie jedoch politisch nicht so bedeutsam geworden, daß die Folgen ihrer Wirksamkeit ihre eventuelle Abschaffung nahelegten. Die Weiterbildungsgesetze können kaum abgeschafft werden, weil sie Teil einer bildungspolitischen Selbstverständlichkeit geworden sind, sie brauchen auch nicht abgeschafft zu werden, weil sie im Verlauf ihrer Wirksamkeit weder bildungs- noch finanzpolitisch das System ihrer Ausgangsbedingungen gesprengt haben. Sie sind im positiven und im negativen Sinne alltäglich geworden. Dies wird wahrscheinlich nicht nur deshalb so bleiben, weil in vielfältigen Politikfeldern ein Rückzug staatlicher Interventionen zu beobachten ist, sondern weil dieser Rückzug anscheinend inzwischen auch von der Bevölkerung mental bejahend nachvollzogen wird. So hat sich zwar in der Gesamtbevölkerung die Zustimmung zur Aussage „Der Staat muß dafür sorgen, daß man auch bei Krankheit, Not, Arbeitslosigkeit und im Alter ein gutes Auskommen hat“ nicht grundsätzlich verändert, aber von 1991 bis 1994 doch in den westlichen Bundesländern von 90% auf 87% und in den östlichen Bundesländern von 99% auf 97% vermindert (vgl. Statistisches Bundesamt 1997, S. 609).

#### Literatur

- Bundesanstalt für Arbeit: Berufliche Weiterbildung. Förderung beruflicher Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung im Jahr 1995. Nürnberg 1996
- Koch, R.: Bildungsurlaub. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung, Stuttgart u.a. 1985, S. 317 ff.
- Matzner, E.: Der Wohlfahrtsstaat von morgen. Entwurf eines zeitgemäßen Modells staatlicher Interventionen. Frankfurt/M., New York 1982
- Mickel, W.: Bildungspolitik. In: Nohlen, D. (Hrsg.). Pipers Wörterbuch zur Politik. Bd.1. (2.Aufl.) München 1987, S. 91 – 93
- Sauter, E.: Zwanzig Jahre Recht der Weiterbildung. Ist die rechtliche Integration gelungen? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1997, Heft 1, S. 18 – 22
- Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen: Bremer Bericht zur Weiterbildung. Analysen und Empfehlungen zu den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen. Bremen 1995

Richard Merk

## Herausgefordert

Johannes Weinberg möchte die Erwachsenenbildung als eine Wissenschaft sehen, die sich mit den „Herausforderungsverhältnissen zwischen den Menschen und den gesellschaftlichen Veränderungen“ im Alltag befaßt. Er will insbesondere die Lernproblematik in und zwischen den Milieus aufgreifen, die Menschen herausfordert, mit ihrem Leben fertig zu werden. Wenn Erwachsenenbildung eine Aufgabe hat, dann die, daß sie ergänzend und lebensbegleitend agiert.

Will die Erwachsenenbildung die Lernproblematik als Herausforderung begreifen, müßte sie klären, aus welcher Position sie dabei antritt, denn Herausforderungen stellen ein diffiziles Verhältnis dar. Die Herausforderung vollzieht sich zwischen einem Herausforderer und einem Herausgeforderten. Der Herausforderer ist aktiv. Der Herausgeforderte wird solange auf den passiven Part festgelegt, bis er selbst in die Rolle des Herausforderers tritt. Um in die aktive und damit gestaltende Position zu gelangen, muß er nicht nur begreifen, was gespielt wird, er muß vor allem erkennen, wie das Spiel gespielt wird. Erst dann kann er mitspielen. Auf die Erwachsenenbildung übertragen könnte das heißen, die Probleme des Lernens in und zwischen den Milieus nicht nur beschreibend wahrzunehmen, sondern die Lernprozesse der Erwachsenen aktiv – insbesondere gegen gesellschaftliche Widerstände – zu gestalten. Will die Erwachsenenbildung das Herausforderungsverhältnis beeinflussen, müßte sie sich in die Position des Herausforderers bringen. Sie müßte angreifen und die Möglichkeiten wie die Begrenzungen des Lernens im Alltag und Beruf öffentlich zum Thema machen.

Diese Sichtweise des Begriffs der Herausforderung entspringt einem Bewußtsein, das in Politik und Wirtschaft praktiziert wird. Im Wettbewerb ist allen Mitspielern klar, daß es permanent um Einflußnahme und Marktanteile geht. Die Herausforderungen sind allgegenwärtig. Nur wer sich behaupten kann, hat eine Chance zu überstehen. Dabei muß jederzeit mit einem Angriff gerechnet werden. Meist sieht der Herausforderer nicht bloß eine Chance, er glaubt sich in einer siegreichen Position. Sein Ziel ist es, die Führungsrolle zu behalten oder sie

zu erringen. Solange die Verhältnisse so klar liegen, lassen sich die Herausforderer Übernahme- und die Herausgeforderten Abwehrstrategien einfallen. Im Wettbewerb wird taktiert, und die meisten wissen darum. Das große Problem dieses Herausforderungsverhältnisses ist es jedoch, daß die Mehrheit der Akteure nur das Gewinner-Verlierer-Spiel kennen. Die Kultur, Gewinner-Gewinner-Spiele zu spielen, beherrschen nur die wenigsten.

Wird das Herausforderungsverhältnis auf die Innovationsfähigkeit in unserer Gesellschaft bezogen, so läßt sich feststellen: Die Anstrengungen sind enorm, die Erfolge gering, und das eigene Denken und Lernen wird blockiert. Das Erstaunliche an diesem Phänomen ist, es zieht sich durch alle Gesellschaftsschichten und Milieus hindurch. Der Querdenker wird ausgegrenzt oder wie ein Exot betrachtet. Individualität und Kreativität sind den meisten höchst suspekt. Obwohl die Individualisierung möglich ist, ist sie so genormt wie nie zuvor. Obwohl Kreativität verlangt wird, bewegt sie sich in vorgegebenen Bahnen. Obwohl das Management nicht mehr weiß, wie es dem Weltmarkt standhalten soll, wird eine Mode nach der anderen übernommen, um Produktivität und Gewinn zu erzielen – ob KVP (kontinuierlicher Veränderungsprozeß), TQM (Total Quality Management), Benchmarking oder Outsourcing. Obwohl die Arbeitslosigkeit den Höchststand in der Nachkriegszeit erreicht hat, glaubt die Politik der Herausforderung adäquat zu begegnen, indem sie sie ignoriert. Kaum jemand kommt auf die Idee, lernen zu wollen. Das Lernen hat im Alltag kein hohes Ansehen.

Die Art und Weise, wie Herausforderungen im Berufsalltag angegangen werden, erschöpft sich vielfach im Machen. Aktionen sind angesagt, und weil die Halbwertzeiten der Erfolge immer kürzer werden, muß alles immer schneller gehen. Das Resultat sind nicht nur erschöpfte MitarbeiterInnen, sondern Menschen, deren Neugier, Intuition und Motivation auf der Strecke bleiben. Damit wird aber genau die Basis dafür zerstört, daß Menschen ihr Leben mit Power und Mut selbständig bewältigen können. Grundlegende Voraussetzungen, damit gelehrt, gelernt und geleistet werden kann, verkümmern. Wer außer Insidern hat wahrgenommen, daß es ein Europäisches Jahr des „lifelong learning“ gibt?

Soll das Lernen als Herausforderung begriffen werden, müßte akzeptiert werden, daß Wissen nicht am Anfang eines Lernprozesses steht, sondern Teil und Ergebnis des Lebensprozesses ist. Obwohl jedem

Pädagogen dies banal vorkommen mag, folgt die Lernkultur im Alltag ganz anderen Maßstäben. Dort gilt der Lernende als schwach, weil er demonstriert, daß er nachdenkt und eine bessere Lösung sucht als die erstbeste. In Beruf und Alltag geben Verhaltensweisen den Ton an, die zutiefst lernbehindernd sind. Die Macher, die Schwätzer, die Coolen, die Angepaßten, ja das Mittelmaß dominieren die öffentliche Kommunikation. Es herrscht ein Effizienzverständnis vor, das wenig effizient ist. Nicht das eigenständige Denken ist gefragt, der Output und das Outfit zählen.

Will die Erwachsenenbildung das Lernen als Herausforderung etablieren, müßte sie jene Kräfte stärken, die dafür eintreten, daß Menschen Mut und Zeit zum Lernen brauchen. Wer Probleme lösen will und Kritik nicht nur mundtot macht, muß die Courage entwickeln, unbequeme Dinge zu unterstützen. Es gibt keine Patentrezepte, aber langfristig angelegte, auf das Denken und Verstehen zielende Lehr- und Lernarbeit, die die Alltags- und Unternehmenskultur verändern helfen kann. Dem Lernen muß in Alltags- und Arbeitsprozessen der Stellenwert eingeräumt werden, den es braucht, um ernstgenommen zu werden. Die schwierigste Blockade steckt dabei in den Köpfen der Menschen selbst. Es ist keineswegs damit getan, daß MitarbeiterInnen immer mehr arbeiten. Das Neue erschließt sich erst, wenn Zeit bleibt, über das Handeln nachzudenken. Doch die Zeit, die dazu erforderlich wäre, wird mit allen zur Verfügung stehenden Kräften reduziert. Es ist paradox: Je mehr wir lernen müßten, um innovativ und kreativ zu werden, um so begrenzter wird das Blickfeld. Dabei ist es nicht so, daß die Menschen heute nicht kreativ oder lernfähig wären, vielmehr wird die Entfaltung der Potentiale gehemmt.

Versteht die Erwachsenenbildung die Lernproblematik als Herausforderungsverhältnis, wird sie für noch mehr Vielfalt und interkulturellen Austausch eintreten müssen. Sie müßte Kommunikationssituationen arrangieren, in denen das Querdenken in und zwischen den Milieus angezettelt wird. Natürlich brauchen wir schlanke Fortbildungsakademien, innovative Forschungsinstitute, kreative Volkshochschulen, solide berufliche Weiterbildung und erstklassige Managementtrainings. Problematisch wird es, wenn überall die gleichen Denkmodelle, im Trend liegende Verhaltensweisen und universelle Outfits entstehen. Holt Erwachsenenbildung die Menschen dort ab, wo sie mit ihren Köpfen stehen, und unternimmt sie den Versuch, sich auf die Menschen in ihrem So-Sein einzulassen, werden Identität und Originalität

groß geschrieben. Was helfen ausgefeilte Lernprogramme, bei denen die Lebendigkeit der Menschen verlorengeht. Wer das Lehren des Lernens als Aufgabe in das Zentrum der Erwachsenenbildung stellt, veranlaßt die Menschen, ihre Ziele selbst zu bestimmen und die Wege zu suchen und zu finden. Das ist nicht immer ganz einfach, dafür aber authentisch.

Johannes Weinberg hat mich gelehrt, zu versuchen, den persönlichen Lebensweg so bewußt, selbstbestimmt und verantwortungsvoll wie möglich zu gehen.

Gerhard Breloer

## Erwachsenenpädagogische Leitungskompetenz als Ziel und Prinzip der wissenschaftlichen Ausbildung

Jede Ausbildung unterstellt, daß sie der jeweiligen beruflichen Praxis dient. Häufig beruft man sich dabei auf Traditionen oder geht von vermeintlich geklärten Vorannahmen aus. Nicht anders war es, als man vor nun bald 30 Jahren begann, für eine Tätigkeit im Felde der Erwachsenenbildung eine wissenschaftliche Ausbildung zu planen oder dieselbe in größerem Umfang mit der Einführung eines pädagogischen Diplomstudiengangs mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung in eine Ausbildungspraxis umzusetzen. Auch hier flossen beide Anregungspotentiale zusammen. Die Rückbesinnung auf historische Wurzeln und Vorläufer der Erwachsenenbildung, die Bestimmung gegenwärtiger Aufgaben und erforderlicher Methoden sowie die Vorstellung eines neuen Berufsleitbildes (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 71: „guter Typus Volksbildner“) spielten eine richtungweisende Rolle. Was sich daraus entwickelte, soll im folgenden Beitrag analysiert werden. Es wird von dem Konzept der erwachsenenpädagogischen Führungs-/Leitungskompetenz die Rede sein. Um dieses verstehen, konkretisieren und einordnen zu können, sollen zuvor noch einmal einige Ausbildungsdilemmata benannt werden.

### *1. Ausbildungsdilemmata*

Seit Einführung einer wissenschaftlichen Ausbildung von ErwachsenenpädagogInnen tauchen zahlreiche Dilemmata auf. So zeichnet sich keine Vorstellung von einem einheitlichen Berufsfeld ab. Der Beruf könne, so meint das o. g. Gutachten, „im Hauptamt oder im Nebenberuf ausgeübt werden“, er setze nicht unbedingt Kenntnisse und Erfahrungen des Lehrstandes voraus; es sei sogar wünschenswert, daß Angehörige vieler Berufe in der Erwachsenenbildung lehrend und bildend mitwirkten (Deutscher Ausschuß 1960, S. 71). Die Bildungspolitiker der Bund-Länder-Kommission stellen im Bildungsgesamtplan (1973) eine fast utopisch anmutende Stellenentwicklung in Aussicht,



ohne daß ihre Umsetzung sich je zeigte. Eine Nachfrage nach einer geregelten Ausbildung kam angesichts der Trägervielfalt und Spezifität im Bereich Weiterbildung nicht in erwarteter Weise zustande. Bei den Einstellungs Voraussetzungen spielten andere Aspekte wie Fachkompetenzen, Erfahrungen und Trägeraffinität eine Rolle. Die angesprochene Berufsproblematik veranlaßte F. Pöggeler zu folgender Bemerkung: „Dieser Beruf wird stets bestimmte Merkmale des Irregulären behalten, und ihn in Laufbahnrichtlinien zu pressen wäre absurd“ (nach Faulstich 1996, S. 290).

In den Einrichtungen setzte bei den Haupt- und Nebenberuflichen parallel zur Einführung der Ausbildung eine verstärkte Nachfrage nach Fortbildung ein, in der anfänglich vor allem Methoden der Erwachsenenbildung und später der Umgang mit gesetzlichen Regelungen zum Thema wurden. Die Vorstellung, man könne für das in Gegenwart und Zukunft immer wichtiger werdende Berufsfeld Weiterbildung eine wissenschaftliche Ausbildung schaffen, war von Anfang an auch zweigeteilt: Zum einen wurde ein Zusatzstudium in der Erwachsenenbildung als angemessen, zum anderen ein Hauptfachstudium mit relevanten weiteren Fächern als aussichtsreich angesehen. In beiden Fällen stellte sich das Problem, eine wissenschaftliche Ausbildung konzipieren zu müssen, ohne auf einen spezifischen Wissensbestand zurückgreifen zu können, der sich aus einer entsprechenden Erforschung der Weiterbildungspraxis hätte ableiten lassen. Der Suche nach Ausbildungsinhalten kam zwar der neue pädagogische Diplomstudiengang entgegen, der nicht nur pädagogische Theorie und Wissensbestände, sondern auch relevante sozialwissenschaftliche Erkenntnisse einbeziehen ließ. Zugleich erwuchs daraus aber auch das Dilemma, daß die ursprüngliche pädagogische Bezugswissenschaft immer mehr in den Hintergrund trat (vgl. Mader/Weymann 1975; Zeitschrift für Pädagogik 1977, Heft 5 mit dem Thema „Sozialwissenschaftliche Ansätze der EB“). Fest stand nach den Diplomprüfungsordnungen die Absicht, einen berufsqualifizierenden Abschluß im Rahmen eines Hauptfachstudiums zu vermitteln. Angesichts dieser Zielsetzung war die Hinwendung zur Praxis, die Einbeziehung derselben ein Erfordernis, dem nicht nur die Praktikumsregelungen in inhaltlicher und zeitlicher Hinsicht, sondern die gesamte Lehre, unter anderem in Projektstudien und sonstigen Praxisprojekten, dienen sollten.

Ein weiteres Dilemma bemerkten die Studierenden. Sie stellten in ihrem Studium fest, daß sie nicht in erster Linie für den Unterricht mit

Erwachsenen ausgebildet werden sollten, sondern in gleicher Dringlichkeit für eine planend-organisierende Tätigkeit. In diesem Zusammenhang waren betriebswirtschaftliche Aspekte, Finanzierungs- und Verwaltungsfragen von Interesse, für die sich im Bereich der Pädagogik bisheriger Provenienz wenig Verständnis und Raum bot. W. Gieseke weist auf ein ähnliches Problem in der Wahrnehmung der hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen hin, die in ihrem professionellen Selbstverständnis dem pädagogischen Aspekt eine hohe Bedeutung zuschreiben, aber in der konkreten Praxis über das Ausmaß ihres Verwaltungshandelns betroffen sind (vgl. Gieseke 1989).

Die Ausbildung von DiplompädagogInnen folgt häufig in ihren inhaltlichen Anteilen der Struktur der Lehrerbildung, die fast ausschließlich die unterrichtenden Tätigkeiten betont. Ein Problem besteht darin, daß das Verhältnis von Unterricht und Schule als Institution nicht aus pädagogischer Perspektive, sondern immer stärker aus verwaltungsorganisatorischer Sicht betrachtet wird. Selbst neueren Versuchen, die Ausbildung handlungstheoretisch zu begründen, gelingt es nicht, das institutionelle Handeln, das heißt die Schaffung von Schulstrukturen und Konzepten, als ein pädagogisches Handeln zu thematisieren (vgl. Kratochwill 1993). Es wirkt offenbar der Gedanke nach, daß der Staat die Schule als Institution vorgibt, während im Bereich der Erwachsenenbildung die institutionellen Bedingungen wie die Programme in einem komplizierten Prozeß ständig entwickelt werden müssen. Daß diese Tätigkeit auch als eine pädagogische Handlung zu begreifen ist, ist in der pädagogischen Forschung noch wenig geklärt. B. Koring spricht von einer „Frontstellung zwischen Pädagogik und Organisation“ (1992, S. 85 f.), die die Fragestellung nach den eigentlich pädagogischen Gehalten erst gar nicht zuließ.

## *2. Auf der Suche nach einer Inhaltsstruktur erwachsenenpädagogischer Ausbildung*

In der Pädagogik als Universitätsfach stellt sich wie in anderen Fächern im Hinblick auf die Lehre immer zugleich eine fachdidaktische Frage, deren wissenschaftliche Bearbeitung für andere Fächer angemahnt wird, aber für die eigene Disziplin als schon geleistet erscheint. Die Geschichte der Theorie und Praxis des Pädagogikunterrichts ist dafür ebenfalls ein Negativbeispiel (vgl. Adick 1992; Wierichs 1992; Grusch-

ka 1985). Der Lehrerausbildung und der neueren Diplompädagogenausbildung liegt keine reflektierte Hochschuldidaktik zugrunde. Das Problem wird jedoch dort wahrgenommen, wo man sich in jüngster Zeit mit Fragen der Professionalität oder pädagogischen beruflichen Handlungstheorien auseinandersetzt.

Wenn das Prinzip der Handlungsorientierung in der Ausbildung von DiplompädagogInnen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung zur Anwendung gelangen soll, ist eine Verständigung darüber erforderlich, was unter erwachsenenpädagogischem Handeln zu verstehen ist. Eine erste Annäherung wurde mit den in der nordrhein-westfälischen Planungskommission aufgestellten Qualifikationskatalogen gefunden. Sie boten häufiger einen Rahmen für eine Begründung der wissenschaftlichen Lehre an den Hochschulen. Der aus dem Jahre 1975 stammende Katalog enthält vier große Gruppen von Qualifikationen: erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Qualifikationen, fachwissenschaftliche Qualifikationen, fachdidaktische und berufspraktische Qualifikationen. Diese Qualifikationen umfassen in den drei ersten Gruppen Kenntnisse oder Wissensbestände und in der letzten Gruppe praktische Tätigkeiten wie Sich-Beteiligen an Planungen usw. Im Hinblick auf die Institution wird auch hier nur das Kennenlernen der Organisations- und Verwaltungsabläufe in Weiterbildungseinrichtungen und nicht das Gestalten derselben benannt. Die grundsätzliche Frage, ob und wie Wissen zu Können führt, ist einstweilen nicht gestellt.

Das spätere KGSt-Gutachten „Volkshochschule“ beschreibt auf einer viel pragmatischeren Ebene die Tätigkeiten einzelner MitarbeiterInnen in der Volkshochschule und läßt dadurch Handlungsstrukturen und Inhalte in der Praxis erahnen. In den Strukturierungsversuchen der Praxis der Erwachsenenbildung sind ferner häufig auch Rückgriffe auf die von Flechsig/Haller eingeführten fünf Ebenen des didaktischen Handelns zu finden (vgl. Siebert 1996; Weinberg 1989).

B. Koring hat einen weiterführenden Versuch unternommen, Erwachsenenbildung als pädagogische Tätigkeit näher zu fassen. Er spricht von didaktischer und organisatorischer Kompetenz und weist in diesem Zusammenhang auf die Diffusität des Professionsbegriffs hin (1992, S. 82 f.). Der Großteil der Ausgebildeten beziehe sich im Kern seiner Tätigkeiten auf die sogenannten „makrodidaktischen Aufgaben“. Koring weist auf das Problem hin: „Die Fragestellung, was eigentlich die pädagogischen Gehalte der administrativen Tätigkeit sein könnten,

muß im Rahmen einer solchen Frontstellung zwischen Pädagogik und Organisation verborgen bleiben. Diese Frage ist bis heute auch wissenschaftlich nicht ausreichend geklärt“ (a.a.O., S. 85). Die Feststellungen Korings machen das Anliegen des hier verfolgten Konzepts als schon lange überfällig deutlich. Die bisherigen Versuche einer Strukturierung stellen entweder die Beschreibung theoretischer Strukturierungen oder beschreibende Modelle der Handlungsformen dar (vgl. Hornstein/Lüders 1989). Besondere Nachhaltigkeit haben die dem letzten Modell zuzuordnenden Überlegungen H. Gieseckes gefunden, der die Grundformen des pädagogischen Handelns differenzierend und praktisch neu beschreibt. Seine Unterscheidungen von Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren, Animieren stellen originelle Handlungsstrukturen heraus. Es wird dadurch auf ein Defizit in der Erarbeitung entsprechender Methoden aufmerksam gemacht. Seine Beschreibung der professionellen pädagogischen Beziehung als Lernhilfe verkürzt jedoch meines Erachtens die genuinen bildungstheoretischen Aspekte des Lernens im Rahmen seiner Professionstheorie. Speziell für den Bereich der Erwachsenenbildung sind zahlreiche Versuche unternommen worden, das Anforderungsprofil der Ausbildung zu beschreiben. Frühere umfangliche Qualifikationskataloge wurden von eingegrenzten Schlüsselqualifikationskatalogen abgelöst. R. Tippelt sieht den Schlüssel zum Erfolg in der organisierten Erwachsenenbildung „in der fachlichen Kompetenz, der pädagogischen Ausstrahlung und dem persönlichen Engagement der dort tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“. Professionalisierung vollziehe sich über die „Aneignung von handfestem fachlichem Berufs-, Beratungs- und Organisationswissen und einer soliden erfahrungswissenschaftlichen Orientierung“ (1994, S. 468). Insbesondere weist er auf die Sicherheit gebende notwendige „berufsethische Fundierung des erwachsenenpädagogischen Handelns“ hin. Über die Nennung der pädagogischen Schlüsselqualifikationen hinaus, die weithin auf den mikrodidaktischen Bereich bezogen bleibt, wird kein umfassenderes Konzept thematisiert oder eine Methode der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen begründet. Die Suche nach einem Ausbildungsansatz macht auch das eingangs abgedruckte von H. Siebert mit J. Weinberg geführte Gespräch deutlich, in dem ebenfalls auf erforderliche Schlüsselqualifikationen mit einer Betonung der Kommunikationsfähigkeit hingewiesen wird.

### *3. Erwachsenenpädagogische Praxistheorie als Führungstheorie*

Nach den vielfältigen Versuchen, zu einer Inhaltsstruktur der Ausbildung zu gelangen, stellt sich derzeit die Frage grundsätzlicher. Zur Diskussion steht ein möglicher pädagogischer Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Inhaltsstruktur und ihrer Vermittlungsformen. P. Faulstich weist in seiner jüngsten Betrachtung des Themas „Erwachsenenbildung als Beruf“ auf die Notwendigkeit der Entwicklung einer sogenannten „andragogischen Praxeologie“ hin (1996, S. 293). Sie könne anknüpfen an einen erweiterten und erneuerten Begriff von Didaktik. Faulstich möchte mit diesem Ansatz den Aufgabenumfang des Personals als Zyklus von Bedarfsklärung, Planung, Durchführung, Transfer und Evaluation einfangen. Der Schwerpunkt andragogischen Handelns wird demnach darin gesehen, „Lernen zu ermöglichen“, indem die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden bei der Bearbeitung der Inhalte eingebracht werden kann“ (a.a.O., S. 293). Ein so ausgelegter Handlungsumfang brauche „eine Kombination verschiedener Kompetenzen“ (a.a.O., S. 294), die Faulstich nicht weiter benennt. In Anbetracht der immer wieder beschriebenen Dichotomie von unterrichtenden und planend disponierenden Tätigkeiten ist die Frage zu stellen, ob das Handlungsfeld von Erwachsenenpädagogen nicht von vornherein expliziter im Spannungsfeld von Institution und Unterricht praxeologisch gefaßt werden müßte. Hier bietet sich meines Erachtens eine andere pädagogische Kategorie, die nicht nur didaktisch ausgerichtet, sondern in der Lage ist, über bisherige „Defizitdiagnosen“ (Koring 1992, S. 85) hinauszugehen. „Führen oder wachsen lassen“, Unterrichts-, Klassenführung, Menschenführung, Schulleitung u. ä. stellen Begriffe dar, die Pädagogen nicht fremd sind, deren theoretische Aufarbeitung jedoch lange nicht weiterverfolgt wurde. Demgegenüber besaßen die moderne Betriebswirtschaftslehre und Managementtheorie keine Berührungspunkte, sich mit Fragen der Führung zu beschäftigen. Auf der Suche nach effektiven Managementkonzepten für die Praxis wurden sozialwissenschaftlich relevante Erkenntnisse und Ansätze von Führungslehren gemustert und so weit wie möglich integriert. Die mit klangvollen, oft amerikanisierten Begriffen gegebenen Antworten erscheinen neuartig, obgleich sie zum Teil alte Einsichten zur Führungsthematik enthalten. Auf diesem Wege trifft die Pädagogik ihr genuines Thema betriebswirtschaftlich angereichert wieder.

Im Zusammenhang mit der „Pädagogisierung der Ökonomie und Ökonomisierung der Pädagogik“ (Nittel 1996) sowie neueren betriebspädagogischen Überlegungen zur lernenden Organisation wird „das Leiten von Organisationen aller Zielrichtungen als ‚letztlich pädagogische Aktivität‘“ begriffen (Ortner 1995, S. 130). Die Pädagogisierung der betriebswirtschaftlichen Führungsarbeit wird entdeckt und damit ein Paradigmenwechsel in der Betriebswirtschaftslehre angemahnt. Legt man den Begriff Management gleich Führung/Leitung als zielgerichteten Umgang mit Personen unter Zuhilfenahme professioneller Methoden zugrunde (vgl. Ulrich/Fluri 1995, S. 13), so gelangt man zu einer Praxistheorie, die erst recht auch auf Bildungsbetriebe zu übertragen ist. G. E. Ortner sieht die funktionale Bildungsbetriebslehre über die anthropologischen Grundlagen des Führens von Menschen durch Menschen „durchaus (und recht eng) mit der Pädagogik (bzw.) Andragogik verbunden“ (1995, S. 432). Der sich aufgrund gesellschaftlichen und betrieblichen Wandels nahelegende Paradigmenwechsel im Verständnis von Führung und Leitung, der sich zudem bildungstheoretisch untermauern läßt (vgl. Geißler 1995), wirft die berechtigte Frage auf, ob im Rahmen der Pädagogik nicht diese in Vergessenheit geratene Grundhandlung, wie sie das Wort Pädagogik selbst anzeigt, reformuliert werden müßte. Es dürfte davon auszugehen sein, daß sich mit dem Begriff Führung/Leitung eine Grundkategorie für eine andragogische Praxeologie anbietet. Bei der Tätigkeit im Felde des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen handelt es sich um eine Führungstätigkeit, die sich entweder als institutionelles Führen und Leiten oder als Führen und Leiten von Unterricht entfalten läßt. Führen und Leiten stellen zentrale Begriffe einer Bildungsbetriebslehre dar, insofern sie eine „handlungs- und entscheidungsorientierte Theorie sozialer Systeme mit Bildungsaufgaben“ ist (a.a.O., S. 429). In der Beschreibung der praktischen Tätigkeiten in einem Bildungsbetrieb wären alle Elemente enthalten, die sich als zielgerichteter Umgang mit Personen zur Zufriedenheit derselben oder als Lernhilfe beschreiben ließen. MitarbeiterInnen führen oder leiten hieße in jeder Hinsicht, ihnen Gelegenheiten zum Lernen zu eröffnen. H. Geißler spricht von einem bildungstheoretischen Zusammenhang von Arbeitsprozessen und Persönlichkeitsentwicklungsprozessen, die von Lernprozessen begleitet sind (a.a.O., S. 376 f.). Die zentrale Voraussetzung bei den Berufsinhabern wäre – handlungstheoretisch gesprochen – in diesem Zusammenhang als Führungskompetenz zu bezeichnen, was über die Aufzählung von Schlüsselqualifikationen hinausführt.

Führung ist ein zielgerichteter Akt. Die Zielsetzung erwachsenenpädagogischer Führung ergibt sich im Spannungsfeld einer Zielsetzung durch die beteiligten Personen (Mitarbeiter, Teilnehmer) und den Zielsetzungen der Einrichtung, den gesellschaftlichen Anforderungen sowie der Arbeits-/Sachstruktur. Mit dem hier als Zielsetzung einzubringenden Begriff Bildung sind sowohl die subjektiven Aspekte wie die objektiven Sacherfordernisse in einen konstruktiven Bezug gesetzt. Weitere Dimensionierungen des Führungshandelns resultieren aus psychologischen Untersuchungen über die Effektivität der Begegnung von Person zu Person (vgl. Tausch/ Tausch 1977) und zum anderen aus Qualitätsuntersuchungen von Bildungsbetrieben, wie sie etwa zu institutionellen Bedingungen von Schule in der sogenannten Schulqualitätsforschung (vgl. Rutter u. a. 1980) gewonnen worden sind. Anregend wirken auch die aus der verhaltenswissenschaftlich orientierten Managementtheorie stammenden Grundfunktionen wie zum Beispiel „1. Unternehmungsphilosophie, Unternehmungsethik und Unternehmungspolitik, 2. Unternehmungsplanung und -kontrolle, 3. Organisation und Führung, 4. Führungskräfteentwicklung (management development)“ (Ulrich/Fluri 1995, S. 17).

Mit dieser Handlungsstrukturbestimmung des pädagogischen Führens lassen sich auch berufsethische Elemente wie die sogenannte pädagogische Freiheit oder die pädagogische Autorität einordnen. Führungskompetente Freiheit oder Autorität zeigen sich nicht nur in der Wahl der Methoden, sondern im Aushalten der in der Zielsetzung liegenden Spannungsmomente. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden als Element des Umgangs mit Personen hängt nicht allein von der Schaffung eines persönlichen Klimas ab, sondern ebenso von der Entscheidung für mehr Humanität, Freiheit und Selbständigkeit unter den gegebenen Möglichkeiten, die mit Lerninhalten eröffnet werden.

Die Diskussion um geforderte moderne Führungsqualitäten erscheint in der Managementtheorie auf der einen Seite formal, auf der anderen Seite recht anspruchsvoll, wenn man sie mit einem erwachsenenpädagogischen oder bildungstheoretischen Inhalt füllt. Derartige Überlegungen bestätigen und erweitern die pädagogische Handlungsstruktur. Für die erwachsenenpädagogische Handlungskompetenz können als anregend die Gedanken von Meffert/Wagner angesehen werden. Sie haben sich mit der Frage des Anforderungsprofils von Führungskräften in der Wirtschaft, mit Überlegungen zu Managementqualifikationen und -ausbildung befaßt. Was sie als Ausgangssituation und Konsequenz konsta-

tieren, trifft auf den Wandel, das Institutionenverständnis und die Notwendigkeit einer angemessenen Leiterqualifizierung auch in Bildungsbetrieben zu, eine Notwendigkeit, auf deren Widerständigkeit unlängst O. Schäffter (1995) aufmerksam gemacht hat. Für unseren Gedankengang sind die von Meffert/Wagner herausgearbeiteten Schlüsselqualifikationen von Führungskräften weiterführend, wobei die Autoren den Mertensschen Begriff sehr schnell verlassen (vgl. Meffert/Wagner 1992, S. 355) und in Anlehnung an amerikanische Systematisierungsversuche von drei erforderlichen Kompetenzen sprechen: Es handelt sich um die fachliche, die konzeptionelle und die soziale Kompetenz. Zur fachlichen Kompetenz werden gezählt „die Kenntnisse und das Beherrschen spezieller Methoden, Verfahren, Prozeduren und/oder Techniken eines bestimmten Sachbereichs (zum Beispiel Marketing, Logistik, Rechnungswesen)“, der Überblick über relevante Nachbardisziplinen sowie eine gute Allgemeinbildung. Zur zweiten, der konzeptionellen Kompetenz zählen sie das Denken in Zusammenhängen sowie die Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, Beziehungen der Unternehmung zu vielfältigen Aspekten wahrzunehmen. Zur Entfaltung der konzeptionellen Kompetenz sei umfangreiches Methodenwissen unabdingbar. Die dritte, soziale Kompetenz wird als Fähigkeit zur Wahrnehmung und Analyse sozialer Phänomene und im Geschick zur Beeinflussung sozialer Prozesse gesehen. Empathie, Motivations-, Begeisterungsfähigkeit und Konflikt-handhabung sind für den Führungserfolg von besonderer Bedeutung. Es liegt nahe, diese Kompetenzbeschreibung auch im Rahmen pädagogischer Institutionen auf die dort tätigen Führungs- und Leitungskräfte und Aufgaben zu beziehen. Dabei wird davon ausgegangen, daß es sich bei den Einrichtungen der Weiterbildung um soziotechnische Systeme handelt, die durch eine Leitungsstruktur gekennzeichnet sind. Diese Leitungsstruktur wird von Leitungspersonen gebildet, die auf unterschiedlichen Leitungsebenen (Leiter, Fachbereichsleiter, Verwaltungsleiter, Kursleiter und ähnliche) Führungs- beziehungsweise Leitungsaufgaben ausüben. Diese wiederum lassen sich in personenbezogene (Führung) und sachbezogene Aufgaben (Leitung) unterscheiden. Zu den personenbezogenen Aufgaben zählen unter anderem die Motivation der MitarbeiterInnen, die Aufgabendelegation, die Mitarbeiterbeurteilung und Konfliktregulierung, zu den sachbezogenen Aufgaben die Bildungsbedarfserhebung, die Programmplanung, das Marketing, die Budgetierung, die Öffentlichkeitsarbeit, die Entwicklung einer corporate identity und vor allem die Qualitätssicherung. Mit



der Nennung der unterschiedlichen Aufgaben wird zugleich deutlich, daß es sich um analytische Kategorien handelt. Sach- und personenbezogene Aspekte der Führung greifen im Prinzip immer wieder ineinander. Führung stellt sich dar als eine Erledigung der genannten Aufgaben mit professionellen Methoden. Hier zeigt sich, wie ergänzungsbedürftig die Vorstellung von den Methoden der Erwachsenenbildung ist, die über die Unterrichtsmethoden hinaus auch die Methoden institutionellen Handelns einschließen müßten.

Mit dieser hier aus pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Bestimmungen hergeleiteten Handlungsstruktur wurde ein in Anlehnung an Hornstein/Lüders methodologisch konzipierter Versuch unternommen, die Struktur pädagogischen Handelns professionstheoretisch zu klären. Es wurden Aussagen darüber zusammengetragen, „über welche Kompetenzen der Pädagoge verfügen muß, um auf praktische Aufgaben angemessen reagieren zu können“. Ausgegangen wurde nämlich von einer Struktur pädagogischer Aufgabenstellung, „wie sie sich konkret in Situationen, Institutionen und Feldern stellt“ (Hornstein/Lüders 1989, S. 765).

Der in dieser Weise konzeptualisierte Begriff Führungskompetenz, der sich sowohl auf das didaktische wie auch auf das institutionelle Führungshandeln bezieht, bringt in zweifacher Weise den Handlungsaspekt zum Ausdruck: Führung ist praxeologisch als Handeln oder Verhalten im Umgang mit Personen interpretiert; der Begriff Kompetenz spricht die kognitive, emotionale und berufsethische Seite des Könnens beziehungsweise der Sicherheit im Führungshandeln an. Im weiteren Verlauf bleibt zu klären, durch welche Ausbildungsinhalte und -methoden Führungskompetenz in der erwachsenenpädagogischen Ausbildung entwickelt oder vermittelt werden kann.

#### *4. Inhalte und Vermittlungsformen der Führungskompetenz*

Die wissenschaftliche Ausbildung im Diplomstudiengang etablierte sich zu einer Zeit, als in den Hochschulen die traditionelle universitäre Lehre in ihren Inhalten und Methoden einer Kritik unterzogen wurde. Gesellschaftsrelevanz und Praxisbezug wurden zu Auswahlkriterien, die die Qualität der Lehre befördern sollten. In ihrem Gefolge entwickelten sich zum Teil neue Studienorganisationsformen wie Studiengruppen oder Projektstudien, die teilweise auch im erwachsenenpäd-

agogischen Lehrangebot Auswirkungen zeigten. Dennoch muß man konstatieren, daß sich neben der relativen Offenheit des Lehrangebots in Form und Inhalt bestimmte Theoriethemata herauskristallisierten, die aus pädagogisch-systematischen Zusammenhängen oder aus soziologischen und psychologischen einschlägigen Theorien und Erkenntnissen stammen. Einen Eindruck von den „Gegenstände(n) und Fragestellungen des Studiums der Erwachsenenbildung“ vermittelt J. Weinberg in seiner 1989 zum ersten Mal erschienenen „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“. Im Hinblick auf „Hilfen für das Studieren und Forschen“ (S. 52–68) werden zahlreiche Literaturlisten angeboten, ohne theoretisch abgeleitete konkretere Wege aufzuzeigen, wie durch ein Studium die „Arbeitsanforderungen (erfüllt) und das Berufsbild“ entwickelt werden könnten (S. 142–149).

Weiter entstanden für das breite Berufsfeld Konzepte und Materialien zum Selbststudium für Praktiker, so die sogenannten Sestmat-Studien-einheiten, das NQ-Material oder Fernstudienbriefe, die teilweise die von Praktikern gefragten Inhalte bearbeiteten und dabei der Frage der praktischen Umsetzung in der Aufbereitung ein größeres Gewicht beilegten. Diese Systematiken und Entwürfe boten nicht selten wiederum das Ausgangsmaterial für die universitäre Lehre, da ihre Verfasser in der Regel den Hochschulen entstammten. Die Frage nach Rezepten und sogenannten brauchbaren Methoden für die Praxis bekam in zahlreichen Veröffentlichungen ihre Antwort, wobei sich die Inhalte überwiegend auf den unterrichtlichen Aspekt der Erwachsenenbildung wie bei der beruflichen Weiterbildung (vgl. Döring 1983) bezogen. Erst in letzter Zeit wird Aspekten des Handelns in Organisationen beziehungsweise dem Management mehr Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. z. B. Landesinstitut Soest: „Im Netz der Organisation“; Studententexte des DIE). Beklagt werden muß, daß die entwickelten Konzepte oder Lehrmaterialien nicht immer in einer pädagogisch entwickelten Praxistheorie nachvollziehbar erscheinen, teilweise sogar nach technokratischer Rezeptologie aussehen. Die Behandlung der Metaplan- oder Moderationsmethoden ist dafür ein Beispiel. Es ist nach wie vor das Forschungsdesiderat zu klären, „welche Formen der Wissensvermittlung und Wissensanwendung in der Erziehungswissenschaft für die praktischen Aufgaben der Pädagogen angemessen sind“ (Koring 1992, S. 712).

Verwunderlich bleibt, daß die didaktischen Konzepte und Theorien, wie zum Beispiel das Prinzip der Handlungsorientierung in der beruflichen Ausbildung, wenig auf die Lehre in der wissenschaftlichen Aus-

bildung bezogen werden, weshalb viele Studenten die Praxisferne oder Theorielastigkeit der pädagogischen Studien beklagen. So weist man zu Recht zum Beispiel darauf hin, daß Pädagogen wissenschaftlich in den Universitäten ausgebildet werden, sich aber im Anschluß an ihr Studium zusätzlich entscheidende „neue Lernmethoden für pädagogische Berufe“ aneignen müssen (Kunert 1997). Die in diesem Zusammenhang auch diskutierten Begriffe des pädagogischen Habitus beziehungsweise der pädagogischen Intuition weisen zwar auf einen praktischen Sachverhalt hin, ihre genauere Erforschung und die gezielte Ausbildung von entsprechenden Kompetenzen stellen jedoch nach Meinung Korings „lohnende Aufgaben“ dar (1992, S. 710). Die Bearbeitung der subjektiven Theorien dürften dabei mit Sicherheit eine Rolle spielen, um die Ansätze der Selbstkompetenz und Fachkompetenz vom Beginn der Ausbildung an bis in die weitere berufliche Tätigkeit zu befördern (vgl. Gudjons/Pieper/Wagner 1992)..

Von der vielfach beklagten Ausbildungssituation hat sich immer wieder durch neue Ansätze das Münsteraner Lehrangebot experimentierend abzusetzen versucht. Zu den Lehrinhalten zählen die systematisierten Bestände, wie sie in den schon seit Jahren verfolgten Strukturierungen zum Ausdruck kommen. Hierbei wird zum einen davon ausgegangen, daß Theorie und Wissensbestände systematisch bearbeitet werden müssen, daß aber dabei die Herausarbeitung der Praxisrelevanz konstitutiver Bestandteil der Lehre ist. Nur das hat eine berufsqualifizierende Bedeutung, was kognitiv erkannt und affektiv bewertet wird (Erklärungswissen) oder was als Handlungswissen übersetzt werden kann. Die Anwendung neuerer Didaktikansätze ist auch hier handlungsleitend. Die neokonstruktivistischen Didaktiküberlegungen sprechen von der Notwendigkeit der Modellierung von Lernumwelten (Kösel 1993), aufgrund deren selbstgesteuerte Lern- beziehungsweise Bildungsprozesse stattfinden können. Dieses didaktische Steuerungskonzept gilt nicht nur für die Erwachsenenbildung, sondern auch für die Modellierung der Lehre in der wissenschaftlichen Ausbildung. Lehren führt zum bedeutungsvollen Lernen, was in Anlehnung an sinngebungstheoretische Ansätze bedeutet, daß kognitive Strukturen vermittelt werden müssen, die drei Ordnungsleistungen nach sich ziehen können: eine kognitive Ordnungsleistung, eine affektive Ordnungsleistung und eine volitive Ordnungsleistung (Dilthey zitiert nach Marotzki 1991). Lernen vermittelt Kompetenz, indem diese drei Ebenen der Ordnung durch inhaltliche und methodische Vorgaben durchschritten

werden. Sicherheit und Verhalten als Ausdruck selbstbewußten beruflichen Handelns resultieren aus einer erworbenen komplexen Ordnungsstruktur, die begründet ist und Sinn macht, den die Lernenden sich erarbeiten.

Zwei Methoden haben sich im Laufe der Zeit für die Vermittlung von Führungskompetenz als besonders lernintensiv erwiesen: Das Lernen im Labor thematisiert entweder das Führen von Unterricht oder das Führen/Leiten eines Bildungsbetriebs. Im Labor bearbeiten die Studierenden ausgewählte praktische pädagogische Handlungsbeispiele in der Form von Rollenspielen und reflektieren die Wirkungen ihres Handelns im Hinblick auf ihre Person, ihren Methodeneinsatz und ihre Sach- und Sozialkompetenz. In der Erfahrung des Feedback liegen Lern- und Veränderungsmöglichkeiten, um die eigene vorhandene Kompetenz im Blick auf eine angestrebte Professionalität zu erweitern (vgl. Breloer 1988; 1989).

Eine andere Möglichkeit der Vermittlung von Führungskompetenz liegt auch in den regulären Seminaren, in denen die Studenten Lernmöglichkeiten für sich und für andere Teilnehmende planen, durchführen und evaluieren. In der Auflage, die Seminarpraxis pädagogisch nach den eigenen theoretischen Prämissen vorzubereiten, zu realisieren und diese schriftlich zu reflektieren, erweist sich jede Seminararbeit als ein Modell, sich pädagogische Kompetenz anzueignen oder dieselbe zu erweitern. Nicht von ungefähr wird die Lehrbarkeit der Pädagogik als eine „Probe auf sich selbst“ bezeichnet (Koring 1992, S. 713, unter Anspielung auf Prange 1991).

Weitere Elemente zur Ausbildung der Führungskompetenz kann man in den selbstorganisierten Studienprojekten, den Exkursionen in Praxisfelder, in der Einladung von Praktikern in die Seminare und vor allem in der Vorbereitung und Auswertung von Praktika, in der Einzelarbeit der Studierenden sowie in entsprechenden Begleitseminaren sehen (vgl. Breloer 1980).

## *5. Kompetenzentwicklung und Reflexion*

Der Blick auf Ziele, Inhalte und Vermittlungsformen in der wissenschaftlichen Ausbildung für das Berufsfeld Erwachsenenbildung hat auf viele Ungeklärtheiten in Theorie und Praxis aufmerksam gemacht. Immer deutlicher wird, daß Professionalisierung angesichts des Wan-

dels des Arbeitsfeldes sowie der speziellen Aufgabenstellungen und institutionellen Voraussetzungen nur als ein Prozeß beschrieben werden kann. Dies trifft insbesondere auf die Füllung der Kategorie erwachsenpädagogische Führungs-/Leitungskompetenz zu. Kompetenz stellt ein Potential dar, das sich in ständiger Entwicklung befindet, die von den individuellen Voraussetzungen, erlebten Sicherheiten beziehungsweise Unsicherheiten und von den jeweiligen situativen Bedingungen abhängt. Wenig hilfreich zur Stabilisierung erscheint ein Denkmodell der Art, als könne durch die „richtige“ Theorie oder Wissenschaft die Praxis auf Dauer stabilisiert werden.

Im Hinblick auf eine Entwicklung und Förderung professioneller Führungskompetenz ist zunächst von einer biographischen Selbstreflexion auszugehen, in der nicht nur die eigenen Erfahrungen mit erlebter Führung aufgearbeitet werden, sondern auch einschlägige eigene Kompetenzen und Kompetenzbereiche bewußt werden können. Diese Methoden der Selbstanalyse (vgl. von Werder/Peter 1992; ferner Homfeldt/Schulz 1996) stellen keine therapeutischen Verfahren dar, sondern können als Erinnerungsmethoden begriffen werden, die Klarheit über die eigene Geschichte und ein Selbstverstehen ermöglichen. Im Prinzip handelt es sich um ein sich selbst vergewisserndes Lernen, um einen Weg der Selbstbildung, der als Ausgangspunkt für den zielgeleiteten Umgang mit Personen Modellcharakter besitzt.

Kompetenzentwicklung wird des weiteren in der Ausbildung eingeleitet, in der Inhalte, wie zuvor ausgeführt, auf dem Wege der Bedeutungszuschreibung in der Form einer kognitiven Strukturierung, affektiven und handlungsmäßigen Ordnungsleistung von den Lernenden selbst angeeignet werden. Ausbildungspraxis bietet als pädagogische Praxis immer eine Folie, das Prinzip der Führungs- und Leitungskompetenz zu reflektieren. Die der eigenständigen Planung der Seminareinheiten durch Teilnehmer vorausgehende Reflexion kann als Beitrag zur Kompetenzentwicklung angesehen werden. Sobald die Planung unter den jeweiligen situativen Bedingungen realisiert wird, wird daraus ein Fall, der im Hinblick auf Zielsetzungen und Wirkungen in einer Eigen- und Fremdbeurteilung reflektiert werden kann.

Was für die Ausbildungspraxis gilt, gilt erst recht für die vielgestaltige Praxis im Handlungsfeld Erwachsenenbildung. So werden Praktiker, die gelernt haben, systematisch zu reflektieren, durch die Praxis selbst angeregt und herausgefordert, ihre professionelle Führungs- und Leitungskompetenz weiterzuentwickeln. Formen der Praxisberatung, der

Fort- und Weiterbildung oder Zusatzqualifizierung haben hier ihren Sitz und ihre Bedeutung.

Erwachsenenpädagogische Professionalität stellt eine Entwicklungsaufgabe dar, die mit dem Beginn der Ausbildung anfängt und die berufliche Karriere mitbestimmt und überdauert. Die berufliche Entwicklung stellt in erster Linie eine Person(al)entwicklung dar. Die Richtung ergibt sich im pädagogischen Handlungszusammenhang nicht nur als Lernvorgang, sondern als Bildung, in der Weise der Selbst- und Praxisreflexion. Die Professionalität in der Erwachsenenbildung wird auch in Zukunft entgegen den Vermutungen J. Kades (1989, S. 804 f.) gefragt sein im Sinne der Führungs- und Leitungskompetenz, da gerade die Person des Erwachsenenbildners/der Erwachsenenbildnerin eine zunehmende Bedeutung erlangt, aber auch reflektierte Inhalte als gesellschaftlich geronnene Kultur in Institutionen ihre Berechtigung behalten. Gerade „reflexive Modernisierung“ führt zur erwachsenenpädagogischen Kompetenzentwicklung und Professionalität.

Das pädagogische Professionswissen im Berufsfeld Erwachsenenbildung entwickelt sich, wie E. Terhart für den Lehrer konstatiert, „über verschiedene Stadien hin, wobei eine zunehmende Handlungssicherheit im Elementaren die Voraussetzung für eine produktive Auseinandersetzung mit als Restriktionen wahrgenommenen organisatorischen Rahmenbedingungen bildet“ (1990, S. 165). Der Ausgang von der erwachsenenpädagogischen Führungs-/Leitungskompetenz kann in Theorie und Praxis zuversichtlich stimmen, da er die erwachsenenpädagogische Ausbildung zu systematischen Reflexionen und Veränderungen anregt und bei den vorhandenen Kompetenzen ansetzt, sich als Personen in Institutionen der Erwachsenenbildung (Teilnehmernde, LeiterInnen, MitarbeiterInnen) weiterzuentwickeln.

#### Literatur

- Adick, Chr.: Schulbuchentwicklung, Lehrplan und Bildungsreform. Das Beispiel des Pädagogikunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1992, S. 703–724
- Breloer, G.: Der Praxisbezug in pädagogischen Lehrveranstaltungen – Lehrveranstaltungen als pädagogische Praxis. In: Thema Praxis. Überlegungen – Berichte – Untersuchungen zu schulpraktischen Studien. Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe. Münster 1980, S. 68–70
- Breloer, G.: Das Methodenlabor als Ausbildungselement. In: Schlutz, E./ Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Bremen 1988, S. 141–152

- Breloer, G.: Lernen im „Labor“ im Studium der Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 24/1989, S. 16–24
- Bund-Länder-Konferenz: Bildungsgesamtplan 1973
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960
- Dewe, B.: Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1990, S. 289–297
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F. O.: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 291–320
- Döring, K.W.: Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel 1983
- Faulstich, P.: Erwachsenenbildung als Beruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1996, S. 289–294
- Fuchs-Brüninghoff, E.: Selbst-Bewußtsein als Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1990, S. 324–329
- Gairing, F.: Organisationsentwicklung als Lernprozeß von Menschen und Systemen. Weinheim 1996
- Geißler, H.: Managementbildung und Organisationslernen für die Risikogesellschaft. In: Geißler 1995, S. 362–384
- Geißler, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Neuwied, Berlin 1995
- Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 3. Aufl. Weinheim, München 1992
- Giesecke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Universität Oldenburg 1989
- Gruschka, A.: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelt qualifizierten Bildungsgang des Kollegs schulversuchs NW. Wetzlar 1985
- Gudjons, H./Pieper, M. /Wagner, B.: Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für die pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. 2. Aufl. Hamburg 1992
- Homfeldt, H. G. / Schulz, W.: Strukturelemente für eine pädagogische Ausbildung. In: Schulz, W. (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Baltmannsweiler 1996
- Hornstein, W./Lüders, Chr.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogischer Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, S. 749–770
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildungslehre. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, S. 789–808
- Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Elztal-Dallau 1993
- Koring, B.: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, S. 771–788

- Koring, B.: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Bad Heilbrunn 1992
- Koring, B.: Perspektiven für die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 7/1992, S. 707–717
- Kratochwill, L.: Erziehen und Unterrichten auf der handlungstheoretischen Grundlage. Donauwörth 1993
- Kunert, K. (Hrsg.): Neue Lernmethoden für pädagogische Berufe. Baltmannsweiler 1997
- Lumpe, A.: Pädagogik als Wahrnehmung von Wirklichkeit – Lernorganisation als Entwicklung der Selbstorganisation. Frankfurt/M. 1995
- Mader, W./Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungsorientierten Didaktik. Bad Heilbrunn 1975
- Marotzki, W.: Bildungsprozesse im lebensgeschichtlichen Horizont. In: Hoerning, E. M. u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991, S. 182–205
- Meffert, H./Wagner, H.: Qualifikation und Ausbildung von Führungskräften. In: Zeitschrift für Personalforschung 3/1992, S. 352–365
- Nittel, Dieter: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1996, S. 731–750
- Ortner, G. E.: Objektorientiertes Organisationslernen. In: Arnold, R./Weber, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lerner Organisation. Berlin 1995, S. 127–142
- Ortner, G. E.: Organisationslernen und Bildungsbetriebslehre – Das Lernen in Organisationen als bildungsbetriebliches Erfahrungsobjekt. In: Geißler 1995, S. 415–434
- Prange, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991
- Rutter, M., u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim, Basel 1980
- Schäffter, O.: Strukturwandel als Lernanlaß. Die Bedeutung der Mitarbeiterfortbildung für Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1995, S. 319–330
- Schulze, Th.: Jenseits der Befangenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1995, S. 399–408
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u.a. 1996
- Tausch, R./Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen u.a. 1977
- Terhart, E.: Professionen in Organisationen. Institutionelle Entwicklung von Professionswissen. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 151–172
- Tippelt, R.: Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. In: Pädagogische Rundschau 4/1994, S. 459–472



- Ulrich, P./Fluri, E.: Management. Eine konzentrierte Einführung. Bern, Stuttgart 1992
- Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989
- von Werder, L.: Übungen zur Psychoanalyse. Ein selbstanalytischer Weg. Berlin 1996
- von Werder, L./Peter, J. (Hrsg.): Selbstanalyse in Therapie und Selbsthilfe. Weinheim 1992
- Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt, Neuwied 1980
- Wierichs, G: 30 Jahre Fachdidaktik Pädagogikunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1992, S. 725–744

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Was hat eine Blechente mit Wissenschaft zu tun?

„Mama, von wem ist die Blechente?“ „Von Professor Weinberg!“ „Mama, was ist ein Professor?“ „Ein Professor ist ein Wissenschaftler und ein Lehrer für Studenten.“ „Was ein Lehrer ist, weiß ich, was Studenten sind, weiß ich auch – aber was ist ein Wissenschaftler?“ „Hm – ein Wissenschaftler ist jemand, der neue Sachen erkennt, entdeckt, erforscht.“ „Entdecken, erforschen und erkennen können Kinder auch. Die Jana und ich – wir haben entdeckt, daß Matsche aus weißem Sand keine Flecken in die Anziehsachen macht, braune Matsche aber wohl. Sind wir dann Wissenschaftler?“

Dies ist der Anfang eines längeren Dialogs zwischen meiner 6jährigen Tochter und mir, ausgelöst durch eine aufziehbare Blechente, die uns sechs Jahre zuvor Professor Johannes Weinberg als Geschenk zu ihrer Geburt geschickt hatte.

Eigene Überzeugungen, Auffassungen, letztlich das gesamte Weltbild resultieren aus den vielen Erkenntnissen, Begegnungen, Erfahrungen, die der einzelne im Laufe seines Lebens „sammelt“. Wie wir lernen und wahrnehmen, dazu wurde und wird viel geforscht und gearbeitet. Was meine Tochter aus dem Gespräch über Wissenschaftler – ausgelöst durch eine Blechente „wissenschaftlicher“ Herkunft im wahrsten Sinne des Wortes – behalten wird, vermag wohl niemand zu sagen.

*„Der Vorgang der Apperception resultiert aus der Assoziation der Vorstellungen.“*

So formulierte der Harvard-Professor William James um 1900 im Rahmen seiner Vorträge über Psychologie vor Lehrern (James 1900, S. 121). Von diesem Satz habe ich mich beim Verfassen meines Beitrags für diese Festschrift leiten lassen.

Die Struktur dieses Textes ergibt sich aus Assoziationen zu dem von Horst Siebert geführten Interview, zu Begegnungen mit der Person und mit Arbeiten von Johannes Weinberg. Als ich mich Ende der 70er Jahre als Studentin mit Erwachsenenbildung befaßt habe, las ich u.a. das von Tietgens und Weinberg gemeinsam verfaßte Buch „Erwachse-

ne im Feld des Lehrens und Lernens“. An dieses Buch habe ich mich erinnert, nach kurzem Suchen habe ich es auch in meinem Bücherregal gefunden. Im Buch steckt ein Lesezeichen auf Seite 116/117. Folgende Textstelle ist markiert: „Greifbarer sind Probleme, die sich aus dem beschleunigten Fortschreiten der Erkenntnisse und Methoden ergeben. Man muß deshalb bei den Lehrenden mit einem generations-spezifischen Ausbildungsstand rechnen. Das bedeutet, daß weniger die verbrieftete Qualifikation als vielmehr das Ausmaß der Fortbildung über die Eignung für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung entscheidet. Damit bekommt der alte Grundsatz, daß in der Erwachsenenbildung niemand bestehen kann, der nicht das an sich selbst vollzieht, was von den erwachsenen Lernern verlangt wird, einen sehr konkreten Sinn“ (Tietgens/Weinberg 1971, S. 161).

Heute, 20 Jahre später, arbeite ich am DIE und koordiniere die Arbeitseinheit Fortbildung und Beratung. Ist das Zufall, oder macht es Sinn, erstens, daß ich damals genau diese Passage wiederauffindbar gekennzeichnet habe, und zweitens, daß ich mich heute angesichts der Festschrift an dieses Buch erinnere? Die Antwort möchte ich Alfred Adler überlassen, der 1927 über den Charakter von Erinnerungen folgendes schreibt: „Wir dürfen schließen, daß alle Erinnerungen eine (unbewußte) Endabsicht in sich tragen, daß sie nicht unbefangen in uns leben ... Und wir erinnern uns an jene Begebenheiten, deren Erinnerung für den Fortbestand einer bestimmten seelischen Richtung wichtig und ersprießlich ist, und wir vergessen jenes, deren Vergessen ebenfalls hierfür förderlich ist“ (Adler 1927, S. 54).

*„Eigentlich ist jede Kommunikation zwischen Menschen eine interkulturelle.“*

Bei diesem Satz von Johannes Weinberg assoziiere ich unterschiedliche Dinge. Als erstes kommt mir ein Zitat in den Sinn, auf das ich bei der Vorbereitung für die diesjährige Berufseinführung am DIE für hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung unter der Überschrift „Professionalität“ gestoßen bin. Das Zitat lautet: „Jemand, der professionell in der Erwachsenenbildung arbeitet, muß sich seiner eigenen Kultur und der darin geltenden Normen und Werte bewußt sein.“ Es stammt von 1970 aus der Niederländischen Denkschrift zur Funktion und Zukunft der Erwachsenenbildung (zit. nach

Blaschek 1977, S. 215). Wenn alle professionell in der Erwachsenenbildung Tätigen, die hier ein Bewußtseinsdefizit haben, sich zur Reflexion der genannten Punkte in Fortbildung begäben, entstünden im Nu lange Wartelisten. Dies ist weder zu befürchten noch zu hoffen.

Die Verwendung des Begriffes Kultur ist hier sehr weitreichend. Wendet man ihn auf einzelne Personen an, so beinhaltet er Glaubens- und Wertvorstellungen, Handlungsgrundsätze, Rituale, Gewohnheiten und Verhaltensmuster. Sie sind dem einzelnen nur teilweise bewußt, prägen aber sein Handeln und den Umgang mit anderen Menschen. Erworben wird die individuelle „Kultur“ in erster Linie im Zusammenleben mit der engeren sozialen Gruppe Familie, die ihrerseits wieder geprägt wird von dem gesellschaftlichen Umfeld, in dem sie lebt. Psychologen sprechen in diesem Zusammenhang bei einzelnen Personen von Persönlichkeit, Charakter oder Lebensstil, je nach psychologischer Schule, der sie sich verbunden fühlen.

Gerade in Verbindung mit der Beschäftigung mit Organisationskultur findet der Begriff „Kultur“ bezogen auf einzelne Menschen zunehmend Verwendung. Inzwischen sind einige Arbeiten erschienen, die sich mit der Prägung von Organisationskulturen durch Leitungspersonlichkeiten beschäftigen (vgl. Sackmann 1983; Rau 1994). Am DIE wurde unter der Überschrift „Beratung in Systemen“ ein Beratungsansatz entwickelt, dessen spezifisches Element in der Zusammenschau von Organisationskultur und der „Kultur“ – dem Lebensstil – der einzelnen Person liegt (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1997).

*„Wir müssen lernen, Fremdartigkeiten zu überschreiten.“*

Fremdartig, andersartig, eigenartig – wie viel müssen wir über die „eigene Art“ wissen, damit uns die „fremde Art“ nicht ängstigt, damit wir sie als anders wahrnehmen und möglicherweise, wenigstens in Teilen, verstehen können. Menschen können oft mit dem Fremdartigen nicht umgehen, weil sie sich selbst fremd sind, weil ihnen das Eigene nicht bewußt ist. „Fremdartig“ – wo fängt das an?

Wenn ein Schwarzafrikaner auf die Frage, warum er zu einer Verabredung mehrere Stunden zu spät kommt, antwortet: „Mein Freund wollte mich sprechen“, und dabei nonverbal signalisiert, daß jede weitere Nachfrage eine Grenzverletzung ist.

Oder wenn jemand aus einer Region in Deutschland, in der historisch die Realerbteilung existiert, befremdet reagiert, wenn ihm jemand aus dem Münsterland erzählt, daß er mit allen Geschwistern beim Notar war und alle auf ihre gesetzlichen Ansprüche/„Rechte“ verzichtet haben, damit ein Bruder den Hof erbt. Hintergrund für diese Handlung ist das in Westfalen in der Vergangenheit übliche Erstgeborenen- bzw. Einerbenrecht. Wenn dann noch beide erkennen, daß sich die unterschiedliche Erbregelung ihrer Region im Landschaftsbild abbildet – kleinparzellige Flächen im Bereich der Realerbteilung und große, zusammenhängende Felder in Regionen des Einerbenrechts –, ist das Erstaunen über diese Unterschiedlichkeit meist groß.

Oder wenn ein Mädchen beim Besuch einer Schulfreundin beim gemeinsamen Tischdecken feststellt, daß es im Haus der Freundin eine ganz andere „Tischkultur“ gibt – Tischdecke, Unterdecke, Unterscheidung zwischen Tee- und Kaffeetasse, während man zu Hause Tasse, Teller etc. einfach auf den Küchentisch stellt.

Oder wenn Herr Weinberg, wenn er von sich und seiner Frau spricht, den Terminus „Frau Weinberg und ich“ verwendet.

Das Fremdartige wahrzunehmen ist das eine; eine Form des Umgehens damit für sich und andere zu finden, ohne gleich eine Bewertung mit Kategorien wie richtig und falsch, besser und schlechter vorzunehmen, das zweite; in einen Verständigungsprozeß über das Andersartige und seine Hintergründe zu treten, etwas drittes. Und dennoch: „Es ist das Schicksal jedes Eindrucks, ... in ein Bewußtsein zu gelangen, in dem sich bereits Erinnerungen, Vorstellungen, Interessen befinden und von diesen aufgenommen werden. ... Wir fassen den Eindruck in irgend-einer bestimmten Weise auf. Wir verfügen über ihn gemäß unseren erworbenen Vorstellungen“ (James 1900, S. 120, 121). Im Verlaufe unserer Biographie entwickeln wir ein Bild unseres Selbst und der Welt. Biographie ist Selbst-Bildung. Biographie ist Sinn-Gebung. „Wir sind durch den Sinn, den wir unseren Erfahrungen geben, selbst-be-stimmt; ... Der Sinn ist nicht durch eine bestimmte Lage festgelegt, sondern wir legen uns selber fest durch den Sinn, den wir den Lagen geben“ (Adler 1927, S. 21).

Wenn ich meine bisherige Assoziationen-Kette zurückverfolge und mich frage, was das nun für die Ausbildung von ErwachsenenbilderInnen bedeutet, so komme ich zu folgendem Schluß: Professionelle ErwachsenenbildnerInnen brauchen Erkenntnisse über Wahrnehmung und die individuelle Konstruktion von Wirklichkeit. Sie brauchen ein

hohes Maß an Bewußtsein über die eigenen Konstruktionen und Sinngebungen, um im Rahmen organisierter Erwachsenenbildung andere bei ihrer „Selbst-Bildung“ professionell begleiten und unterstützen zu können. Hier geht es um Selbstverstehen als Voraussetzung für Fremdverstehen.

Als eine alternative Schlüsselqualifikation wird in diesem Zusammenhang die „kulturelle Selbstdistanzierung“ angesehen (vgl. Arnold/Göner 1992). Welche Rolle spielt in einem so reflexiv geprägten Ausbildungszusammenhang dann noch Wissen?

*„Ich werde nach solchen Wissensbeständen abgefragt.“*

Die „Wissensbestände“ in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen sind immens. Was wählt ein Hochschullehrer in seiner Funktion als „Wissensvermittler“ aus? Das, was ihm „sinnvoll“ erscheint, für seinen thematischen Zusammenhang „nützlich“ und „neu“ und zudem in sein „kognitives System integrierbar“ ist. „Alle vier Entscheidungen müssen von jedem/r einzelnen selber getroffen werden, auch wenn darüber eine Verständigung möglich ist“ (Arnold/Siebert 1997, S. 113). So oder ähnlich ließe sich eine Antwort aus konstruktivistischer Sicht formulieren. „Wissensbestände bedürfen ständiger Überprüfung und Rekonstruktion“ (Weinberg 1996, S. 10). Sowohl bei der Rekonstruktion als auch bei der Entdeckung neuen Wissens spielen die subjektgebundenen Faktoren, wie weiter oben für die allgemeine Wahrnehmung beschrieben, eine Rolle. Wissenschaft bleibt und ist diese Erkenntnisarbeit, wenn sie intersubjektiv nachvollziehbar ist.

Die Blechente hat weitgehend ausgedient. Sie liegt in der Spielzeugkiste mit vielen anderen Spielzeugen. Sie hat mehrfachen Zwecken gedient. Sie war natürlich vor allem Spielzeug. Aufgrund ihrer Herkunft war sie Anlaß für ein Gespräch über Wissenschaft. Schließlich wurde sie zum Objekt der „Forschung“. Sie wurde von meiner Tochter mit den Worten: „Ich muß mal erforschen, wie das funktioniert“ auseinandergenommen. Dabei hat die Blechente gelitten.

Wissenschaft wird nie ausgedient haben. Sie dient dem Entdecken immer neuer Zusammenhänge, dem Erweitern der Erkenntnisse auf unterschiedlichen Gebieten. Eine Vielzahl interessierter, erfahrener und im positiven Sinne neugieriger Menschen ist wissenschaftlich tätig. Professor Weinberg ist einer von ihnen. Das „Objekt“ seines Wissens-

dranges – die Erwachsenenbildung – hat unter seiner Forschung nicht gelitten, im Gegenteil. Seine Erkenntnisse konnten durch die Art der schriftlichen und mündlichen Präsentation u.a. von den ErwachsenenbildnerInnen rezipiert werden und mit deren vorhandenem Wissen in Wechselwirkung treten.

#### Literatur

- Adler, Alfred: Menschenkenntnis (1927). Frankfurt/M. 1966
- Adler, Alfred: Wozu leben wir (1931). Frankfurt/M. 1979
- Arnold, Rolf/Gönnner, Karoline: Die Fähigkeit zur „kulturellen Selbstdistanzierung“ – eine alternative Schlüsselqualifikation? In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1990, H. 26, S. 79–81
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1997
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: Beratung von Menschen in Systemen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 1997, H. 3, S. 184–192
- James, William: Psychologie und Erziehung. Leipzig 1900
- Rau, Hartmut R.: Wenn der Chef geht. In: Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management 1994, H. 1, S. 55–67
- Sackmann, Sonja: Organisationskultur: Die unsichtbare Einflußgröße. In: Gruppendynamik 1983, H. 14, S. 393–406
- Tietgens, Hans/Weinberg, Johannes: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971
- Blaschek, Hannelore: Zum Berufsbild des Erwachsenenbildners. In: Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 6, Hrsg.: Franz Pöggeler. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1977, S. 194–215: „Gesellschaftskritik durch Weiterbildung.“ Die Niederländische Denkschrift zur Funktion und Zukunft der Erwachsenenbildung.
- Weinberg, Johannes: Die Bürde der Nützlichkeit. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1996, H. 38, S. 10–16

Maria Gierse-Westermeier

## Zwischen Studium und Beruf Anmerkungen zur akademischen Lehre

### 1. *DiplompädagogInnen – MittlerInnen des Wandels?*

Von 1984 bis 1987 führte der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung in Hannover – AUE e.V. – ein Projekt durch mit dem Kurztitel „*Arbeitsfelderweiterung für Diplompädagoginnen und -pädagogen*“. Arbeitsfelderweiterung suggeriert, daß es originäre Arbeits- und Berufsfelder für DiplompädagogInnen gibt. Gemeint waren zu Beginn dieses Diplomstudiengangs in erster Linie die Arbeitsfelder öffentlich finanzierte und institutionalisierte Weiterbildung und politische Bildung. Das Feld Wirtschaft und Verwaltung, das in dem Projekt unter anderem auf die Eignung für erwachsenenpädagogische Kompetenzen hin untersucht werden sollte, war innerhalb des AUE - ProfessorInnen und ExpertInnen der Erwachsenenbildung – hoch umstritten. Es galt als irgendwie nicht „salonfähig“, nicht „pädagogen-like“, als ideologisch suspekt. Es war Nestbeschmutzung, über den Tellerrand hinaus in Richtung Wirtschaft zu schauen.

Johannes Weinberg war von Beginn an ein Befürworter und kritischer Begleiter dieses Projektes. Die *Nahtstelle Übergang zwischen Studium und Beruf* hat mich viele Jahre hindurch immer wieder mit ihm verbunden, genauer gesagt: das Projekt „*Übergang Studium – Beruf, Arbeitsfelder für DiplompädagogInnen*“, das er in Kooperation mit verschiedenen Institutionen an der Universität Münster maßgeblich initiiert hat.

#### 1.1 *Tätigkeitsfelder und Arbeitsbereiche*

Als Wanderin zwischen verschiedenen Welten und Kulturen, das heißt zwischen Non-Profit-Organisationen und Wirtschaft; Verbänden, Behörden und Verwaltungen; Sozial- und Geisteswissenschaften und Betriebswirtschaft, Jura; Pädagogin und Personalreferentin mit Aufgaben in der operationalen Personalarbeit habe ich im Rahmen einer Vortragsreihe Arbeitsfelder vorgestellt, die aufgrund ihrer Struktur und



ihrer Dynamik für DiplompädagogInnen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung interessant und innovativ sind und in denen das Können und Wissen von ErwachsenenpädagogInnen eine konstruktive und produktive Ergänzung zu der Herangehensweise von FachexpertInnen, IngenieurInnen, TechnikerInnen, JuristInnen, Medienfachleuten u.s.w. sein kann.

Ausgangspunkt war es nicht, den StudentInnen vorzuschlagen, einen neuen Beruf mit festgefühten, festgeschriebenen Anforderungen und Aufgaben zu erlernen. Vorgeschlagen wurde vielmehr, die erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten als DiplompädagogIn zu nutzen, um Aufgaben und Herausforderungen in Bereichen, die nicht primär pädagogisch definiert sind – siehe die o.g. Polaritäten –, erkennen und aufgreifen zu lernen. Erwachsenenpädagogische Qualifikationen können in diesen Bereichen *einen* Beitrag leisten neben vielen anderen Dimensionen und Herangehensweisen zur Bewältigung von Anforderungen und zur Lösung von Problemen.

### *1.1.1 Bedarf an pädagogischen Kompetenzen*

Der Bedarf an pädagogischen Kompetenzen wächst überall dort, wo es um die kommunikative und interaktive Erarbeitung von Problemlösungen und die Begleitung von Veränderungsprozessen geht:

- bei Vermittlungsprozessen (Lehren und Lernen)
- bei Kommunikations- und Interaktionsprozessen
- bei der adressatengerechten Aufbereitung von komplexen Sachverhalten und Zusammenhängen,
- bei der Publikations- und Informationsgestaltung (vgl. Gierse-Westormeier/Wegehaupt-Schneider 1988).

Erwachsenenpädagogische Kompetenzen sind überall dort von Bedeutung, wo es um die Bewältigung von Situationen und Problemen geht, die sich aus Änderungen der Lebens- und Umweltsituation ergeben: im Bereich

- der Informations- und Kommunikationstechnologien
- der Medientechnik
- der weltweiten Verflechtung der Märkte
- der integrierten Bearbeitung von Problemen mit Hilfe neuer Techniken und den sich daraus ergebenden veränderten Arbeitsvollzügen (vgl. Stooß 1988)

– der neuen Bundesländer – nicht im Sinn von „*Anpassung*“, sondern von *Einpassung* in die neue Lebens- und Arbeitswelt“ (Erpenbeck/Weinberg 1993, S. 10).

Die in diesen Feldern tätigen Experten müssen davon überzeugt werden, daß DiplompädagogInnen mit ihren Kompetenzen ergänzende Unterstützung bei Veränderungsprozessen, bei deren Festigung und Stabilisierung, bei der Aufbereitung komplexer Zusammenhänge und bei der Optimierung von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen und -prozessen leisten können.

Da sie nicht en détail fachlich ausgerichtet sind, kann es ihnen eher gelingen, neue und andere Wege zur Aufgabenbewältigung zu akzeptieren. So können sie auch beteiligte AkteurInnen, Abteilungen und Ressorts übergreifend und frühzeitig miteinander ins Gespräch bringen, um unterschiedliche Kompetenzen und Strategien zur Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen produktiv zu nutzen, oder anders ausgedrückt: um Synergieeffekte herzustellen.

Voraussetzung für diese Herangehensweise ist neben der Kenntnis und Beherrschung des Handwerkzeugs, also von Moderationstechniken, von Wissen und Kenntnissen über Konflikte bzw. Wege zur Konfliktlösung und des Ablaufs von Gruppenprozessen etc. der *Respekt vor dem Menschen*, die *Akzeptanz von Unterschiedlichkeit und Vielfalt* in Organisationen, die *Anerkennung von Fachlichkeit* der ExpertInnen und *Neugier* auf andere Vorgehensweisen.

### 2.1.2 Beispiel Pädagogin – Personalreferentin

Als Personalreferentin in einem großen Verband war ich u.a. zuständig für den Bereich des betrieblichen Sozialwesens und der betrieblichen Altersversorgung. Meine Kollegen waren Juristen, Verwaltungsfachleute, Kaufleute – ausschließlich Männer.

Anfangs kam ich mir vor wie auf einem anderen Stern. In den wöchentlichen Referentenbesprechungen hörte ich zwar die Worte, verstand aber nicht ihren Sinn. Nicht, daß meine Kollegen nicht die deutsche Sprache gesprochen hätten: Philosophie und Herangehensweise an Probleme und Fragestellungen in den oben genannten Berufsgruppen sind erheblich *anders* als das, was ich – bis dahin tätig in Einrichtungen der öffentlich finanzierten Weiterbildung, in Drittmittelprojekten einer Zentralen Einrichtung einer Universität und in Weiterbildung

gen für arbeitslose AkademikerInnen – gekannt hatte. Es dauerte ungefähr ein halbes bis ein Jahr, bis wir Projekte und Vorhaben *konstruktiv* diskutieren und angehen konnten.

Ein solches „Vorhaben“ war ein Fall, der zwischen einem Vertreter der Finanzabteilung, einem Juristen und mir als Arbeitgebervertreterin und „Hüterin“ der Unterstützungskasse, deren konkrete Aktivitäten in einem paritätisch besetzten Gremium entschieden wurden, zu verhandeln war. Für diesen besonderen Fall, den das Gremium als zuwendungsbedürftig (aber nicht nach den Regularien der Unterstützungskasse) entschieden hatte, mußte eine konstruktive Entscheidung herbeigeführt werden. Die fachübergreifende Beratung hatte Erfolg. Ein Grund dafür war, daß ich – juristisch und finanztechnisch – völlig unbefangen mit dem Auftrag des Gremiums in die Verhandlungen ging mit der Anfrage: „Was können wir zur Unterstützung tun, ohne daß ein Präzedenzfall geschaffen wird?“ Ich war es gewohnt, vor allem von Juristen Auskunft darüber zu erhalten, warum bestimmte Ideen meiner MitarbeiterInnen „*nicht gingen*“, aber nicht, daß interdisziplinär, konstruktiv nach Wegen gesucht wurde.

Diese Episode verdeutlichte für mich einen Perspektivenwechsel. Juristen und Finanzleute waren in den Prozeß eingebunden worden. Sie hatten *keine fertige Lösung* zu beurteilen, die, erarbeitet aus der Sichtweise meines Referates, sehr wahrscheinlich juristisch und finanztechnisch – darin waren wir keine ExpertInnen – nicht haltbar gewesen wäre. Sie hatten ihre Ideen zur Bewältigung dieses Problems mit eingebracht und so maßgeblich zu einer konstruktiven Lösung beigetragen. Im Kleinen ist das ein Beispiel für die Koordination unterschiedlicher Herangehensweisen.

Implizit unterstelle ich mit diesen Überlegungen und dem Beispiel zweierlei: ein bestimmtes Verständnis von Wandel und Veränderung, nämlich Veränderungen durch Entwicklungen zu initiieren und zu tragen (vgl. Baumgartner u.a. 1996). Zum anderen lege ich damit ein bestimmtes Bild vom Menschen (im Sinne einer Grundannahme über das Wesen des Menschen) zugrunde, daß nämlich „jeder Mensch grundsätzlich für sein eigenes Denken, Fühlen, Wollen und Handeln verantwortlich sein kann ... im Grunde hat jeder Mensch die Möglichkeit, sich selber weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 33).

In dem beschriebenen Beispiel hatten Finanzexperte und Jurist mit mir zusammen Verantwortung für den erarbeiteten Weg übernommen.

### 2.1.3 Beispiel Transfer innovative Technik – Tätigkeitsfelder

Ein ganz anderes Beispiel für ein Arbeitsfeld von DiplompädagogInnen ist das „EWA-Media-Medientechnik-Weiterbildungsprojekt“ des Leonardo-Büros Thüringen. Es ist ein Beispiel für eine medientechnische Weiterbildung, deren Ausgangspunkt die Entwicklung der *Medientechnik* ist. Die Technische Universität Ilmenau hat in der Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik und mit dem Institut für Medientechnik hervorragende fachliche Voraussetzungen für medientechnische Weiterbildung.

Das Konzept: Die Teilnehmerinnen stellen sich aus dem vorhandenen – im Vorfeld von einem wissenschaftlichen Beirat zusammengestellten – Grundlagenangebot der TU einen persönlichen Ausbildungsplan zusammen und spezialisieren sich im Verlauf der Fortbildung entsprechend ihren persönlichen Interessen und Berufsplänen. Die Teilnehmerinnen sind arbeitslose Ingenieurinnen und Technikerinnen. Als AnsprechpartnerInnen stehen die Ausbildungsleiterin (Diplomingenieurin) und der Projektkoordinator (Diplomingenieur) zur Verfügung.

Nicht berücksichtigt haben die Initiatoren dieser Weiterbildung die „Lebenssituation“ (Schiersmann 1984) der Teilnehmerinnen. Sie waren arbeitslos, bevor sie in die Weiterbildung eingetreten sind. Zum Teil haben die gut ausgebildeten Frauen bereits mehrere Weiterbildungen oder Zusatzausbildungen durchlaufen mit dem Ziel, dann besser vermittelbar zu sein. Sie sind in der DDR aufgewachsen und ausgebildet worden, wurden also nicht mit Arbeitslosigkeit, drohendem Arbeitsplatzverlust, der Anforderung nach regionaler Flexibilität und dem latenten Zwang zu Umorientierung und Weiterentwicklung sozialisiert. Dadurch hat diese erzwungene Neuorientierung vermutlich gravierendere bzw. andere Konsequenzen für das Selbstwertgefühl und für die Motivation als in den alten Bundesländern.

„Arbeitslosigkeit und erzwungene Neuorientierung heißt: sich von dem originären Berufsziel verabschieden zu müssen und sich neu zu orientieren“ (Stoß 1988). Die Voraussetzung dafür, Neues zu entdecken, zu experimentieren und sich auf unbekannte Wege einzulassen, ist dadurch erheblich eingeschränkt, und die Lernenergien sind blockiert (vgl. Tietgens/Weinberg 1971).

Gefordert wird durch die Konzeption selbstorganisiertes Lernen (vgl. Weinberg 1996), ohne daß eine Anleitung bzw. Unterstützung vorgesehen ist. Da ein Berufsbild im Bereich Medientechnik mit einem ge-

nauen Anforderungsprofil nicht existiert, sind die Teilnehmerinnen gefordert – und aus meiner Sicht damit völlig überfordert –, sich ihre Qualifikationen nach persönlichen Interessen und persönlichen „Karriereplänen“ zusammenzustellen. Deutlich geworden ist für die Initiatoren des Projektes, daß allein der Ausgangspunkt Medientechnik nicht ausreicht, um eine für die Teilnehmerinnen befriedigende Weiterbildung zu organisieren, sie zu motivieren, sich mit dem unstrukturierten innovativen Feld Medientechnik auseinanderzusetzen.

Im Rahmen eines Werkstattgespräches wurde von den Teilnehmerinnen ein fester Ort, eine Struktur eingefordert, an dem sie ihre Erfahrungen austauschen können, wo sie eine Heimat in dem „unwirtlichen Ort Technische Universität“ haben. Bei diesem Werkstattgespräch wurde für mich deutlich, daß bei dem Transfer grundlegender Innovationen in Anwendungsfelder strukturierte Lernprozesse organisiert werden müssen, die sowohl die Voraussetzungen und „Lebensbedingungen“ der TeilnehmerInnen, die Auseinandersetzung mit Anforderungen aus möglichen Berufs- und Tätigkeitsfeldern sowie selbstverständlich der Fachlichkeit Rechnung tragen (vgl. Weinberg 1992). In diesem Prozeß können DiplompädagogInnen in Kooperation und in Ergänzung mit TechnikerInnen und IngenieurInnen wertvolle Beiträge leisten.

Gefordert sind Strukturierungs-, Moderations-, Kooperations- und Teamfähigkeit. Schließlich ist es das Ziel, die TeilnehmerInnen zu befähigen, selbstorganisiertes Lernen zu lernen bzw. im Vorfeld – das gilt insbesondere für Weiterbildungen, deren Teilnehmer Arbeitslose sind – Lernblockaden zu bearbeiten und Wege der gegenseitigen Unterstützung innerhalb der Gruppe zu finden.

## *2.2 Qualifikationsprofil von DiplompädagogInnen*

Was qualifiziert nun DiplompädagogInnen als Mittler des Wandels für diese genannten Bereiche? Das von DiplompädagogInnen erworbene Qualifikationsprofil umfaßt u.a. folgende Kenntnisse und Fähigkeiten:

- Kenntnisse über Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen von Erwachsenen
- Kenntnisse über didaktische und methodische Vorgehensweisen in der Erwachsenenbildung
- Kenntnisse über Motivationen und Probleme unterschiedlicher Zielgruppen; Motivationstheorien

- Fähigkeit zur Antizipation unterschiedlicher Voraussetzungen und Motivationen
- Fähigkeit zur Kommunikation und zur experimentellen Moderation
- Fähigkeit, Lern- und Gruppenprozesse von Erwachsenen zu organisieren und zu strukturieren
- Fähigkeit, didaktische Entscheidungen zu treffen und zu begründen und die eigenen Rolle im Lern- und Gruppenprozeß transparent zu machen (vgl. Gierse-Westemeier 1988).

Einen Nachholbedarf formuliert Klaus Künzel u.a. für die Qualifikationsfelder

- Bedarfsmittelung und Akquisition
- Personalentwicklung und -führung
- Legitimations- und innerbetriebliche Überzeugungsarbeit (vgl. Künzel 1988, S. 41).

Vor allem das Qualifikationsfeld *innerbetriebliche Überzeugungsarbeit* ist für die Erschließung von nicht primär pädagogisch definierten Tätigkeitsfeldern innerhalb anderer, klassischer Berufsfelder wichtig, z.B. Gesundheitswesen, Krankenhäuser, Behörden, Verbände, Dienstleistungsbetriebe, Neue Medien, Neue Technologien etc.

Zunehmend wichtig werden die Fähigkeiten, über Fach- und Statusgrenzen hinweg mit anderen zielstrebig im Team zu arbeiten, wie die genannten Beispiele verdeutlichen.

Hohen Gebrauchswert besitzen

- Informationsverarbeitungsstrategien
- Problemlösungs- bzw. heuristische Fähigkeiten
- Argumentationsprinzipien und -stile
- Selbständige Planung und Disposition eigener Arbeit (Künzel 1988, S. 42).

### 3. Konsequenzen für die akademische Lehre

Wenn die Herausforderung in den 90er Jahren die Orientierung der Lehr- und Lernprozesse in der Weiterbildung an der Lebenssituation der Erwachsenen ist (vgl. Weinberg 1992, S. 138), dann hat diese ganzheitlich orientierte Forderung an DiplompädagogInnen Konsequenzen für die akademische Lehre.

Wie lehrt man das, Orientierung an Lebenssituationen? Rolf Stiefel, langjähriger Beobachter und scharfer Kritiker von Entwicklungen und

Trends rund um die Personal- und Organisationsentwicklung und in diesem Zusammenhang des Übergangs vom Studium in den Beruf, formuliert bissig anlässlich eines „Andragogen-Tages“, um den man sich seitens der universitären Erwachsenenbildung bemüht habe: „Wenn man jedoch vorgibt, für ein Berufsfeld auszubilden, und dann über Zeit feststellt, daß die Absolventen nicht aufgenommen werden, dann muß man sich an einer Universität mit Fragen beschäftigen, die den Kern der Freiheit von Forschung und Lehre berühren“ (Stiefel 1997). Wenn dies so einfach wäre! Stiefel läßt die komplexen Zusammenhänge und Einbindungen der Lehrenden in die Institution Hochschule und ihre politischen Strukturen völlig außer acht.

Das Thema „Übergang Studium – Beruf“ ist allerdings immer noch ein „Stiefkind“ an deutschen Hochschulen. Die Auswahl des innerhalb des vorgegebenen Rahmens „gelehrten“ Wissens orientiert sich im Zweifelsfall eher an der „Reinheit der Lehre“ und an den Privatinteressen von HochschullehrerInnen als an einer *systematischen Auseinandersetzung* mit den *umfassenden Anforderungen des Berufsfeldes* und an Tätigkeitsbereichen, die für künftige AbsolventInnen relevant werden könnten.

Ich plädiere weder dafür, daß Hochschulen „Erfüllungsgehilfen“ der Wirtschaft oder anderer Institutionen sein sollten, noch dafür, daß sich ihr Erfolg ausschließlich daran mißt, ob ihre AbsolventInnen wirtschaftlich Anschluß gefunden haben.

Die *systematische Auseinandersetzung mit den Anforderungen aus Berufsfeldern und Tätigkeitsbereichen*, wie sie hin und wieder bereits stattfindet, jedoch noch lange nicht überall systematisch betrieben wird, halte ich für unerlässlich, um den StudentInnen praxisrelevantes Wissen vermitteln zu können.

Teamarbeit, Verbindlichkeit, strategisches Denken und Handeln, Fähigkeit zu Interaktion und Kooperation sind Anforderungen, die in verschiedenen Bereichen eine wichtige Rolle spielen. StudentInnen lernen das nicht durch den klassischen Seminar- und Vortragsstil, sie lernen es entscheidend auch durch *Form und Struktur*, in der akademische Lehre und universitäre Vermittlung stattfinden. Die unwirtliche Architektur unterstützt die traditionellen didaktischen Handlungs- und Deutungsgewohnheiten, die in der Regel das Muster der klaren Rollenverteilung bevorzugten: Die Lehrenden stehen als Wissende, Steuernde und Beurteilende den Nichtwissenden, Aufschreibenden, Rezipierenden gegenüber (vgl. Geißler/Kade 1982, S. 109). In einer

solchen Struktur ist es schwer, Teamfähigkeit und partizipatives Arbeiten zu vermitteln, das ja nicht gleichzusetzen ist mit *laissez faire* und Unverbindlichkeit. Im Gegenteil: *Verbindlichkeit und Überprüfung* von Zwischenschritten – ich meine in diesem Zusammenhang keine institutionalisierten Prüfungen – signalisieren Respekt und Wertschätzung der Arbeit und Ideen der Studierenden.

Lernen findet wesentlich durch das *angeleitete Prinzip* „trial and error“ statt. In anderen Bereichen diskutiert man das unter dem Stichwort „Umgang mit Fehlern – Fehlerkultur“. Fehler, verstanden als Vorgänge, die nicht planmäßig abgearbeitet werden, geben Hinweise auf zu verbessernde Abläufe und Strukturen und bieten die *Chance, aus ihnen zu lernen* und andere Wege zu beschreiten. Voraussetzung für ein solches Vorgehen ist eine gute Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden.

Projekte, die nicht auf das Formale, Methodische reduziert werden, bieten die Chance, interdisziplinär zu arbeiten, über Fachbereichsgrenzen hinweg mittelbare, wissenschaftliche Erfahrung für die unmittelbare Problembewältigung einzubeziehen. Die Lehrenden werden dabei zu

- Lotsen durch den Methoden- und Wissenschaftsdschungel,
- ModeratorInnenen für Probleme in der Zusammenarbeit
- ExpertInnen, SpezialistInnen für die erziehungswissenschaftliche Theorie.

Einen sorgfältigen und *genauen Umgang mit Definitionen von Methoden, Veranstaltungsformen* und eine präzise Unterscheidung zwischen verschiedenen Lehr- und Vermittlungsformen halte ich für ebenso wichtig wie Möglichkeiten und Angebote im Rahmen der Hochschule, dieses Handwerkszeug kennenzulernen und vertiefend zu üben; wichtig scheint mir, die Vor- und Nachteile, die Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Methoden kennenzulernen. Einige sind gut geeignet, erfahrungsorientiertes Lernen mit der Vermittlung von Fachwissen zu verknüpfen.

Schließlich halte ich die Vermittlung von Grundlagen zur *Kommunikationspsychologie und Möglichkeiten zur professionell angeleiteten Selbsterfahrung* für wichtig. DiplompädagogInnen, deren Arbeitsfeld die Begleitung und Beratung von Prozessen, die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Welten und Herangehensweisen sein wird, müssen einen Raum haben, sich ihrer selbst zu vergewissern. Das Wissen vom „Geworden-Sein birgt die Chance, das Werden zu beeinflussen“ (Tiet-



gens/Weinberg 1972, S. 16). Oder gestalttheoretisch formuliert: „Werde die, die du bist, und nicht die, die du sein willst.“

#### Literatur

- Baumgartner, I., u.a.: OE-Prozesse. Die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung. Bern u.a. <sup>5</sup>1996
- Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Münster, New York 1993
- Geißler K./Kade, J.: Die Bildung Erwachsener. München u.a. 1982
- Gierse-Westermeier, M.: Zusatzqualifikation für den Bereich Wirtschaft und Verwaltung – Bildungsreferent. Unveröffentl. Broschüre des Fortbildungsinstituts für akademische und soziale Berufe, Bildungswerk der DAG. Hannover 1988
- Gierse-Westermeier, M./Wegehaupt-Schneider, I.: ZQ für Pädagogen im Bereich Wirtschaft und Verwaltung. In: Erwachsenenpädagogische Qualifikationen im betrieblichen Umfeld. Dokumentation zur Wissenschaftlichen Weiterbildung 17. Hrsg.: Zentrale Einrichtung für Weiterbildung. Universität Hannover 1988, S.47–59
- Künzel, K.: Universität – als Lernort für Pädagogen überholt? In: Erwachsenenpädagogische Qualifikationen im betrieblichen Umfeld. Dokumentation zur Wissenschaftlichen Weiterbildung 17, S. 35–46
- Schiersmann, Ch., u.a.: Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn 1984
- Stiefel, R.: Die Szene aus der MAO-Perspektive. In: Stiefel, R./Partner AG (Hrsg.): Management-Andragogik und Organisationsentwicklung (MAO). Informationsbrief für Führungskräfte Nr. 2. St. Gallen 1997, S.49 –59
- Stoof, F.: Arbeitsmarktzugang für Pädagogen – Möglichkeiten und Probleme eines Perspektivenwechsels. In: Erwachsenenpädagogische Qualifikationen im betrieblichen Umfeld. Dokumentation zur Wissenschaftlichen Weiterbildung 17. Hrsg.: Zentrale Einrichtung für Weiterbildung. Universität Hannover 1988, S.11 –26
- Tietgens H./Weinberg J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971
- Weinberg, J.: Lehrende und Lernende. In: Faulstich, P., u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim, München 1992, S.128–144
- Weinberg J.: Lernkultur der Zukunft: Visionen und Perspektiven. Thesen zum Zukunftsforum Kompetenzentwicklung, unveröffentl. Tagungsunterlagen. Berlin 1996

Georg Hansen

## Erwachsenenbildung mit Blick auf ein ethnisch, sprachlich und kulturell plurales Europa

Die Norm gilt und funktioniert: Erwachsenenbildung ist ein Ort, an dem life-long-learning aktiv und interaktiv betrieben werden kann. Ein Ort, der Kommunikation auch ohne mediale Vermittlung ermöglicht, und damit ein Ort, der erlaubt, dezentral Themen zu bearbeiten, die bundesweit oder europaweit diskutiert werden. Ein Ort, der an vielen Orten Forum für Kontroversen sein kann – Kontroversen wie zur Rolle der Wehrmacht beim Völkermord während des Zweiten Weltkriegs oder zur Goldhagen-Debatte oder auch zu europäischen Themen. In diesem Sinne trägt Erwachsenenbildung auch dazu bei, daß Rechtsextremismus diskutierbar bleibt und nicht nur als Medienereignis vermarktet wird.

Dieser Charakter als Forum für politische Kultur in der Demokratie führt auch zu der Rolle von Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit dem, was in Europa entsteht. Johannes Weinberg hat 1992 den Rahmen abgesteckt, in dem Erwachsenenbildung in der „multikulturellen Gesellschaft“ einen Beitrag zum anderen Umgang mit einer ethnisch, sprachlich und kulturell pluralen europäischen Gesellschaft leisten kann. Diese Pluralität umfaßt aktuell über 200 ethnische und religiöse Minderheiten (vgl. Schmalz-Jacobsen/Hansen 1997).

Entgegen verbreiteter öffentlicher Sichtweise ist diese Pluralität aber weit überwiegend eine europäische. Nicht nur ist ein Viertel der anwesenden Ausländer gleichzeitig EU-Inländer und damit privilegiert anwesend, sondern über 80% aller Anwesenden sind Europäer (vgl. Tabelle) und nur 15% kommen aus Ländern, die als „Süden“ begriffen werden.

Zu diesen Zahlen als Indikatoren für ethnische, sprachliche und kulturelle Pluralität müssen noch Soldaten und deren Angehörige aus Nato-Ländern ebenso hinzugezählt werden wie Aussiedler oder autochthone Minderheiten wie Friesen, Sorben, Sinti oder Dänen.

## Tabelle

*Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland am 31.12.1995 (legal in der BRD lebende Staatsangehörige anderer Länder, soweit sie von der Statistik des Bundesamtes erfasst werden)*

Anzahl	%	Herkunftsregionen
1.811.748	25,25	Europäische Union
1.856.769	25,88	dazu: Europ. Wirtschaftsraum
2.250.915	31,14	dazu: EU-Anwärter
5.920.324	82,53	dazu: andere europäische Länder
6.039.191	84,18	dazu: Nato-Partner
6.074.603	84,68	dazu: OECD-Partner
7.173.866	100,00	insgesamt

Auf einem solchen Hintergrund stellt Johannes Weinberg Forderungen auf:

*„Die ausländischen Zuwanderer und die deutschstämmigen Aussiedler ... stellen also eine Wirklichkeit dar, aus der sich mehrere Fragen ergeben.*

*Aus rechtlicher Sicht stellt sich die Frage nach einer den Realitäten entsprechenden konsequenten Gleichstellungspolitik.*

*Aus der Sicht der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes stellt sich die Frage nach einer die soziale Verteilung der Lebenschancen verbessernden Bildungs- und Beschäftigungspolitik.*

*Aus der Sicht der Menschen und ihrer Bedürfnisse stellt sich die Frage nach den in der multikulturellen Gesellschaft angemessenen ethnisch-kulturellen Entfaltungsmöglichkeiten ebenso wie die nach den interkulturellen Umgangsformen und damit auch der politischen Kultur“ (Weinberg 1992, S. 82).*

Der letztgenannten Forderung stehen in den Köpfen der Beteiligten Hindernisse entgegen. Hindernisse, die in der Prämisse des Nationalstaates ebenso vorhanden sind wie in den durch ihn produzierten ethnozentrischen Sichtweisen.

Die Prämisse des Nationalstaates, seine Einwohner seien ethnisch und kulturell homogen, ist empirisch immer falsch gewesen und hat handlungsleitend zu umfassenden Homogenisierungsbemühungen in Gesellschaft und Schule geführt.

*Ethnische Vielfalt, Mehrsprachigkeit und kulturelle Pluralität sind – jenseits aller anderslautenden Wünsche und Sollvorstellungen – die empirische Realität moderner Staaten.*

In den preußischen öffentlichen Elementarschulen (d. h. Volksschulen/Grundschulen) wurden Ende 1871 3.900.656 Schüler/innen gezählt, davon sprachen Deutsch als Muttersprache 3.396.462 (= 87,1%): Also jede/r achte Schüler/in (= 12,9%) sprach eine nichtdeutsche Muttersprache. Dieser Prozentsatz liegt in der gleichen Größenordnung wie zur gegenwärtigen Zeit.

Ethnische Homogenität – am Merkmal Sprache gemessen – ist aktuell in der Bundesrepublik Deutschland ebenso wenig vorhanden, wie in den meisten europäischen Staaten. Die Bandbreite des Anteils der Mehrheitssprachen reicht von nahezu 100% (Island und Portugal) bis zu 50% und darunter (z. B. Lettland oder Monaco). Ethnische Homogenität, Einsprachigkeit und kulturelle Homogenität sind keine Merkmale moderner Staaten.

*Migration ist eine Quelle für immer wieder erneuerte ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt.*

1880 wanderten fast 120.000 Bürger des Deutschen Kaiserreichs nach Übersee aus, ein Jahr später über 200.000. Zum gleichen Zeitpunkt wurden rund 276.000 fremde Staatsangehörige im Deutschen Reich als anwesend vermerkt (bei ca. 45 Mio. Einwohnern). 1910 waren über 1,2 Mio. fremde Staatsbürger sowie über 600.000 Saisonarbeiter im Deutschen Reich anwesend (bei gut 60 Mio. Einwohnern). 1930 lebten über 600.000 Reichsbürger im europäischen Ausland, 1,4 Mio. fremde Staatsangehörige im Deutschen Reich (bei knapp 63 Mio. Einwohnern). Insgesamt lebten 1930 fast 11 Mio. Europäer im europäischen Ausland. Diese wenigen beispielhaft genannten Daten zur Migration als Regelfall umfassen noch nicht die Wanderungen innerhalb von Staaten (Binnenwanderungen). Unter Einschluß aller Migrationsvorgänge ist das Ausmaß räumlicher Mobilität noch erheblich größer. Migration ist unvermeidbar, ein vielfältiger, selten abgeschlossener Vorgang und nur begrenzt politisch steuerbar. Auf diesen Tatbestand hat Johannes Weinberg bereits hingewiesen:

*„Trotzdem hat sich seit dem 19. Jh., dem Jahrhundert der Nationalstaaten in Europa, in den Köpfen vieler Menschen im ‚alten‘ Europa, vor allem auch bei den Deutschen, der Gedanke festgesetzt, daß es eine die ethnische und kulturelle Pluralität zusammenbringende deutsche oder polnische oder französische Identität geben soll und geben kann. In vielen Staa-*

*ten, in starkem Maße wiederum auch in Deutschland, hat es daher jahrzehntelang eine massive Politik der Vereinheitlichung der ethnischen und religiösen Vielfalt gegeben“ (Weinberg 1992, S. 83f.).*

*Dieser Vorstellung muß entgegengehalten werden: Vielfalt in ethnischer, sprachlicher, kultureller oder konfessioneller Hinsicht ist in modernen Staaten unvermeidlich. Trotzdem (oder deshalb?) versuchen gesellschaftliche Agenturen immer wieder Homogenität herzustellen.*

Vielen Klassikern unter den erziehungswissenschaftlichen Theoretikern sind zwar die Tatsachen ethnischer Pluralität und von Migration als Ursache immer erneuerter Pluralität bekannt, finden aber nur sehr begrenzt Eingang in ihre Theoriebildung. Theoriebildungen in den Sozialwissenschaften ebenso wie in der Erziehungswissenschaft nahmen Migration und ethnische Vielfalt weit überwiegend nicht zum Ausgangspunkt. Migration und ethnische Vielfalt geraten dadurch entweder nicht in den Blick oder werden als zu vermeiden bzw. zu überwinden angesehen. Migration und ethnische Vielfalt sind im Prozeß der Internationalisierung aber auch ein Kapital.

Der Einstieg in den intelligenten Umgang mit der genannten Pluralität liegt also bei der Akzeptanz von historischer und aktueller Pluralität in ethnischer und kultureller Hinsicht und dem Verzicht auf Homogenisierung. Die Ziellinie ist erreicht, wenn diese vorhandene Pluralität akzeptiert wird, der Umgang mit ihr eingeübt ist und diese Pluralität innerhalb und außerhalb staatlich begrenzter Territorien gewollt wird. Hierbei handelt es sich um ein Geschäft auf Gegenseitigkeit: Die Akzeptanz der eigenen Gruppe durch andere bedingt die Akzeptanz anderer Gruppen. Man muß nicht alle lieben. Alle anderen zu hassen ist aber das andere Extrem. Es geht um den fairen Kompromiß zwischen unterschiedlichen und unterschiedlich mächtigen Gruppen.

Diese Akzeptanz stößt auf Grenzen, die durch Ethnozentrismen in den Köpfen aller Beteiligten vorhanden sind: Die regional, sozial, kulturell und ethnisch begrenzte eigene Kompetenz will anerkannt werden, bevor sie mühsam teilweise überwunden werden kann. Dem steht die Wertschätzung der eigenen Gruppe oft im Wege. Erst das Erkennen des eigenen Ethnozentrismus und die damit einhergehende Verunsicherung erlauben ein Sich-Einlassen auf die universalistische Perspektive interkultureller Begegnung und Erziehung und den Erwerb einer neuen Sicherheit im Bewußtsein der Begrenztheit eigener Handlungskompetenz bei deren gleichzeitiger Erweiterung.

Der unvoreingenommene Blick auf Europa wird durch Ethnozentrismen verstellt. Damit will ich ausdrücken, daß Ethnien („Völker“) – also Gruppen von Menschen, die an Gemeinsamkeiten glauben – Außengrenzen zu anderen Gruppen von Menschen (anderen Ethnien) errichten. Die Mitglieder einer Ethnie glauben daran, daß sie – zumeist positive – Eigenschaften und Merkmale haben, die den Mitgliedern anderer Ethnien fehlen. Und umgekehrt glauben sie, daß sie – zumeist negative – Eigenschaften und Merkmale nicht haben, die bei anderen Ethnien zu finden sind. Die meisten gängigen ethnozentrischen Sichtweisen sind im Verlauf des 19. Jahrhunderts entstanden oder auch ganz bewußt in die Welt gesetzt worden (vgl. Jacobmeyer 1992).

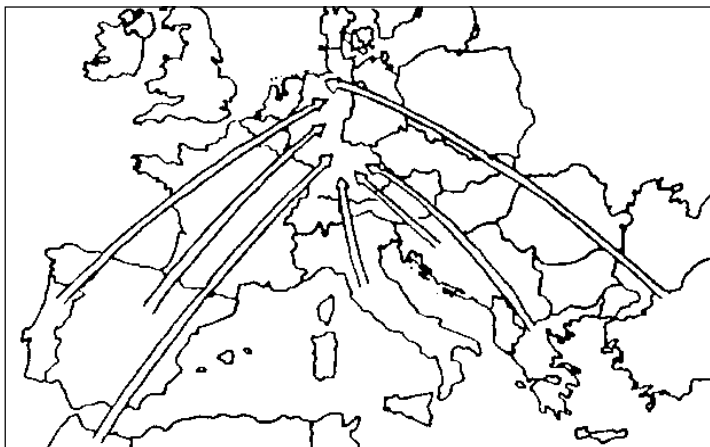
Eine Gefahr bei der Entstehung von Europa in den Köpfen der Europäer ist, daß die nationalen Ethnozentrismen (Francozentrismus, Teutozentrismus oder Polonozentrismus) durch einen Eurozentrismus ersetzt werden. Dieser Eurozentrismus verstellt den Blick auf die *eine* Welt genauso, wie es die nationalen Ethnozentrismen getan haben und noch tun.

Einige Beispiele für derartige ethnozentrische Sichtweisen sollen erläutern, worum es mir geht.

### 1. Beispiel

In vielen aktuell gängigen Unterrichtsmaterialien ist der Teutozentrismus noch nicht einmal durch einen Eurozentrismus ersetzt worden: *„Als Beispiel kann hier eine kartographische Darstellung der ‚Migrationsströme‘ in die Bundesrepublik Deutschland dienen. Migration betrifft augenscheinlich nur die Bundesrepublik. Eine Ergänzung dieser Karte durch weitere ‚Wanderungsströme‘, aus denen die Vielzahl der Migrationsbewegungen und die Betroffenheit aller europäischen Staaten hervorgeht, relativiert ein als spezifisch deutsch eingeschätztes Phänomen und zeigt den Schülern mit geringem Aufwand, daß es sich um ein europaweites Phänomen handelt (vgl. Abbildung)“* (Hansen/Hauff 1993, S. 92).

*Charakteristische kartographische Darstellung der Migrationsbewegung in Sachunterrichtsbüchern der Grundschule*



*Quelle: Eigene Kartographie nach: Sprachbuch 3. Schuljahr Heimat- und Sachkunde. München. Im Blickpunkt. Sachunterricht für Nordrhein-Westfalen 3. Schuljahr. Hannover (Hansen/Hauff 1993, S. 116).*

Diese Darstellung ist deshalb besonders förderlich für Ethnozentrismus, weil nichts Falsches dargestellt wird. Es hat diese Migrationsbewegungen in die Bundesrepublik gegeben. Aber gleichzeitig hat es Auswanderung, Rückwanderung und Migrationsbewegungen in andere europäische Länder und aus ihnen heraus gegeben. Die Auswahl der dargestellten Fakten ist das Problem – zumal ein Kriterium für diese Auswahl nicht genannt wird.

## **2. Beispiel**

Die Geschichtsschreibung tendiert dazu, die vorhandenen Staaten als gewissermaßen zwangsläufige Ergebnisse von Geschichte darzustellen. Hierzu ein Zitat aus einem französischen Atlas zur Geschichte Westeuropas:

*„Man schreibt zum Beispiel eine Geschichte Deutschlands unter Ausschluß Österreichs und suggeriert dadurch, daß es schon immer einerseits Deutsche und andererseits Österreicher gegeben hätte, was vor dem 19. Jahrhundert*

*durch nichts gerechtfertigt wird. In gleicher Weise unterstellt eine Geschichte Frankreichs, in der Clodwig und Karl der Große auftreten, daß es seinerzeit bereits Frankreich und die Franzosen gegeben habe ... aber verweigert, daß einer wie der andere eine germanische Sprache sprachen. Es hat sich die Gewohnheit eingestellt, den aktuellen Zuschnitt der Staaten als normal zu betrachten und die Vergangenheit als ein Bündel von ‚nationalem Wollen‘, das genau auf diesen Zustand gerichtet ist. Eine trügerische Gewohnheit, denn in Wirklichkeit haben sich Staaten nach und nach oder ruckartig zufällig konstituiert, bevor sie die (mehr oder weniger begeisterte) Zustimmung ihrer Staatsangehörigen erreichten. Genau um diese Zustimmung zu stimulieren, haben Staaten dazu ermuntert, ‚nationale‘ Geschichte zu schreiben. In diesem Sinn haben die Staaten die Völker gestaltet und nicht umgekehrt“ (Sellier 1995, S. 7).*

In diesem Sinne kann gefragt werden, ob der Staat, der 1871 als Deutsches Reich gegründet wurde, Deutschland ist oder aber Großpreußen. Aus der Sicht von 1848 fehlen diesem Deutschen Reich große Teile Deutschlands (z. B. Österreich oder Luxemburg), während andere Teile (z. B. Nordschleswig oder Teile der Provinz Posen) eher zu Dänemark oder zu Polen gehören würden. Das Deutschland von 1871 ist viel mehr das Produkt preußischer Politik – von Zollverein über Bismarcks Kriege und Annexionen und die „Ausbürgerung“ Deutschlands – als eine „nationale“ Einigung.

### **3. Beispiel**

Aus nordwesteuropäischer Sicht ist das Mittelmeer die Südgrenze Europas. Aus südeuropäischer Sicht gehören die gegenüberliegenden Ufer dazu. Diese Sichtweise entspricht der überkommenen Perspektive der Römer, die von „unserem Meer“, dem mare nostrum sprachen.

Aus nordwesteuropäischer Sicht ist das Schwarze Meer ein asiatischer Binnensee. Aus südosteuropäischer Sicht ist das Schwarze Meer eine Fortsetzung des Mittelmeeres. Diese Sichtweise entspricht der Perspektive der „Alten Welt“ vor 2000 Jahren (vgl. Ascherson 1996).

### **4. Beispiel**

Die Figur vom „Christlichen Abendland“ schließt traditionell das hellenische und römische Erbe ein. Seit zwei Jahrzehnten wird die Figur häufig ergänzt und umschließt dann auch das „christlich-jüdische Erbe“. Aber weiterhin bleibt der Islam ausgeschlossen. Nun ist aber das hellenische Erbe überwiegend in islamischen Universitäten und Biblio-



theken aufbewahrt, gepflegt und fortgeführt worden und hat so die Renaissance ermöglicht, über den Islam ist das indisch-arabische Zahlensystem in das Abendland gekommen. Ist die Figur vom Abendland ohne islamisches Erbe unvollständig? Waren möglicherweise die Kreuzritter aus Mittel- und Westeuropa die Barbaren und nicht die islamischen Herrscher in Palästina und Spanien?

### 5. Beispiel

Für den gleichen historischen Vorgang, die Migrationsbewegungen des 4. bis 6. Jahrhunderts in Europa, wird im deutschen Sprachgebrauch eine gänzlich andere Bezeichnung gewählt als in romanischen Sprachen:

Deutschland:	Völkerwanderung
Dänemark:	folkevandring
Polen:	wedrówka ludów (wedrów= wandern, lud = Volk)
Niederlande:	volksverhuizing (verhuizing = Umzug, Übersiedlung)
Großbritannien:	germanic invasions
Frankreich:	grandes invasions
Italien:	le invasioni barbariche.

Während also im deutschen, dänischen, polnischen und niederländischen Sprachgebrauch eine ähnliche bis wortgleiche Bezeichnung gewählt wurde, zeigen der englische, französische und italienische Sprachgebrauch eine gänzlich andere Perspektive auf den gleichen Vorgang an. Die einen stellen eine Migrationsbewegung von „Völkern“ in den Vordergrund, die anderen den Einmarsch, die Invasion der anderen, der Barbaren. Damit wird an eine ältere griechische und römische Tradition der Betrachtung angeknüpft. Beide Sprachgebräuche können als hoch ideologisch und ethnozentrisch angesehen werden. Für mich steht allerdings ein anderes Problem im Vordergrund: Bei diesen Sprachgebräuchen wird mit der korrekten Übersetzung von einer in die andere Sprache die Perspektive gewechselt. Ethnozentrismus kann in diesem Fall nur dadurch vermieden werden, daß die verschiedenen Perspektiven mitgeteilt und der Diskussion zugänglich gemacht werden. Die europäische Perspektive setzt in solchen Fällen Mehrsprachigkeit voraus – nicht unbedingt einer Person, aber in der Summe der Beteiligten an einer Diskussion.

## 6. Beispiel

Was ist ein Kopftuch? Ein Kleidungsstück? Die klassische Kopfbedeckung von Trümmerfrauen? Ausdruck einer fundamentalistisch islamischen Gesinnung? Eine Werbung für den Islam? Symbol für eine bestimmte Glaubensauffassung? Teil einer Persönlichkeit?

Angesichts eines erbitterten politischen Streits in Frankreich vor wenigen Jahren oder auch angesichts des – unterdessen zurückgenommenen – Ausschlusses einer Referendarin von der Ausbildung in Schwäbisch Gmünd zeigt dieses Alltagsbeispiel die Vielfalt der Perspektiven auf ein Stück Stoff. „Insbesondere in der politischen Erwachsenenbildung wird es nötig sein, die bei Inländern und Ausländern bestehenden Ängste und Vorbehalte offen zur Sprache zu bringen“ (Weinberg 1992, S. 88).

### *Fazit: Mehrperspektivität und Mehrsprachigkeit*

Die eine richtige, für alle verbindliche Perspektive gibt es nicht. Jede dieser Perspektiven wird durch unterschiedliche Interessenlagen angeleitet. Insofern ist jede legitim. Die verschiedenen Perspektiven sind in der jeweiligen Sprache ebenso verankert wie in Geschichtsbildern und im Alltagsverständnis. Gelungene und gelingende Kommunikation in Europa – und darüber hinaus – setzt einen Perspektivwechsel voraus. Lernen für Europa und für die eine, vielfältige Welt erfordert

- das Erkennen der eigenen ethnozentrischen Sichtweise
- das Kennenlernen anderer ethnozentrischer Sichtweisen
- das Akzeptieren der Legitimität anderer ethnozentrischer Sichtweisen
- das Relativieren der eigenen ethnozentrischen Sichtweise.

Mittel hierzu sind:

- Erwerb mehrerer Perspektiven, Fähigkeiten zum Perspektivwechsel
- Mehrsprachigkeit, d. h. die Überwindung des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994), also sich bewegen in mehreren Sprachen und in mehrsprachigen Situationen. Hierfür ist das Bild vom „Beherrschen“ einer Sprache ebenso hinderlich wie viele Erfahrungen mit schulischem Fremdsprachenlernen.

Mehrperspektivität und Mehrsprachigkeit als Kerne interkulturellen Lernens leisten so ihren Beitrag zum Lernen für Europa. Erwachsenenbildung hat hier eine Aufgabe wahrzunehmen, um denjenigen, die u.a. in ihrer Schulzeit gezielt mit Ethnozentrismen gefüttert wurden, Op-

tionen für Perspektivwechsel zu ermöglichen. Mehrperspektivität und Mehrsprachigkeit werden nicht zuletzt darüber entscheiden, welche politische Kultur in Europa geschaffen werden kann (gesellschaftliche Ebene), aber auch darüber, welche Erlebens- und Arbeitsplatzchancen in diesem Europa für wen erreichbar sein werden (individuelle Ebene).

#### **Literatur**

- Ascherson, Neal: Schwarzes Meer. Berlin 1996
- Gogolin, Ingrid: Der Monolinguale Habitus der multikulturellen Schule. Münster 1994
- Hansen, Georg: Die exekutierte Einheit. Vom Deutschen Reich zur Nation Europa. Frankfurt/M. 1991
- Hansen, Georg: Perspektivwechsel. Eine Einführung. Münster, New York 1996 (Reihe: Lernen für Europa, Band 1)
- Hansen, Georg/Hauff, Mechtild: Curricula-Revision im Hinblick auf Europa. In: Manfred Heitzer/Werner E. Spies (Hrsg.): LehrerInnen im Europa der 90er Jahre. Bochum 1993, S. 87–101
- Jacobmeyer, Wolfgang: Konditionierung von Geschichtsbewußtsein: Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien. In: Gruppendynamik 1992, H. 4, S. 375–388
- Schmalz-Jacobsen, Cornelia/Hansen, Georg (Hrsg.): Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland. Redaktionelle Bearbeitung Rita Polm. München 1997
- Sellier, André/Sellier, Jean: Atlas des peuples d'Europe occidentale. Paris 1995
- Weinberg, Johannes: Multikulturelle Gesellschaft. In: Faulstich, Peter u. a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim 1992, S. 81–90

Heinz Theodor Jüchter

## Erwachsenenbildung ist Kultur

Wenn man sich darauf einläßt, mit einem Beitrag zu einer Geburtstagsfestschrift für Johannes Weinberg ein Zitat zum Ausgangspunkt seiner Anmerkungen zu machen, bleibt dennoch mancher Spielraum zur Variation. Das entspricht Johannes Weinberg sehr. Er kann für längere Zeit einer Diskussion in einem der vielen Gremien, denen er angehörte (auch des Deutschen Volkshochschul-Verbandes), aufmerksam zuhören, meldet er sich dann, läßt er gerne Worte und Thesen seiner Vorredner auf der Zunge zergehen, dreht und wendet sie, gibt ihnen allein dadurch ein neues Licht, führt weiter oder warnt auch vor Umwegen und Mißverständnissen. Nicht selten verzögert das eine Diskussion, immer dient es der Sache. Im Pädagogischen Ausschuß des DVV war das besonders gut zu beobachten. Er war nicht verärgert, wenn wieder einmal die Gremienfreaks eine Diskussion in ihrem Sinne zu steuern suchten. Er ließ sich nur nicht darauf ein, er führte zur Sache zurück, er hielt die Diskussion an, nicht selten drehte er sie auch um. Er tat und tut das in der Regel in einem sanften, ruhigen Ton, fragt lieber, bevor er eine Meinung feststellt, spielt auch mit Worten und wird dennoch gerne ernstgenommen.

„Kultur in einer Demokratie“ – dieses Zitat stammt aus der Antwort, die Johannes Weinberg auf Horst Sieberts Frage gibt, wie er denn die „Entwicklung des Weiterbildungssystems“ beurteilt (s. Interview in diesem Buch). Mit „Kultur in einer Demokratie“ könnte man auch bezeichnen, wie man in Gremien und anderen Diskussionskreisen mit Sachfragen und den unterschiedlichen Meinungen dazu umgeht. Das Lernen von demokratischen Kommunikationskulturen kann man durchaus zur Grundaufgabe der politischen Bildung rechnen, auch und erst recht unter Erwachsenen. Defizite in diesem Bereich lassen sich immer noch rasch finden – und zwar sowohl im demokratischen „Fachauschuß“ eines Verbandes (und gar in „Vorstandssitzungen“) als auch in den Debatten des Deutschen Bundestages.

Das Zitat von Johannes Weinberg ist allerdings noch sehr viel mutiger: „Erwachsenenbildung ist Kultur in einer Demokratie“. Er hält das sogar für eine „Norm“, die „nach wie vor“ gelte, und es sei „eine politische Aufgabe der Weiterbildungsprofessoren, dies auch laut nach au-

ßen zu vertreten“ (und leider fehle das „bei vielen meiner Kollegen“). Das sind erstaunlich starke Worte. Gemeint ist sicherlich, daß man den Stellenwert von Erwachsenenbildung für den Zustand und die Entwicklung von Demokratie nicht hoch genug ansetzen sollte, diese Norm soll verbindlich sein, die Politik muß die Einhaltung auch sichern (und die Professoren müssen dafür laut und deutlich kämpfen). Gefragt nach der Entwicklung des „Weiterbildungssystems“, nennt Johannes Weinberg die beiden wichtigsten Mittel, um dieses Ziel der „Erwachsenenbildung als Kultur in einer Demokratie“ auch zu erreichen: Landesgesetze (von denen er zu Recht hofft, daß sie „ohne gute Gründe gar nicht mehr abgeschafft werden“ können) und die „öffentlich geförderte Weiterbildung als Bestandteil der politischen Kultur“.

### *Über den Zustand des Weiterbildungssystems*

Ganz sicher ist noch immer nicht, ob Johannes Weinberg mit seiner Forderung nach einer Entwicklung des Weiterbildungssystems recht behält. Zumindest bringt jede Haushaltskrise in Bund, Ländern und Kommunen genau jene „Bedrohung“ der Norm, die er für unstrittig hält. Der Zustand des öffentlich geförderten Weiterbildungssystems ist nach wie vor eher labil:

- Von einer Gleichwertigkeit der Bildungsbereiche (von der mehrere Landesgesetze durchaus verbal ausgehen) kann noch keineswegs die Rede sein. Noch immer erhalten die Bereiche von Schule, Berufsbildung und Hochschulen jährlich rd. 150 Milliarden DM aus öffentlichen Kassen und die kommunalen Volkshochschulen z.B. nur eine (auch die Einbeziehung anderer Träger erhöht die Zahl nicht wesentlich). Es ist erst selten darüber nachgedacht worden, ob man nicht schon deshalb über eine Neuverteilung der öffentlichen Mittel zwischen den vier Bildungsbereichen beraten muß, weil sie bildungsökonomisch unvernünftig ist. Das gilt erst recht, wenn man die Verteilung der Bildungszeiten auf die Altersgruppen bedenkt. Hier wird also der Satz, daß gerade Erwachsenenbildung „der „Kultur in einer Demokratie“ dient, besonders bedeutsam. Klarer gesagt: Wahrscheinlich können wir Erwachsenenbildung erst dann finanziell angemessen ausstatten, wenn über die Schulzeiten, Ausbildungszeiten, Studienzeiten und deren öffentliche Kosten offen und kritisch diskutiert wird. „Es ist eine politische Aufgabe der Weiterbil-

- dungsprofessoren, dies auch laut nach außen zu vertreten“. Hat Johannes Weinberg etwa auch das so gemeint?
- Mehrere Landesgesetze (und so war es auch wohl gemeint) regeln ja keineswegs nur die öffentliche Förderung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Sie wollen ordnungspolitisch wirken und sagen das auch, z.B. das immer noch modellhafte erste Weiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen. Bevor dort der Satz von der Weiterbildung als „gleichberechtigte(m) Teil des Bildungswesens“ (§ 2,1) steht, wird im § 1 sogar ein „Recht auf Weiterbildung“ konstatiert, und später ist von der kommunalen Pflichtaufgabe zur „Sicherstellung eines bedarfsdeckenden Angebotes an Lehrveranstaltungen zur Weiterbildung“ die Rede (§ 4, § 11). Außerdem soll dieses Angebot „flächendeckend“ sein, also jede Kommune von einer bestimmten Größenordnung an (ab 25.000 Einwohner) erreichen.
  - Diese gesetzliche Vorgabe hat zumindest in Nordrhein-Westfalen (aber auch in mehreren anderen Bundesländern, sogar nach der Wende in Ostdeutschland) tatsächlich ein sehr zuverlässiges öffentliches Weiterbildungssystem geschaffen, das ohne Not nie mehr abgeschafft werden kann. Aber wer definiert die Nöte der öffentlichen Haushalte und entsprechend der Parlamente und Räte? Aber immerhin: Die ordnungspolitischen Vorgaben sind überall dort gut, wo es erfreulicherweise Landesgesetze gibt, die nicht nur Fördergesetze sind. In vielen anderen Bundesländern kommt das öffentliche Weiterbildungssystem aber durchaus ins Rutschen (s. etwa Diskussionen in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein).
  - Über den Zustand des Weiterbildungssystems entscheidet gewiß auch die Nachfrage. Natürlich gibt es immer wieder Einbrüche und vor allem auch einen erheblichen Wandel in der Nachfrage, aber insgesamt ist die Weiterbildungsnachfrage auf einem hohen Niveau stabil. Jede Umfrage belegt auch die anhaltende und eher noch wachsende Attraktivität von Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Deutschland. Man nutzt jede Gelegenheit: die Angebote der Weiterbildungseinrichtungen (in ihrem immer noch „charmanten Durcheinander“, wie Hellmut Becker einmal die Vielfalt der Träger nannte), aber auch wachsende Weiterbildung am Arbeitsplatz oder neuerdings Weiterbildung im Internet. Es wird bereits darüber spekuliert, ob man in Zukunft noch alle Institutionen braucht oder ob das flächendeckende Selbstlernen neue Freunde gewinnt (am und auf dem „Bildungs-Highway“). Es bleibt erstaunlich, daß offensichtlich das Grup-

penlernen so attraktiv ist, daß eher private und kommerzielle Weiterbildungsträger unter der Vermehrung der Angebote und Arbeitsformen leiden als Traditionseinrichtungen wie die kommunalen Volkshochschulen (erfreulicherweise gerade auch in den neuen Ländern). Vielleicht spielt dabei durchaus eine Rolle, daß Volkshochschulen Kontinuität und Flexibilität zugleich gezeigt haben.

- Aber nicht nur das nachgefragte Angebot zählt und kann gezählt werden. Über die Entwicklung des „Weiterbildungssystems“ entscheidet noch stärker die Entwicklung der Qualität von Weiterbildung. Und hier ist die öffentliche Verantwortung erst recht herausgefordert (und die „Weiterbildungsprofessoren“ sind gewiß besonders gefragt!). Es fällt auf, daß nicht nur die ISO-Norm auf Weiterbildungsangebote angewendet werden soll (obwohl sie sich dafür nur formal eignet), sondern daß etwa ein weiterbildungsintensives Land wie Nordrhein-Westfalen eine „Evaluation“ des Weiterbildungssystems in Auftrag gibt. Gab es über das Ergebnis Zweifel, traute man dem eigenen Landesinstitut nicht mehr?

Natürlich gibt es in der organisierten Erwachsenenbildung und Weiterbildung auch qualitative (und methodische) Defizite. „Verlässlichkeit“ ist gerade für erwachsene Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer ein hohes Gut (obwohl nie einzusehen ist, daß man mit Qualität von Bildung bei Schülern und Studenten leichtfertiger umgehen darf): Die Themen müssen stimmen, die Lernziele klar sein, die Methoden und Medien müssen greifen, das Weiterbildungspersonal muß sich fortbilden. Genau aus diesen Gründen wurden Forschungs- und Service-Institute eingerichtet: von der „Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ (an der Johannes Weinberg jahrelang gearbeitet hat) bis zum „Deutschen Institut für Erwachsenenbildung“ (demnächst e.V.), vom „Landesinstitut für Schule und Weiterbildung“ (wo Johannes Weinberg auch mitarbeitete) bis zu den verschiedensten Hochschul-instituten für Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Entscheidend ist, daß auch die Vermittlung von Qualität gelingt, daß sie möglichst jeden einzelnen Kurs erreicht, daß der Teilnehmer vor Ort, der seine kostbare Zeit für Weiterbildung opfert, auch einen Ertrag aus solcher Qualifizierung gewinnt. Ein Service, der nur der Wissenschaft und Forschung dient, ist für die pädagogische Praxis keine Hilfe.

Fragt man nach dem Zustand des Weiterbildungssystems, dann spielen gewiß Rechtsansprüche, ordnungspolitische Organisationsformen (mit und ohne Pflichtaufgabe), die Entwicklung von Nachfrage und Angebot und die Pflege der Qualität eine große Rolle. Auch die Gleichwertigkeit der Bildungsbereiche und gar ihre regelmäßige Abstimmung und Zusammenarbeit sind wichtig. Aber machen wir uns nichts vor: Entschieden wird politisch. Und dabei geht es keineswegs nur um die Finanzpolitik, obwohl die Entwicklung der öffentlichen Einnahmen und Ausgaben einen Handlungsdruck auf allen politischen Ebenen erzeugt, der die Ruhe für eine sachliche Zieldiskussion kaum noch zuläßt. Was können wir uns noch leisten, wird gefragt – und muß der Staat hier unbedingt tätig werden? Kann nicht sogar Weiterbildung ein Bereich sein, der sich weitgehend selbständig finanziert und ohne öffentliche Förderung auskommen kann? Denn die Kundschaft der Weiterbildung ist erstens mündig und zweitens einkommensfähig.

### *Die öffentliche Verantwortung bleibt*

Wenn wir uns schon an das hehre Wort von Johannes Weinberg anschließen, daß Erwachsenenbildung die „Kultur einer Demokratie“ sei, dann hat es vielleicht eine größere Bedeutung für die Entwicklung von öffentlichen Strukturen, als bislang angenommen wurde. Unsere demokratische Kultur lebt keineswegs nur von der Zuweisung von Aufgaben an öffentliche Träger. Nicht einmal in jenem Bereich, dessen öffentliche Kosten z. Zt. explodieren und anderen öffentlichen Aufgaben ihren Atem nehmen, gilt das reine Staatsprinzip. Unser Sozialsystem würde schon längst zusammengebrochen sein, wenn es nicht zusätzliche Versicherungssysteme zwischen den Generationen und viele „freie Träger“ (mit vielen ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern z. B.) gäbe. Wahrscheinlich wird man sich eine Entwicklung des Sozialsystems angesichts weiterer Aufgabensteigerungen nur vorstellen können, wenn das freie, ehrenamtliche Element noch verstärkt werden kann und die „solidarische Gesellschaft“ eine neue Kultur der wechselseitigen Nachbarschaftshilfe entstehen läßt. Dann sind wir noch immer nicht bei amerikanischen Verhältnissen.

Das Weiterbildungssystem hat schon bisher seine Ressourcen nur dadurch vermehren können, daß es kontinuierlich den Eigenfinanzie-



rungsanteil erhöht hat. Volkshochschulen und andere Träger finanzieren ihre Budgets zu mindestens einem Drittel, häufig bis zur Hälfte und manchmal auch darüber hinaus aus Eigeneinnahmen. Viele berufstätige Teilnehmerinnen und Teilnehmer akzeptieren das und können es akzeptieren, wenn sie ihre persönlichen Vorteile bewerten. Nicht selten gelingt es inzwischen auch, die Betriebe und andere Arbeitgeber an den Kosten der Weiterbildung zu beteiligen, denn auch für sie liegt der Qualifizierungsvorteil auf der Hand. Viel eher als jeder andere Bildungsbereich haben die „Weiterbildungsbetriebe“ daraus organisatorische Konsequenzen gezogen: selbständige Rechtsformen, dezentrale Ressourcenverantwortung, Kosten- und Leistungsrechnung, Kunden- und Produktorientierung und entsprechendes Marketing. Viele Volkshochschulen waren vor Ort die entsprechenden Vorreiter in der kommunalen Verwaltungsreform. Und wenn man sich die Programme dieser Volkshochschulen kritisch ansieht, dann hat die Vielfalt des Angebotes darunter keineswegs gelitten.

Dennoch darf diese Entwicklung (auch bei den Einrichtungen und Trägern selbst) nicht zu falschen Schlußfolgerungen führen: Eine effektive und trotzdem pädagogisch verantwortliche Weiterbildungsorganisation entwickelt sich nicht von selbst, eine Grundstruktur mit einem Grundangebot muß vorgehalten werden, die räumliche und personelle Grundausstattung muß ausreichend sein, die Verlässlichkeit setzt eine strukturelle Sicherheit auf Dauer voraus. Sonst wird das Angebot flüchtig und modisch, paßt sich nur dem aktuellsten Bedarf an, „spielt nur Operette“ und konzentriert sich auf „fast food“.

Es bleibt eine ganz wichtige öffentliche Verantwortung, die niemand den kommunalen Volkshochschulen, aber auch den meisten „freien Trägern“ der Erwachsenenbildung abnehmen kann: Mindestens zu einem Drittel des Programms (das sind die bisherigen Erfahrungswerte) muß Weiterbildung zielgruppenorientiert organisiert werden, muß man auch sozial Benachteiligte ansprechen, Defizite aufgreifen. Nach wie vor gilt, daß sich nicht jedermann die inzwischen recht hohen Entgelte in der Weiterbildung leisten kann, daß dadurch soziale Schwellen erhöht und Zugänge erschwert werden. Und dazu reicht es nicht, daß auf die Sonderprogramme aus der Arbeitsverwaltung oder gar aus der Europäischen Gemeinschaft gewartet wird, diese erfassen nur Teilbereiche der lebensnotwendigen Weiterbildung. Es gibt inzwischen eine heimliche Koalition zwischen den Sozial- und Bildungspolitikern vor Ort: Jede öffentliche Mark, die rechtzeitig in kommunale

Bildungsmaßnahmen gesteckt wird, zählt später im Sozialetat mindestens das Doppelte.

Auch diese soziale Verantwortung der Weiterbildung gehört zum öffentlichen Anspruch „als Bestandteil der politischen Kultur“. Und wenn Johannes Weinberg von der „politischen Verantwortung der Weiterbildungsprofessoren“ spricht, dann ist auch diese Aufgabe gemeint. Aber die politische Verantwortung bezieht sich gewiß nicht nur auf die Professoren (für die es nicht selbstverständlich ist, was Johannes Weinberg von ihnen fordert), sondern Weiterbildungspolitik ist die Verantwortung vieler, und auch in finanzpolitisch schwierigen Zeiten kann man sich ihr auf keiner politischen Handlungsebene entziehen. Hier beginnt ein anderer Bildungsbereich in öffentlicher Verantwortung: die politische Weiterbildung. Auch dazu hätte Johannes Weinberg viel zu sagen, aber man kann schon dankbar für sein Leitwort sein: „Erwachsenenbildung ist Kultur in einer Demokratie“. Über Weiteres wird man mit ihm noch viel reden können, ein Professor bleibt erfreulicherweise auch dann im Bildungsgeschäft, wenn er seinen Lehrstuhl verläßt (und sei es aus Altersgründen). Wir danken ihm.

## Bibliographie Johannes Weinberg

- Seminar für Erwachsenenbildner, veranstaltet vom DVV in der Heimvolkshochschule Falkenstein, 25.9. bis 21.10.1961. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1961, H. 6
- Prüfungen und Zeugnisse in den Abendvolkshochschulen? Frankfurt/M.: PAS/DVV 1963
- Die Erwachsenenbildung auf dem Lande im Spiegel ihrer Arbeitspläne. In: Beilage 2 zu Volkshochschule im Westen 1965, H. 2
- Erwachsenenbildung und Freizeit. Bericht von der UNESCO-Konferenz vom 29.3. – 6.4. in Prag. In: Das Forum 1965, H. 2
- Berufsbezogene Erwachsenenbildung in den Volkshochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1966
- Deutschkurse für Ausländer. In: Volkshochschule im Westen 1966, H. 5
- Deutschkurse für Ausländer in den Volkshochschulen. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1966
- Vocational Adult Education in the Adult Schools (Volkshochschulen) of the Federal Republic of Germany. In: Berichte & Aufsätze 1966, H. 36
- Deutscher Volkshochschultag. In: Erwachsenenbildung 1967, H. 1
- Deutsch für Erwachsene. In: Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967
- Internationale Verständigung – ein Thema für die Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1967, H. 1
- Über den Zusammenhang von Lehrerverhalten und Lernerfolg. In: Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967
- Elternzeitschriften – zweimal gelesen. In: Groothoff, H.-H.: Erziehung im Gespräch. Braunschweig 1968
- Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1968
- Grundwissen für den Erwachsenenunterricht. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1968

- Universitäre Erwachsenenbildung in British Columbia (Kanada). In: Hessische Blätter für Volksbildung 1968, H. 3
- Volkshochschule und Mediothek. In: Mitteilungsblatt der Arbeitsgemeinschaft pädagogischer Bibliotheken 1968
- Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts-(Lehr-)Gesprächs mit Erwachsenen. In: Deutsches Industrieinstitut (Hrsg.): Rationalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Köln 1968
  
- Konvergenz und Differenzierung. In: Dolff, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Experimente und Veränderungen. Braunschweig 1969
- Stand und Entwicklungsmöglichkeiten von Grundstudienprogrammen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1969, H. 1
  
- Didaktik und Organisation beruflichen Lernens in der DDR. Literaturbericht. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1970, H. 3
- Funkkolleg Mathematik. In: Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz 1970, H. 5–6
- Studienbegleitzirkel im Medienverbund. In: Dohmen, G./Kadelbach, G., u.a.: Fernstudium, Medienverbund, Erwachsenenbildung. Braunschweig 1970
- Überlegungen zu einem Jahreskurs „Deutsch für Erwachsene“. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1970
  
- Ansatz und System moderner Erwachsenenbildung. In: Frankfurter Hefte 1971, H. 4
- Deutsch für Deutsche. Sprache im Alltag. Frankfurt/M. 1971
- Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971 (mit H. Tietgens)
- Language tuition for foreign workers in the German Federal Republic. In: Literacy Discussion 1971, H. 4
  
- Ist Erziehen lernbar? Frankfurt/M.: Paritätisches Bildungswerk ca. 1972
- Lernanreiz und Leistungsbelohnung durch VHS-Zertifikate. In: Volkshochschule im Westen 1972, H. 3
- Standardisierung des Lernangebots für Erwachsene. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1972, H. 2

- Sprachliche Erwachsenenbildung. In: Sprache – Brücke und Hindernis. Beiträge nach einer Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks. München 1972
- Standardisierung des Lernangebots für Erwachsene. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1972, H. 2
- Was Volkshochschulen für die Weiterbildung leisten. In: Neue Deutsche Schule 1973, H. 11
- Wie ist eine flächendeckende Mitarbeiterfortbildung in der Erwachsenenbildung organisierbar? In: Hessische Blätter für Volksbildung 1973, H. 3
- Konvergierende Tendenzen? Rezension zu: Joachim H. Knoll (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1973. In: betrifft:erziehung 1974, H. 5
- Praktikum in der Volkshochschule. In: Tietgens, H.: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig 1974
- Rezension zu: Ernst Prokop: Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule im Westen 1974, H. 5
- Studienprogramme des Fernsehens. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Frankfurt/M. 1974
- Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Schulenberg, W., u.a.: Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig 1975
- Krise der Erwachsenenbildung. In: Der Gewerkschafter 1975, H. 10
- Rezension zu: Albert Beckel/Klaus Senzky: Management und Recht der Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule im Westen 1975, H. 2
- Sprachliche Verständigung und sozialer Konflikt. Überlegungen zu einem Bildungsurlaub. In: Kühlenkamp, D., u.a.: Didaktische Modelle für den Bildungsurlaub. Grafenau 1975
- Strukturplan Weiterbildung. Stuttgart 1975 (mit W. Schulenberg u.a.)
- Erwachsenenbildung als Aufgabe der öffentlichen Daseinsvorsorge (Sendemanuskript). Münster 1976
- Der Strukturplan Weiterbildung – Anregungen für die Praxis? In: Dikau, J./Schulenberg, W./Weinberg, J.: Beiträge zum Strukturplan Weiterbildung. Bonn: DVV 1976
- Thesen zur Aus- und Fortbildungsproblematik pädagogischer Mitarbeiter in Bildungsstätten. In: Ausserschulische Bildung 1976, H. 1

- Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Zus.): *Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis*. Braunschweig 1977
- Erwachsenenbildung als Gegenstand der Bildungspolitik und der Sozialwissenschaften. In: *Neue Politische Literatur* 1977, H. 3
- Sprecherziehung in der Volkshochschule. In: Tietgens, H. (Zus.): *Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis*. Braunschweig 1977
- Unterrichtsbeobachtungen in Bildungsurlaubsveranstaltungen. Überlegungen zu ihrer Begründung. In: Siebert, H. (Hrsg.): *Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung*. Opladen 1977
  
- Politik und Recht der Weiterbildung. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 1978, H. 2
- Veranstaltungsformen und Arbeitsweisen der Volkshochschule. In: *Volkshochschule im Westen* 1978, H. 4
- Weiterbildung als Lernhandeln. Untersuchungen zur didaktischen Begründung und Realisierung eines Seminarmodells für die Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Münster 1978 (mit R. Schmidt)
  
- Institutionen, Träger und Verbände der Weiterbildung. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 1979, H. 3
- Materialien zur Internationalität der Erwachsenenbildung. In: DGfE (Hrsg.): *VE-Informationen* 1979, H. 4
- Polytechnik in der Weiterbildung. In: Schoenfeldt, E. (Hrsg.): *Polytechnik und Arbeit*. Bad Heilbrunn 1979
- Rezension zu: Horst Siebert (Hrsg.): *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. In: *Volkshochschule im Westen* 1979, H. 6
- Soziales Lernen und kulturelle Bildung in der Volkshochschule. In: Strzelewicz, W., u.a.: *Bildung und Lernen in der Volkshochschule*. Braunschweig 1979
- Weiterbildung ist Daseinsvorsorge. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1979, H. 4
  
- Berufliche Weiterbildung. In: *Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung*. Bonn 1980 (mit L. Beincke)

- Bilaterale und multilaterale Seminare des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In: Volkshochschule im Westen 1980, H. 2
- Bildungsurlaubs-Politik. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1980, H. 6
- Nicht nur den humanitären Grundkonsens zitieren! Rezension zu: Aurelio Peccei (Hrsg.): Zukunftschance Lernen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1980, H. 6
- Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn 1980
- Unterrichtsbeobachtung in Bildungsurlaubsveranstaltungen. In: Landesinstitut (Soest) (Hrsg.): Bildungsurlaub. Neuss 1980
- Weiterbildungspolitik zwischen Öffentlichkeitsanspruch, Verbändekonkurrenz und Zukunftsperspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1980, H. 4
- Zweiter Bildungsweg, Abendgymnasien und Kollegs. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn 1980 (mit L. Beinke)
  
- Didaktik/Methodik des Bildungsurlaubs, insbesondere im Hinblick auf Inhaber von Wahlämtern und Ehrenämtern. In: Wb:Entwicklung 1981, H. 10
- Ergebnisprotokoll der Arbeitsgruppe „Wissenschaftliche Weiterbildung, Voraussetzungen und Erfahrungen: Beispiele aus Nordrhein-Westfalen“. In: Wb:Entwicklung 1981, H. 4
- Hochschule und Weiterbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1981, H. 8
- Inhaltliche Überlegungen zur Entwicklung des Weiterbildungsangebots. In: Wb:Entwicklung 1981, H. 9
- Polytechnik in der Weiterbildung. In: Tietgens, H. (Zus.): Sozialpolitische Aspekte der Weiterbildung. Braunschweig 1981
- Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: Beinke, L./Arabin, L./Faulstich, P.: Der Weiterbildungslehrer. Weil der Stadt 1881
- Some developments in European adult education. In: Himmelstrup, P., u.a. (Hrsg.): Strategies for lifelong learning. Esbjerg 1981
  
- Die Arbeit der PAS und ihre Bedeutung für das Fach Erwachsenenbildung an den Hochschulen. In: Volkshochschule im Westen 1982, H. 5

- Flächendeckende Versorgung mit Weiterbildung. In: Dahm, G., u.a. (Hrsg.): Management und Verwaltung. München 1982
- Flächendeckende Versorgung mit Weiterbildung. Läßt sich Bedarf an Weiterbildung planen und verwalten wie Strom, Gas und Wasser? In: Werkstatt Weiterbildung 1. München 1982
- Die Gesellschaft der Erwachsenen und die Didaktik der Weiterbildung. In: Becker, H., u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982
  
- Politische Erwachsenenbildung der Gewerkschaften in Nordrhein-Westfalen 1976 – 1980. Opladen 1983 (mit H. Wienold)
- Die politische Weiterbildung der Gewerkschaften als Bestandteil der politischen Erwachsenenbildung in NRW. In: DGB (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung der Gewerkschaften in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1983
- Reflexion oder Aktion? Zum Verhältnis von politischer Bildung und politischem Handeln. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983
- Rezension zu: Jugendprotest. Bericht und Analysen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1983, H. 11 (mit D. Sengling)
  
- Gegenwärtige Forschungsaufgaben in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1984, H. 3
- (Herausgabe des Bandes) Theodor Geiger – Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung. Bad Heilbrunn 1984
- Rezension zu: Erhard Schlutz: Sprache, Bildung u. Verständigung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1984, H. 13
- Stand der Forschung über Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11). Stuttgart 1984
  
- Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1985, H. 16 (mit H. Tietgens und H. Siebert)
- Lernen Erwachsener. In: Raapke, H.D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. (Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 7). Stuttgart u.a. 1985
- Lernen und Identität in der Erwachsenenbildung. In: Siebert, H.: Identitätslernen in der Diskussion. Bonn, Frankfurt/M. 1985



- Perspektiven einer Institutionsgeschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Rezension zu: Gerd Michelsen u.a.: Ökologie lernen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1985, H. 16
- Thesen zu der Frage, was unter historischer Erwachsenenbildungsforschung zu verstehen sei. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Bremen: Univ. 1985
- Bildungsarbeit zwischen finanziellen Einschränkungen und technisch-ökonomischem Wandel. Politische Erwachsenenbildung der Gewerkschaften in Nordrhein-Westfalen 1981 – 1983. Opladen 1986 (mit J. Ries u.a.)
- Das Seminar „Der Lehrer als Berater“. Bericht und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung. Bonn: Bundesverband der Ortskrankenkassen 1986
- Der Sinn der Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1986, H. 1
- Statement auf dem Schlußpodium. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen 1986
- Zukunft der Weiterbildung aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Max-Traeger-Stiftung (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim u.a. 1986
- Zum Forschungsbedarf in der Weiterbildung. In: Informationen Weiterbildung NW 1986, H. 2
- Alphabetisierung in der Bundesrepublik. In: Volkshochschule im Westen 1987, H. 3
- Lernen und politische Bildung im außerschulischen Bildungsbereich. Eine Situationsbeschreibung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Schule und Erwachsenenbildung. Bonn 1987
- Lernen vor Ort – und darüber hinaus? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1987, H. 20
- Von außen betrachtet: Die PAS des DVV. In: Volkshochschule im Westen 1987, H. 5
- Am Ende der Professionalisierung: neue Aufgaben und Anforderungen an den Erwachsenenbildner? In: Bundeszentrale für politische

- Bildung (Hrsg.): Zukunft der Weiterbildung. Bonn 1988
- In memoriam Hans-Dieter Schmitz. In: Volkshochschule im Westen 1988, H. 1
  - Qualifikationserweiterung durch zukunftsorientierte berufliche Erwachsenenbildung. Münster 1988
  - Rezension zu: E. Schäfer: Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1988, H. 22
  - Rezension zu: E. Schäfer: Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1988, H. 22
  - Die Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen auf dem Prüfstand. Thesen und Erläuterungen zum Thema. In: Landesinstitut (Soest) (Hrsg.): Weiterbildung: Gesellschaftliche Aufgabe und öffentliche Verantwortung. Soest 1988
  - Wissenschaftler informieren sich. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung. Bremen: Univ. 1988
  
  - Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989
  - Grundlagen der politischen Bildung zwischen Aktion und Reflexion. In: Volkshochschule im Westen 1989, H. 2
  - Zukünfte der Weiterbildung aus westdeutscher Sicht. In: Erwachsenenbildung in Österreich 1989, H. 4
  
  - Erziehungswissenschaft, Fachrichtung Erwachsenenbildung (Erwachsenenpädagogik). In: Kade, J., u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft, Frankfurt/M.: PAS/DVV 1990
  - Freie Volksbildung und politische Kultur in den Anfangsjahren der Weimarer Republik. In: Arnold, U., u.a. (Hrsg.): Aspekte der Geschichte. Göttingen, Zürich 1990
  - Hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter in den Volkshochschulen der Bundesrepublik. In: Volkshochschule 1990, H. 3
  - Studium als Zukunftsorientierung? In: BAG-Mitteilungen 1990, H. 4
  
  - Berechtigung ohne Rechtssicherheit. Gutachten zur Problematik des Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes NRW. Münster 1991 (mit H. Wienold u.a.)

- Der didaktische Planungsprozeß in Einrichtungen der Weiterbildung. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Bremen 1991
- Das Feld des Lehrens und Lernens für Erwachsene. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen 1991, Nr. 5.20
- Normative Leitvorstellungen der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen 1991, Nr. 5.120
- Rezension zu: Hellmut Geissner (Hrsg.): Ermunterung zur Freiheit. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1991, H. 28
- Rezension zu: Petra Haumersen u.a.: Eine schwierige Utopie. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1991, H. 28
- Rezension zu: Hilmar Hoffmann: Kultur als Lebensform. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1991, H. 28
- Rezension zu: Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Streitsache: Mehr Markt für die Weiterbildung. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1991, H. 28
  
- Multikulturelle Gesellschaft. In: Faulstich, P., u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim 1992
- Professionalität und Forschung für die Weiterbildung. Grundorientierungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1992, H. 1
  
- ‚Bildung 2000‘ – ein bildungspolitisches Dokument im Gespräch. In: Knoll, J.H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 21. Köln u.a. 1993
- Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster u.a. 1993 (mit J. Erpenbeck)
- Qualifikation und Langzeitarbeitslosigkeit in den neuen Ländern. In: QUEM-Bulletin 1993, H. 12 (mit M. Trier)
  
- Bildungstheoretische Schlußfolgerungen. In: Heyse, V./Erpenbeck, J. (Hrsg.): Management und Wertewandel im Übergang. Münster, New York 1994
- Rezension zu: Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1994, H. 33

- Gesellschaftsanalyse und individuelle Selbstbestimmung. Theodor Geigers Beitrag zur Theorie der Erwachsenenbildung. In: Bachmann, S. (Hrsg.): Theodor Geiger, Soziologe in einer Zeit „zwischen Pathos und Nüchternheit“. Berlin 1995
- Rezension zu: Rolf Arnold u.a.: Die Modellierung von Lernwelten. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1995, H. 35
- Die Bürde der Nützlichkeit. Anmerkungen zu einem alten Dilemma der Pädagogik. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1996, H. 38
- Der deutsch-deutsche Transformationsprozeß seit 1989 – eine Herausforderung an die Erwachsenenpädagogik? In: Hoffmann, D./ Neumann, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Band 3: Die Vereinigung der Pädagogiken (1989 – 1995). Weinheim, Basel 1996
- Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1996, H. 3
- Kompetenzzernen. In: QUEM-Bulletin 1996, H. 1
- Lernkultur der Zukunft: Visionen und Perspektiven. Thesen zum Zukunftsforum Kompetenzentwicklung. Unveröff. Tagungsunterlagen. Berlin 1996
- Rezension zu: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1996, H. 38
- Rezension zu: Hans Tietgens: Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1996, H. 37
- Lernen und Bildung Erwachsener im Wertewandel der ostdeutschen Gesellschaftstransformation. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997

## AutorInnen und HerausgeberInnen

Dr. Gerhard Breloer, Professor am Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik der Universität Münster

Dr. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Flensburg

Dr. John Erpenbeck, Professor, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie der Universität Potsdam

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Maria Gierse-Westermeier, freiberuflich tätig in den Bereichen Supervision, Coaching, Kommunikations- und Organisationsentwicklung

Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Georg Hansen, Professor im Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften der FernUniversität Hagen

Dr. Volker Heyse, Professor in Trainingszentrum für Personalentwicklung, Berlin und Bernhardswald

Heinz Theodor Jüchter, Dezernent für Kultur und Soziales der Stadt Wuppertal

Dr. Wolfgang Jütte, Dipl.-Päd., Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Flensburg

Sylvia Kade, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Peter Krug, Ministerialdirigent im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz

Dr. Detlef Kuhlenkamp, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bremen

Dr. Wilhelm Mader, Professor für Erziehungswissenschaften/Erwachsenenbildung der Universität Bremen

Dr. Richard Merk, Stellvertretender Geschäftsbereichsleiter Weiterbildung bei der Industrie- und Handelskammer Ostwestfalen (Bielefeld) und Landesgeschäftsführer der Wirtschaftsjunioren Nordrhein-Westfalen

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Johannes M. Sauer: Diplom-Volkswirt, Leiter des Referats Strukturfragen beruflicher Weiterbildung, neue Qualifikationsstrukturen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Außenstelle Berlin

Dr. Christiane Schiersmann, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Heidelberg

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

